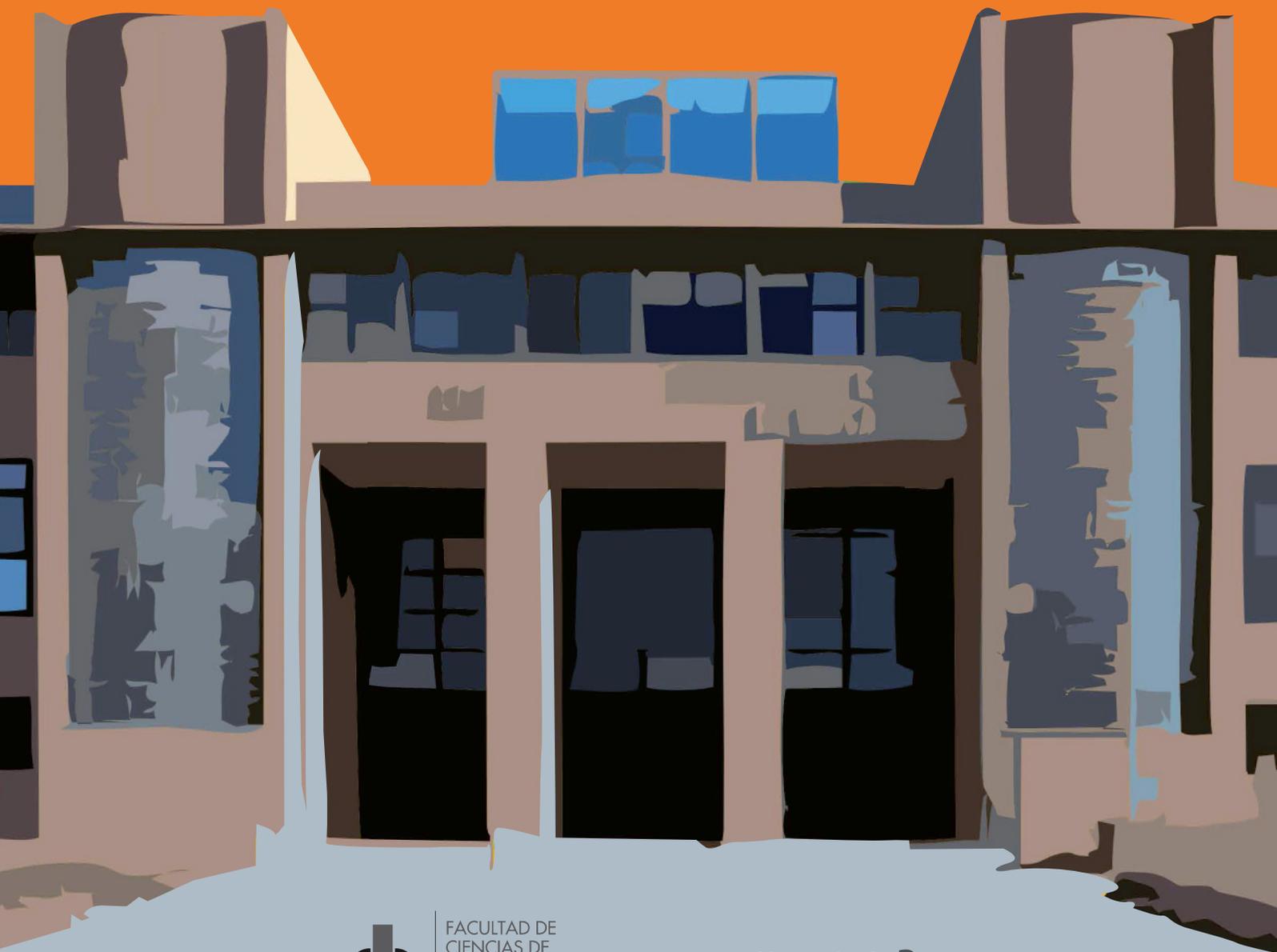


márgenes

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

Vol. 2 (1) enero, 2021

ISSN-e 2695-2769



FACULTAD DE
CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN
Universidad de Málaga

umaeditorial 

E D I T O R I A L

Un lugar concreto desde el que vivir, mirar y pensar el mundo (educativo)

A concrete place from which to live, look at and think about the (educational) world

Ester Caparrós Martín, J. Eduardo Sierra Nieto, Mayka García García, Manuel Fernández Navas, Noelia Alcaraz Salariche, Laura Pérez Granados, Diego Martín Alonso, Ana Yara Postigo Fuentes, Álvaro Pérez García, Javier Montero González
Equipo editorial*

Recibido: 25 de enero de 2021 Aceptado: 26 de enero de 2021 Publicado: 31 de enero de 2021

To cite this article: Caparrós, E., Sierra, J. E., García, M., Fernández, M., Salariche, N., Pérez, L., Martín, D., Postigo, A. Y., Pérez, A. y Montero, C. (2021). Un lugar concreto desde el que vivir, mirar y pensar el mundo (educativo). *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 1-3

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.11671>

Desde que iniciamos el proyecto editorial de *Márgenes*, hemos tenido claro que este sería un espacio dedicado a poder *experimentar* la educación de otros modos. Unos modos que podemos encontrar en distintos relatos, investigaciones, experiencias, entrevistas, etc., compuestos por autoras y autores que expresan una fehaciente convicción acerca de que lo verdaderamente educativo reside y se sostiene fuera de los marcos hegemónicos. Es por ello, que *Márgenes* se presenta como *lugar de acogida* de esas otras formas de investigar y de vivir lo educativo, para mostrarlas y compartirlas. En cierto modo, como lo expresa la profesora Ángeles Parrilla en la entrevista que nos ha brindado, una revista que se sostiene desde principios inclusivos.

Hace tiempo que percibimos que la educación está adquiriendo connotaciones que invitan a sentirla contradictoriamente. Junto a la extendida (y controvertida) máxima manriqueña de que “*cualquier tiempo pasado fue mejor*”, sobrevuela la sensación de que la educación no está a la altura de lo que hoy se espera de ella; creciendo un sentido común sobre lo educativo (su situación, su análisis y su mejora) fuertemente impregnado por la lógica neoliberal.

En torno a esto parece haber montado un estudiado *modus operandi* en el que los sistemas educativos tratan de presentarnos una educación solo desde las claves de innovación, motivación y creatividad. En este sentido, podemos observar cómo nos venden —a través de grandes espacios publicitarios—, por ejemplo, una imagen de docente actual que anhela ser

premiado para ser reconocido así socialmente; así como, la necesidad de construir grandes proyectos educativos basados en determinadas metodologías didácticas —muchas de ellas fundadas en propósitos empresariales— que parecen ser requisito para toda buena práctica docente del siglo veintiuno.

Y no es que no sea importante ser exigentes para avanzar en la educación e ir más allá del academicismo; como tampoco hay nada malo en conocer qué hay de bueno en lo que nos ofrece actualmente la modalidad de enseñanza virtual; o incluso aquellas planificaciones didácticas que innovan primordialmente a través de las TICs, para romper con los espacios de enseñanza y aprendizaje, con el libro de texto y la explicación magistral.

A nuestro modo de ver, es importante considerar que la educación —aunque así es como se presenta de manera más extendida en nuestra sociedad— debe colocarse en otro lugar: más allá de los premios, de la creatividad que se exige a los proyectos de innovación, o de la puesta en marcha de metodologías centradas en alentar cada vez más los (inevitables) espacios *virtuales*. Debe exigir la creación de escenarios educativos donde se mantenga una posición activa reflexiva (fuera de toda reproducción); lo que significa que, a la vez que ofrece la posibilidad de pensar el mundo que vivimos, ha de posibilitar a las personas —que educamos y a las que educamos— ser capaces de pensar lo que acontece en nuestra sociedad y posicionarse ante ella de forma crítica y comprometida.

Hacemos alusión a esto, porque nos preocupa cómo esa imagen de educación contradictoria de la que hablamos lleva aparejada las ideas de “excelencia” y “eficiencia” como consustanciales a su mejora; y ambos conceptos, como bien sabemos, no brillan precisamente por su naturaleza educativa, pues son propios de la empresa. Del mismo modo, esa lógica de mejora de la educación al servicio de la productividad y de la hegemonía no hacen más que limitar otras prácticas educativas que se salen de lo entendido en los términos que hemos nombrado más arriba, truncando que se visibilicen. Prácticas que están al cuidado de esos otros sentidos, más pegados a la experiencia de quien, precisamente, enseña y aprende en una relación educativa respetuosa con las subjetividades.

A lo que nos referimos con esto es a que la educación también se da en otros lugares y de otros modos quizás, menos *ruidosos*. Se da en los cambios que son silenciosos y que cuidan el sentido con el que se piensa, se hace y se mejora la práctica educativa. Y tenemos multitud de ejemplos de diversa naturaleza y que podemos leer en las páginas de este y de los anteriores números de *Márgenes: experiencias* de maestras que narran sus aulas, aulas donde priman las relaciones desde un sentido del cuidado por las criaturas y su bienestar, y que no solo se circunscriben a la enseñanza de contenidos; *historias mínimas* que relatan cómo son los espacios de infantil, ofreciendo singulares perspectivas desde los que volver a pensarlos; *entrevistas* a catedráticas y catedráticos de educación que comparten lo que sus años de experiencia en la profesión les ha dado que pensar sobre lo educativo; trabajos de profesionales de la educación que nos abren los escenarios educativos, formales y no formales, y que apuestan por la importancia de cuidar los procesos y no tanto los resultados. *Ensayos* sobre temas que parecen estar obsoletos y que abren a pensar, por ejemplo, la secundaria desde las relaciones intergeneracionales; o *investigaciones* que apuestan por modos de indagación que entienden lo educativo como una posibilidad de comprensión del mundo y de su complejidad.

Después de este resumido contenido del que se nutre cada número, no podemos sino expresar cómo *Márgenes* debe su responsabilidad editorial a todas aquellas y a todos aquellos que tratan de dar sentido a su hacer en educación. Por ello, la apuesta de *Márgenes* de situarse en los lugares que avanzan desde el borde del camino, no es baladí. Es una apuesta política por reconocer el valor de lo educativo en esos senderos de pensamiento y acción práctica, silenciosos pero féculos. Por eso, muchos de los textos que aparecen son precisamente eso, una apuesta política desde la que pensar el mundo, nuestro mundo educativo.

Bajo estas reflexiones es que pretendemos presentar el editorial de este *Volumen 2, Número 1* que ve la luz en *enero de 2021*. Reflexiones que no tratan solo de dar cuenta del contenido del número, sino que representan un posicionamiento educativo y pedagógico claro desde el que, como equipo, nos movemos en esta profesión. Por ello, no queremos dejar de recordar cómo, desde sus inicios, *Márgenes* no pretende sumarse a la reproducción y el reconocimiento de los escenarios que, bajo nuestro punto de vista, reflejan un sentido “tecnificado” de las relaciones educativas y del propio oficio de enseñar. Y aún siendo conscientes de la dificultad que entraña *nadar a contracorriente*, nos consideramos unos *letraheridos* —aquellas o aquellos que sienten un entusiasmo extremo por la literatura—, para expresar la pasión con la que vivimos la educación y que tratamos de reflejar aquí. Sobre todo, porque consideramos que este espacio editorial complementa la labor que, como profesionales de la educación, tratamos de cuidar; posibilitando el compartir esas otras formas de vivir, mirar y pensar la educación, y que encuentra vinculaciones y ecos en la realidad y el posicionamiento de tantas y tantos colegas.

Para cerrar este editorial, no queremos más que reiterar el agradecimiento que sentimos a quienes consideran *Márgenes* un medio a través del que compartir la educación desde sentidos no coincidentes con el hegemónico.

Compañeras y compañeros de viaje... ¡Nos vemos en los *márgenes*!

ESTUDIOS Y ENSAYOS

Conectivismo y diseño instruccional: ecología de aprendizajes para la universidad del siglo XXI en México

Connectivism and instructional design: learning ecology for the 21st century university in Mexico

Anna Beatriz Prado*

Recibido: 28 de mayo de 2020 Aceptado: 15 de junio de 2020 Publicado: 31 de enero de 2021

To cite this article: Prado-Rodríguez, A. B. (2021). Conectivismo y diseño instruccional: ecología de aprendizajes para la universidad del siglo XXI en México. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (1), 4-20

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.9349>

RESUMEN

El presente ensayo ofrece una reflexión sobre las nuevas perspectivas que presenta la universidad del siglo XXI en México, en específico los procesos de enseñanza y aprendizaje, gracias a una amplia revisión bibliográfica. Actualmente, se habla de la Sociedad del Conocimiento concebida como una aldea global interconectada por diversas tecnologías que facilitan el intercambio de información, influyendo en la toma de decisiones individual y colectivamente. Las Instituciones de Educación Superior (IES) se ven afectadas o influenciadas por esta situación, pues son las encargadas de formar individuos íntegros y profesionales, debiendo adaptar el proceso enseñanza-aprendizaje para los nuevos objetivos que exige la sociedad globalizada.

El documento se divide en cuatro apartados, inicia con una breve explicación sobre las características de la educación y el aprendizaje del siglo XXI en la educación superior; continua con una descripción de los principios teóricos del conectivismo que facilita la comprensión del nuevo aprendizaje; después, retoma la nueva organización para la enseñanza a través el diseño instruccional mediado por las herramientas tecnológicas; posteriormente, reconoce la situación actual de la universidad mexicana ante los retos que presenta el siglo XXI, donde se identifica la necesidad de una ecología de aprendizaje; y concluye, estableciendo sus perspectivas.

Palabras clave: conectivismo; diseño instruccional; ecología de aprendizajes; educación superior

ABSTRACT

This essay offers a reflection on the new perspectives presented by the university of the 21st century in Mexico, specifically the processes of teaching and learning, thanks to an extensive bibliographical review. Currently, we talk about the Knowledge Society conceived as a global village interconnected by various technologies that facilitate the exchange of information, influencing individual and collective decision-making. Higher Education Institutions (HEIs) are affected or influenced by this situation, since they are responsible for training upright and professional individuals, having to adapt the teaching-learning process to the new objectives required by globalize society.



*Anna Beatriz Prado [0000-0002-2803-1605](https://orcid.org/0000-0002-2803-1605)

Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) (México)

anna.b.prado.r1970@gmail.com

The document is divided into four sections. It begins with a brief explanation of the characteristics of education and learning in the 21st century in higher education; it continues with a description of the theoretical connectivism principles that facilitate the understanding of new way of learning; therefore, goes on to discuss the new teaching organization through instructional design mediated by technological tools; afterwards, recognizes the current situation of Mexican universities in the face of the challenges presented by the 21st century, identifying the need of a learning ecology; and ends with the consideration of their perspectives.

Keywords: connectivism; instructional design; learning ecology; higher education

1. EDUCACIÓN SUPERIOR Y APRENDIZAJE EN EL SIGLO XXI

Desde su surgimiento, la educación se ha visto afectada por los cambios sociales, económicos y políticos que experimenta la sociedad, destacando últimamente los tecnológicos y científicos (OECD, 2015). Gracias a ellos, la educación siempre se propone adaptarse a estos cambios para ayudar a la sociedad mediante los ajustes realizados a las diferentes disciplinas que la sustentan, tales como psicología educativa, pedagogía, didáctica, investigación educativa, etc. Actualmente, en la era digital, la educación está adaptándose a las exigencias y retos que se manifiestan, siendo el más destacado el cambio vertiginoso de la información y comunicación (García Aretio, Ruíz, Quintana, García Blanco, y García Pérez, 2009).

En los últimos 30 años, las tecnologías digitales han tenido un desarrollo asombroso en la sociedad, esto inicia con la accesibilidad de la computadora, aplicación de software de ofimática, popularización del internet y el uso del correo electrónico, influyendo en todas las áreas de la sociedad implicando a la educación; por consiguiente, las tecnologías son incluidas en la educación bajo la perspectiva de calidad, realizando ajustes al proceso enseñanza-aprendizaje para afrontar la nueva creación de contenidos educativos digitales que comparten conocimiento, tecnologías e información (OREALC, 2013).

La conferencia mundial sobre educación superior (2009) en su comunicado establece que la educación superior está comprometida a reconocer la necesidad de tres conceptos importantes acceso, equidad y calidad, explicados en los siguientes puntos (UNESCO, 2010, p. 3):

11. [...] La educación superior debe ampliar la formación de docentes, tanto inicial como en el empleo, con planes y programas de estudios que den a los docentes la capacidad de dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el siglo XXI. Este objetivo exigirá nuevos enfoques, como por ejemplo el uso del aprendizaje abierto y a distancia y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

12. La formación de expertos en planificación educativa y la realización de investigaciones pedagógicas con el fin de mejorar las estrategias didácticas contribuyen también a la consecución de los objetivos de la educación para todos.

A finales del siglo pasado apareció el concepto de la sociedad de la información y conocimiento, gracias al surgimiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), que distingue la presencia de factores simbólicos y conocimiento (cognición, creatividad, conocimiento e información) como parte del sistema de producción; siendo el conocimiento lo que contribuye

a la productividad de un país (Barojas, Sierra, y Martínez, 2006). Dicha sociedad surge con los avances científicos y tecnológicos dentro de un marco socioeconómico globalizado reflejando el mundo del siglo XXI, encontrándose sustentada en cuatro pilares: la libertad de expresión, el acceso universal a la información y al conocimiento, el respeto a la diversidad cultural y lingüística, así como la educación de calidad para todos.

Villalonga (2015) comenta que, con el surgimiento de la sociedad del conocimiento, el uso múltiple del internet y la aplicación de las tecnologías digitales en la educación han iniciado una nueva etapa histórica dentro la educación a distancia; de manera que, al apropiarse de las TIC la educación a distancia, a través de las Instituciones de Educación Superior (IES), ha creado nuevas modalidades educativas semipresencial o dual (b-learning) y en línea o virtual (e-learning). Fortaleciendo lo anterior, la meta 4.3 del documento Educación 2030, dentro de sus estrategias indicativas, dicta la elaboración de políticas y programas para la impartición de educación superior a distancia de calidad, que aproveche la tecnología, incluyendo el uso de internet, cursos abiertos en línea con participación masiva facilitando su accesibilidad (UNESCO, 2016).

Según el Banco Interamericano de Desarrollo (2012), citado por la Oficina de Representación de Educación para América Latina y del Caribe (OREALC, 2013), han incrementado con rapidez la tasa de incorporación de tecnologías y conectividad, a pesar del largo recorrido por asegurar el acceso equitativo y universal. En este sentido, la Comisión Interamericana (2003) estableció planes de acción para la educación por la agenda de conectividad para las Américas, relacionándolos con la solución de “la inequidad en el acceso al sistema educativo, la baja calidad y la falta de uniformidad en cuanto al contenido educativo y métodos de enseñanza para los ciudadanos en diferentes zonas y regiones geográficas de los países” (p. 34), obligando a los gobiernos a comenzar a trabajar desde el desarrollo de políticas públicas hasta la creación de infraestructura que facilite la conectividad para la población.

Inclusive, la OREALC (2013) plantea que las políticas públicas deben propiciar las nuevas experiencias de aprendizaje a través de la compra de equipos, inversión en capacitación y formación, recursos educativos innovadores, entre otras. El éxito de la propuesta para la construcción del nuevo paradigma educativo, sugerido por la OREALC (2013), requiere de tres condiciones:

- a. Centralidad de los estudiantes busca la “personalización de la oferta educativa”, ubicando al educando en un plano central con sus propias características, intereses, condiciones, expectativas y potencial, para transformarse en un espacio de desarrollo e integración.
- b. Alineamiento de los requerimientos de la sociedad del conocimiento estrechamente relacionado con las necesidades del medio, permitiendo a los alumnos su contribución creativa en el desarrollo, comunicación y construcción del conocimiento, en apoyo de una sociedad inclusiva, equitativa y participativa.
- c. Integralidad e implementación sistémica debe presentar claridad en su conformación, de tal forma que sus procesos, integrantes y resultados respondan integralmente al nuevo reto.

La tecnología educativa es una herramienta indispensable e inseparable para la sociedad del conocimiento, a través de ella los participantes logran el aprendizaje, categorizado en formal e informal. Actualmente, los alumnos viven la tecnología como parte de su entorno cotidiano y

aprenden de manera informal, es decir fuera del salón de clases; por consiguiente, los docentes deben promover el aprendizaje formal dentro del aula, para desarrollar su creatividad mediante el manejo de las TIC. Es por ello que, la sociedad del conocimiento propone resignificar las prácticas educativas a través de seis nuevos componentes para alcanzar la meta de una educación para todos.

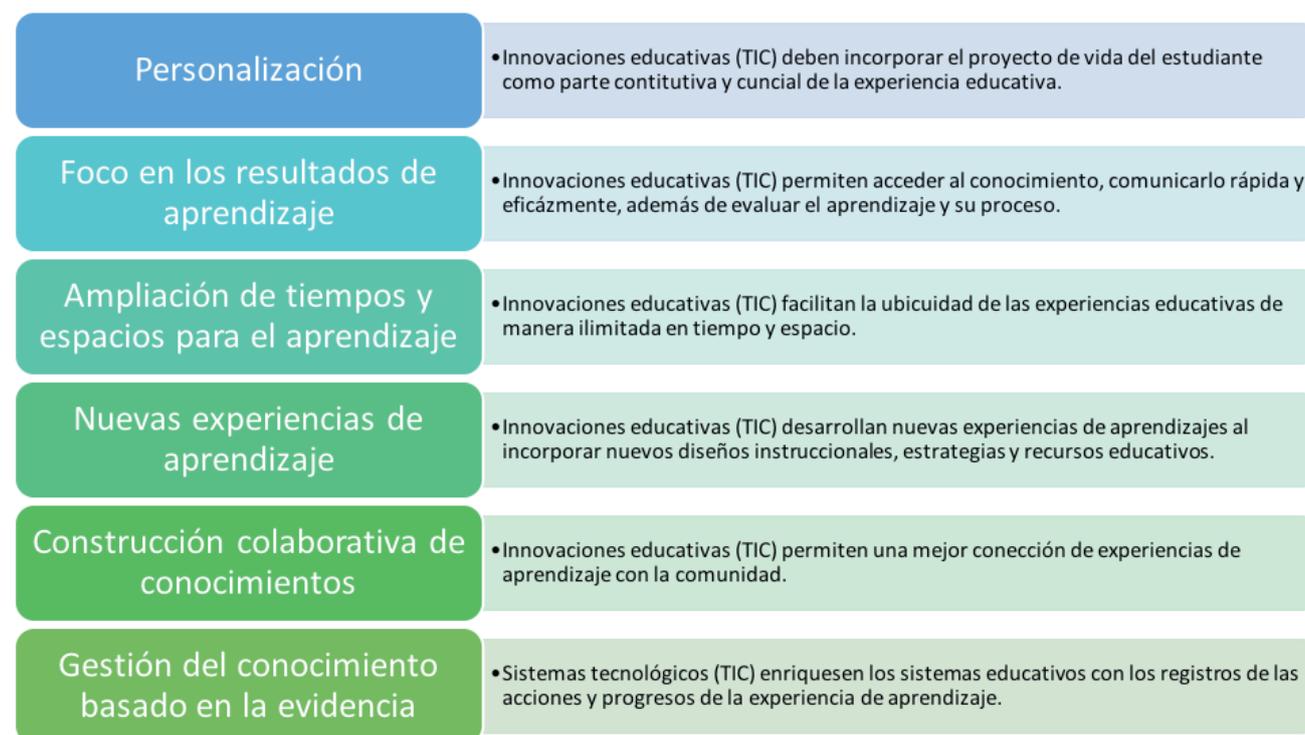


Ilustración 1. Componentes de nuevas prácticas educativas para la sociedad del conocimiento. Elaboración propia a partir de (OREALC, 2013)

Previamente, Roldan (2013) propone que la educación de este siglo debe contar con infraestructura en recursos humanos experto de las diferentes áreas educativas y manejo de tecnología, por ende, se habla de una economía del conocimiento pues en ella se encuentran los cimientos de la educación de calidad e investigación, generadora de innovación y desarrollo.



Ilustración 2. Elementos de la economía del conocimiento. A partir de Roldán (2013, p. 81)

Actualmente, la mayoría de los individuos adoptan los teléfonos celulares, las redes sociales, computadoras e internet como medio de comunicación que a su vez facilita su propia enseñanza y aprendizaje, con dichas herramientas tecnológicas pueden encontrar, sintetizar e integrar información de variados recursos. Sin embargo, pocos poseen la llamada destreza de literacidad de información que involucra la gestión y administración de la información incluyendo el trabajo colaborativo en redes, considerada como la habilidad de la futura sociedad por la American Library Association (Siemens, 2008). Por lo tanto, las IES juegan un papel importante en la consolidación y fortalecimiento de esta destreza de literacidad iniciando en el ámbito académico-educativo de los alumnos para ejercerla posteriormente en lo laboral.

Por otro lado, OECD (2015) indica que dentro de la educación superior existe el “movimiento de educación abierta” (p. 41), aquella donde los Open Educational Resources (OER) o recursos educativos abiertos irrumpen gracias a la mediación de las nuevas tecnologías emergentes y su objetivo es romper las barreras de enseñanza-aprendizaje, incorporando las nuevas tecnologías digitales para compartir los OER en la comunidad educativa global. Por ende, el e-learning o educación virtual en conjunto con las TIC y los OER permiten la democratización del conocimiento, especialmente en la actual economía del conocimiento pues esta exige calidad educativa (OECD, 2015). En síntesis, la economía del conocimiento es la nueva forma de aprendizaje social, donde “el alumno juega un rol diferente, al trabajar a su paso e interactuar con otros para intercambiar perspectivas, colaborar y actualizar dinámicamente contenidos para crear conocimiento” (pp. 52), esta red de estudiantes se transforma en la red de creación de conocimiento según la teoría del conectivismo de Siemens y Downes (OECD, 2015).

2. CONECTIVISMO: UNA EXPLICACIÓN TEÓRICA PARA EL NUEVO APRENDIZAJE

En las últimas dos décadas la tecnología ha reestructurado nuestras vidas, la comunicación y el aprendizaje, actualmente el conocimiento crece vertiginosamente midiéndose en meses. Ahora se accede a las diversas fuentes del conocimiento a través de la conexión infinita de datos, información en bruto y sin procesar, teniendo implicaciones en la forma de aprender y de generar interacción con el conocimiento; por ello, surge un nuevo enfoque teórico educativo dentro de la era digital que actualmente vivimos, el conectivismo

Uno de los fundadores de este enfoque teórico es George Siemens, quien define al conectivismo como “un ciclo donde el conocimiento personal se compone de una red, la cual alimenta a organizaciones e instituciones, las que a su vez retroalimentan a la red, proveyendo nuevo aprendizaje para los individuos” (Siemens, 2004, p.7), donde es predominante tener la destreza para aprender en estas conexiones. Otro precursor del conectivismo es Stephen Downes, quien lo fundamenta con cuatro conceptos esenciales que continuación se intentan sintetizar:

- a. El conocimiento es “el conjunto de conexiones entre entidades” (Downes, 2012, p. 9). En los individuos se establecen conexiones neuronales, en las sociedades las conexiones ocurren entre individuos y herramientas tecnológicas, si el conocimiento sucede en la red debe haber una identificación de patrones en las conexiones e interacciones.

- b. El aprendizaje es definido como “la creación o eliminación de conexiones entre las entidades o el ajuste de sus fortalezas” (Downes, 2012, p. 9). Es decir, la creación de conexiones adaptadas se alcanza por los mecanismos de similitud, contigüidad, retroalimentación y armonía, entre otros, que trabajan individual o conjuntamente siendo irreductiblemente complejos.
- c. La comunidad “describe las condiciones exitosas o efectivas de las redes que permiten aprender, se pueden adaptar o ajustar, evitan su estancamiento o muerte” (Downes, 2012, p.9). Toda red debe contar con condiciones semánticas y físicas, que favorezcan su dinámica y distribución, de igual forma dichas condiciones están conformadas por los elementos de autonomía, diversidad, apertura y conectividad o interactividad. Si las redes favorecen estas condiciones aseguran su desarrollo y crecimiento sin importar el tipo de comunidad de aprendizaje, tecnologías o sociedades.
- d. El lenguaje “contiene el conocimiento” y es “el acto de comunicar entre una entidad y otra” (Downes, 2012, p. 19), o sea, este es concebido como una entidad constituida con su propia organización interna, sin embargo, es inseparable de la comunidad que lo creó. El lenguaje es el reflejo de lo aprendido y experimentado, por lo que, no constituye el aprendizaje ni las experiencias, en sí.

Siemens (2008) retoma la propuesta de Ertmer y Newby para responder las cinco preguntas que permiten distinguir las teorías de aprendizaje, él lo hace con el conectivismo de manera fundamentada y organizada para sustentar su propuesta teórica.

Tabla 1. Teoría del Conectivismo

¿Cómo ocurre el aprendizaje?	¿Qué factores influyen en el aprendizaje?	¿Qué papel desempeña la memoria?	¿Cómo ocurre la transferencia?	¿Qué tipo el aprendizaje explica la teoría?
Distribuido dentro de la red, social, mejorado tecnológicamente, reconociendo e interpretando patrones.	Diversidad en la red, fuerza de las conexiones.	Patrones adaptativos, representación del estado actual existentes en la red.	Conexión (aumentando) de nodos o redes.	Aprendizaje complejo, cambio rápido de información, diversos recursos de conocimiento.

Fuente: a partir de Siemens, (2008) (p. 11)

De tal forma que el conectivismo, de acuerdo con Siemens (2004), está constituido de manera general por cuatro principios integradores:

1. La teoría del caos, reconoce la conexión del todo con el todo donde el significado del conocimiento y el orden se encuentra encriptado.
2. La teoría de redes, donde la red está conformada por conexiones entre entidades llevando a cabo interacciones para crear aprendizajes y conocimientos.
3. La complejidad relacionada con la toma de decisiones respecto a la información cambiante, desarrollando una habilidad crítica sobre su elección.

4. Aprendizaje (auto-organización) es la habilidad de reconocimiento y ajuste de cambio de patrones.

La teoría conectivista reconoce en el aprendizaje un conocimiento aplicable, fuera del individuo que enlaza información especializada con otras conexiones para incrementarlo, todo ello gracias al desarrollo de la habilidad crítica para tomar decisiones; a continuación, se describe sintéticamente sus preceptos específicos.

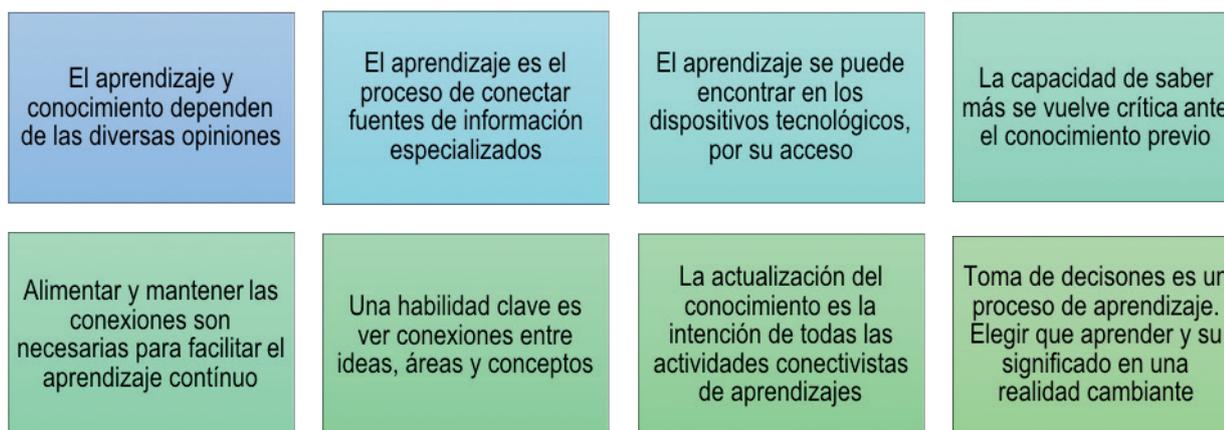


Ilustración 3. Principios del conectivismo. Elaboración propia a partir de Siemens (2004) (p. 6-7)

En esta teoría existe una economía del conocimiento que contempla cinco componentes, el conocimiento, la base de datos, el flujo de información, las personas conectadas y el contexto adecuado para procurar el aprendizaje. En otras palabras, el conocimiento se encuentra dentro de la base de datos, mientras que el flujo de información permite crearlo, preservarlo y utilizarlo por las personas conectadas en el contexto adecuado, como una ecología organizacional.

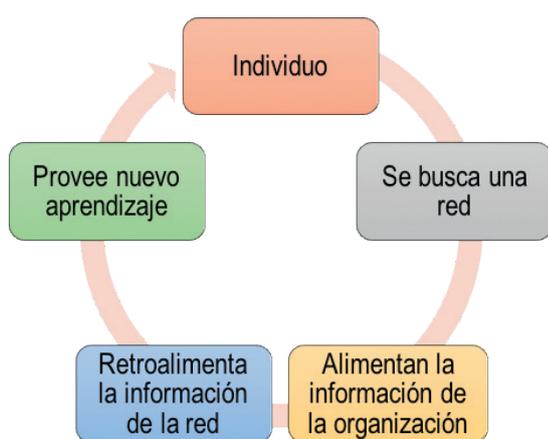


Ilustración 4. Ciclo del aprendizaje en red. Elaboración propia a partir de Rodríguez y Molero (2009, p. 77)

De esta manera el conocimiento es un proceso, según Bartolomé (2011), al percibirlo como una interpretación certera de la realidad, adquiriendo dos concepciones interesantes como producto de la negociación en el grupo-ante el individuo y como un continuo cambiante (dinámico). Mientras que Ovalles (2014) establece la distinción entre conocimiento y aprendizaje, el primero es un patrón específico de relaciones y el segundo es la creación de nuevas conexiones, así como la habilidad crítica para manipular redes o patrones existentes. Ambos, incluyen la tecnología como parte de la distribución de cognición y conocimiento, que es resguardada en las conexiones formadas por individuos o base de datos.

Ahora bien, en la era digital el ser humano adquiere conocimiento al participar en redes sociales mediadas por tecnología y el aprendizaje es visto como una red donde los conceptos pueden ser considerados dominios o ejes de conocimiento, por consiguiente, conectivismo equivale aprendizaje en red y para optimizarlo hay que identificar de manera crítica las propiedades de las redes eficientes (Vadillo, 2011 y Bartolomé, 2011).

El conectivismo sugiere que el docente proporciona solo una guía de lecturas, conceptos, materiales didácticos mediante herramientas digitales y multimedia, entre otros, o sea no tiene el control total sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; mientras que, el alumno tiene la oportunidad de elegir su proceso, mediante la construcción de sus propios recursos, involucrándose activamente y pre-enseñándose, de esta manera demuestra su comprensión y aprendizaje.

Otra característica de esta teoría es que, la educación debe ser abierta, con accesibilidad de recursos, aumento de opciones tecnológicas complejas, con un diálogo continuo entre los modelos pedagógicos y docentes; es aquí donde, el rol del diseñador instruccional participa abiertamente como el educador del docente y de manera estrecha trabaja con la facultad, los diseñadores de materiales y el personal técnico (Siemens, 2008). En este caso, el diseñador instruccional tiene la tarea de traducir en un lenguaje de fácil comprensión para el docente el uso y aplicación de los sitios de recursos educación abierta, las herramientas de comunicación, los contenidos colaborativos con opción de filtrado o creación, así como del aprendizaje en red.

Por último, bajo este enfoque teórico el término de ecología de aprendizajes reemplaza al de diseño instruccional y lo define como “un sistema en continua evolución” (Gutiérrez, 2012, p. 116). Donde las herramientas sincrónicas y asincrónicas, al igual que las de la web 2.0 y 3.0 permiten la gestión del conocimiento, acceso a la información, comunicación y construcción de redes de contacto, una vez integrados crean los entornos de aprendizaje basados en redes (Bartolomé, 2011).

3. DISEÑO INSTRUCCIONAL: UNA NUEVA ORGANIZACIÓN PARA LA ENSEÑANZA

Ahora las TIC son parte de la vida cotidiana además aplicadas en otros ámbitos, la educación las utiliza para promover la enseñanza y facilitar el aprendizaje. Estas herramientas tecnológicas son grandes aliadas para el desarrollo de la instrucción dentro y fuera del aula, el diseño instruccional no puede ser concebido sin la tecnología educativa. Es pertinente recordar el origen del diseño instruccional sustentado en la teoría del condicionamiento operante de B.F. Skinner, refiere que toda conducta debe ser observable y medible, este fue retomado posteriormente por la educación con su máquina de la enseñanza la cual establece una instrucción programada para observar y evaluar la respuesta del estudiante. Con ello se crea el vínculo inseparable entre el diseño instruccional y la tecnología.

En el siglo pasado se consolidó la teoría del aprendizaje con la psicología de la instrucción o diseño instruccional, estableciendo la existencia de tres paradigmas el primero enfocado en la consolidación de la respuesta (conductismo), el segundo basado en la adquisición del conocimiento (cognitivismo), el tercero sustentado en la elaboración del conocimiento (constructivismo) y, actualmente, surgió uno nuevo fundamentado por el aprendizaje en redes (conectivismo).

Tabla 2. Teorías del Aprendizaje y sus características

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE			
CONDUCTISMO	COGNITIVISMO	CONSTRUCTIVISMO	CONECTIVISMO
Enseñanza programada y procesos lineales	Aprendizaje significativo (aprendizaje previo y modificación de estructuras cognitivas)	Construcción del aprendizaje (aprendizajes previos e interpretación de la información)	Aprendizaje en redes, es producto de la era digital (conexiones entre usuarios y su retroalimentación)
Información en pequeñas unidades	Métodos educativos encauzados a memorizar, entender y recordar los conocimientos para desarrollar las capacidades intelectuales	Participación activa del alumno	El aprendizaje se da fuera del individuo, además de ser almacenado y manipulado por la tecnología.
Diseño de actividades con respuesta del alumno	Recursos educativos informáticos (hipertextuales e hipermediales)	Los recursos didácticos se enfatizan en entorno de aprendizaje y los alumnos (hipermedios)	Elaboración de materiales educativos informáticos valorando lo que se aprende
Planificación del refuerzo en materiales didácticos (diseño)	Los recursos educativos informáticos representan los procesos cognitivos	Diseño con poco contenido, enlaces con referencias, recursos y herramientas.	Se basa en los fundamentos de la sociedad del conocimiento
Diseño de cursos y recursos didácticos que presentan información de manera gradual, incrementan su complejidad, con cadena de respuestas y reforzadores	Diseño de recursos educativos con contenidos organizados jerárquicamente	Enfatiza el aprendizaje mediante la resolución de problemas y situaciones de aprendizaje colaborativo	La instrucción se diseña conforme a la visión de un aprendizaje integral, completo, cooperativo y colaborativo
Estructura rígida y lineal	Navegabilidad no lineal	Navegación compuesta	Conexiones por redes

Fuente: Elaboración propia a partir de CODAES (2015, pp. 10-11)

La tecnología educativa es reconocida como una herramienta en los procesos instructivos que facilita el flujo de la información y/o conocimiento; sin embargo, esta por sí sola no forma a los estudiantes, se requiere de especialistas en educación para planificar el proceso enseñanza-aprendizaje de calidad (García Aretio, et.al., 2009), quienes se encargan de optimizar la aplicación e interactividad de las herramientas tecnológicas gracias al diseño instruccional (Gómez, 2013).

Por consiguiente, la sociedad del conocimiento promueve el desarrollo e incorporación de una pedagogía virtual con educación de calidad; esta pedagogía se lleva a cabo mediante la aplicación de las TIC, teniendo como elemento central al diseño instruccional para asegurar su funcionamiento mediante la sistematización y ordenamiento de necesidades, establecimiento de objetivos y metas, conocimientos de contenidos, diseño de materiales y actividades que evidencian el aprendizaje, establecer estrategias cognitivas y habilidades comunicativas, además de la evaluación del proceso para la futura toma de decisiones en la enseñanza-aprendizaje (García Cabrero, Márquez, Bustos, Miranda y Espíndola, 2008) a través de la propuesta siguiente.

Al incorporarse las herramientas tecnológicas en la educación surgen diferentes modalidades educativas. Para Gómez (2013) la educación en línea es aquella que emplea programas a distancia mediados por las TIC. Mientras que, para García Aretio, et.al. (2009) la educación a distancia o virtual se concibe bajo la “idea de ruptura” (p. 20) con la presencialidad física y la secuencialidad lineal de la información, apoyándose de las tecnológicas en comunicación síncrona y asíncrona, originando procesos de construcción de conocimiento completamente diferentes. Por otro lado, la OECD (2015) asegura su diferencia al definir e-learning como “el uso de las TIC para promover y mejorar el aprendizaje en la educación superior o terciaria” (p. 42), y utiliza como su sinónimo la palabra virtual.

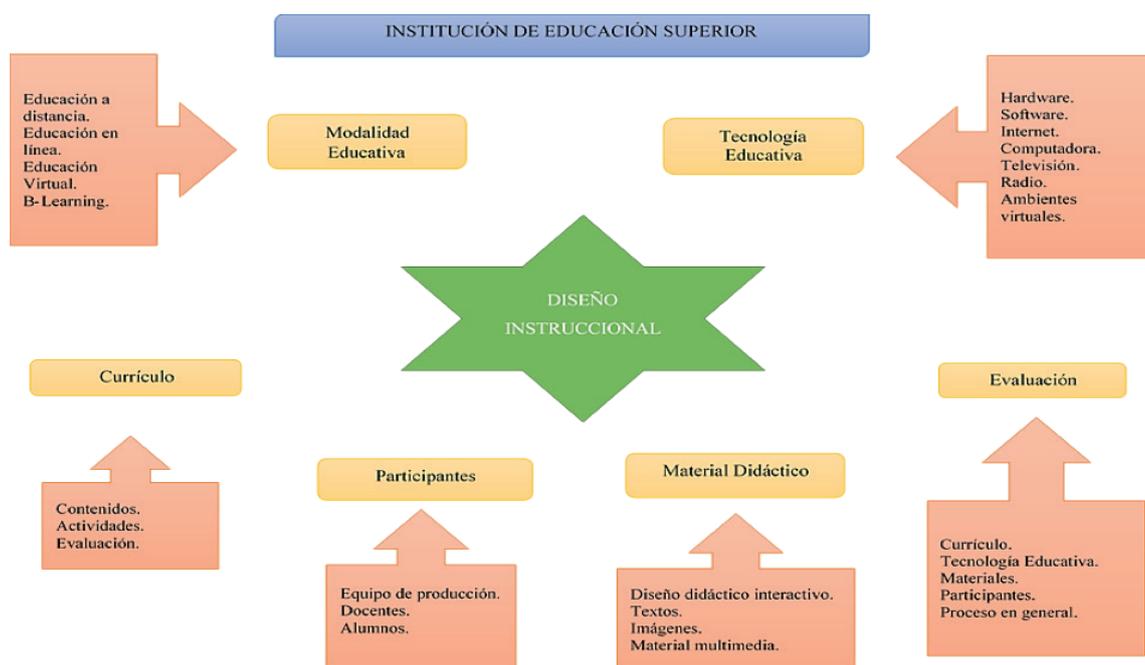


Ilustración 5. Componentes de un diseño instruccional. Elaboración propia (2019)

Esta modalidad educativa se constituye por los principios de apertura (acceso a la educación), flexibilidad (relacionado con el tiempo, espacio, aprendizaje individual, etc.), democratización (acerca la educación a todos), interactividad (comunicación multidireccional con trabajo colaborativo) y actividad consustancial a toda propuesta educativa (promotora del aprendizaje) (García Aretio, et.al., 2009).

Como se ha establecido con anterioridad, la tecnología educativa es una herramienta poderosa que facilita al estudiante el desarrollo de sus capacidades y destrezas gracias al acceso de la información y el conocimiento, permitiéndole “aprender a aprender” con el internet, la multimedia, realidad virtual, gamificación, entre otras (Alismail y McGuire, 2015), reconociendo en los medios de comunicación síncrona y asíncrona como herramientas que favorecen la productividad y colaboración entre los participantes (Keeler, 2008). A continuación, se describen las herramientas de tecnología educativa más utilizadas en la modalidad educativa en línea.

Tabla 3. Tecnología educativa y sus características

Nombre	Características
Computadora	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es la más conocida. 2. Facilita el alcance de objetivos de aprendizaje. 3. Instrumento mediador de capacidades de orden superior.
Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) o Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es el aula de la educación en línea. 2. Usa la computadora y un sistema de comunicación (síncrona y asíncrona). 3. La comunicación asincrónica (interacción en diferido) es relevante en los procesos de comunicación e interacción. 4. Favorece la flexibilidad comunicativa 5. Crea materiales informáticos de enseñanza-aprendizaje. 6. Soluciona problemas de espacio temporales.
Curso en línea masivo y abierto (MOOC) —siglas en inglés—	<ol style="list-style-type: none"> 1. Surge en el 2008. 2. Masivo no existe un número límite de alumnos inscritos. 3. En línea desarrollado en la web y su monitoreo no es obligatorio. 4. Abierto no se condiciona el acceso a quien ingresa, es gratuito y abierto, pero si se desea tutoría o certificación tiene costo. 5. Curso cuenta con objetivos y recursos educativos en línea.

Fuente: Elaboración propia a partir de Aragón, et.al. (2017) y CODAES (2015)

Por otro lado, el docente y el alumno son considerados participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación en línea o virtual. Cada uno desempeña un papel importante, además deben desarrollar actividades, tener interacciones significativas y realizar trabajo colaborativo de manera lineal (entre pares) o vertical (docente-alumno).

El diseño sólido facilita la instrucción efectiva, eficiente, atractiva, interactiva y divertida dentro de los Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). Cuando el conocimiento existente es el abastecedor de uno nuevo, este se encuentra inmerso en el mundo del estudiante y él o ella descubren su gran capacidad para adquirir su propio aprendizaje; inclusive, si el instructor se apoya de las herramientas tecnológicas para el aprendizaje, propicia el desarrollo de habilidades cognitivas complejas (Khadimally, 2015).

El currículum es otro componente importante. Para Petrina (2007) existe una diferencia entre diseño curricular e instruccional, donde se muestra una relación en la creación de contenidos educativos y las formas de estos contenidos, respectivamente; determina su prioridad en la teoría curricular sobre el qué se debe aprender, mientras que la del diseño instruccional identifica el cómo se debe organizar para enseñar.

Además, Molina Avilés y Molina Avilés (2005) aseguran que los contenidos curriculares y sus objetivos son elementos que requiere el diseño instruccional para llevar a cabo el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje. Por ello, la interdisciplinariedad es un componente importante en la relación educación y tecnología, pues esta permite la innovación de la enseñanza en las Instituciones de Educación Superior (IES), siendo esta enseñanza conformada por estrategias, procesos y tareas prácticas.

Por otro lado, Pukelis (2011) distingue la habilidad como un prerrequisito para la destreza, mientras que la destreza se demuestra por medio del conocimiento, saber-hacer, la comprensión y las habilidades. En otras palabras, la destreza es la habilidad articulada conforme a requerimientos específicos (experiencia práctica o investigaciones científicas); de esta forma, Tuning Guide (2010) propone que los programas de estudios se diseñen en términos de productos de aprendizaje (Purkulis, 2011).

Es necesario destacar que los materiales didácticos deben promover el aprendizaje, a través de actividades colaborativas que desarrollen y demuestren la metacognición; a través de la tecnología educativa se permite la mediación entre el alumno, el docente y la interacción con los materiales. La creación de estos materiales debe establecer una relación sencilla entre el EVA y la comunicación dentro del entorno con los participantes (Londoño, E., 2011). Los materiales elegidos deben estar centrados en los objetivos, los estudiantes, los aprendizajes y el contexto para que de esta forma funcionen solo como guía en el logro del aprendizaje en red, propiciando la retroalimentación que demuestre el conocimiento construido entre todos los participantes.

En síntesis, sería oportuno que las IES consideren la creación de un diseño instruccional bajo el enfoque del conectivismo como una nueva opción en el proceso educativo, puesto que una ecología de aprendizajes sólida implica orientar los contenidos curriculares con los recursos didácticos mediados por la tecnología educativa, para permitir su adecuada organización en la enseñanza y, de esta manera, facilitar la evidencia de los aprendizajes; inclusive, puede fortalecer la destreza de literacidad informacional en sus participantes, tan requerida por la sociedad del conocimiento. Además, la correcta aplicación de las herramientas tecnológicas con el manejo de la información para facilitar el intercambio del conocimiento a través de los de las diferentes conexiones, consolida el aprendizaje en redes.

4. LA UNIVERSIDAD EN MÉXICO Y SUS PERSPECTIVAS

De ante mano, se confirma que los cambios sociales, económicos y laborales obligan a las IES a reformar los modelos pedagógicos y educativos, así como las habilidades didácticas de los docentes, al igual que las experiencias de aprendizaje de los alumnos. Es por ello que, para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) las TIC tran-

sitarán hacia las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) (ANUIES, 2018) en los diferentes espacios (formales e informales) y modalidades educativas (presenciales, abiertos, a distancia y dual) para configurar programas educativos flexibles, con accesibilidad y de calidad, donde el alumno será el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, vivenciando un aprendizaje activo en su formación de competencias del siglo XXI; apoyada de la investigación como fundamentación de dicha formación, donde las IES aportan favorablemente al desarrollo del entorno.

De acuerdo con Lupion y Rama (2010), México es uno de los países Latinoamericanos que cuenta con políticas públicas sólidas que promueven la educación a distancia en el sector público, además el costo de esta oferta pública educativa es muy baja o casi gratuita. En las últimas dos décadas del siglo pasado las políticas gubernamentales para la educación superior se enfocaron hacia el ámbito económico y de globalización, destacando su inclusión en programas sectoriales y proyectos estratégicos para atender las demandas de la población juvenil (Amador, 2010).

En el Plan Sectorial de Educación 2013-2018 se destaca el aprovechamiento de las TIC para fortalecer la educación media y superior, mediante su incorporación a planes y programas de estudios, nuevos procesos de enseñanza, capacitación docente y profesional, entre otros (SEP, 2013). Apoyando lo anterior, la Estrategia Digital Nacional (2013) pretende la digitalización en México, gracias a sus cinco objetivos y habilitadores, resaltando los que involucran la transformación del modelo educativo y conectividad, respectivamente (Estrategia Digital Nacional, 2013). A pesar de los esfuerzos realizados por el gobierno mexicano para acercar las TIC a su población, ANUIES (2018) señala que México, con relación al resto del mundo, ocupa el lugar 82 en cuanto al acceso a Internet en las escuelas, solo el 47% de los hogares cuenta con internet y los estados más rezagados con Chiapas y Oaxaca con un 13.3%.

Además, ANUIES (2018) hace referencia a la cuarta revolución industrial (revolución 4.0) que no sólo consiste en el uso de nuevos recursos tecnológicos y sistemas inteligentes interconectados, su alcance va más allá y aún se desconocen sus impactos sociales; en este sentido, se debe impulsar el desarrollo de nuevos modelos educativos, consiguiendo llamarla *educación 4.0* que responde a los desafíos de la nueva época y haciendo factible una aproximación a la sociedad y la economía del conocimiento. Proponiendo que, en la educación 4.0 “los estudiantes deben adquirir nuevas habilidades de pensamiento, mayor creatividad, capacidad para resolver problemas complejos y tomar decisiones con altos umbrales de incertidumbre, aprender a discriminar, analizar e interpretar grandes volúmenes de información, así como dominar diferentes lenguas extranjeras” (ANUIES, 2018, p. 42).

El conectivismo, que surgió en la era digital, ofrece una explicación a las nuevas formas de aprendizaje y de conocimiento, desarrollados a través de conexiones en redes que aportan al desempeño de los individuos y sus comunidades. Destacando que el flujo de información es continuo y dinámico, lo convierte en conocimiento gracias a las conexiones infinitas de datos en bruto, mientras que el aprendizaje es el reconocimiento, la interacción y retroalimentación del conocimiento con sus conexiones dentro de las redes.

El desarrollo de un diseño instruccional bajo una perspectiva conectivista, correctamente llamada ecología de aprendizajes, ofrece a las IES muestra beneficios como optimización del trabajo docente, materiales educativos favorables al aprendizaje (crear, diseñar, seleccionar y

evaluar), desarrollo del pensamiento lógico y crítico que fortalece habilidades para la gestión de la información aportando al aprendizaje en redes por los estudiantes.

Por otro lado, las IES requieren actualizar sus planes y programas de estudio mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje, que a su vez facilita a la comunidad educativa su incorporación ciudadana a una vida productiva. La distinción de un modelo pedagógico puede estar dado por el diseño curricular y sus métodos de entrega característicos. La currícula innovadora provee un contexto de integración del aprendizaje, además de consolidar el desarrollo de la facultad, favorece un contexto colaborativo para la misma facultad, por último, permite diferenciar a la institución de sus competidores (Routhieaux, 2015).

En otro sentido, Umaña (2014) asegura que las IES interesadas en solventar los nuevos retos educativos deben revisar periódicamente sus modelos de diseño instruccional considerando las políticas educativas y los contextos sociales en que se encuentran. Por consiguiente, es labor de los diseñadores instruccionales crear ecologías de aprendizajes mediante herramientas tecnológicas que favorezcan el cambio educativo (Rodríguez, y Molero, 2009), además de facilitar y promover las destrezas en los productos de aprendizaje (Purkelis, 2011) de los planes y programas.

Con todo lo antes expuesto, considero pertinente resaltar algunas de las perspectivas con las que universidad del siglo XXI en México debe trabajar para alcanzar los objetivos que establece la sociedad del conocimiento en favor de la educación:

1. La IES deben continuar con la incorporación y aplicación de la tecnología educativa dentro y fuera del aula, siempre visualizando los objetivos de la currícula.
2. El desarrollo de la ecología de aprendizajes debe ser incorporado por las IES para fortalecer el aprendizaje formal y fomentar el informal en el alumno.
3. Una ecología de aprendizajes consolidada propicia el conocimiento, aprendizajes, motivación, interacciones sociales, desarrollo de habilidades cognitivas complejas, gestión y administración de la información, entre otras.
4. La ecología de aprendizajes debe mostrar los productos de aprendizajes desarrollados por los alumnos, permitiéndoles evidenciar sus destrezas y capacidades cognitivas.
5. El uso asertivo de los OER dentro de una ecología de aprendizajes promueve la gestión del conocimiento, desarrolla la auto-organización, incrementa la creatividad, favorece la literacidad informacional, entre otros.
6. La ecología de aprendizajes fomenta el desarrollo de una economía del conocimiento dentro de una IES.
7. El conectivismo es una teoría que facilita la comprensión de las nuevas formas de aprendizajes y el uso actual de la tecnología por parte de los estudiantes, de tal forma que las IES deben considerarlo en sus modelos pedagógicos y currículas.
8. La literacidad de la información es una destreza indispensable en la actualidad, por ello las IES requieren de su consolidación y fortalecimiento, echando mano de la ecología de aprendizajes.

9. La IES deben reconocer en el diseñador instruccional como el facilitador del lenguaje y comprensión de la tecnología educativa para el docente, así como el alumno.
10. El intercambio de conocimientos y aprendizajes en red entre las IES incrementan la economía del conocimiento de la sociedad del conocimiento participando en el desarrollo de la ciencia y la tecnología.
11. Al reconocer el rezago que existe respecto la conectividad y accesibilidad de las tecnologías digitales para la población, obliga a las IES a colaborar con las instituciones gubernamentales encargadas con el desarrollo de políticas públicas o investigaciones que acorte la brecha digital en la educación y, por ende, en la sociedad.

REFERENCIAS

- Amador, R. (2010). La Educación Superior a Distancia en México. Realidades y tendencias. En P. Lupion, y C. Rama. (coords.). (2010). *La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y tendencias*. (pp. 129-144). UNISUL. Recuperado de <https://bit.ly/2ATw1G1>
- Alismail, H. y McGuire, P. (2015). 21st century standards and curriculum: current research and practice. *Journal of Education and Practice* 6 (6). Recuperado de <https://bit.ly/2TBZgDT>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2018). *Visión y acción 2030 propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. ANUIES. Recuperado de <https://bit.ly/3d19xBk>
- Aragón, E., Aguilar, M. y Navarro, J. (2017). Sistema instruccional de apoyo a la enseñanza del sentido numérico. *Revista de educación* (375), pp. 375-333. Doi: [DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-333](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-333)
- Barojas, J., Sierra, J. y Martínez, R. (2006). Gestión del conocimiento en un programa multidisciplinario de educación a distancia. *Virtual Educa*. Recuperado de <https://bit.ly/2LVhbkL>
- Bartolomé, A. (2011). Conectivismo: aprender em rede e na rede. En B. Carneiro Leão, M.: *Tecnologias na Educação: Uma abordagem crítica para uma atuação prática*. Recife (Brasil): UFRPE. pp. 71-86. Recuperado de <https://bit.ly/2zqFe8x>
- Comisión Interamericana de Telecomunicaciones (2003). Agenda de conectividad para las Américas plan de acción de Quito. (25 noviembre 2003). Organización de los Estados Americanos [OEA]. Recuperado de <https://bit.ly/2TysOSX>
- Comunidades Digitales para el Aprendizaje en la Educación. [CODAES]. (2015). Modelo de diseño instruccional. Universidad de Colima. Recuperado de <https://bit.ly/2ytSfO6>
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge Essays on meaning and learning networks*. Creative Common License. Recuperado de <https://bit.ly/3gfAQtl>
- García Aretio, L., Ruíz, M., Quintanal, J., García Blanco, M. y García Pérez, M. (coord.). (2009). *Concepción y tendencias de la Educación a Distancia en América Latina. Documentos de trabajo No. 2*. Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI.
- García Cabrero, B., Márquez, L., Bustos, A., Miranda, G. A. y Espíndola, S. (2008). Análisis de los patrones de interacción y construcción del conocimiento en ambientes de aprendizaje en línea: una estrategia metodológica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 10 (1). Recuperado de <https://bit.ly/2ZDRCN8>

- Estrategia digital nacional 2013-2018. Gobierno de la República. (2013). Recuperado de <https://bit.ly/2A6a6Lu>
- Gómez, J. (2013). Importancia de los procesos comunicativos como intervención pedagógica y uso de herramientas tecnológicas: un análisis desde el diseño instruccional. En Católica del Norte Fundación Universitaria. *El diseño instruccional: reflexiones y perspectivas en la Católica del Norte Fundación Universitaria*. (pp. 93-118). Recuperado de <https://bit.ly/36tSUvK>
- Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Educación y Tecnología*, (1), pp. 111-122. Recuperado a partir de <https://bit.ly/2zriGEE>
- Khadimally, S. (2015). Designing Effective Curricula with an Interactive Collaborative Curriculum Design Tool (CCDT). *Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET*. 14(3), pp. 32-62. Recuperado de <https://bit.ly/3cY6k5y>
- Keeler, C. (2008). When Curriculum and Technology Meet: Technology Integration in Methods Courses. *Journal of Computing in Teacher Education* 25 (1), pp. 23-30. Recuperado de <https://bit.ly/3dliWJa>
- Londoño, E. (2011). El diseño instruccional en la educación virtual: más allá de la presentación de contenidos. *Revista Educación y Desarrollo Social* 5(2), pp. 112-127. Recuperado de <https://bit.ly/2APPkQz>
- Lupion, P. y Rama, C. (2010). Algunas de las características dominantes de la educación a distancia en América Latina y el Caribe. En Lupion, P. y Rama, C. (Coord.). (2010). *La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe realidades y tendencias*. (pp. 9-16). Editorial UNISUL. Recuperado de <https://bit.ly/2ATw1G1>
- Molina Avilés, M. y Molina Avilés, J. (2005). *Fundamentos teóricos de la educación a distancia diseño instruccional para el aprendizaje significativo*. Trabajo presentado en el Encuentro Internacional de Educación Superior Virtual Educa 2005. Recuperado de <https://bit.ly/2zsyxmf>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. [OREALC]. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en la educación en América Latina y el Caribe*. Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. Recuperado de <https://bit.ly/3gmplAq>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2010). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo* (Informe ED.2009/CONF.402/2). UNESCO. Recuperado de <https://bit.ly/2zrxyCX>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016). *Educación 2030: Declaración de Icheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. (Informe ED-2016/WS/28). UNESCO. Recuperado de <https://bit.ly/2zrFtAe>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2018). *Sociedades del conocimiento: el camino para construir un mundo mejor* [Blog]. Recuperado de <https://bit.ly/3d0QIhC>
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2015). *E-Learning in Higher Education in Latin America*, Development Centre Studies. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264209992-en>
- Ovalles, L. (2014). Conectivismo, ¿un nuevo paradigma en la educación actual? *Mundo FESC*, 4(7), pp. 72-79. Recuperado de <https://bit.ly/36strTb>

- Petrina, S. (2007). Curriculum and instructional design. *Advance teaching method for the technology classroom*. (pp. 251-278). Information Science Publishing.
- Pukelis, K. (2011). Studijų programų rengimas iratnaujinimas: studijų rezultatų paradigma. *Aukštojo mokslo kokybė* (8), pp. 38-73. Recuperado de <https://bit.ly/2X02QKf>
- Rodríguez, A. y Molero, D. (2009). Conectivismo como gestión del conocimiento. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4 (6), pp. 73-85. Recuperado de <https://bit.ly/3cZkoeR>
- Roldán, N. (2013). De diseños instruccionales a mediadores pedagógicos: apuntes sobre la eficacia de los recursos. En Católica del Norte Fundación Universitaria. *El diseño instruccional: reflexiones y perspectivas en la Católica del Norte Fundación Universitaria*. (pp. 79-92). Fundación Universitaria Católica del Norte. Recuperado de <https://bit.ly/36tSUvK>
- Routhieaux, R. (2015). Fostering integrated learning and faculty collaboration through curriculum design: a case study. *Journal of Curriculum and Teaching* 4 (1), pp. 122-132. Doi: <http://dx.doi.org/10.5430/jct.v4n1p122>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2013). *Programa sectorial de educación 2013-2018*. Diario oficial de la Federación [DOF]. Recuperado de <https://bit.ly/2X2f459>
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Traducción de Leal, D. (2007) [Blog]. Recuperado de <https://bit.ly/2BZUbPL>
- Siemens, G., (Enero, 2008). *Learning and knowing in networks: changing roles for educators and designers*. Trabajo presentado en el Instructional Technology Forum [ITFORUM]. pp. 1-26. Recuperado de <https://bit.ly/3c1NIAd>
- Vadillo, G. (2011). Entrevista a George Siemens Desarrollador del Conectivismo. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia* 11 (21), pp. 41-47. Doi: <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2011.6>
- Villalonga, A. (2015). *La Educación Superior a distancia modelos, retos y oportunidades*. Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe. Oficina de la UNESCO la Habana. Recuperado de <https://bit.ly/2yyvwR6>
- Umaña, A. (2014). Evaluación de modelos de diseño instruccional: una revisión de literatura. *Innovaciones Educativas*, (21), pp. 23-30. Recuperado de <https://bit.ly/2A20HVp>

Revisión de literatura: un acercamiento al aprendizaje autónomo de las lenguas extranjeras e interculturalidad a través del ABP

Literature review: an approach to autonomous learning of foreign languages and interculturality through PBL

Karolina Vargas Berra*

Recibido: 3 de junio de 2020 Aceptado: 30 de noviembre de 2020 Publicado: 31 de enero de 2021

To cite this article: Vargas Berra, K. (2021). Revisión de literatura: un acercamiento al aprendizaje autónomo de las lenguas extranjeras e interculturalidad a través del ABP. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (1), 21-40

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.9479>

RESUMEN

El trabajo que se presenta forma parte de una investigación de posgrado sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras en el nivel superior, dónde se destaca particularmente el proceso del desarrollo autónomo referente al aprendizaje de lenguas extranjeras tomando en cuenta el factor lingüístico e interculturalidad apoyado de la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). El objetivo fundamental de esta revisión se centra en un análisis bibliométrico que permita establecer en la discusión de qué manera y con qué finalidad se han abordado las temáticas, tomando en cuenta sus objetivos, metodologías y resultados. A partir de ello, contrastar y dar cuenta de lo que se ha hecho y las posibilidades de indagación para acrecentar el acervo científico. La metodología empleada para esto es una revisión sistemática y analítica de distintas fuentes de información (artículos, tesis, conferencias) halladas en bases de datos, repositorios y revistas indexadas con el objetivo de sintetizarlas en un ejercicio de articulación. En la parte final se discuten los alcances de las investigaciones a partir de sus resultados y aportaciones y se plantean algunas consideraciones para su implementación, como el abordaje de la cultura en términos sociolingüísticos en distintos escenarios, el desarrollo de la autonomía como un proceso meta-cognitivo y los roles de los docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Palabras clave: interculturalidad; autonomía; competencia lingüística; lenguas extranjeras; aprendizaje basado en problemas

ABSTRACT

This work is part of a research on foreign languages learning in higher education, highlighting the process of autonomous development considering the linguistic and intercultural factor supported by Problem-Based Learning as an strategy. The fundamental aim of this review, focused on bibliometric analysis, is to establish how, what and for what purpose the topics have been addressed, taking into account their objectives, methodologies and results, to contrast and present what has been done and the possibilities of inquiry to increase the scientific heritage. The methodology used is a systematic and analytical review of different sources of information (papers, theses, and conferences) found in databases, repositories and indexed journals with the purpose of



synthesizing them in a confluence exercise. In the final part, the scope of the researches is discussed, based on their results and contributions. Some considerations for their implementation are also raised such as the approach to culture in sociolinguistics terms in different settings, the development of autonomy as a meta-cognitive process and the roles of teachers and students in the teaching-learning process.

Keywords: interculturality; autonomy; linguistics competence; foreign languages; problem-based learning

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas extranjeras es una actividad que se ha practicado a lo largo de los años, primero de una manera informal para lograr la comunicación entre distintos pueblos y establecer alianzas comerciales o estratégicas, posteriormente, de una manera más formal estableciendo una determinada metodología y estrategias que han variado según las épocas (Martín, 2010). En la actualidad hay un principal énfasis en el enfoque comunicativo desde una perspectiva basada en la acción, por lo que se espera que el aprendiz realice tareas que lo lleven a deducir las reglas gramaticales, a desarrollar el pensamiento crítico, construir conocimientos y tomar decisiones en contextos culturales determinados.

Este trabajo pretende llevar a cabo un análisis bibliométrico a partir de la revisión de literatura sobre el aprendizaje autónomo de las lenguas extranjeras, la interculturalidad y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para establecer una discusión sobre la manera en que se ha abordado la temática en distintos contextos y con distintas finalidades. Cabe señalar que en todos los estudios revisados la vinculación entre los elementos se da considerando al ABP como la estrategia para la enseñanza de lenguas y mediante el cual se desarrolla los aspectos lingüístico-comunicativos y los interculturales.

El índice expositivo se inicia con un recorrido conceptual sobre la interculturalidad y su relación directa con la enseñanza de lenguas extranjeras, explicado las variaciones existentes. En seguida se trata la conceptualización del aprendizaje autónomo vinculado con la lingüística. Luego se presenta la estrategia del ABP de manera general y cómo ha sido empleada para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Posteriormente se explica la metodología propuesta por Jiménez-Vásquez (2014) utilizada para llevar a cabo el análisis bibliométrico, enfatizando el proceso de búsqueda y sistematización. A continuación, se presentan resultados cuantificables, es decir, la estadística resultante de la búsqueda. En el penúltimo apartado se lleva a cabo una discusión donde se abordan las valoraciones de los estudios analizados mediante contraste y vinculación. Finalmente se presenta una conclusión general de la temática.

2. LA INTERCULTURALIDAD EN LAS LENGUAS EXTRANJERAS

El aspecto cultural es un elemento indisoluble en el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras. Es a través de él que se logran afianzar los referentes pragmáticos y sociolingüísticos que permiten una mejor comunicación en distintos contextos o situaciones. Abdellaouy (2018), Bizarro (2018) y Puren (2014) coinciden en que estos dos elementos, cultura y lengua, están íntimamente vinculados, coexisten y se nutren uno al otro.

En la literatura se observa el término interculturalidad o educación intercultural relacionado a los idiomas y la cultura relacionada a las prácticas y modos de vida de una sociedad, de ahí que este último vocablo sea el más general. Cuando es descontextualizada del aprendizaje de lenguas extranjeras, la interculturalidad se sitúa en las relaciones sociales que se dan entre distintos grupos de distintas culturas, siendo la integración social y la lingüística; sus elementos clave.

Siguiendo esta línea, la interculturalidad en el contexto latinoamericano y desde la visión de los pueblos indígenas surge como una opción política y ética basada en la homogeneización, apostando por una educación para todos, popular y crítica. En este sentido Orozco-López argumenta que “el concepto educación intercultural es retomado por intelectuales indios nutridos del debate latinoamericano, al paso del tiempo, la educación intercultural derivó en una noción llamada funcional que perdió todo sentido político y se centró en aspectos de tolerancia, convivencia y respeto entre pueblos indígenas y la sociedad nacional mestiza” (2018, p.42). Como él, otros autores latinoamericanos como Herrera y Ortiz (2018) han abonado a los estudios sobre la interculturalidad desde esta perspectiva, no obstante, la revisión de literatura que atañe a esta investigación sólo considera los estudios interculturales en las lenguas extranjeras.

Retomando el planteamiento inicial, Pretceille (2011) realizó un estudio que aborda de manera crítica la pedagogía intercultural, refiriéndose a ella cómo una práctica en donde se lleva a cabo el aprendizaje de las culturas. Este aprendizaje es, la mayoría de las veces, colocado en segundo plano o es inexistente en las clases e incluso en los diseños curriculares y los syllabus de las asignaturas, priorizando los temas gramaticales. En el tesoro de la UNESCO se observan alternativas al término intercultural y conceptos relacionados. Se tiene así multiculturalidad, transculturalidad y biculturalidad, aculturación, identidad cultural, interacción, migración, socialización y contracultura (UNESCO, 2020).

El término y sus variantes pueden tener múltiples representaciones, como lo podemos constatar a continuación, y estas se deben principalmente a las ópticas desde donde se observen. Puren (2014) propone cinco representaciones comunes presentes en la didáctica de lenguas:

- a. Transculturalidad: es considerada como un valor universal que tiene por finalidad reconocer los aspectos en común, se caracteriza por desarrollarse con una metodología tradicional.
- b. La meta-culturalidad: se relaciona con los conocimientos culturales y la capacidad de hablar sobre ellos, la metodología en la que se basa es el aprendizaje activo.
- c. La pluriculturalidad: está relacionada con actitudes y comportamientos que proveen las capacidades para vivir de manera armoniosa en una sociedad con culturas diversas; la metodología con la que se relaciona es la didáctica del plurilingüismo.
- d. La co-culturalidad: se basa en un enfoque comunicativo desde una perspectiva accional y se relaciona con las concepciones y valores contextuales; se considera como la eficacia de interactuar y adoptar una cultura compartida.
- e. La interculturalidad: es la capacidad para identificar aquellas cosas que no se comprenden en los primeros contactos con la lengua y cultura extranjera y que se relacionan con la propia. Su característica principal es la representación y su metodología más representativa es el enfoque comunicativo.

Piteira (2014) coincide con este autor y además añade el concepto de aculturación, visto como la integración social y afectiva (psicológica) en la que el estudiante asume la cultura del otro. Dicho concepto es recuperado del modelo para la adquisición de la segunda lengua desarrollado por Schumann y donde expone que cuanto más se asimila la cultura de la lengua mayor será el proceso de adquisición (Zaker 2016). A este entendido, cabe señalar que, se requiere de un ambiente propicio para que se genere la aculturación, misma que es observable en las zonas fronterizas, como la existente entre México y Estados Unidos; o en países donde la presencia de migrantes es alta, como los pertenecientes a la Unión Europea.

No obstante, estos no han sido los únicos autores que han tratado de dar luz al término, sus acepciones, usos e implicaciones en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Abdellaouy (2018), Bizarro (2018), Doria (2017), Herrera y Ortiz (2018), Moya-Chávez, Moreno-García y Núñez-Camacho (2019); y Sumonte et al. (2019), por mencionar a los más recurrentes, han estudiado este fenómeno como un elemento formativo y de dinámica identitaria donde la comprensión del otro es necesaria para establecer interacciones efectivas. En este mismo tenor, Puren (2014) sugiere que toda formación social tiene como principio la concepción del otro, de esta manera se le puede comprender y al hacerlo generar vínculos que permitan la comunicación. Estas afirmaciones refuerzan el argumento de contar con una enseñanza de la cultura, logrando así una competencia intercultural que permite al estudiante aprender el idioma, así mismo comprender las pautas sociales en las que este es utilizado y cómo determina y nutre a la identidad de los miembros de un grupo social.

Retomando las variaciones del tesoro, y en relación con lo anterior, Hall y du Gay (2003) estudian la identidad cultural, indicando que es una temática que ha crecido y fortalecido con el paso de los años considerando la importancia de contar con una conceptualización del *ser* y del *otro*, permitiendo así una mayor consciencia, lo que llevará a la formación de la identidad y, en consecuencia, de la sociedad. Es por dicha razón que desde el inicio se debe tener clara la tipología de cultura que se pretende abordar en clase (Bizarro 2018), es decir, a partir de dónde se hará el abordaje: contenidos temáticos, expresiones comunes, formas de vida, cuestiones relacionadas con la familia, salud, educación, economía, etc.; con que metodología de enseñanza y el tipo de actividades que reforzarán dicho aprendizaje.

En esta exposición conceptual se puede decir que la interculturalidad es un aspecto relevante y desasociable en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Así mismo se observa que nutre de manera significativa la formación del estudiante, pasando por aspectos lingüísticos y gramaticales, para llegar a la comprensión del otro, en un nivel macro refiriendo a las culturas que se están descubriendo y en un nivel micro a la propia cultura y sus diferencias.

Ahora bien, al momento de ejecutar la interculturalidad mediante estrategias de enseñanza, la literatura refiere una aproximación en el aprendizaje activo desde una perspectiva accional o basada en tareas.

3. EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y LA LINGÜÍSTICA

Para hablar de la autonomía lingüística es necesario primero dissociar los términos de manera analítica. Por un lado, autonomía y por otro, lingüística. La autonomía guarda una semejan-

za con la competencia autónoma, el aprendizaje auto-dirigido y la auto-regulación. Así mismo se relaciona con reflexión, aprendizaje, enseñanza, educación superior, universitarios, empleo, profesión, didáctica, gestión, objetivos, evaluación, socialización, meta-cognición, autorregulación y competencia (UNESCO, 2020). No obstante, al hablar de la autonomía dentro de las aulas, los términos acotados al mundo laboral son poco pertinentes.

La autonomía es considerada como un dominio clave en la gestión del aprendizaje, ya que es a través de ella que se puede alcanzar la independencia permitiendo el desarrollo del pensamiento crítico y, en consecuencia, la toma de decisiones. Por lo que se sostiene que la autonomía lleva al estudiante a poner en práctica su meta-cognición. Es una manera en que el individuo puede tener una mejor organización de pensamiento y lograr mejores reacciones ante situaciones inesperadas.

En este sentido, varios autores (Bravo-Cedeño, Loor-Rivadeneira y Saldarriega-Sambrano, 2017; Flores y Meléndez, 2017; Rivadeneira y Bustillos, 2017; Velázquez, Rodríguez y Nieves, 2018; Velázquez y Santiesteban, 2019) coinciden que es justo en la formación de la educación superior que la autonomía adquiere un valor inigualable, pues permite una satisfacción personal en los procesos de aprendizaje a través de la gestión del conocimiento, el refuerzo y retroalimentación de los contenidos temáticos vistos en clases. Debido a estas características se puede considerar a la autonomía como un elemento del aprendizaje activo centrado en el estudiante que articula, mediante la cognición, saberes previos, saberes nuevos, reestructuración, construcción y reconstrucción de conocimientos, así mismo, la capacidad y la habilidad de recuperarlos para emplearlos en situaciones determinadas y similares a las que fueron aprendidos.

En cuanto a la lingüística implica poner en acción una serie de aspectos que permiten la comunicación. Así mismo, el vocablo encierra a su vez sus componentes: fonética, gramática, ortografía, semántica, pragmática, sociolingüística, por mencionar los más recurrentes; los cuales son considerados conceptos específicos o relacionados entre sí según el Tesoro de la UNESCO (2020). Cuando en Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) hace referencia a este concepto, lo trata como una sub-competencia perteneciente al campo comunicativo, junto a la sociolingüística y la pragmática (Consejo de Europa, 2002).

De manera particular el MCERL aborda a la competencia lingüística como los conocimientos y habilidades relacionados con la pronunciación (fonología), el vocabulario (léxico), las reglas y/o normas (gramática) y la estructura de la frase (sintaxis). Su principal característica es el uso de estos conocimientos mediante el reconocimiento, recuperación y disponibilidad para poder ser usada en algún contexto en particular. Por lo que los aspectos cognitivos y meta-cognitivos están presentes.

A la par de la competencia lingüística encontramos a la pragmática que toma en cuenta el funcionamiento del código lingüístico, es decir, los actos del habla. En esta competencia se visualiza el dominio del discurso, por lo que aspectos culturales también están presentes; por ejemplo, reconocer la ironía o el humor. Si bien pareciera que la pragmática es la respuesta a las investigaciones en donde se tratan aspectos lingüísticos, culturales y autónomos, vale la pena estudiarlos de manera independiente.

Ahora bien, a partir de la comprensión de los términos de manera aislada ya es posible articularlos y proponer la conceptualización de la autonomía lingüística como el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras que tiene el estudiante para identificar, recuperar y construir, de manera independiente, a partir de conceptos gramaticales discursos orales y escritos que le permitan la comunicación con los demás. Aunado a esto y retomando el primer apartado, los aspectos interculturales enriquecen dichos discursos, pues es en la pragmática donde se observa la eficacia de la competencia comunicativa e intercultural. Así mismo, una estrategia como el ABP es capaz de recuperar el desarrollo de la autonomía y explotar los elementos lingüísticos e interculturales de las lenguas extranjeras.

4. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

El ABP es una estrategia que se ha empleado, en su mayoría en la educación superior, a lo largo de los últimos 40 años. Su proceso de aplicación se basa en la investigación, análisis, toma de decisiones y resolución de problemas. Esto permite un mayor aprendizaje autónomo ya que “the students are expected to learn from the worlds knowledge and accumulated expertise by virtue of their own study and research [...] During this self-directed learning, students work together, discussing, comparing, reviewing, and debating what they have learned¹ (Barrows, 1996, p. 6). De manera general, Muñoz (2017) menciona que el ABP contribuye al desarrollo académico y trabajo de habilidades donde se requiere de estudio independiente y autonomía, así como de capacidades colaborativas. En este sentido el ABP encierra múltiples posibilidades para ser utilizado en el aula pues considera el trabajo colaborativo, la auto-evaluación y la co-evaluación, la discusión, el rol del docente como guía y el rol de estudiante como responsable de sus aprendizajes; todo esto traducido en acciones presentes en la formación integral de los estudiantes, particularmente en la educación superior.

El ABP nació en los años setenta en un entorno de ciencias de la salud y, en su origen, era vista como una estrategia para aprender a resolver casos clínicos y atención al paciente. Se implementó para dar respuesta a las modificaciones curriculares de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de McMaster con la finalidad de preparar a los estudiantes de manera completa para satisfacer las demandas laborales (Morales y Landa, 2004). Su éxito permitió la expansión a otras universidades a nivel mundial.

Posteriormente en los años ochenta, debido a los resultados positivos que se observaban, otras disciplinas lo adoptaron y adaptaron para lograr aprendizajes más apegados a la realidad de los futuros profesionales (López, 2008). Como ejemplo se encuentran áreas de estudio como arquitectura, administración, economía, ingeniería, leyes y otras disciplinas de la educación, incluso bachillerato.

En el campo de las lenguas extranjeras conoce su aplicación a partir del nuevo milenio, como un medio para fortalecer el aprendizaje de idiomas, sistematización de reglas gramaticales y,

¹ “se espera que los estudiantes aprendan a partir del conocimiento del mundo y las experiencias acumuladas por medio de su propio estudio e investigaciones. Durante este aprendizaje auto-dirigido los estudiantes trabajan de manera conjunta, discuten, comparan, revisan y debaten lo que han encontrado”. Traducción propia.

particularmente, desarrollar habilidades de producción y expresión oral y escrita; por lo que su pertinencia en esta investigación está presente y justificada. En la literatura se observa que Asia es el continente que más ha explotado este medio y ha realizado investigaciones sobre él, principalmente en países como Malasia, Indonesia y Tailandia. En estos estudios se rescatan dos corrientes: una es el rol del docente y del estudiante; y otra, la explotación de la estrategia; mismas que se exponen brevemente a continuación.

5. METODOLOGÍA

La metodología empleada está basada en la propuesta de Jiménez-Vásquez (2009) para elaborar estados del arte, misma que refiere tres etapas trianguladas que se articulan entre sí: la heurística, la hermenéutica y la holística. La autora refiere que en la primera etapa se tienen los acercamientos a las fuentes, la segunda permite analizar cada una de las partes desmenuzando la información recabada; y, finalmente, la tercera es la que permite sintetizar lo recuperado de manera puntual, estableciendo convergencias y divergencias que permiten encontrar los vacíos o vetas de los estudios. En este ejercicio se transita entre las distintas etapas nutriéndose constantemente para determinar un objeto de estudio que tome en cuenta aquellas variables que son posibles explorarse desde otras perspectivas, o bien, que se encuentran en terrenos fértiles para su exploración.

Esta metodología permite llevar a cabo un análisis bibliométrico a partir de las variables: ABP, autonomía, lingüística, interculturalidad y enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Estas son abordadas de manera independiente y se articulan en el apartado de discusión.

5.1 Búsquedas

La búsqueda de la información se realizó en distintos medios como documentos físicos, electrónicos, visuales, audios y conferencias. En dichas fuentes se hace acopio del máximo de información. Para ello se toma en cuenta las interrogantes ¿qué?, ¿dónde?, ¿para qué? y ¿cómo se quiere investigar? (Morel y Buitrargo, 2017).

Ahora bien, las indagaciones y búsquedas fueron realizadas de dos maneras distintas, una *in situ*, es decir, directamente en bibliotecas universitarias del estado de Puebla y Tlaxcala; y la otra mediante bibliotecas virtuales y herramientas de internet, siendo aquí donde se encontraron resultados fructíferos. De manera particular se indagó en EBSCO, Redalyc, Scielo, Springer, Scopus, Sci.hub, Dialnet, Elsevier como fuentes principales ya que se caracterizan por contar con una mayor rigurosidad y especialización, aunque también se recurrió directamente a las Revistas como el caso de Synergies, European Journal of Applied Linguistics, Opuntia Brava, RED, por mencionar las más frecuentes.

Las búsquedas se hicieron en torno a los conceptos “interculturalidad”, “autonomía”, “competencia lingüística” y “Metodología en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras” a través de las opciones avanzadas de campo título y palabras clave usando los operadores booleanos OR, AND y NOT y los Tesoros de la UNESCO para precisar las búsquedas.

En los primeros acercamientos se distinguen conceptos interrelacionados. Cultura, multiculturalidad, pluriculturalidad y bilingüismo se relacionan directamente con interculturalidad. Este vínculo, permite por un lado brindar un panorama más amplio de la conceptualización de la interculturalidad, y por otro lado acotar la búsqueda eliminando el bilingüismo, referido a espacios donde la lengua extranjera se emplea como un medio para tratar contenidos.

En cuanto al concepto de autonomía, este tiene semejanza con competencia autónoma, auto-aprendizaje, aprendizaje auto-dirigido y auto-regulación. Para fines del aprendizaje de las lenguas extranjeras se acota la búsqueda con los dos primeros términos ya que figuran en el MCERL, documento eje para estas prácticas. Finalmente, con respecto a la competencia lingüística, se identifica una correlación con los de competencia comunicativa, habilidades productivas (expresión oral y escrita) y receptivas (comprensión oral y escrita), así como con la lengua. (Ver Ilustración 1).

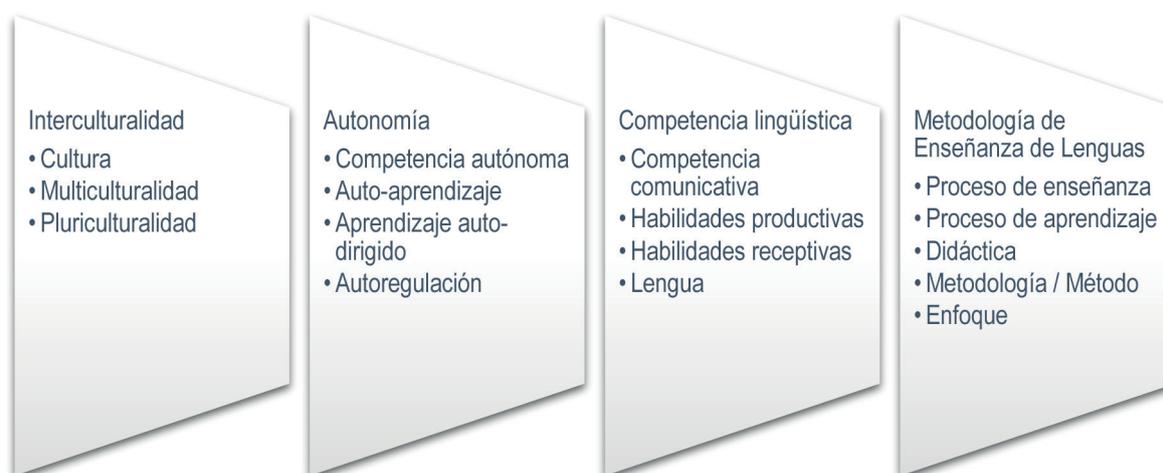


Ilustración 1. Conceptos centrales. **Nota:** ilustración de elaboración propia

Para completar las búsquedas, las palabras clave se ingresaron con su traducción en inglés (culture, interculturalization, acculturation, autonomy, self-learning, linguistics, competence, approach, learning, teaching) y francés (culture, interculturalité, multiculturalisme, autonomie, compétence linguistique, linguistique sociolinguistique, procès d'enseñenment-apprentissage, approche, méthode), lo que permitió un mayor número de información recabada.

5.2 Sistematización de la información

Una vez realizada la recuperación de información es necesario gestionarla para evitar fugas de material y también para administrar las fuentes de consulta y los análisis que se hacen a partir de las lecturas superficiales y profundas de cada una de ellas. Jiménez-Vásquez (2009) menciona que cada documento debe leerse, analizarse y clasificarse de acuerdo a su importancia. Así mismo, para concentrar la información recabada, se utilizaron dos recursos: una matriz en hoja de cálculo y un gestor de información, ambos permitieron organizar las fuentes para un acceso más eficaz y rápido.

La matriz, también denominada tabla bibliográfica o de contenido, posibilita avanzar en el análisis de un texto o en la integración de varios textos y refleja la complejidad, la comparación y el contraste de información; y da cuenta de un acercamiento cuantitativo de la información (Jiménez-Vásquez, 2014). Es por ello que se considera como un medio efectivo de concentrar la información de manera esquemática.

Como puede apreciarse en la tabla 1, la matriz está conformada por 5 grandes campos: datos bibliográficos, campo temático, campo teórico, campo metodológico y ubicación; y al interior de ellos con 31 descriptores. La razón fundamental para establecer esta categoría es para facilitar la esquematización y control de la información, y a su vez, reconocer de manera efectiva los elementos que se quieren contrastar para observar las convergencias y divergencias de cada autor. Estos elementos son tomados de la propuesta de Esquivel (2013) y mediante su análisis y síntesis, permiten plantear nuevas preguntas.

Tabla 1. Matriz de referencia

Datos bibliográficos	Campo temático	Campo teórico	Campo metodológico	Ubicación
Autor(es)	Dimensión de estudio / Núcleo temático	Objetivo	Metodología	Ubicación USB
Contacto		Teoría o corriente de pensamiento	Enfoque	Liga
Título del documento	Palabras clave	Conclusiones del autor	Instrumentos	Liga alternativa
Año de publicación	Resumen / Abstract		Participantes / Muestra	Mapa conceptual
Editorial / Editor	Relevancia	Autores citados	Hipótesis / Preguntas de investigación	Ubicación respaldo
Ciudad de la investigación	Tema del documento			
País de la investigación	Aspectos relevantes			
Referencia bibliográfica (APA)				
Fecha de recuperación				
Tipo de publicación				

Nota: tabla de elaboración propia

Como puede apreciarse en la Tabla 1, los datos bibliográficos consideran la información básica relacionada con la fuente de información. En orden descendente se observa primero al autor o autores, enseguida el contacto, este rubro no siempre es posible tenerlo, la intención de colocarlo es poder tener un acercamiento directo con el autor para resolver dudas puntuales. Posteriormente título del documento, año de publicación, editorial o editor, estos permiten remitir el documento o buscar más información en editoriales o revistas editoras con la finalidad de poder contrastar y encontrar más información. Luego se considera al país de la investigación, esta razón es para determinar que temáticas son trabajadas y divulgadas en el globo. Finalmente, la fecha de recuperación y el tipo de publicación son colocados como consideración para la vigencia del documento.

En la segunda columna se considera el campo temático. Este está integrado por la dimensión del estudio o núcleo temático, palabras clave y tema del documento, esta información sirve para conjuntar los documentos que presentan una misma temática y su contraste sea más rápido de evidenciar. Enseguida se ubica el resumen provistos por los documentos (en caso que lo tenga como en los artículos) este permite tener una visión global de la investigación reportada. Finalmente, en cuanto a la relevancia y aspectos relevantes se considera el valor de los estudios y los aspectos más significativos que pueden recuperarse para robustecer la investigación en curso.

En la tercera columna se considera el campo teórico. Esta sección sirve para identificar las posturas teóricas en las que se basan los estudios revisados, así como las conclusiones del autor y los autores citados. La importancia radica en conocer los marcos referencias sobre la teoría y quienes los están desarrollando, así se puede valorar su inclusión o exclusión dentro de esta investigación.

En la cuarta columna, se recupera el campo metodológico, mismo que se entrelaza con el campo teórico, en él se establecen los diversos diseños de investigación, los tipos de participantes, el tipo de preguntas de investigación, y los instrumentos. La intención de identificar estos elementos y saber la tendencia y las posibilidades que se tienen para el acercamiento de la temática.

Al final se halla la columna de ubicación, en ella se coloca el sitio donde se tienen almacenado el documento y tener un acceso más rápido. De igual manera se tiene la liga de donde se recupera y finalmente un mapa conceptual que ayuda a esquematizar la información relevante de cada documento. Esto permite una visualización conceptual que da lugar a contrastar y comprar los estudios revisados.

Con respecto del segundo recurso, el gestor de información usado es Zotero. Este permite ordenar los documentos dentro de una biblioteca en el PC y en la nube que se actualiza de manera constante. Este gestor ayuda a recuperar los metadatos y elaborar informes de las notas agregadas al documento que se registra en la biblioteca. Así mismo ofrece la posibilidad de generar una ficha bibliográfica con los datos destacados recuperados de la matriz.

6. RESULTADOS CUANTIFICADOS DE LA BÚSQUEDA

Como parte del análisis bibliométrico se identificaron un total de 86 estudios, dentro de los cuales se contabilizan 60 artículos académicos, 11 libros, 3 capítulos de libro, 2 ensayos, 3 tesis, 1 simposio y 6 resúmenes de conferencias. Respecto a la relevancia, se establecen descriptores que van de alta a nula. Se cuentan con 29 documentos de alta relevancia, 32 con media-alta, 15 se encuentran en categoría media, 4 en media-baja, 4 en baja y 2 en nula relevancia. Cabe mencionar que esta discriminación categorial se establece a partir de las variables establecidas en la metodología (ABP, autonomía, lingüística e interculturalidad) y sus aportaciones significativas para la articulación con la enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras.

En cuanto a las producciones de investigación científica sobre el tema se observa que Europa y América son los continentes que más exploran este tipo de temáticas. Cabe mencionar que Europa cuenta con 34% de los documentos encontrados y es punta de lanza en cuanto a la

enseñanza de lenguas extranjeras, siendo Francia y España los países con mayor número de publicaciones. Con respecto a América, se contabilizaron el 41% de las fuentes, y se observa que la producción científica muestra interés por igualar en un primer momento a Europa, y posteriormente por proponer nuevas visiones y perspectivas. México y Estados Unidos son los países que cuentan con mayor producción. En Asia se encontraron 22% de investigaciones siendo Malasia el que cuenta con mayor número de investigaciones y en África solo el 3%, donde se reportan trabajos de Nigeria y Camerún. (Ver gráfico 1).

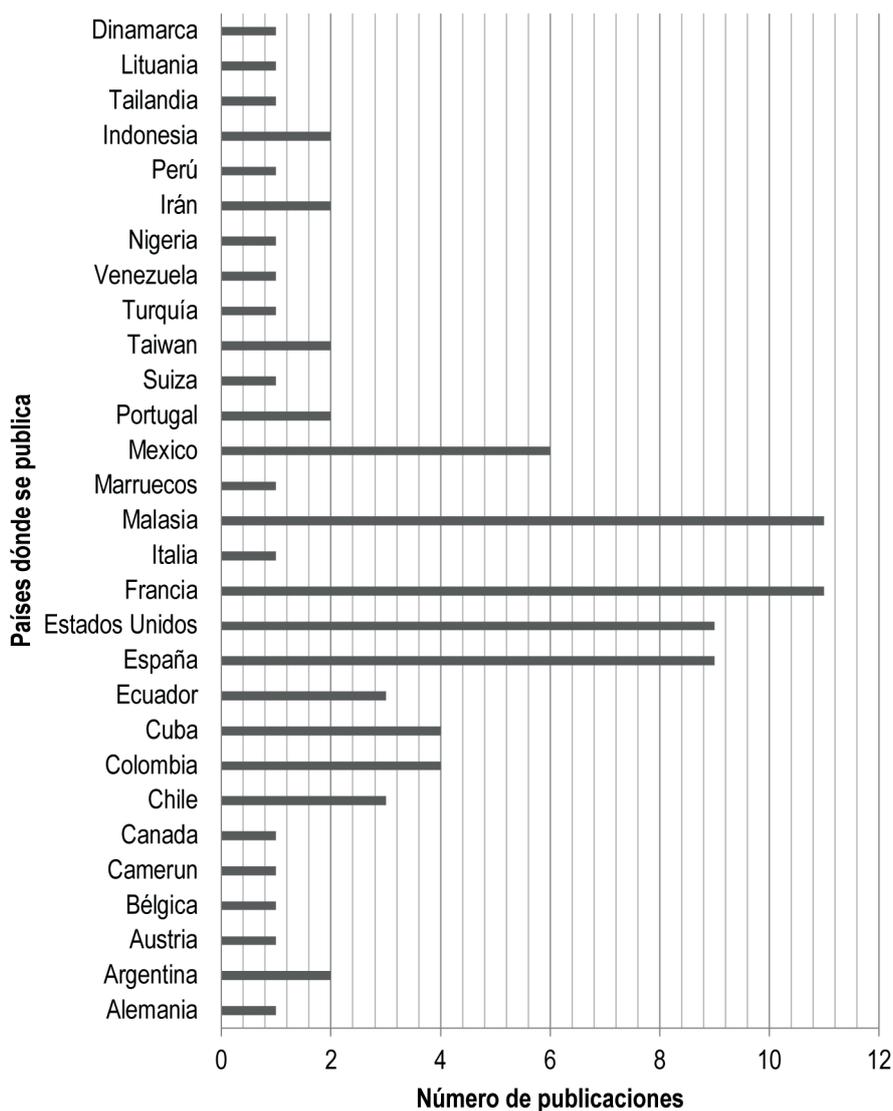


Gráfico 1. Producciones científicas por países. **Nota:** Gráfico de elaboración propia

El Gráfico 1 muestra claramente los países punteros en trabajos científicos. Esto permite, por un lado, proponer redes de comunidades científicas para realizar investigaciones de frontera que aporten nuevas visiones al acercamiento de la temática; y por otro, visualizar las producciones científicas en las temáticas para poder tener un mejor acceso a la información, incrementar la participación e identificar la variedad de investigaciones en la temática que nos atañe.

Con el fin de establecer un mapeo temporal sobre las producciones científicas sobre la temática en cuestión se consideran las últimas décadas. El punto de arranque son los años ochenta, pues es donde se gesta y empieza a aplicar el enfoque comunicativo, la competencia lingüística y el ABP. Como se aprecia en el Gráfico 2, se agrupan las publicaciones realizadas entre 1980 y 2000, así como entre 2002 y 2007. Es a partir de la última década se muestran las publicaciones por año con la finalidad de conocer las tendencias. Como se puede observar los años de producción más fructíferos son el 2017 y 2018. A partir de estos datos, se puede concluir que la temática ha tomado impulso en los últimos años, por lo que es estudiada aportando nuevos elementos al campo de conocimiento. (Ver Gráfico 2).

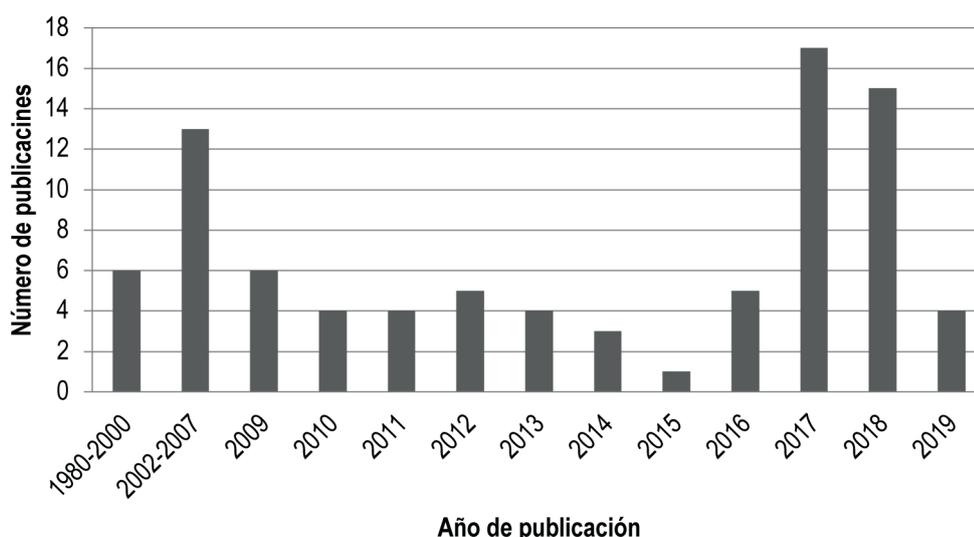


Gráfico 2. Fuentes por año de publicación. **Nota:** Gráfico de elaboración propia

Respecto de la metodología se observa que los estudios realizados guardan un cierto equilibrio entre los cualitativos, los cuantitativos, los mixtos y los que implican meta-análisis y revisión de literatura. Esta clase de estudios representan el 68% del total de las fuentes, dentro de las que se contabilizan 13% como estudios cualitativos, 21% como cuantitativos, 12% como mixtos y el 22% más que como estudios, son vistos como documentos de meta-análisis llegando a establecer sus conclusiones como posturas teóricas y conceptuales, sin ofrecer realmente un panorama más específico o concluyente de estudios empíricos. La mayor carga analítica es dejada al lector, quien podrá utilizar o no las posturas planteadas en su práctica.

Generalmente la temática estudiada en las investigaciones cualitativas, cuantitativas y mixtas; es el ABP con 16.8% la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras con 11.6%, seguido de la autonomía con 6.9% y la interculturalidad con 5.8%. Los estudios en su mayoría se observan de manera independiente, sin embargo, existen algunos articulados entre sí de forma pareada; por ejemplo: estudios de lengua e interculturalidad, autonomía y metodología de enseñanza, ABP y lenguas extranjeras, ABP y autonomía.

En el caso de las investigaciones cualitativas buscan describir las percepciones de los estudiantes sobre esta estrategia y su impacto en el aprendizaje de lenguas, tomando en cuenta el desarrollo de habilidades lingüísticas y aprendizaje autónomo (Badrinathan, 2017).

En el caso de las investigaciones cuantitativas se miden los resultados y no el proceso de aprendizaje haciendo principal énfasis en el desarrollo de habilidades productivas orales y escritas; y comprensión de textos (Mohammadi, 2017; Zuriya, Agustina y Falarina, 2018). De manera indirecta se observa el aspecto lingüístico, no obstante, no se encontraron evidencias de este tipo de investigaciones que traten a la interculturalidad como un aspecto medible.

En cuanto a las investigaciones mixtas se centran en conocer las percepciones de los estudiantes y sus efectos en el desarrollo de la escritura y formación profesional (Aliyu, 2016, 2017; Aryanti y Artini, 2017; Fard y Vakili, 2018; Rashid et al. 2016), considerando indirectamente el aprendizaje autónomo. En el vínculo con la interculturalidad las investigaciones mixtas se concentran en analizar el impacto en las actitudes de los estudiantes respecto de su identidad como miembros de una cultura.

De manera general los hallazgos muestran múltiples vertientes. En el caso de la interculturalidad se fundamentan en la formación docente como parte esencial para promover la cultura en las aulas (Moya-Chávez, Moreno-García y Núñez-Camacho, 2018). Se destaca que las representaciones sociales que se puedan tener de las personas, sus hábitos y modos de ser son primordiales para el proceso hermenéutico de la lengua trasladado a los actos de habla de los usuarios o hablantes (Abdellaouy, 2018; Bizarro, 2018).

De este planteamiento no sorprende que la interculturalidad se halle al interior en la enseñanza aprendizaje, en especial cuando se desarrollan aspectos pragmáticos y socio-lingüísticos, o como lo presentaría el enfoque comunicativo y la perspectiva accional, cuando se llevan a cabo las tareas asignadas. Así mismo el rol de los participantes de este proceso, docentes y estudiantes, es de apertura y reconocimiento del otro y de sí mismo (Abdellaouy, 2018), pues en la medida en que mejor se aborden los temas culturales lingüísticos, existirá una mayor adquisición significativa, y no sólo transmisión de datos que se aprenderán de memoria, sin dotarlos de una relación y un significado particular.

Respecto del tema de aprendizaje autónomo se observa que en la autonomía que se desarrolla en las lenguas extranjeras interviene, además de la reflexión y el pensamiento crítico para la toma de decisiones, el aspecto lingüístico. En los estudios realizados destacan aquellos que lo relacionan de manera evidente con los centros de auto-acceso (Velázquez, Rodríguez y Nieves, 2018; Velázquez y Santiesteban, 2019), los cuales están diseñados para permitir que el estudiante decida los materiales con los que trabajará la lengua para desarrollar las habilidades productivas (expresión oral y escrita) y receptivas (comprensión oral y escrita) a partir del diagnóstico, las estrategias de aprendizaje, los resultados en las actividades y la auto-evaluación (Flores y Meléndez, 2017). Así mismo también los estudios que se centran en estrategias relacionadas con actividades situadas donde se lleva a cabo una mayor acción-interacción por parte del estudiante.

En la autonomía lingüística ocurre un proceso paulatino y consciente en el proceso formativo y de aprendizaje. No obstante, el problema que se observa en todos los casos estudiados es la concepción e imagen que se tiene de un individuo autónomo (Molina et al., 2018). En las creencias, los docentes consideran que los estudiantes no tienen tan desarrollado este rasgo y esperan mucho de ellos, mientras que los estudiantes se ven a sí mismos como personas independientes capaces de tomar decisiones y ejecutar actividades y tareas sin recurrir al docente.

Ahora bien, el ABP se trata de una estrategia centrada en el estudiante y en los contenidos bajo una visión de aprendizaje activo donde se vehicula la sistematización de la información, el desarrollo de la autonomía y el aprendizaje de idiomas en aspectos particulares de la lingüística y las competencias comunicativas. Todas refieren resultados alentadores y favorecedores, haciendo de ella una estrategia posible de emplear en cualquier ámbito académico, adaptando los problemas a situaciones posibles de suceder.

En el caso del estudio de roles, que existe una sinergia entre ambos participantes. Por un lado, el estudiante es visto como un ser social activo que participa de su formación de manera semi-independiente (Ansarian y Mohammadi, 2018; Aliyu, 2017; Aryanti y Artini, 2017). Por otro lado, el docente a pesar de tener un rol pasivo en el aula, no desaparece. Al contrario, su labor es la de guiar a los estudiantes para lograr mejores investigaciones y así proporcionar una propuesta de resolución favorable (Lin, 2017). Esto implica necesariamente un proceso de aprendizaje autónomo, por lo que es favorable, en un primer plano, en el aprendizaje de aspectos lingüísticos y, en un segundo plano, en el desarrollo de la competencia intercultural; los cuales se consideran en esta investigación.

En cuanto a la explotación de la estrategia, ha sido utilizada mayormente para mejorar y potenciar la comprensión lectora (Lin, 2017), la expresión escrita (Aliyu, 2017), explotar el aprendizaje y fijación de vocabulario (Ansarian y Mohammadi, 2018) y desarrollar la expresión oral (Zuhriyah, Agustina, y Fajarina, 2018).

De manera particular, se hallan dos investigaciones que combinan el ABP con otra estrategia dando resultados favorables en el desarrollo de las lenguas extranjeras y aprendizajes de contenido. Rillero et al. (2017) lo combinaron con el término *english language learning*, dando como resultado PBELL (Problem-Based-Enhanced-Language Learning), el mismo que se implementó a 26 escuelas públicas impactando favorablemente a casi 2000 estudiantes de origen migrante. Por su parte, Mohd-Ali et al. (2018) proponen articular el ABP con LcCRAFT (Language Case Crafting). Dicha articulación permite elaborar casos para desarrollar la lengua extranjera *per se* y contenidos de otras asignaturas impartidos en la lengua extranjera.

Pese a estos aspectos positivos, los estudios sobre esta estrategia implementada en el aprendizaje de lenguas cuentan con áreas grises, principalmente dos: el rol del docente como guía (Lin, 2017; Mohd et al., 2018; Muñoz, 2018; Travieso y Ortiz, 2018) y los aspectos culturales (Ansarian y Mohammadi, 2018; Lin, 2017). Esto permite identificar las vetas que son posibles de ser exploradas y dar mayor luz a la implementación, adaptación y aplicación del ABP como una estrategia que posibilita el desarrollo de la competencia comunicativa y de la autonomía.

Los instrumentos empleados son la encuesta, bitácora de observación, entrevistas semi estructuradas y cuestionarios, pre-test y post-test, así como actividades escritas y rúbricas de dichas actividades. Cada uno de ellos es justificado por el tipo de investigación que realiza, de tal manera que puedan dar luz a los objetivos que las investigaciones planean. Los primeros son mayormente empleados en las investigaciones cualitativas, ya que abordan las concepciones que tienen los sujetos sobre el objeto de estudio. Los últimos son empleados en investigaciones cuantitativas, pues recuperan en su mayoría datos estadísticos sobre el abordaje del objeto de estudio.

En cuanto a la población y muestra, la mayoría de los participantes son estudiantes en la educación superior que se encuentran cursando clases de lenguas extranjeras en distintos niveles y contextos universitarios como lo son universidades públicas y privadas, formación de profesores de lenguas extranjeras y cursos de idiomas generales. Sin embargo, algunas de las investigaciones, sobre todo las cualitativas, se llevan a cabo con docentes de lenguas extranjeras. Finalmente, en una de ellas con inmigrantes que están en proceso de aprender la lengua del país de acogida.

Los hallazgos recogidos desde el marco epistemológico - teórico, muestran dos ejes centrales, el constructivismo y el cognitivismo. De estos se desprenden sus enfoques, teniendo que en el constructivismo se decanta por el sociocultural y el socio constructivismo. Las razones se observan en los objetivos de las investigaciones, pues buscan identificar los conocimientos que los estudiantes construyen de manera social y participativa con el resto de los compañeros, por lo que se estudian desde una mirada inter-subjetiva.

Dentro de los autores que más se mencionan está Vygotsky, directamente desde el aspecto constructivista social pues es quien propone esta línea teórica. También se encuentran a Puren (2014) y Bourguignon (2006) quienes trastocan aspectos de aprendizaje activo y perspectiva accional particularmente en la enseñanza del francés como lengua extranjera, recuperado la gramática, léxico, pronunciación y pragmática (Abdellaouy, 2018; Ansarian y Mohammadi, 2018; Lin, 2017). Esta teoría argumenta las investigaciones sobre interculturalidad y particularmente el aprendizaje de las lenguas extranjeras como un proceso y producto social.

Por su parte el cognitivismo se dirige a estudios de meta-cognición y psicología educativa donde se analizan perspectivas, impactos y desarrollo de aprendizajes en los estudiantes desde una mirada intra-subjetiva. Las actividades que más se desarrollan en las investigaciones están ligadas al proceso de aprendizaje y conocimientos meta-cognitivos que son presentados por Aliyu (2017), Ansarian y Mohammadi (2017) y Flores y Meléndez (2017) quienes realizan investigaciones centradas en el desarrollo del pensamiento crítico y toma de decisiones. Particularmente esta teoría soporta los estudios sobre el ABP, aunque algunos otros apoyan el proceso de construcción del lenguaje al interior del sujeto.

Así mismo, también se hallan estudios dónde el constructivismo y el cognitivismo convergen. Por un lado, dan cuenta el proceso interno del estudiante para lograr aprendizajes y cómo son capaces de recuperar la información, procesarla y emplearlas en situaciones concretas. Por otro lado, describen el proceso social en el que dichos conocimientos son empleados, los contextos y las habilidades de los estudiantes respecto de las lenguas extranjeras (Rillero et al., 2017). En este sentido, las investigaciones buscan analizar perspectivas, impacto y motivación de los estudiantes y docentes en las clases de lenguas extranjeras. Algunos otros estudios no ponen de manifiesto de manera explícita la teoría en la que se gesta el conocimiento, no obstante, es posible apreciarla (s) a partir de los objetivos establecidos que en todos los casos se circunscriben en el constructivismo y en el cognitivismo.

7. DISCUSIÓN

A partir de la revisión de literatura se puede afirmar que los estudios realizados sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras se han llevado a cabo durante varios años y han empleado di-

versas estrategias para que se logre, esto tomando en cuenta las metodologías, los enfoques y las didácticas que permiten la adaptación a los distintos contextos en donde se lleva a cabo (Martín, 2010). Así mismo, se identifican como principales teorías que la soportan a la cognitiva y la social constructivista.

En todos los estudios se constata que existe una vinculación directa con la autonomía, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, con la investigación de por medio. De igual manera, se observa que su aplicación favorece estos aspectos y más el aprendizaje de lenguas extranjeras. Como aspecto importante a destacar es la falta de vinculación del ABP con aspectos culturales de las lenguas extranjeras. Se puede asumir que está dado por entendido, ya que la cultura y la lengua van de la mano, sin embargo, hay un vacío en estudios donde se ponga de relieve la interculturalidad usando este tipo de estrategia.

Respecto de la interculturalidad, la gran parte de las investigaciones exponen que la lengua y la cultura son indisolubles, pues forman parte de la formación integral de la persona además de considerarla una característica que dota de identidad a los individuos (Abdellaouy, 2018; Bizarro, 2018, Doria, 2017; Herrera y Ortiz, 2018; Moya-Chávez, Moreno-García y Núñez-Camacho, 2019; Sumonte, et al., 2019). La lengua es cultura y viceversa. Ambas aportan entre sí un valor simbólico de los que representan y se construyen una a la otra. Por ende, la preocupación por considerar a la cultura un elemento fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de los idiomas es uno de los rasgos característicos en los estudios.

Actualmente muchos de los métodos presentan la gramática a partir y al interior de un tema cultural, apoyándose en el enfoque comunicativo (Bourguignon, 2006; Puren, 2014). No obstante, esta proposición, es de subrayar que las clases privilegian en su mayoría los aspectos lingüísticos referidos a la norma (gramática, morfosintaxis, ortografía y pronunciación) mediante ejercicios de sistematización, que poco tienen que ver con la manera de usar la lengua en un ambiente *natural*; dejando en segundo plano la discusión misma del tema en el que es presentada la norma.

Esta situación deja abierta la ventana para realizar estudios que den igual prioridad a la cultura y a la lengua; que permitan descubrir al estudiante la norma de forma deductiva, y que sea capaz de expresar sus gustos, preferencias y opiniones sobre una temática cultural —no necesariamente las artes, pues cultura engloba todas las expresiones de vida de un individuo, por lo que explorar temas como alimentación, desarrollo económico, derechos humanos, entre otros, es pertinente en este contexto— en otros términos, dejar de permanecer ajenos al contexto global y ser participativos de él.

En lo relativo al aprendizaje autónomo es visto como el ejercicio de aprender para conocer lo que supone aprender a aprender y que se manifiesta por el placer de comprender y descubrir, el ejercicio de una curiosidad intelectual que parte de una cultura general a una de especialización; y la práctica del pensamiento concreto y abstracto mediante en proceso deductivo e inductivo (Delors, 1997). Sin embargo, Cabrera (2009) señala que antes de esto, debe de enseñarse a aprender, proveyendo estrategias y herramientas a los estudiantes que les permitan ser autónomos. En cualquiera de los dos casos, donde el punto de partida es diferente, uno es con el docente y otro con el estudiante mismo; la finalidad es la misma, lograr la reflexión y el pensamiento crítico para la toma de decisiones independiente.

En un sentido más analítico, el proceso de aprendizaje autónomo es guiado por la meta-cognición, en consecuencia, existe una mayor organización y jerarquización de los datos y procesos que ocurren al interior del individuo, dando como resultado una reacción más acertada ante situaciones determinadas. En cualquiera de los casos, la autonomía necesariamente conlleva una actividad consciente del estudiante, donde se responsabiliza de aquello que hace y cómo lo hace. En las aulas se trata de un proceso formativo paulatino y largo, pues inicia en la educación básica y culmina en la educación superior, y su práctica implica la guía por parte del docente.

Los estudios realizados permiten explorar y profundizar diversas posibilidades como las creencias y autoimagen como seres autónomos, los tipos de estrategias que sean efectivas y eficaces en el desarrollo de la independencia, el rol del docente como guía en los aprendizajes y formador de individuos autónomos capaces de tomar decisiones y responsabilizarse por ellas, la motivación misma por querer descubrir y aprender independientemente de la educación (formal, no formal, informal), e incluso darle un giro y verlo a través de la mirada de las inteligencias múltiples, considerando las necesidades y estilos de cada estudiante.

Finalmente, el ABP es una estrategia utilizada a lo largo de los años en distintas disciplinas. Su proceso de investigación, análisis, toma de decisiones, resolución del problema bajo una mirada colaborativa, permite poner en acción aspectos cognitivos y socio-constructivistas (Barrows, 1996). Su éxito o fracaso está determinado por el planteamiento del problema y la claridad de los objetivos a alcanzar, sumado a esto, el rol docente y el rol de los estudiantes también son importantes, pues mientras el primero es guiar el segundo es auto-regular los aprendizajes. Es así que se promueve indudablemente un desarrollo intelectual, científico, cultural y social de todos los participantes.

Respecto de los roles, en la mayoría de la literatura se centran en describir las actividades de los estudiantes y el proceso mismo que conlleva el ABP. Si bien, al tratarse de un aprendizaje activo centrado en el alumno donde es normal que esto suceda, el actuar del docente como instructor, guía, mediador, es vital para que los objetivos se cumplan, y más aún, es fundamental que el docente conozca la estrategia para conducir a los estudiantes a lo largo del proceso permitiendo que existan aprendizajes significativos e independencia. Por su parte, en los aspectos culturales no se reportan estudios que permitan explotarlos de manera expresa y evidente. Esto viene a enfatizar la importancia de crear escenarios en dónde se toquen temas culturales y además se discutan para lograr una formación más integral y una mejor comprensión del otro.

8. CONCLUSIONES

La interculturalidad, el aprendizaje autónomo y el ABP no son temas nuevos, pero sí vigentes. Como se ha visto, se han realizado varios estudios en dónde se presentan de manera aislada o articulados entre sí en distintos contextos, se trate de niveles educativos, áreas de estudio, grupos de personas o comunidades, por mencionar las más recurrentes. La importancia de todos ellos es que brindan la posibilidad de indagar en aspectos que no se consideraban relevantes al momento de iniciarlos permitiendo incrementar el acervo científico e innovaciones en las prácticas educativas.

REFERENCIAS

- Abdellaouy, M. (2018). L'enseignement marocain et la question de l'intercultural: analyse des représentations. *Synergies Chili*, 14, 71-88. <https://bit.ly/3dbJUOo>
- Aliyu, M. M. (2017). *A Problem-Based Learning approach to develop metacognition and writing performance of nigerian undergraduates* [Tesis doctoral, Universiti Putra Malaysia]. Repositorio <https://bit.ly/2zBTsmW>
- Ansarian, L. & Mohammadi, F. (2018). Problem-based learning in action: *Review of empirical studies*. *Pertanika J. Soc. Sci. & Hum.* 26, 13-26. <https://bit.ly/36BQPh5>
- Aryanti, N. & Artini, L. (2017). *The impact of Problem-based learning on productive skills and attitude towards english language learning* [resumen de ponencia]. 2nd International Conference on Innovative Research Across Disciplines, ICIRAD 2017. DOI <https://doi.org/10.2991/icirad-17.2017.4>
- Badrinathan, V. (2017). Autonomie de l'apprenant en français : quel rôle pour les techniques théâtrales? *Revista Synergies*, 10, 139-152. <https://bit.ly/2Nw4bmu>
- Barrows, H. (1996). Problem-Based Learning in medicine and beyond: a brief overview. En *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice*. *New Directions for Teaching & Learning S. N.*, 68, 3-13. <https://bit.ly/2TGJk3j>
- Bizarro, R. (2018). La compétence interculturelle en cours de LE. Quelques réflexions et exemples. *Intercâmbio*, 2a. Serie, 7, 39-48 <https://bit.ly/3ent0w6>
- Bravo-Cedeño, G., Loo-Rivadeneira, M. y Saldarriga-Zambrano, P. (2017). Las bases psicológicas para el desarrollo del aprendizaje autónomo. *Revista científica Dominio de las Ciencias*. 3. (1 Especial).32-45 DOI <http://doi.org/10.23857/dc.v3i1.368>
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l' « approche communic-actionnelle »: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergies Europe*, 1, 58-73. <https://bit.ly/36x4mGN>
- Cabrera, I. (2009). Autonomía en el aprendizaje: direcciones para el desarrollo en la formación profesional. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (22). 1-22. <https://bit.ly/3gATKeM>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. 2 ed. Anaya
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO
- Doria, P. (2017). Interculturalidad: miradas múltiples. Desafío creativo y cooperativo. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación. 64, (XVIII). 85-97. DOI <http://doi.org/10.18682/cdc.vi64>
- Fard, E. E. & Vakili, A. (2018). The effect of Problem-based Learning in Iranian EFL learners' vocabulary learning. *The Journal of Asia TEFL*, 15 (1), 208-216. DOI <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.1.15.208>
- Flores, L. y Meléndez, C. (2017). Variación de la autonomía en el aprendizaje, en función de la gestión del conocimiento, para disminuir en los alumnos los efectos del aislamiento. *RED Revista de Educación a Distancia*. 54 (7). DOI <http://dx.doi.org/10.6018/red/54/7>
- Herrera, J. y Ortiz, C. (2018). Interculturalidad en lenguas-culturas extranjeras: un desafío filosófico para América Latina. *Cuestiones de filosofía*. 4 (22). DOI <http://doi.org/10.19053/01235095.v4.n22.2018.8301>

- Hall, S. y du Gay, P. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Argentina: Amorrurtu editores Herrera, J., Ortiz, C. (2018). Interculturalidad en lenguas-culturas extranjeras: un desafío filosófico para América Latina. *Cuestiones de Filosofía*, 4 (22), 173-199. DOI <http://doi.org/10.19053/01235095.v4.n22.2018.8301>
- Jiménez-Vásquez, M. (2014). El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción intelectual. En *Metodología de la Investigación*. UAT.
- Jiménez-Vásquez, M. (2009). *La construcción del estado del arte*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM.
- Lin, L. (2017). Impacts of the Problem-Bases Learning Pedagogy on English Learners' Reading Comprehension, strategy Use and Active Learning Attitudes. *Journal of Education and Training Studies*, 6 (5). DOI <http://doi.org/10.11114/jets.v5i6.2320>
- López, M. (2008). El Aprendizaje Basado en Problemas, una propuesta en el contexto de la educación superior en México. *Tiempo de educar*, 9 (18), 109-132. <https://bit.ly/2yAAzR3>
- Martín, M. A. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: La enseñanza de la gramática. *Tejuelo*, 8, 59-76. <https://bit.ly/2VpKdxV>
- Mohammadi, F. (2017). The effect of Authentic Problem-Based vocabulary tasks on vocabulary learning of EFL learners. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 5 (3), 35-40. DOI <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.3p.35>
- Mohd-Ali, S., Harun, H., Ahmad Mahir, N., Massari, N., Mat Saad, N. & Simkin, K. (2018). Meeting the demands of the 21st century English language learning through PBL-LcCRAFT. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 18 (2), 255-266. DOI <http://dx.doi.org/10.17576/gema-2018-1802-17>
- Molina, T., Quintero, C., Lizcano, C. y Burbano, L. (2018). Creencias y competencias lingüísticas en estudiantes universitarios latinoamericanos ¿son complementarias o se contraponen? *Revista Lasallista de Investigación*, 15 (2), 246-255. DOI <http://dx.doi.org/10.22507/rli.v15n2a19>
- Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. *Theoria*, 13, 145-153. <https://bit.ly/3gp6xRl>
- Morel, M. y Buitrago, L. (2017). El estado del arte/ estado de la técnica y la investigación científica y tecnológica. *Portal De La Ciencia*, 13, 11-16. DOI <https://doi.org/10.5377/pc.v13i0.5917>
- Moya-Chávez, D., Moreno-García, N. & Núñez-Camacho, V. (2019). Interculturality and language teaching in Colombia: the case of three Teacher Education Programs. *Signo y Pensamiento*, 37 (73). DOI <http://doi.org/10.11144/javeriana.syp37-73.iltc>
- Muñoz, D. (2017). Problem-Based Learning: An experiential strategy for english language teacher education in Chile. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19 (1). DOI <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n1.53310>
- Orozco-López, E. (2018). ¿Autonomía educativa o interculturalidad? Una educación alternativa entre los pueblos originarios de Chiapas, México. *Revista Colombiana de Educación*, 74, 37-61 <https://bit.ly/2Ba5ULE>
- Piteria, L. (2014). Estudio sobre la inclusión del componente cultural del español como LE en centros de educación secundaria de Islandia. (tesis de maestría) <https://bit.ly/3d6eqJo>
- Pretceille, M. (2011). La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. *LINGVARVM ARENA*, 2, 91-101 <https://bit.ly/3ekIhxS>

- Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en oeuvre de la perspective actionnelle. Une nouvelle polemique didactique. *Intercâmbio. 2a. Serie*, 7. 21-38. <https://bit.ly/3d4SKxj>
- Rashid, R., Mazlan, S., Wahab, Z., Anas, M., Ismail, N., Syed, O. & Anwar, M. (2016). Problem-based Learning in language education programme: what educator and learners have to say? *Man in India Journal*, 96 (12), 5315-5322. <https://bit.ly/386KRWb>
- Rillero, P., Koerner, M., Jimenez-Silva, M., Merrit, J. & Farr, W. (2017). Developing Teacher Competencies for Problem-Based Learning Pedagogy and for Supporting Learning in Language-Minority Students. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning. 11* (2). DOI <http://doi.org/10.7771/1541-5015.1675>
- Rivadeneira, E. y Bustillos, R. (2017). Aprendizaje basado en la investigación en el trabajo autónomo y en equipo. *Negotium*, 13 (18). <https://bit.ly/3eq6frF>
- Sumonte, V., Friz, M., Sanhuesa, S. y Travieso Morales, K. (2019). Programa de integración lingüística y cultural: migración no hispanohablante. *Alpha*, 48. 179-193. DOI <https://doi.org/10.32735/S0718-2201201900048625>
- Travieso, D. y Ortiz, T. (2018). Aprendizaje Basado en Problemas y enseñanza por proyectos: alternativas diferentes para enseñar. *Revista Cubana de Educación Superior*, 1, 124-133. <https://bit.ly/31HaKX>
- UNESCO (2020). Tesoro de la UNESCO. <https://bit.ly/2ZOiQ3B>
- Velázquez, Y., Rodríguez, Y. y Nieves, O. (2018). El aprendizaje autónomo de las lenguas extranjeras y el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones. *Opuntia Brava. 10*, (1). DOI <http://doi.org/10.35195/ob.v10i1.59>
- Velázquez, Y. y Santiesteban, E. (2019). Relación dialéctica entre la metacognición y la autonomía en el aprendizaje de los profesores en formación de lenguas extranjeras. *Opuntia Brava. 11*. (OMonográfico especial). DOI <http://doi.org/10.35195/ob.v11iEspecial.687>
- Zaker, A. (2016). The acculturation model of second language acquisition: inspecting weaknesses and strengths. *Indonesian EFL Journal. 2*, 80-88. DOI <http://doi.org/10.25134/ieflj.v2i2.640>

ESTUDIOS Y ENSAYOS

Tendencias sociopolíticas-económicas en la inclusión del inglés en los planes curriculares normalistas mexicanos

Social-political-economic trends in the inclusion of English in Mexican Curriculum of initial teacher schools

Beatriz Cecilia Roldán Virgen*

Recibido: 29 de mayo de 2020 Aceptado: 5 de agosto de 2020 Publicado: 31 de enero de 2021

To cite this article: Roldán, B. C. (2021). Tendencias sociopolíticas-económicas en la inclusión del inglés en los planes curriculares normalistas mexicanos. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (1), 41-60

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.9473>

RESUMEN

Este estudio analiza diez reformas educativas para las escuelas normales de México. Se pretende responder la pregunta sobre cuáles han sido las tendencias político-económicas que han marcado la inclusión o no inclusión de la asignatura de Inglés en los planes curriculares normalistas de 1820 a 2018. Este rango de tiempo se refiere, con el primero, al año en que emergen las primeras escuelas normales y, con el último, al año en que se implementa una reforma normalista reciente. El estudio se realiza bajo un paradigma cualitativo, con enfoque metodológico de análisis documental, al que se le aplica la noción de genealogía de Michel Foucault para abordar los acontecimientos que influyen en que se incluya o no el inglés en los planes curriculares normalistas. En los hallazgos se evidencian ciclos de altibajos con contracciones y expansiones tanto sociales y políticas como educativas que actúan ya sea como fuerzas revitalizadoras o eliminadoras de la asignatura de inglés en el currículo normalista mexicano.

Palabras clave: lenguas extranjeras; reforma educativa; formación inicial de profesores; política educativa

ABSTRACT

This study analyzes ten educational reforms for initial teacher schools in Mexico. It intends to answer the question: What are the political and economic trends that have marked the inclusion or non-inclusion of the English subject in the curriculum plans for teachers' schools from 1820 to 2018? This time range refers firstly, to the moment when teachers' training schools emerged and to the last, when the most recent reform was implemented. A qualitative paradigm is adopted in order to follow a documentary analysis. Michel Foucault's notion of genealogy is applied to events and social context that surrounds English within curricular plans. The findings recognize cycles of ups and downs with both social, political and educational contractions and expansions that act as either revitalizing or eliminating forces of the English subject in the Mexican curriculum for initial teacher's schools.

Keywords: foreign languages; educational reform; initial teacher education; educational policy

*Beatriz Cecilia Roldán Virgen

Estudiante de Doctorado de Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (México)

brolvir@hotmail.com

1. INTRODUCCIÓN

El devenir tecnológico y social ha acentuado la comunicación y la conexión intercontinental en las primeras décadas del siglo XXI. Este rasgo ha penetrado en la educación por una relación intrínseca que propicia acceso y difusión en el orden de las ideas, procesos, dinámicas, engranajes y cambios en ambientes educativos. Alcanzar tales despliegues es posible si se comparten códigos, lenguajes y sistemas de significación. Como instrumento de acceso, el idioma inglés ha logrado girar la balanza hacia una posición diferencial en referencia al resto de idiomas. Las últimas dos reformas para la formación inicial de maestros han tomado esta incidencia como primordial en las definiciones de su política educativa¹ (CDPPE, 2014). Sin embargo, los cambios curriculares normalistas no siempre han involucrado la asignatura de lengua extranjera o al inglés. De aquí surge un interés por indagar sobre la trayectoria del inglés en el currículo de las escuelas normales.

La tradición investigativa ha abordado la historia de la educación normalista mexicana en profundidad con poca atención a la asignatura de Inglés en los planes de estudio (Estrada, 1992; Arnaut, 1996; Ducoing, 2004; Ducoing, 2013; Navarrete, 2015). El documento de Estrada (1992) comprende un recuento de las primeras obras educativas en el México posindependista y concluye que durante dicho periodo se actuó con el afán de proveer educación básica y la necesidad de formar maestros en todo un territorio aún vasto y difícil de articular. En el texto, “Historia de una profesión”, Alberto Arnaut elabora una reconstrucción del normalismo mexicano y en su conclusión descifra diferentes estadios temporales en una perspectiva política e institucional, que abarca de finales del siglo XIX hasta la última década del siglo XX.

La historiografía de las escuelas normales nos remite a las obras de Patricia Ducoing y Zaira Navarrete. En su estudio, denominado “Origen de la Escuela Normal Superior” (Ducoing, 2004), la autora finaliza argumentando que México presenta la ambivalente salida de formar docentes tanto en las escuelas normales, para educación básica, como en las universidades, para media superior y universitaria; a diferencia de algunos países latinoamericanos en los que es la universidad la encargada de la formación de docentes para todo el sistema educativo. Por su parte, Navarrete (2015) reconoce los enfoques teóricos que se han trasegado en las escuelas normales: el socialismo, la escuela activa, la teoría del capital humano, el marxismo y el modelo reflexivo, paralelos a los cambios curriculares ocurridos durante el siglo pasado y parte del actual.

Estos trabajos presentados ponen en relieve la escasa presencia de investigaciones centradas en el tema de los idiomas extranjeros dentro del currículo de las escuelas normales mexicanas; a excepción de Muñoz (2015), quien se centra en describir la presencia del inglés en los programas desde su origen, en 1885, hasta 2009. Sin embargo, el texto de Muñoz carece de análisis y no contempla la entrada nuevamente al poder presidencial del partido hegemónico (Partido Revolucionario Institucional) de 2012 a 2018, que se avocaría a una reforma trascendental en 2017, la cual generaría cambios cruciales en los programas para las escuelas normales. Tampoco recoge la elección de un gobierno de oposición en 2018 (Movimiento de Renovación Nacional) con una visión contrarreformista de lo hecho por su antecesor en materia educativa.

¹ El Comité de Dirección de Política y Práctica Educativa en 2014 emite una serie de recomendaciones en cuanto a políticas educativas para el desarrollo de competencias lingüísticas para la escolaridad.

Lo anteriormente descrito plantea los siguientes cuestionamientos: ¿en cuáles reformas el gobierno en turno ha incorporado la asignatura de Inglés al plan curricular?, ¿cuáles han sido los contextos sociopolítico y económico en torno a la inclusión o no inclusión del inglés en la reforma curricular? Las respuestas a tales interrogantes aportarán un entendimiento al devenir del inglés como asignatura en la escena normalista y a los diversos sucesos que envuelven su presencia o ausencia del currículo de las escuelas normales de México. De ahí que la pregunta que este estudio propone responder gira en torno a cuáles son las tendencias político-económicas que han marcado la inclusión o no inclusión de la asignatura de Inglés en los planes curriculares normalistas desde 1820 a 2018. Esta interrogante conduce a un análisis historiográfico-documental cimentado en las posturas teóricas de Michel Foucault, concernientes al estudio de la genealogía, cuyo marco da cuenta del sentido historiográfico y del análisis de fuerzas implicadas.

2. POSTURA TEÓRICA PARA EL ANÁLISIS

Se acude a la genealogía de Michel Foucault como el marco que propicia los conceptos clave en el análisis de fuerzas que actúan y afectan el currículo normalista. Tales conceptos de la genealogía corresponden a la emergencia y procedencia. Esta lógica analítica de la genealogía aborda el estudio de la historia, no desde el enfoque tradicional, sino desde el historiográfico: alejado de la tradición, la linealidad y la búsqueda de una verdad única. Se entiende que Foucault (2019) concibe la genealogía como una manera de hacer historia, donde el sentido historiográfico se vierte como una lógica potente de análisis de acontecimientos o sucesos. Para el filósofo francés, suceso o acontecimiento se refiere, no a las fuerzas presentes en la historia como eventos de gran significado, de fechas fijas, con héroes o caudillos, sino a fuerzas fortuitas que no obedecen a un destino. Desde esta perspectiva, la lógica analítica ayuda a comprender que el sentido histórico admite la existencia de una serie de acontecimientos accidentales que conducen a ausencias o discontinuidades en torno a un suceso.

Foucault (2019) considera que la genealogía reconoce como objeto dos nociones de Nietzsche: la procedencia y la emergencia. La primera explica una singularidad de eventos que han tenido lugar alrededor de determinado concepto y cuya formación ocurre en circunstancias de mediación, causalidad u oposición. Así, la procedencia reside en aceptar que somos resultado de accidentes, errores o complejas repeticiones. En tanto la noción de emergencia se concibe como el punto de surgimiento o ley singular de aparición, que se produce en un determinado estado de fuerzas. Su análisis tiene como propósito evidenciar de qué manera se produce el conflicto entre tales fuerzas o de qué manera tales fuerzas enfrentan la adversidad, se anulan o se revitalizan.

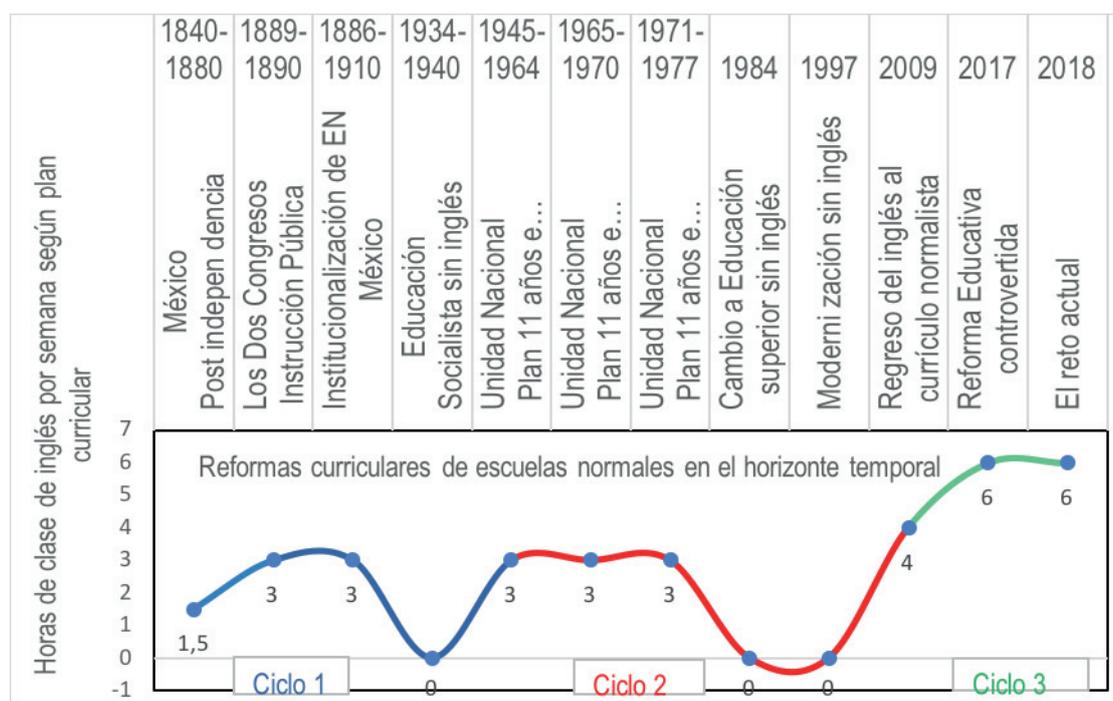
Bajo el horizonte teórico de la genealogía foucaultiana, se pretenden evidenciar los acontecimientos que mediaron para que en los planes normalistas emergiera o se relegara la asignatura de Inglés. En otras palabras, la genealogía se utiliza como instrumento analítico, útil para “percibir la singularidad de los sucesos, [...] reencontrar las diferentes escenas en las que han jugado diferentes papeles; definir incluso el punto de ausencia o el momento en que no han tenido lugar” (Foucault, 2019, p.8). Una vez delimitado el posicionamiento teórico, ahora es preciso poner en perspectiva el elemento articulador de lo histórico y educativo, que ordena el documento y que ha sido el hilo conductor del análisis: las reformas curriculares.

Por más de un siglo se han efectuado reformas a los planes curriculares de las escuelas normales de México, algunos con y otros sin el inglés en la malla de asignaturas. En este documento se retoman diez reformas consultadas, que fueron objeto de un análisis documental, desde la época posterior a la independencia, con la escuela Lancasteriana, hasta 2018, con la Estrategia Nacional para las Escuelas Normales. Las diez reformas analizadas fueron a) México posindependencia, b) la institucionalización de las escuelas normales de México, c) los Congresos de Instrucción Pública I y II, d) la educación socialista, e) la unidad nacional y el Plan de 11 años e industrialización, f) el cambio a educación superior, g) la modernidad, h) el regreso del inglés al currículo normalista con la alternancia partidista, i) una reforma educativa controvertida, y finalmente, j) la incertidumbre actual.

Igualmente, estas reformas se acompañan de una figura metafórica que se explica a continuación.

2.1 Ciclos ondulatorios: cimas y valles

Apelando a una forma historiográfica de hacer una revisión de las reformas normalistas y de comprender los momentos en que emerge la asignatura de Inglés en los planes curriculares de las escuelas normales, se acude a una imagen de la física perteneciente a los movimientos ondulatorios. Dicha imagen concuerda con la no linealidad, las ausencias y discontinuidades de la genealogía. Esta metáfora ilustra los ciclos de altibajos que han involucrado al inglés en las escuelas normales. Se concibe la imagen de ciclo conformado por dos picos: uno alto, llamado «cima», y uno bajo, llamado «valle». Ambos picos ayudan a dimensionar las fluctuaciones que representan «la inclusión o no inclusión» de la asignatura de inglés dentro de los planes de estudio de las licenciaturas en las escuelas normales.



Gráfica 1. Ciclos de emergencia de la asignatura de Inglés en las reformas normalistas de México.

Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 1 se aplica la analítica genealógica en la disposición de los sucesos reformistas que dibujan un relieve repetitivo, ondulante y no lineal. Con ella se revelan las huellas que la asignatura de Inglés ha impreso a lo largo de las reformas normalistas. En el plano se aprecian el eje de horas de clase impartidas por semana, según cada plan curricular, contra el eje reformas curriculares de escuela normalista en un horizonte temporal. Esta figura representa un panorama general de los tránsitos por décadas y luego por sexenios de las reformas expedidas para la escuela de formación docente mexicana. En ella se delimitan dos ciclos completos con sus respectivas cimas y valles y uno incompleto en el que apenas recorre la mitad de una cima. Más adelante, en este artículo, se exponen y se discuten cada uno de los ciclos, sus reformas con su expresión a favor o en contra de la inclusión del inglés en las licenciaturas, asimismo, las fuerzas socioeconómicas o políticas que convergen en las decisiones curriculares.

Tabla 1. Ciclos y sus correspondientes reformas con intensidad horaria

Ciclos	Reformas que integran cada ciclo	Horas de inglés semanales
Ciclo 1 o de emergencia	a) México posindependencia b) la institucionalización de las escuelas normales de México y c) los Congresos de Instrucción Pública I y II d) la educación socialista	3 horas entre inglés y francés 3 horas Sin horas
Ciclo 2 o de expansión y contracción	e) la unidad nacional y el Plan de 11 años e industrialización f) el cambio a educación superior g) la modernidad	3 horas Sin horas Sin horas
Ciclo 3 o de reciente expansión	h) la alternancia partidista y el regreso del inglés al currículo normalista i) una reforma educativa controvertida j) la incertidumbre actual	4 horas 6 horas 6 horas

Fuente: Elaboración propia

La tabla 1 muestra la articulación de los ciclos, las reformas y la intensidad horaria indicada para el inglés. La composición de cada ciclo concuerda con tres reformas. El ciclo 1 se denomina de emergencia, puesto que congrega los primeros indicios de enseñanza de idiomas, la reforma de institucionalización normalista con los Congresos de Instrucción Pública al coincidir en temporalidad y en propósito y la educación socialista. El ciclo 2 es de expansión y contracción incluye los cambios durante la unidad nacional, el Plan de 11 años e industrialización, el giro hacia la educación superior y el rumbo hacia la modernidad. Por último, el naciente ciclo 3 o de reciente expansión recoge las reformas de la alternancia partidista, el regreso del inglés al currículo normalista y la época actual.

3. CICLO 1. DE EMERGENCIA, 1840-1940

3.1 México colonial y posindependencia

En la época colonial, la educación era destinada a los descendientes de familias extranjeras o criollas de alta posición socioeconómica. Ciertas artes, habilidades y saberes eran inculcados

por profesores formados en otros países o por profesores extranjeros contratados de manera particular. En concordancia con lo anterior, esta modalidad educativa individualista tuvo mucha difusión en la élite (Bazánt, 1993; Mendoza, 2017), debido a la proximidad con la cultura del viejo mundo. De acuerdo con Aguirre (2010), entre las habilidades enseñadas se encontraban los idiomas, pues eran parte de las artes y conocimientos del imaginario social de la época.

Al terminar la guerra independentista, el interés de los ayuntamientos en México radicó en intentar proveer educación básica y formar docentes (Staples, 1992). Las escuelas de primeras letras y las escuelas normales estaban ligadas. Una vez aprobado el curso de lectura y escritura, los estudiantes se convertían en aprendices, quienes eventualmente, tras seis meses de formación, procedían a ser profesores (Estrada, 1977). Cabe recalcar que en las escuelas de primeras letras no se enseñaba ningún idioma. Así, con el paso del tiempo, la falta de recursos de cada ayuntamiento complicó que estas escuelas se pudieran sostener.

La difusión de la educación normal dio un giro con la Compañía Lancasteriana, que recibió el apoyo gubernamental al ser la primera iniciativa de orden nacional para la formación de maestros entre 1842 y 1870 (García, 2015). Una vez obtenido el aval presidencial, la Compañía Lancasteriana se constituyó en la forma de instrucción predominante por casi cuatro décadas. García (2015) explica que, con la llegada de otras modalidades educativas, se hicieron tangibles una variedad de detracciones sobre la disciplina casi de milicia, la memorística, la debilidad pedagógica de los monitores, contra la rápida expansión de docentes y escuelas para estudiantes del sector popular. Al respecto, Quiñones (2001) señala que los estudiantes más avanzados o monitores debían llegar con tres horas de anticipación para ser instruidos en las clases del día y que durante tres días a la semana, entre las tres y las cuatro de la tarde, impartían clases de idiomas, con apoyo del libro de inglés de Robertson o de francés de Ollendarf.

Siguiendo el marco analítico de la procedencia de Foucault (2019), en el que suceden desajustes o repetitividad de condiciones, se incrusta la reproducción de patrones europeos en la conformación histórica mexicana de la enseñanza de las lenguas. Sus concepciones repetían dichos patrones que entrañaban varios sentidos: uno civilizatorio, otro de paridad con las culturas dominantes y uno más de supervivencia académica. Estos sucesos dan cuenta de la relevancia de los idiomas en la noción de formación de futuros profesores de instrucción elemental.

A pesar de encontrarse en un momento disímil de evolución educativa frente al contexto europeo, se entroniza en el contexto mexicano una identidad educativa distinta. Es decir, la naturaleza diversa de un México con tanto desbalance educativo desborda hacia una incidencia europea en el currículo, que legitima un círculo de dominación entre pioneros y autoridades educativas, lo que se inscribe y cumple con lo que Foucault (2019) plantea como el propósito del trabajo genealógico: discernir el dominio en la historia.

3.2 La institucionalización normalista, el porfiriato y los congresos de instrucción pública

Dos de los críticos de la escuela lancasteriana fueron Enrique Laubscher y Enrique C. Rébsamen. Enrique Laubscher —pedagogo, natural de Baviera, discípulo de Froebel— estudió la pedagogía y las humanidades de la época y ejerció el magisterio en su país. En 1880, se traslada a México y

tres años más tarde funda la Escuela Modelo de Orizaba, donde impartió un nuevo método para profesores de instrucción elemental, cuyas asignaturas son enumeradas por Ramos (1977): “el plan de estudios comprendía: lenguaje, cálculo, geometría, dibujo, geografía, historia, ciencias naturales, inglés, francés, moral, música y gimnasia” (p.74). En este modelo, tanto el inglés como el francés figuran con un espacio curricular en igualdad temporal para su enseñanza.

Con esta propuesta, el pedagogo alemán se convierte en un pionero educativo. En poco tiempo, logra instalar sus concepciones y experiencias aprendidas en Europa en un ámbito educativo en déficit de conocimientos y destrezas pedagógicas, como era el caso de México en ese entonces. Ante la necesidad de textos, Laubscher realiza traducciones al español de libros de primer año de inglés y francés para sus clases (Larios, Hernández y Coronado, 2016).

De manera similar, Enrique Rébsamen llega a México —procedente de Suiza— una vez que concluye sus estudios avanzados en educación, con experiencia tanto de docente en idiomas (inglés, alemán, francés, latín) como de director de una escuela normal. Su primer desempeño en México fue como maestro de francés para una familia conservadora de Nuevo León, pero sus desacuerdos hicieron que abandonara este trabajo. Luego se muda a Veracruz y se une a Laubscher para trabajar en la Escuela Modelo de Orizaba. Posteriormente, en 1886, funda la Escuela Normal de Xalapa. Su pensamiento sobre el deber ser de la educación lo lleva a concretar la conformación de un sistema educativo para México (Vera, 2006). Su perspectiva sobre el currículo para ser maestro de primaria elemental y superior era una selección de asignaturas tanto científicas como de aplicación práctica, con una duración de cinco años si se deseaba completar la formación. Al respecto, Murillo (1974, citado en Vera, 2006), en su descripción de las 45 asignaturas de esa época, enuncia que para primer y segundo grados se impartían clases de francés; y para tercero y cuarto grados, clases de inglés. Las clases tenían una intensidad horaria de tres horas semanales.

En 1887, mediante ley presidencial, se crea en la capital mexicana la Escuela Normal Nacional para Varones y al año siguiente la Normal de Mujeres, pues ya se sabía de diferentes iniciativas en otros estados (Ducoing, 2004). El programa de asignaturas replicó el paradigma positivista de la época al orientarlo a la científicidad y experimentación. De acuerdo con un estudio de corte histórico (Meneses, 1973), el plan normalista se integraba de 21 asignaturas, entre ellas Inglés y Francés. Esto indica una concordancia de programas en las nacientes e influyentes escuelas normales.

También las escuelas normales privadas en sus inicios incorporan el idioma inglés. Los misioneros protestantes venidos de los Estados Unidos de Norteamérica traen consigo, además de su intención religiosa, su lengua nativa y, eventualmente, esto tiene gran impacto en el sector educativo. En su proceso evangelizador, era bien visto que los pastores aprendieran el español y que a la vez enseñaran la lengua anglosajona para la lectura de sus textos y los servicios religiosos. Así sus feligreses dominaban el idioma y el rito religioso. De acuerdo con Rodríguez y Romero (2018), los misioneros de la Iglesia Metodista Episcopal se instalan en el norte y centro del país entre 1873 y 1878. Publican revistas y promueven servicios de habla inglesa; entre sus obras destacan centros de estudio religioso y de carácter normalista, que luego transformarían en escuelas normales y universidades

Es conocido que, en esta época de finales del siglo XIX, una marcada preponderancia francesa impera en México y su idioma tiene mayor relevancia frente a otros en los años de instrucción

elemental. El francés se enseñaba durante los tres años del curso, mientras que el inglés contaba con dos años de dedicación formal. Parte de esa tendencia afrancesada se debía a dos causas: a) dos de las normales prominentes, la de Orizaba y la Veracruzana, habían sido orientadas por extranjeros cuyos sistemas se centraron en la construcción de una normatividad educativa a gran escala. b) El primer Congreso de Instrucción Pública había sido acompañado por las ideas de Jules Ferry, exministro de educación galo, quien en 1880 organizó un congreso educativo en su país, prestando la idea de uniformidad a la versión mexicana (Ballín, 2007). Sin embargo, otros sectores sociales y económicos también recibieron dicha dominancia.

El Porfiriato logró atraer la inversión europea y acabó aceptando el pago de la deuda exigida por Francia, luego del restablecimiento de relaciones diplomáticas en 1880. El desarrollismo, que duró hasta antes de la revolución, trajo consigo “una impresionante penetración económica y cultural” (Meyer, 2011, p.15), que se resentía en el día a día, tanto por las familias acomodadas en sus costumbres como por la población en su educación. El Porfiriato fue condescendiente con una oleada económica francesa (extracción, banca, comercio, industria) que enriqueció a quienes ya estaban instalados en México y promovió el afrancesamiento cultural.

Aunque ya la época colonial había cesado, se advierte una marcada dominación cultural, económica y política de Europa y Norteamérica durante el gobierno de Porfirio Díaz. La treintena de años gobernados por Díaz trajo prebendas a industriales extranjeros en desmedro de las condiciones laborales de campesinos y obreros. El surgimiento de una élite política, económica y religiosa dominadora de las condiciones forjó la desigualdad social y educativa.

El gobierno porfirista alcanzó niveles dictatoriales al coartar la libre expresión de la prensa y cualquier expresión civil de descontento laboral por medio de la represión militar. Estas condiciones detonaron la sublevación que se convirtió en la Revolución mexicana. Una revolución que por diez años tuvo consecuencias de pérdidas humanas y económicas. La muerte de casi un millón de personas tuvo repercusiones en la mano de obra, sobre todo en el sur del país.

En cuanto a lo económico, Womack (2012) sintetiza que México pasó por tres etapas: 1) etapa de dependencia del influjo internacional entre 1880 y 1910; 2) etapa de destrucción de la organización económica dependiente de Europa y Estados Unidos entre 1917 y 1920; y 3) etapa de crecimiento de 1921 a 1940 por la facilidad para las fuerzas productivas. Una consecuencia que cobró relevancia fue la Constitución de 1917, que reorientó la organización política, limitó la acción de los extranjeros, prohibió el monopolio y penalizó la no producción de propietarios. Paralelamente, abrió la puerta al socialismo.

3.3 La educación socialista

El periodo que sobrevino después de la Revolución mexicana trajo consigo una brecha en la educación. Es el momento político de Lázaro Cárdenas o del cardenismo (1934-1940). Esta época de gobierno cardenista corresponde con una Europa en tensión por la proximidad de un enfrentamiento bélico y con una Unión Americana cercana a convertirse en potencia mundial. El dominio sociopolítico cambia de extremo: del Porfiriato y su benevolencia a la injerencia extranjera, al cardenismo y su refundación mexicana. Este dominio nacionalista estableció un nuevo orden

en el saber y en el hacer político-económico. En el saber, se expandieron las escuelas normales rurales y se apropiaron de saberes técnicos para el desarrollo comunitario. En el hacer político económico se promovieron cambios en la Constitución y en la producción industrial.

La reforma al sistema educativo fue uno de los pilares del proyecto político de Cárdenas, que se estableció al incluir en el artículo tercero de la Constitución elementos como la exclusión de la religión, el fanatismo y calificar en adelante la educación como «socialista». De acuerdo con Meneses (1998c), en el currículo normalista de la reforma de 1935 se propusieron asignaturas relacionadas con economía política y con los problemas políticos y económicos del país, economía doméstica, geografía económica, sociología de la educación, historia de la cultura y del movimiento obrero y literatura del proletariado. En general, estas asignaturas se fundamentaron en el método del materialismo dialéctico aplicado a la teoría marxista de la época.

Con respecto a este ciclo, el análisis genealógico permite entrever una lógica de causalidad sobre la ausencia de la asignatura de lengua inglesa en las escuelas normales mexicanas al descifrar la incidencia de la educación socialista y la proyección de la Unión Americana. El nuevo engranaje educativo socialista no admitió y excluyó por muchos años el inglés de las normales urbanas y rurales. Se entiende que el peso de un gobierno hegemónico de treinta años, como el de Porfirio Díaz con un enarbolado elitismo que recrudeció el abandono de obreros e indígenas y la consecuente lucha civil por el rescate del pueblo mexicano durante la Revolución mexicana condujeran a que el gobierno socialista electo se concentrara en el ideal del pueblo, que redundaría en una preferencia de las lenguas nativas sobre las extranjeras. Con respecto a la formación de fuerzas de contingencia sobre el devenir educativo, se conoce que los conflictos del gobierno cardenista con las petroleras anglosajonas interfirieron para que, en ese tiempo, las lenguas extranjeras se excluyeran en las instituciones del sistema educativo mexicano. Es así como los eventos políticos y de turbulencia económica confluyeron y restringieron la enseñanza del inglés en este periodo del cardenismo mexicano.

4. CICLO 2. ENTRE LA EXPANSIÓN Y LA CONTRACCIÓN, 1940-1975

4.1 La unidad nacional, el plan de 11 años y la industrialización

Pasados los acontecimientos que cambiaron el panorama político en el país, tales como la Primera Guerra Mundial, la Revolución mexicana y la época cardenista, sobrevino el periodo de la Unidad Nacional, en el que se retoma la enseñanza de los idiomas en México. El presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946) revierte la influencia cardenista en la educación al eliminar los enunciados socialistas de la Constitución nacional e introducir la industrialización. Un auge en la producción y exportación ayudó a engranar un ímpetu diferente. A esto se sumó el nombramiento de Jaime Torres Bodet como secretario de Educación Pública en 1944, en la que sería su primera asignación al frente de esta Secretaría. Entre sus acciones de política educativa, como nuevo secretario, Torres Bodet convocó al Congreso Nacional de Escuelas Normales e hizo la reforma de planes curriculares (Hurtado, 2002). En referencia a las asignaturas de idioma extranjeros, Meyer (2011) aclara que “el idioma francés estuvo aún presente en los planes de estudio entre 1940 y 1945” (p.17). Lo anterior debido, por un lado, a la situación de desventaja que Fran-

cia padeció al haber sido invadida por la fuerza nazi, y después rescatada por los aliados, junto al general De Gaulle exiliado en Gran Bretaña. Por otro lado, el inglés y su influencia iban en aumento por la posición de Estados Unidos e Inglaterra al final de la Segunda Guerra Mundial.

El currículo normalista se unificó para las escuelas normales urbanas y rurales en 1945. Esto incluyó, de acuerdo con Rodríguez (2006), 24 materias básicas en las que se ofrecía escoger entre francés o inglés como idiomas extranjeros; 10 asignaturas de actividades de agricultura, artes, economía y cultura física; 22 materias profesionales como pedagogía, educación, psicología, entre otras; y siete de cultura general. En esta reforma educativa de gran envergadura, que transformó el sistema educativo mexicano, ya se empieza a notar una apertura hacia la especificidad del conocimiento con 63 asignaturas para la formación inicial. Si se revisa la disminución en el número de horas destinadas a los idiomas, se constata una ligera exclusión, pues se restringió a inscribirse a un solo idioma por elección, debido tal vez al aumento en la cantidad de asignaturas.

Los cambios efectuados en los programas de estudio en 1945 se mantuvieron por cerca de 20 años, y sin reestructuraciones. En 1954, el presidente Ruiz Cortínez (1952-1958) citó a una Junta Nacional de Normales para estudiar la deserción, especialización y diferenciación entre las normales urbana y rural; las sugerencias ahí generadas sirvieron posteriormente para la formación docente.

En el siguiente periodo sexenal, Adolfo López Mateos (1958-1964) designa nuevamente a Jaime Torres Bodet en la escena de la Secretaría de Educación Pública, quien presenta dos planes de estudios normalistas, uno en 1959 y otro en 1964. A pesar de que se generaron cambios en los programas, estos no afectaron la asignatura de idiomas; permaneció la opción de elegir entre francés o inglés. El plan curricular de 1964 comprendía cerca de 60 materias (incluidas las opcionales), entre las que permanecían los idiomas, que por primera vez se nombraron como Lengua Extranjera (traducción I-II-III), de quinto a séptimo semestre, y como opcional en octavo semestre (traducción IV) (Meneses, 1991).

En 1975, el Consejo Nacional Técnico de la Educación cita a asamblea, y tras varias reuniones se produce un nuevo plan de estudios que abandona los análisis teóricos de orden sociológico e histórico (Figueroa, 2000) y se inserta más en lo técnico. No obstante, se reestructura con la eliminación de las didácticas y se escogen algunas clases con práctica pedagógica para un total de 76 materias. En primer y segundo semestres se situarían Inglés I e Inglés II, respectivamente (Meneses, 1991). Se hizo una reducción a la mitad en el número de semestres que tenía un curso de Enseñanza de Lengua Extranjera con respecto al plan de estudios de 1972-1973 que tenía cuatro semestres con 110 asignaturas. Es preciso detallar que en el plan de 1975 se nombró la asignatura como “Inglés”, y desapareció totalmente la opción de aprender el francés de la formación normalista.

Este cambio de denominación de “Lengua Extranjera” en el currículo de 1964 a “Inglés” en 1975 y la eliminación del Francés del currículo generaron una nueva configuración, pues al no especificar las lenguas que se enseñarían, se aceptó la aparición de otros idiomas alternativos —antes no enseñados— que por circunstancias económicas —como la llegada de la industria automotriz alemana— se integraron al grupo que antes conformaban únicamente el francés y el inglés.

Con estas acciones en política educativa se fue configurando una tendencia minimizadora con respecto a la importancia de las lenguas en el currículo normalista, que desde 1970 —después de

los movimientos estudiantiles y magisteriales— le dieron otra visión a la carrera docente: más conocimiento y menos formación para la docencia. Se puede afirmar que se afianzó una lógica utilitarista en las escuelas normales con estos cambios. En otras palabras, se fue desarrollando una tendencia a la práctica de tipo inmediatista, evidenciada en que, con poco tiempo de estudio, tan solo tres años de ciclo formativo, inmediatamente había la posibilidad de “conseguir una plaza segura de trabajo” (Yurén, 2009, p.41).

4.2 El cambio a educación superior

La reforma de 1984 tuvo como piedra angular el propósito de elevar a la categoría de licenciatura a los programas de las escuelas normales de México. Esto se consideró como otorgar un reconocimiento a la profesión docente y posicionar los programas a nivel de educación superior. Este cambio curricular abarcó varios giros. Uno de ellos fue el tiempo de estudios de la licenciatura, que cambió a ocho semestres; además, el plan unió dos áreas de formación: tronco común y especialidad; el tronco común se dividió en cuatro líneas de formación: instrumental, pedagógica, psicológica y social; en la especialidad se incorporaron más asignaturas, según la licenciatura, con un número de asignaturas entre 62 y 70 (acuerdo N°134,1988). Estas áreas no incorporaron la asignatura de Inglés para su enseñanza, a pesar de que en el nivel superior es necesaria la comunicación y difusión de investigación, de acciones de docencia y de servicio.

El tránsito de las escuelas normales hacia la educación superior fue un logro esperado por mucho tiempo. Este paso a la educación superior llevó a que los estudiantes normalistas lograran ser considerados licenciados, para lo cual el requisito era haber cursado la preparatoria pedagógica (Navarrete, 2015; Martínez y Contreras, 2016). Al adquirir el nivel terciario, las escuelas normales asumieron la tarea de desarrollar prácticas de docencia, investigación y difusión cultural (Medrano, Méndez y Morales, 2017). Sin embargo, de manera inesperada, esta reforma curricular anuló del plan de estudios la asignatura de Inglés, a pesar de estar bajo el influjo de una creciente apertura económica, de una expansión en conocimiento y comunicaciones. La tendencia de conflicto entre escuela normal y dinámica económica emerge desde el condicionamiento de los estudiantes para su privación de un referente socio-económico en un ambiente que requería la habilidad de la lengua extranjera, por la cercanía geográfica con países angloparlantes (al norte con Estados Unidos y al sur con Belice), además por lo que se perfilaría en el futuro como la era de la globalización.

4.3 La modernidad sin inglés en el currículo normalista

A partir de la reforma de 1997 al currículo de las escuelas normales implementaron cuatro líneas de trabajo inscritas en un marco llamado Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Las cuatro líneas consideraban algunos planes curriculares, a los que se les añadieron criterios y orientaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, un programa de mejoramiento y actualización docente, algunas directrices de gestión para las escuelas normales y las adecuaciones en la planta física, tanto en materiales y recursos como en reparación y ampliaciones de las instalaciones. La malla curricular de este plan de 1997 agrupaba tres áreas de actividades (SEP, 2002).

Por primera vez el programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales desglosa una serie de rasgos que comprometen habilidades intelectuales, dominio de las actividades didácticas, competencias didácticas, identidad profesional, capacidad de respuesta a las condiciones sociales (SEP, 2002). El número de asignaturas se redujo a 45, entre las que no se integraba la lengua extranjera anglosajona.

Dos gobiernos seguidos de apertura económica encaminaron al México de fin del siglo XX hacia un paradigma económico controversial. Con la entrada en vigor de la Reforma de Modernización Educativa de 1992, se sublima la triada del Estado, sector económico y sector educativo que luego adquirió cuerpo físico al establecer como objetivo de la educación en su periodo: “poner en sintonía la educación con el sector productivo, con lo cual se problematiza la formación docente”, como lo afirma Ofelia Cruz (2007).

A pesar de que, en la reforma de 1997, para la transformación y fortalecimiento de las escuelas normales de México se nota una ausencia de asignaturas de lenguas extranjeras dentro del plan de estudios, hubo algunos estados e instituciones normalistas que, por voluntad de directivos, docentes y estudiantes, abrieron cursos extracurriculares de inglés, según lo enuncian Salazar, Chapa y Cantillo (2017). Este acontecimiento revela con claridad que desde el gobierno estatal se promovía una nulidad hacia el aprendizaje de las habilidades comunicativas en Inglés, necesarias para un trayecto de futuro desempeño, de especialidad y de nuevas capacidades; en tanto que esa normatividad social y pedagógica repercutió en prácticas docentes que “legitiman intereses y acciones sociales particulares, y al mismo tiempo omiten otras posibilidades” (Barrón-Tirado y Pontón-Ramos, 2013, p.204). Así se forjó una ausencia de conocimiento que excluyó a muchas generaciones de egresados de las oportunidades meritorias, que veinte años más tarde se constituyeron en dificultades económicas y laborales.

Esta no inclusión del inglés en la malla curricular de 1997 se instaura pese a la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN). Este acuerdo económico fija la bandera de la competitividad y del bienestar para los pueblos de los países firmantes: México, Estados Unidos y Canadá. Empero, desde la autoridad educativa, se obvia la conexión entre la educación y la economía y se repite una dinámica que pareciera que estos factores no pudieran coexistir —como en la época socialista—, cuando lo que se vivencia es la apertura económica al capitalismo neoliberal.

5. CICLO DE EXPANSIÓN RECIENTE 2006-2018

5.1 El regreso del inglés al currículo normalista con la alternancia partidista

El segundo mandato presidencial del Partido Acción Nacional, presidido por Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), apeló a alianzas partidistas para ratificar sus propuestas programáticas, igual que en los dos anteriores sexenios. A diferencia de su antecesor, Vicente Fox Quesada (2000-2006), quien cerró escuelas rurales y disminuyó el acceso a las escuelas normales, Calderón Hinojosa promovió la construcción de Centros de Formación e Investigación Normalista y llamó a un cambio de planes curriculares en 2009. Este nuevo plan buscó incidir en la flexibilidad a través de la incorporación de la lengua adicional (inglés en este caso) y la tecnología de la información y la comunicación, en aras de lograr el contacto con el mundo globalizado por medio de la adquisición de competencias y destrezas.

Con un retraso de tres años, la implementación de los planes 2012 llegó a las escuelas normales con sus respectivos materiales. Para este cambio, se consideraron 55 asignaturas de 291 créditos, agrupadas en cinco trayectos formativos: 1) Psicopedagógico, 2) Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, 3) Lengua adicional y Tecnología, 4) Optativos y 5) Práctica Profesional (DGESPE, 2012). De acuerdo con la malla curricular, en el trayecto formativo de Lengua adicional y Tecnología se imparten siete asignaturas de cuatro horas semanales, con valor de 4.5 créditos cada una, desde el primero hasta el séptimo semestres. Es decir, en primer y segundo semestres aquellas relacionadas con las tecnologías de la información y de tercero a séptimo semestres las de los niveles de Inglés A1, A2, B1, B2 que se traducen de un nivel principiante a nivel intermedio alto.

Es necesario discutir que en la malla curricular 2012 de las escuelas normales mexicanas aparece el concepto «lengua adicional» para denotar la asignatura que desde el plan curricular de 1964 era llamada lengua extranjera. Desde la subdisciplina de la lingüística aplicada, la denominación de lengua adicional se concentra para aquellas lenguas que son no nativas, que son el medio de instrucción y alfabetización académica, que se hablan en el salón de clase y en las instancias educativas, que requieren apoyo para acceder al currículo, que tienen un soporte institucional de recursos para aprendices, que orientan actividades en casa para su exposición continua a través de un modelo lingüístico, que monitorea e interviene en caso de bajo desempeño del estudiante (MacLean, 2011).

En efecto, este constructo llamado «Lengua adicional» tiene aplicación como política de lengua en el Reino Unido. En pocas palabras, se refiere al inglés que se enseña a migrantes recién llegados, quienes incluso tienen dos o más lenguas aprendidas en casa y que califican para acceder a tutores y recursos de apoyo (Baker, 2001). Sin embargo, este no es el caso de las escuelas normales mexicanas. En atención a varias características, el español es el idioma de instrucción en las licenciaturas, con el que se gestiona el ambiente escolar. De esta manera, el inglés, en la reforma 2012, se anexaba de nuevo a los planes curriculares, debido a lo cual no existían programas de apoyo ni modelo lingüístico para los hogares. Por lo anterior, el término «Lengua adicional» dibuja una imagen errada, poco consecuente con el momento histórico y refleja transferencias de políticas poco documentadas.

Como se mencionó, en 2006, la elección por segunda vez de un gobierno panista a la presidencia, con Felipe Calderón Hinojosa, abrió la puerta para el regreso del inglés al currículo normalista, que estuvo influenciado por condiciones político-económicas particulares. A tan solo cuatro meses de su posesión como presidente, se estableció un acuerdo con Estados Unidos para la acción en contra del narcotráfico, esto se denominó «Iniciativa Mérida». Este acuerdo establecía presupuesto, equipos y asesoría para la lucha antidrogas, similar al Plan Colombia, sin la presencia militar especializada en campo, sobre lo cual Ortega y Somuano (2015) aducen que fue una meta poco factible.

Un acontecimiento que tuvo repercusiones en muchos aspectos de las situaciones en México, durante ese sexenio (2006-2012), fue sin duda la recesión económica de 2008, debido a la proximidad geográfica y económica con los Estados Unidos. El modelo de exportaciones al país del norte contrajo las fuerzas internas mexicanas a causa del TLCAN, firmado en la última década del siglo XX, combinado con un discurso en el que prevalecía el llamado a incorporarse a un mundo globalizado en pro de la «competitividad». De acuerdo con Meyer (2015), estas con-

diciones provocaron un aumento en la migración hacia Norteamérica, que llegó incluso a ser de un 10% de la población, lo que equivale a cerca de 12 millones de mexicanos en Estados Unidos.

5.2 El regreso del partido hegemónico y la reforma normalista de 2017

Durante el debatido gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018) en materia educativa, el detonante hacia la promoción del inglés en las escuelas normales fue el lanzamiento del Modelo para Escuelas Normales y su Estrategia de Aprender Inglés (SEP, 2017). Esta propuesta marcó dos direcciones: docencia y curricular. Con respecto a la docencia, 546 docentes fueron contratados con plaza federal fija y nivel salarial más alto (SEP, 2018). Con miras a mejorar las condiciones de enseñanza del inglés en las escuelas normales, los docentes debieron acreditar certificados internacionales en docencia y proficiencia del idioma avalados por el Concejo Británico.

En lo curricular, se elevó a seis horas las clases de inglés, desde el semestre primero al sexto, con valor de 6.75 créditos en todas las licenciaturas de las escuelas normales (excepto aquellas escuelas normales en lenguas indígenas). La segunda medida fue la propuesta de creación de la licenciatura en Inglés. Y la tercera fue la certificación para estudiantes de último año en nivel usuario independiente. Estas dos últimas no se concretaron a razón del poco tiempo restante para su implementación, de las reacciones y resistencias normalistas a la reforma.

En un ámbito social y económico agitado se desarrolla este periodo de relevancia para el idioma inglés en las escuelas normales. En mayo de 2017 se inician las rondas de negociación del segundo Tratado de Comercio de América del Norte (T-MEC) con un recién electo presidente en Estados Unidos que agita la dinámica económica y migratoria entre México y Estados Unidos y que reclama mejorar las condiciones resultantes para la Unión Americana. Esto se traduce en exigencias para México en términos de formación laboral y remuneración de alto nivel. Simultáneamente, se lanza la reforma normalista en 2017, y en mayo de 2018 se contratan a los nuevos docentes de Inglés categoría C. En noviembre de 2018 se firma el T-MEC. En esta ocasión, se vislumbra una conexión robusta entre la economía y la educación, a diferencia de lo ocurrido en la reforma de 1997 durante la firma del TLCAN. En este sentido, se responde a una dinámica emparentada entre formación y competitividad que influye en la revitalización del inglés en la malla curricular de las escuelas normales.

En este ciclo, el enfrentamiento entre diversas fuerzas sociales y económicas ha generado en varios sexenios su recuperación hacia una expansión de las necesidades de aprender inglés, como en el caso del segundo y tercer ciclo (Unidad Nacional, los 11 años y la industrialización), durante los cuales el inglés tuvo un lugar en los planes de estudio normalistas. En el ciclo de reciente expansión 2009-2018, las iniciativas a favor del aprendizaje del inglés volvieron a revitalizarse con el apoyo de algunas organizaciones privadas, que se enfrentaron con las fuerzas educativas tradicionales y en esa discusión salieron fortalecidas las fuerzas económicas para orientar la reforma que detuvo una discontinuidad de más de 30 años del inglés curricular en las escuelas normales.

5.3 La incertidumbre actual y la abrogación de la reforma anterior

En 2018, la elección de un gobierno con tendencia antineoliberal, cuya propuesta de campaña se centró en la abrogación de la reforma educativa anterior, derivó en incertidumbre. Las medidas

adoptadas en política educativa remiten a alianzas con los gremios sindicales tradicionales, siguiendo los pasos de gobiernos neoliberales como el de 1988, 2000 o 2006. No obstante, se han adoptado sin oposición los planes curriculares 2018, que incluyen el inglés y se continúa con la implementación de la «Estrategia nacional de inglés para las escuelas normales».

Así, el actual gobierno (2018-2024) de Andrés Manuel López Obrador trae una consigna hacia la abrogación de las acciones en política educativa, hechas durante el periodo ejecutivo anterior (2012-2018). Esto plantea severos interrogantes sobre la magnitud de las consecuencias en los órdenes legal, legislativo, laboral, educativo, económico y social. Sin embargo, las escuelas normales aún no están en el centro de las transformaciones educativas, por lo que continúa siendo efectivo el plan curricular 2018 para la asignatura de Inglés, asimismo los nombramientos en las plazas federales de los docentes de Inglés de la reforma. Por el momento, se señala que este periodo aparece como detenido en la temporalidad, provocando preguntas y dudas sobre las condiciones en las escuelas normales, con referencia a la austeridad manifiesta desde el poder ejecutivo.

Se hace oportuno mencionar que, al momento de la redacción de este artículo, se vive una contingencia sanitaria de orden mundial, que ha llevado a la virtualidad al sistema educativo por completo. Esto ha significado un reto en aspectos pedagógicos por ser un suceso de aislamiento social inesperado. De esta manera, han sucedido en el proceso situaciones difíciles para el aprendizaje, que manifiestan condiciones pedagógicas por resolver en el corto plazo. En lo tecnológico, el desbalance en la disposición de los recursos para atender la gran masa estudiantil. En el aspecto burocrático, un énfasis en la exigencia de evidencias desde las jerarquías educativas con el fin de mantener el control sobre docentes y estudiantes.

Con lo anterior se reitera que, ante la menor circunstancia inédita, se repiten los esquemas tradicionales de inequidad y control, aun cuando el contexto supone otros vínculos y otras lógicas de trabajo escolar. A pesar de todo lo anterior, aún se sigue a la espera de los cambios educativos que este gobierno aplicará, debido a que muchas de las instancias y dependencias educativas se encuentran trabajando desde la virtualidad, en espera de la reactivación social y regreso a la presencialidad educativa. La incertidumbre desde lo social, sanitario, político y económico hace parte de esta espera sobre las acciones político-educativas de este gobierno que genera algunos cuestionamientos, por ejemplo, ¿qué repeticiones, eliminaciones o revitalizaciones operarán durante este sexenio?

6. REFLEXIÓN FINAL

La reconstrucción historiográfica ha logrado pormenorizar ciclos de inclusión y no inclusión de las lenguas extranjeras en el currículo de las escuelas normales. Estos ciclos ondulantes son espejo de las condiciones que la lengua extranjera ha trasegado para convertirse en asignatura oficialmente aceptada en los currículos normalistas. Se han evidenciado dos ciclos completos y uno que está en plena formación. La duración de los ciclos varía de manera considerable: el primero o de emergencia va de 1840 a 1940 (se mantiene aproximadamente un siglo); el segundo o de expansión y contracción de 1940 a 1997 (sesenta años); y el tercero o de reciente expansión viene desde 2006, inició ascenso en 2017 y se ha mantenido por tres años.

Asimismo, los altibajos hacen tangibles cimas, valles, amplitudes y extensiones. Se aprecian tres cimas o picos altos: 1) la reforma en que se institucionaliza la escuela normalista con los Congresos de Instrucción I y II bajo el gobierno porfirista. 2) Las reformas entre la Unidad Nacional, la reforma de los 11 años y la industrialización. 3) La reforma 2018 y el momento actual. Las tres se diferencian por el número de horas a la semana dedicadas al inglés, según se indica en cada plan. Debieron pasar 120 años para que se incrementara una hora desde el ciclo 1 hasta el 3 al pasar de tres horas semanales a cuatro; mientras que transcurridos 12 años del ciclo 3 se aumentó dos, que equivale pasar a seis horas semanales.

Al respecto, se analiza que el discurso inicial de la lengua extranjera provino de una educación más ilustrada bajo entornos europeos dominantes. Seguidamente, hubo momentos de inclusión del inglés en el currículo, que coinciden en expansión social e injerencia internacional durante los periodos de Porfirio Díaz, de la Unidad Nacional y la retoma del poder por el partido hegemónico en 2012. De acuerdo con la analítica genealógica de Foucault, la inclusión del inglés procede de circunstancias de mediación económica mercantilista derivadas del influjo tecnológico industrial en los tres periodos. Siendo esas mediaciones: la construcción y el transporte en el Porfiriato, la llegada de las industrias inversionistas en la Unidad Nacional y la ratificación de tratado comercial del norte T-MEC del gobierno entre 2012 y 2018.

En cuanto a los valles o picos bajos, se encuentran dos: el primero en la época socialista y el segundo en la modernidad. Ambos tienen diferentes extensiones, es decir, su duración varía por estar uno inmerso en un único sexenio gubernamental y el segundo por abarcar más de dos sexenios. Para estos picos de valles o de no inclusión del inglés, resaltan la diferencia ideológica entre ellos, uno de corte socialista y los segundos en el capitalismo de apertura internacional.

Según el análisis genealógico, estas ausencias han ocurrido bajo circunstancias de oposición en el primero y de causalidad en el segundo. Los antecedentes del gobierno socialista aclaran el camino para ubicar una desazón cardenista frente al ímpetu colonialista europeo y norteamericano antes de la mitad de siglo XX y condicionar en lo político y educativo el ideario mexicano, ayudándose de cambios constitucionales. En el segundo periodo de no inclusión del inglés, el capitalismo manifestó una tendencia minimizadora hacia lo educativo y fortalecedora de lo laboral. Además, la inmediatez de requerir un empleo después de terminar la secundaria complicó las inscripciones en las escuelas normales (al haber adquirido el estatus de licenciatura, los estudiantes no podían acceder al término de la secundaria). Así, la obligación de cursar unos años más de preparatoria hizo que las escuelas normales redujeran su tamaño y disminuyeran su alcance, mientras que se acrecentó la migración a los Estados Unidos. De cierta manera, este criterio se tendría en cuenta en unas reformas posteriores al legislar pactos y alianzas multisectoriales, en las que se establecerían conexiones entre formación docente, currículo y competencias para favorecer el crecimiento económico, que conllevarían una tendencia utilitarista sobre la educación desde las políticas educativas.

Estos movimientos ilustran procesos de decisión gubernamental afectados por tensiones sociopolíticas y económicas, que encarnan sentidos de ida y vuelta hacia lo educativo. Eventualmente se repiten por las conexiones entre sí, manifestadas a causa de las contracciones educativas internas en pro de la mejora de las condiciones que no fueron resueltas; en el caso del

socialismo, fue eliminada de la Constitución al siguiente periodo presidencial, como si hubiera sido un error. Tampoco se solucionaron al convertir las escuelas normales en instituciones de educación superior por el déficit de estudiantes que causó, por la confrontación entre focalizar la teoría o la práctica en el currículo, y aún menos se solucionaron con las alianzas entre gobierno y sindicato que vieron aparecer los deseos de poder de la dirigencia sindical.

Con respecto a la denominación de la asignatura de Inglés durante estos ciclos, discurren cuatro nombres diferentes. En principio fue el nombre de origen «Inglés». Luego fue «Lengua Extranjera» que indicaba su enseñanza a través de la traducción. Recientemente, ha sido designada como «Lengua adicional» en un esfuerzo de implicar su influencia británica. Y en la última reforma de 2017 regresa a ser denominada «Inglés», como en el primer ciclo. Una reiteración en la manera en cómo se nombra entre el ciclo 1 y el ciclo 3 propone sentidos que de nuevo se anclan en la búsqueda de conexiones que mantengan la influencia y el dominio extranjero vigente. Tal fenómeno requiere ser analizado desde horizontes críticos, tanto de los investigadores y maestros como de los futuros docentes normalistas, que permita en conjunto repensar y reformular minuciosamente lo no explícito y lo no lineal a partir de su inserción en la cultura, mas no desde un punto de vista colonialista.

Por último, se vislumbra la emergencia del inglés en las fuerzas que lo han anulado y revitalizado, en las repeticiones de acontecimientos, en errores o fallas que han rodeado a esta asignatura. Este análisis nos ha remitido a evidenciar el deseo de igualdad, las reglas impuestas por culturas o por instancias dominadoras, los elementos detonadores de reformas, las contingencias que han afectado la educación en tanto conflictos internos, extranjeros o de carácter sanitario. A partir de los documentos normativos y de los acontecimientos analizados genealógicamente, se han desglosado circunstancias, figuras y conexiones de robusta significación para la asignatura de Inglés y los sentidos que la transitan y que cobran significado en cada periodo con mayores implicancias laborales futuras para los estudiantes de las escuelas normales mexicanas.

REFERENCIAS

- Aguirre, M. (2010). "Una invención del siglo XIX la escuela primaria (1780-1890)". En L. Lafarga (Ed.), *Diccionario Historia de la Educación en México*. Recuperado de <https://bit.ly/3619xUn>
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión: Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. CIDE.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Recuperado de <https://bit.ly/2XbrNT7>
- Ballín, R. (2007). El Congreso Nacional de Instrucción de 1889, Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, México. Recuperado de <https://bit.ly/2B1wZ34>
- Barrón-Tirado, C. y Pontón-Ramos, C. (2013). "La reforma de la escuela normal de 1997. Algunas consideraciones críticas". En P. Ducoing (Ed.), *La escuela normal: Una mirada desde el otro*. Recuperado de <https://bit.ly/2XCXJic>
- Bazant, M. (1993). *Historia de la Educación durante el porfiriato*. El Colegio de México.
- CDPPE (2014) Comité de Direccionamiento de Políticas y Prácticas Educativas. Recomendación CM/Rec(2014)5. Consejo de Europa. Bruselas

- Cruz, O. (2007). "Políticas educativas recientes en la formación de profesorado: Algunos elementos conceptuales para su análisis". En P. Padierna, y R. Mariñez, (Eds.), *Educación y comunicación. Tejidos desde el Análisis Político del Discurso* (pp. 39-67). Juan Pablos/ Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación.
- Diario Oficial de la Federación México, (2018). Acuerdo N°134 de 8 de Junio de 1988, por el que se establece el plan de estudios para la formación de docentes en educación primaria a nivel de licenciatura. Recuperado de <https://bit.ly/2X8iKlF>
- DGESPE (2012). Plan de Estudio 2012. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Recuperado de <https://bit.ly/3etw0qK>
- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. Bogotá: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 6(6), 39-56.
- Ducoing, P. (2013). La escuela normal: Una mirada desde el otro. Recuperado de <https://bit.ly/2XCXjic>
- Figuroa, M. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXX(1), 117-142. Recuperado de <https://bit.ly/3gw6L9m>
- Foucault, M. (2019). *La microfísica del poder*. Siglo XXI Editores.
- García, J. (2015). La educación lancasteriana en México y América Latina como solución del estado liberal ante el vacío dejado por la iglesia. *Boletín Virtual*, Julio 4-7, pp. 48-66. Recuperado de <https://bit.ly/2ZVeisz>
- Hurtado, P. (2002). "Una mirada, una escuela, una profesión: Historia de las escuelas Normales 1921-1984". En L.E. Galván (Ed.), *Diccionario de historia de la educación en México*. Recuperado de <https://bit.ly/36I9xUn>
- Larios, M., Hernández, G. y Coronado, R. (2016). La labor y logros educativos de Enrique Laubscher en Chihuahua 1889-1890. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Educación inicial y básica.
- MacLean, K. (2011). Children for Whom English Is an Additional Language. En G. Knowles (Ed.), *Supporting Inclusive Practice*, 2 ed. (pp.) 26-45. Routledge.
- Martínez, R. y Contreras, E. (2016). El papel de la investigación en las escuelas normales. El reto en el perfil de los docentes. Ponencia presentada en el *Congreso Nacional las escuelas normales: Una mirada hacia el futuro*, Xalapa-Enríquez, Veracruz, pp. 1-12.
- Medrano, V., Méndez, E. y Morales, M. (2017). La educación normal en México. Elementos para su análisis. INEE. Recuperado de <https://bit.ly/2TLkCig>
- Mendoza, M. (2017). Breve resumen histórico de la enseñanza del inglés en los planes de estudio de educación básica y media superior. *Pobacma* 6(1), pp.55-60.
- Meneses-Morales, E. (1973). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911. La Problemática de la Educación Mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*. Editorial Trillas.
- Meneses-Morales, E. (1991). *Tendencias Educativas Oficiales en México 1964-1976*. CEE-UIA.
- Meneses-Morales, E. (1998c). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. CEE-UIA
- Meyer, J. (2011). Dos siglos, dos naciones México y Francia 1810 – 2010. *CIDE* 72. Recuperado de <https://bit.ly/3d51KlU>

- Meyer, L. (2015). Felipe Calderón o el infortunio de una transición. *Foro internacional*, 55(1), 16-44. Recuperado de <https://bit.ly/3ekFcOe>
- Mora, J. (1979). Los maestros y la práctica de la educación socialista. *Universidad Pedagógica Nacional* 29, (1) Recuperado de <https://bit.ly/2XEh8dA>
- Muñoz, M. (2015). La enseñanza del inglés en planes y programas de estudio en las escuelas normales de México. *Praxis Investigativa ReDIE* 7(12), pp. 85-95. Recuperado de <https://bit.ly/2M5T9U9>
- Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores en las escuelas normales de México siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 17(25), 17-34. Disponible en <https://bit.ly/2ZHFSsT>
- Ortega, R. y Somuano, M. (2015). El periodo presidencial de Felipe Calderón Hinojosa. *Foro internacional*, 55(1), 5-15. Recuperado de <https://bit.ly/3gsY2og>
- Quiñones, L. (2001). *La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango. CXXX Aniversario*. México, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango. Recuperado de <https://bit.ly/2ZKjk6i>
- Ramos, C. (1977). Enrique Rébsamen ideólogo educativo. En *Primer anuario Centro de Estudios Históricos*. Recuperado de <https://bit.ly/3erGyqq>
- Rodríguez y Romero, D. (2018). Compilación para la sesión de la Sociedad de Estudios Históricos del Metodismo en México. Recuperado de <https://bit.ly/3eokU6z>
- Rodríguez, L. (2006). Políticas educativas 1940-1970: Una reflexión desde la docencia. Tesis de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional Unidad D.F. Centro. México, Recuperado de <https://bit.ly/2XyTLXK>
- Salazar, M., Chapa, M. y Cantillo, M. (2017). La enseñanza del inglés en la escuela normal Pablo Livas: De lo extracurricular a la certificación. Ponencia presentada en el Congreso Mexicano Investigación Educativa. Mérida, Yucatán. pp.1-8.
- SEGUNDO CONGRESO NACIONAL DE INSTRUCCIÓN (1981). Informes y Resoluciones. Imprenta de Francisco Díaz de León. México. Universidad de Nuevo León. Recuperado de <https://bit.ly/2AehPaw>
- SEP (2002). *Plan de estudios 1997 Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. Secretaría de Educación Pública, México: SEP. Recuperado de <https://bit.ly/2yDdugr>
- SEP (2017). Estrategia de fortalecimiento y transformación de las escuelas normales. Secretaría de Educación Pública, Recuperado de <https://bit.ly/2XAMQgJ>
- Staples, A. (1992). "Alfabeto y catecismo, salvación del nuevo país", en A. Hernández y M. Miño (Eds.), *Lecturas de Historia Mexicana* (pp.69-92). El Colegio de México.
- Staples, A. (2005). *Recuento de una batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez*. El Colegio de México.
- Tanck, D. (1977). "La escuela ilustrada -1786 -1836- Educación primaria en la ciudad de México, México", pp.140-142). Colegio de México, Nueva Serie 22.
- Tanck, D. (1992). "Las escuelas lancasterianas en la Ciudad de México:1822-1842", en A. Hernández y M. Miño (Eds.), *Lecturas de historia mexicana* (pp.49-68). El Colegio de México.

- Vera, K. (2006). Aportes de Don Enrique C. Rébsamen a la educación mexicana. (Tesis de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. Recuperado de <https://bit.ly/3cb38Cm>
- Womack, Jr. J. (2012). La economía de México durante la Revolución, 1910-1920: historiografía y análisis. *Argumentos (México, D.F.)*, 25(69), 13-56. Recuperado de <https://bit.ly/3ekJnJU>
- Yurén, M. (2009). Reformas Curriculares en la Formación de Docentes en México. *Educação & Realidade*, 34 (1), 33-48. Recuperado de <https://bit.ly/2Af5l2e>

ESTUDIOS Y ENSAYOS

Saberes ausentes y saberes a ignorar en el campo pedagógico

Missing knowledge and knowledge to ignore in pedagogical field

Daniel Gómez Ramos*

Recibido: 19 de mayo de 2020 Aceptado: 11 de enero de 2021 Publicado: 31 de enero de 2021

To cite this article: Gómez Ramos, D. (2021). Saberes ausentes y saberes a ignorar en el campo pedagógico. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (1), 61-78

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.9175>

RESUMEN

El presente ensayo explora el saber como producto de una alteración y un efecto en los modos de subjetivación. Bajo la referencia del mito griego de Pandora, se reflexiona sobre el deseo de saber, desde la curiosidad preontológica que se instala como pregunta irresuelta a lo largo de la vida. Del mismo modo, con el mito de Psique se aborda la necesidad del despojo de prerrogativas en lo educativo. Se hace énfasis en el saber pedagógico inacabado. El lenguaje, la conversación, el estudio son pretextos que ponen en marcha la búsqueda —la libertad de significación— de la existencia en un tiempo propio. La relación con el saber requiere de un reconocimiento, por encima de los contenidos y guías de aprendizaje. Por lo tanto surge la necesidad de que los docentes acojan unos saberes y se desprendan de otros. Es así, que los saberes provenientes del mundo interno de los educadores pueden estar capturados por la predicción, que se traduce en apatía y desinterés en los estudiantes. Para que el profesor esté disponible para éstos y pueda desencadenar y sostener la función del saber se precisa la generosidad en el ofrecimiento de recursos culturales y la omisión de la lógica de la representación.

Palabras clave: saber pedagógico; deseo de saber; formación docente; enseñanza

ABSTRACT

This essay explores knowledge as a product of alteration and an effect on subjectivation modes. Under the reference to the Pandora's Greek myth, the desire to know is reflected, from the preontological curiosity that is installed as an unresolved question throughout life. Similarly, the Psyche's myth addresses the need for the stripping of educational prerogatives. Emphasis is placed on unfinished pedagogical knowledge. Language, conversation and study are pretexts that set in motion the search —freedom of meaning— for existence in its own time. The knowledge relationship requires recognition, above the content and learning guides. Therefore, the need arises for teachers to accept some knowledge and detach themselves from others. Thus, the knowledge from the internal world of educators may be captured by prediction, which translates into apathy and disinterest in students. In order for the teacher to be available to them and to trigger and sustain the function of knowledge, generosity in offering cultural resources and omitting the logic of representation are required.

Keywords: pedagogical knowledge; desire to know; teacher education; teaching



1. PANDORA Y EL DESEO DE VER-SABER

Lo humano se estructura en base a una cadena de enigmas que el sujeto buscará dilucidar a lo largo de su vida psíquica y social. Un enigma se distingue de un misterio en cuanto este último se descubre, termina revelándose, se resuelve (Percia, 2017). En cambio, la respuesta que se da al enigma es siempre frágil, inacabada y falible, por eso los enigmas nos lanzan a una búsqueda y a una interpretación fragmentaria. Por su carácter incompleto, aunque imprescindible, el enigma orienta al sujeto en un trabajo constante de pensamiento.

Lo enigmático nos habla de una búsqueda incesante con la que, además de reconstruirse una relación con lo otro, al mismo tiempo se elaboran los sentidos del mundo interno. De ahí que los saberes no-sabidos conformen incógnitas irresueltas que guían a lo humano hacia nuevas preguntas. Preguntas que abren oportunidades para crear saber sobre el mundo y sobre uno mismo (Mèlich, 2015).

No hay saber si el sujeto no se siente conmovido por aquello que se indaga, por aquello que se descubre, que se comparte. No hay saber si el estudiante y el profesor no padecen una cierta alteración cuando intentan extraer alguna cosa de la zona de lo desconocido, del campo de lo inexplorado.

Los saberes no sabidos, los que todavía no se saben, los que no se sabe completamente, los que no se quiere saber, los que se supieron y se olvidaron: tienen el poder de inquietar y modificar las relaciones que establecemos con el otro y con lo otro (Frigerio, Korinfeld & Rodríguez, 2017). La hipótesis que queremos argumentar en este escrito es que lo “no-sabido” y lo “por-saberse” perturban la relación con los saberes y con el saber. Que tanto los saberes deseados y los saberes ya aprehendidos, como los saberes ignorados —derivados de la repulsa, de la privación o del miedo al saber— tienen efectos en los modos de subjetivación de lo humano.

Con “subjetivación de lo humano” nos referimos a la aparición en el sujeto del deseo de ser deseado por el otro, nos referimos a la manifestación en el sujeto de la exigencia de responder éticamente a la palabra del otro, dicho de otro modo: el gesto de reconocer en el otro a un semejante (Stavchansky & Untoiglich, 2017). La subjetividad es una cuestión que cualquiera que intente hacer de docente tendrá que poner a consideración: ¿Cuál es el efecto de mi acción? ¿Cuál es el efecto de mi presencia? ¿Cuál es el efecto de mi palabra? ¿Cuál es el efecto de mi posición? Educar es hacer que algo de estructurante y vivificante transcurra en la escena pedagógica, dejando fuera la humillación, la vergüenza y la mortificación que puedan pasar por ahí.

Lo que nos gustaría subrayar del mito de Pandora es que, pese a ser ella misma la portadora de la caja, ignora su contenido. Lo que encierra la caja es algo desconocido, sin embargo, es altamente significativo para los dioses. Éstos han investido el objeto de tan gran deseo que tiene la fuerza de despertar en Pandora una curiosidad irresistible. Los dioses han inflamado la caja de tanta pasión que Pandora es incapaz de rehusarse a la tentación de abrirla.

Arrebatada por su curiosidad, la muchacha se esconde para asomarse al interior del cofre: se torna invisible para poder mirar. “Pulsión escópica a la obra”, dice Freud (2013), la pulsión de investigación empuja el movimiento de Pandora hacia el objeto: “acercarse a mirar” (escopo)

equivale aquí a “acercarse al saber”. Movimiento iniciado y empujado por las preguntas que emergen de lo inconsciente: ¿De dónde vengo? ¿Cómo fui originada? ¿Qué pasará cuando deje de ser? ¿Qué habrá después de morir? Interrogantes que suministran suficiente perturbación al sujeto para organizar su particular búsqueda de saber.

El deseo de saber se atestigua en el incansable placer que los niños sienten al preguntar. Placer enigmático para el adulto que no comprende que esas preguntas no tienen una meta, sino que trazan rodeos. El niño no busca reemplazar la pregunta por una respuesta acabada, desea seguir preguntando. El deseo de saber es, antes que empuje y movimiento hacia un objeto, deseo de ser reconocido como “deseo”. Ya que las preguntas que formula un niño son semblantes del auténtico objeto de su investigación: “¿cómo llegué al mundo?” Este primer interrogante enigmático está ligado al desarrollo de la libido (deseo de placer o fuerza vital) y orquesta la pulsión de investigación hacia el saber. Esta curiosidad preontológica está vinculada al enigma del deseo de la madre por el niño y nos informa que el deseo de saber es originariamente deseo de saber sobre el deseo del otro.

Según Octave Mannoni (1989), un saber es todo aquello que puede satisfacer la “pulsión epistemofílica”, o sea, la curiosidad. Algunos de los mencionados interrogantes primarios adoptarán la forma de lo cognoscible y otros continuarán proporcionando enigmas que insuflarán de libido la vida y empujarán al sujeto a investigar lo desconocido. En este camino, la dedicación al estudio permite tomar distancia de los dramas familiares y canalizar las angustias en circunstancias de menor aislamiento. La lectura, la escritura, el habla, la escucha y el aprendizaje se convierten en actividades que sustituyen el deseo frustrado de conocer/comprender los enigmas de la propia existencia. Leer, escribir o dialogar son actividades sublimatorias que habilitan el acceso a una pluralidad de simbolizaciones capaces de volver interesante y placentero el trabajo intelectual para el sujeto.

¿Cómo despertar en el estudiante la curiosidad infantil que abre al deseo de aprender? ¿Cómo acompañar la pulsión de aprehensión (escópica) hacia los objetos culturales? ¿Cómo orientar las tensiones de distracción hacia el interés por metas intelectuales? ¿Qué articulaciones se pueden componer entre las pulsiones descontroladas y la curiosidad por el saber?

La posición de enseñanza implica pensar qué factores pueden alterarse y movilizarse en el docente para investir de deseo (catexis) un asunto del mundo e impregnarlo del suficiente interés como para que el sujeto instaure con el saber una relación erótica y confíe en que obtendrá —a través de ella— un placer *a posteriori*, no inmediato (Enriquez, 2015).

Cuando el sujeto está implicado en su impulso de conocer de qué trata la relación con el mundo, con los otros y consigo mismo, “saber” es una producción que inquieta y modifica la subjetividad que, por su parte, modificará el mundo cuando sobre él ponga sus palabras y en él teja sus preguntas, sus elucidaciones y sus creaciones. Toda relación con el saber conmueve y transforma al sujeto, así como el sujeto inquieta y altera el mundo con el saber.

Estas ideas vienen a problematizar las modalidades en que las instituciones educativas gestionan el encuentro entre alteridades y ponen curso a los diferentes enigmas que habitan en los sujetos. ¿Qué saberes deberían ponerse en juego y cuáles dejar de lado? ¿Qué condiciones poner

ahí para que algo de los enigmas pueda tramitarse subjetivamente? ¿Cuáles son las reglas que harían apuntalamiento para instituir lo humano? ¿Qué saberes habría que saber y qué saberes habría que ignorar para que algo del orden de la transformación acontezca en los sujetos?

Para Jacques Lacan (1997), el saber conlleva una transformación de sí que ocurre a través de un trabajo de interpretación que busca obtener una verdad. Saber es intentar dar significado al mundo y dar significado a las propias comprensiones. Así, todo saber y todo no-saber afecta, hace mutar, desplaza, los modos que un sujeto tiene de mirar, de hablar, de pensar, de actuar. Por este motivo, porque saber (como verbo) implica una conversión, los saberes (sustantivos) son al mismo tiempo queridos y rechazados, encarnados y desterrados, elaborados y destituidos.

Todo saber es producto de un amplio intercambio de formas singulares y sociales por responder a los enigmas turbadores sobre el origen (Soler, 2015). Temor y deseo se anudan en la pregunta que la infancia formula acerca de su propio nacimiento, de su propia llegada. Empeño en conocer lo incognoscible porque ninguna explicación satisface la pregunta “¿cómo me hicieron?” que se apodera del niño. Sin embargo, “no poder saber” es lo que relanza su empuje vital a la búsqueda de otras curiosidades y de otros saberes en los que conseguir satisfacción. Por tanto, empeño estéril pero estructurante, ya que el primer saber no-sabido remite a unas huellas incorporadas, unas marcas inalcanzables sobre los inicios que fundan y organizan los posteriores saberes buscados. El saber sobre la vida —o sobre el origen de la propia vida, para ser más precisos—, por consiguiente, es un primer saber no-sabido.

Un segundo saber no-sabido resulta igualmente atrayente: el saber sobre la muerte, sobre el después de la vida. Lo testimonia la excitación que Pandora siente cuando, oculta entre las sombras de los árboles, abre —y se abre a— lo desconocido (abre lo “no-sabido-aún”). Obstinado intento por poner nombre a lo enigmático, por evidenciarlo y terminar con la incertidumbre. Al destapar la caja antes del día de su boda, tal como le hubo prohibido Zeus, todos los bienes que contenía regresaron al Olimpo y todos los males quedaron liberados en el mundo. Momento del mito que representa, mediante el arrepentimiento de Pandora y su decisión de llevar la Esperanza a los hombres, el conflicto y la angustia que supone el saber acerca de lo insufrible, la admisión de una frustración que es difícil de tolerar. “Escenas indeseables”, las llama Michel Gribinski (2011), sobre las cuales resulta tan necesario como arduo ensayar un trabajo de pensamiento. Según el autor, el “no querer saber” así como el “no querer que el otro sepa” son deseos que proceden de escenas traumáticas en las cuales el sujeto quedó preso de oscuros fantasmas. Aspirar al saber es traer al presente los enigmas del comienzo y los enigmas del final que nunca dejarán de persistir.

Nos importa ordenar en este texto algunos argumentos y algunas ideas acerca de los saberes ausentes u oblicuos como también de los saberes a olvidar, a desalojar. Ambos saberes, los no-sabidos y los saberes a ignorar, no sólo están involucrados en la formación de docentes sino que producen efectos subjetivos concretos sobre aquellos que los cursan. Precisamos desplegar un pensamiento caracterizado por formular interrogantes insólitos y por hacer insospechadas asociaciones de ideas. Un pensamiento capaz de producir alteraciones en los interrogantes pedagógicos que interpelan a la posibilidad o imposibilidad de una transmisión cultural (Hassoun, 1996).

Intentamos plantear preguntas “problematizantes” para convocar un pensamiento que no puede desarrollarse en la comodidad de lo familiar, en la mismidad de lo habitual. Pensar tiene sentido si los interrogantes resultan inquietantes (Butler, 2017), si desacomodan las soluciones definitivas y si nos permiten fugarnos de los marcos de inteligibilidad que garantizan —por adelantado— la seguridad de lo conocido.

2. PSIQUE Y LAS IGNORANCIAS RECIBIDAS

Aislada en la cima de una montaña, Psique ignoraba porqué fue abandonada por sus padres para ser devorada por un monstruo entre las rocas. La joven desconocía qué llevó a su familia a priorizar contraerla en matrimonio, desatendiendo su propia voluntad, aunque había oído de los celos que Afrodita sentía por su belleza. Al anochecer, mientras dormía, un dios la transportó en volandas hasta un palacio. La deidad sólo la visitaba tras ocultarse el sol. Cada noche se amaban en la oscuridad. Ignorar la identidad del dios la hacía arder en deseos.

A cambio de ofrecerle una vida llena de pasiones, el dios le puso a Psique una prueba: que jamás encendiera una luz, ya que no quería ser visto aún. Después de un tiempo, la muchacha confesó a sus hermanas que estaba siendo muy feliz con su marido pero que no sabía qué aspecto tenía éste. Envidiosas, sus hermanas la convencieron para que se acercara con una lámpara de noche, mientras su amado durmiera, y comprobara si era el monstruo con el que le había amenazado Afrodita. Psique obedeció el impulso gozoso que la llevó a satisfacer el deseo de saber y descubrió en la cama a un hermoso joven. Ni más ni menos que Eros, dios del deseo y símbolo del amor. Éste, al verse descubierto, desapareció para siempre.

El mito de Psique continúa, pero lo que aquí nos importa pensar es que la curiosidad insatisfecha de la joven funciona a modo de una promesa que mantiene encendido el deseo sobre su amado. El deseo de saber precisa no-saber para existir, para seguir deseando (Lacan, 2014). En cuanto el deseo se apropia del objeto, el deseo se desvanece y el saber se desfigura en mera información. La información, por su completitud y certidumbre, imposibilita la experiencia de la falta o del vacío por donde brota el amor hacia lo no-sabido-aún. Para que la relación entre el sujeto y el saber esté mediada por el sentido del deseo, es imprescindible la conservación de lo enigmático, de lo desconocido.

En este orden de cosas, se podría interpretar que las hermanas de Psique —a las que podríamos llamar Neuroeducación, Sociedad del Aprendizaje e Inteligencia Emocional— representan el positivismo de las ciencias aplicadas que pretenden medir, calcular y comprobar la mayor cantidad de datos posible para aumentar el rendimiento académico, maximizar la producción de conocimiento y mejorar la obtención de resultados. La consecuencia es que la eliminación de los enigmas de la alteridad del mundo trae consigo el goce instantáneo de la pulsión de omnipotencia y, seguido de este, la muerte del deseo. Pero también, y sobre todo, la aniquilación del otro como diferencia irresoluble (Lévinas, 2012). Tanto el moderno cientificismo como las hermanas de Psique operan bajo el signo de la transparencia reduciendo la relación con el saber caracterizado por la separación y lo impenetrable, a mera circulación positiva de paquetes de información con intereses instrumentales propios de la lógica económica (Zizek, 2017). La perspectiva de la utilidad provoca la des-erotización del vínculo, el apagado del deseo.

Conocer quién y cómo es su amado, hace desaparecer de súbito a Eros. Porque “conocer” significa aquí “ver” nunca al otro sino a una imagen, una representación, una descripción, una explicación, unos atributos que lo opacan. De hecho, Eros le hace prometer a Psique que no desvelará su enigma, que no saciará su pulsión, con el secreto propósito de que el deseo permanezca vivo y vivificando la relación. Una promesa en la que ella tiene que confiar a toda costa y sin confirmar sus presupuestos para que funcione como los contornos que contienen a salvo el amor.

La educación se instituye en tanto protege lo enigmático del sujeto (Larrosa, 2017): no se sabe quién es ni qué puede hacer el otro, por tanto, puede ser quien quiera y ser capaz de todo. Y en tanto protege lo enigmático de la relación pedagógica: no se sabe qué hay que hacer, no se sabe qué es lo adecuado, debe preguntarse por la experiencia del otro, debe preguntarse por el sentido de cada acción emprendida.

En ocasiones, escuchamos decir a algunos docentes que “carecen de los saberes suficientes para ejercer su oficio”, que “hay saberes que no les fueron ofrecidos en su formación”, que “los saberes que tienen no les bastan para sostener las exigencias que viven diariamente”. Tal vez porque los docentes noveles han dejado de reconocerse en los saberes constituidos, tal vez porque la aparición de la novedad difiere de los conocimientos decretados por lo curricular. En cualquier caso, advertimos que los acontecimientos pedagógicos desbordan los muros que restringen los saberes disciplinares, lo cual desordena e intranquiliza la experiencia educativa contemporánea. ¿Podría decirse que se necesitan saberes que transiten por fuera de lo disciplinar? ¿Es posible repertoriar los saberes que traspasan los cercos disciplinares?

Caminamos en busca de un saber que sea capaz de analizar la relación que un docente mantiene entre su “saber sabido”, esto es, el que atañe a los conocimientos objetivos de una materia disciplinar y a su didáctica, y su “saber no-sabido”, o sea, el referido a las posiciones subjetivas, sus espectros no conscientes, sus guiones y mandatos grabados. Quizá, antes de nada, lo que habría que poner en cuestión es si el pensar está capturado en un marco de representaciones que impide extender las fronteras de lo pensable.

Observamos que no alcanzan los conocimientos disciplinares y didácticos para encarar los escenarios pedagógicos actuales. Necesitamos conversar sobre qué otros saberes tendríamos que convocar y cómo podríamos internalizarlos en la formación de docentes. Para ello se requiere, en primer término, una ampliación del campo perceptivo para que el educador se haga consciente de los efectos que sus palabras y sus acciones pueden producir en el destino de los otros. Porque la posición que adquiere un docente ante su propio oficio y ante el saber que comparte tiene consecuencias notorias en las maneras en que los sujetos se ponen en relación con el conocimiento (Bárcena, 2012).

Por ejemplo, no es lo mismo que un profesor transforme un objeto teórico en un cuerpo erótico a través del amor y la significatividad que tiene para él aquello que enseña, que un profesor que solicita la motivación de sus alumnos hacia el aprendizaje cuando para él carece completamente de interés. Tampoco es lo mismo una pedagogía fundada en el principio de sostener una oferta y volver disponible un archivo cultural que reconozca que “todos pueden aprender todo”, que una pedagogía que parte de la tematización y reducción del otro definiéndolo desde sus déficits, desde su desajuste respecto a una representación.

¿Qué saberes consideran los docentes que no les fueron transmitidos? ¿Para qué aspectos de su tarea consideran que no han sido preparados? Pero también y sobre todo: ¿Qué instrumentos simbólicos necesitan para elaborar su fracaso y su frustración?

A fin de producir nuevas respuestas, sería imperativo circular por fuera del marco de representaciones que dan el campo pedagógico ya explicado y que disminuyen el poder de pensar otras intervenciones. Parece inminente la pregunta acerca de qué saberes deben desaprenderse en el oficio docente. ¿De cuáles tenemos que perder el hábito y la familiaridad en la tarea de educar? ¿Con qué saberes debemos imprimir un esfuerzo para desnaturalizarlos?

3. ENTRE EL SABER Y EL ESTUDIANTE: EL LUGAR DEL DOCENTE

En pedagogía existe una preparación imposible de realizar por adelantado porque educar no es aplicar una serie de protocolos y fórmulas; no es un puzzle del que si uno posee las piezas puede componer la figura; no es fabricar un androide procediendo como un androide. Educar es encontrarse, interactuar y pensar lo que nos pasa con unos otros de los que nada sabemos, de los que —afortunadamente— no lo sabemos todo. Educar es darse cuenta de que para cualquier otro no hay nada más peligroso que tener delante alguien que cree saberlo todo sobre él (Arbiol, 2018). De pronto el sujeto pierde su opacidad enigmática, su intimidad se vuelve transparente, porque alguien le borró su ocasión de diferir, su posibilidad de devenir.

Entonces, en cuanto a saberes pedagógicos el docente nunca está preparado porque se trata de un trabajo “con” otros, “junto” a otros, “entre” otros. Y con suerte esos otros, felizmente para su porvenir y su libertad, su presencia siempre sorprenderá, asombrará, desconcertará cualquier tipo de saber. Cuando un docente cree estar preparado puede estarlo para unos otros predefinidos y, como consecuencia, los otros reales se vuelven de inmediato invisibles a su mirada. Entre uno y otro se interpone un dique, una pared, una frontera hecha de saberes que impiden pensar al otro en su diferencia absoluta.

Los saberes diagnósticos o de etiquetaje son saberes retóricos de un imaginario consolidado, representaciones que modifican la relación con el otro en el sentido de que lo dan ya esclarecido, arrebándole su derecho a continuar siendo un enigma, y, por tanto, su posibilidad de ser de otro modo (Bárcena & Mèlich, 2014). Son saberes perturbados, trastornados, que perturban y trastornan a los sujetos sobre los que se implementan.

Por otro lado, hay saberes que escogemos desplazar y confinar a la zona oculta de lo no-sabido (Philips, 2014). Saberes que se activan de manera automática cuando se experimenta el encuentro con la alteridad. Saberes que nos hablan de nuestra propia historia —consciente e inconsciente— sobre los motivos por los que nos dedicamos a educar, sobre nuestras vidas vividas y nuestras vidas no vividas, sobre nuestras decepciones interiorizadas, sobre las frustraciones e ilusiones que proyectamos en los demás. Son saberes que nos inquietan como docentes y que operan en nuestra reflexión al emerger desde el fondo velado que nos habita.

También hay saberes que son inquietados por nuestra reflexividad, en tanto son modificados mediante las elaboraciones y comprensiones que efectuamos en la relación con el mundo, con los otros, con lo sabido y con lo todavía por saber (Castoriadis, 2006). Y hay saberes que son in-

quietados por gestiones que desempeñamos de modo inconsciente, y saberes conmovidos por la incapacidad de dar sentido a lo vivido. Se trata de los saberes que se alteran y estremecen en el cosmos interno del sujeto cuando interactúa con los otros o con los mecanismos institucionales.

Existen, sin duda, saberes que intervienen y transfiguran las relaciones educativas. Saberes que se desprenden de la aguda función interpretativa que se lleva a cabo en el circuito “inconsciente-consciente” de docentes y estudiantes, interpretaciones que enuncian conjeturas y razones mediante las cuales se intenta justificar la presencia de unos y de otros.

Las investigaciones muestran que la relación con el saber, de la cual se hace cargo la pedagogía, no consiste sólo en el establecimiento de un vínculo con un objeto de conocimiento (Niedzwiecki et al., 2015). En la interlocución con la expresión de significados de un docente, se pone en marcha una “relación transferencial” en cuyo campo se reorganiza la relación del estudiante con sus potencias de conocer, de cuidar de sí mismo y donde se reconfigura su relación con el mundo, con los otros, con el tiempo, con el lenguaje, con su contexto histórico y sociocultural. Mediante nuevas palabras el estudiante puede dar otros significados, conocer otras gramáticas y poder ir más allá de sus códigos de pertenencia.

A partir de los saberes aprehendidos el sujeto elabora nuevos saberes con los que puede abrirse a diferentes modos de pensar el mundo, los lazos sociales y la propia forma de existir (Beille-rot, 1996). La relación con el saber involucra un conjunto de intercambios que el sujeto erige con un contenido de pensamiento, ya sea éste una actividad, un cuerpo teórico, una materia cultural, una persona, una situación o una obligación ligadas de alguna manera al aprendizaje. La relación con el saber es, por tanto, una relación con el lenguaje y con el propio accionar en el mundo como sujeto más o menos capaz de aprehender un objeto en un momento dado.

Resulta indispensable recordar que al hablar de “relaciones al saber” no hablamos de mapas de contenidos ni de planes de aprendizaje. Las distribuciones de objetos son, esencialmente, excusas para habilitar en el sujeto una posición intelectual de “querer saber”: estudiar, dialogar, discutir, preguntar, ensayar, contrastar, acercarse a una verdad siempre huidiza. Lo que uno vuelve disponible es una excusa para que el otro piense (Alliaud & Antelo, 2011). La faena del profesor es despertar en el otro la voluntad suficiente para empujar su inteligencia a establecer una relación con el saber.

Por esta razón, para que el sujeto no edifique una inhibición —por ejemplo— con el pensamiento literario, el docente se esfuerza por transmitir sus propias modalidades de relación con la literatura bajo la forma de su propio interés por ese territorio del saber más que bajo la forma del contenido. Y además el docente lo hace dejando libre al otro para que busque, para que escoja, su propia manera de vincularse con dicho territorio y su propio modo de aprehender el saber.

No es suficiente con poner a disposición un objeto cultural para que el otro se apropie de él, se requiere que el artefacto sea “altamente significativo” para aquel que lo ofrece, y, que tenga inscrito en sí mismo un gran valor social (Charlot, 1997). Ambos estados contribuyen a que el cuerpo teórico ofrecido resulte significativo para el destinatario, es decir, para que el receptor tenga la opción de darle un sentido subjetivo y singular.

Aquello que un profesor da “a ver”, da “a saber”, es mucho más que un contenido de aprendizaje. Es la confianza y el reconocimiento de la capacidad de pensar y aprender del estudiante (con quien se desea compartir lo conocido y lo ignorado) lo que tendrá que ser indagado y encontrado. Por así decir, sostener la oferta educativa solamente tendrá sentido si se halla contagiada por la pasión de quien se encarga de ponerla a disposición. Lo que despierta el interés y el deseo de saber es la carga simbólica con la que el profesor dota aquello que quiere transmitir —aunque aquello que quiera transmitir sea algo “no-sabido-aún” por el docente mismo—.

Entonces, ¿qué significa que el oficio de educar se apuntala en relaciones transferenciales? El acto de enseñar supone un docente capaz de adelantarse al tiempo porvenir del estudiante, brindar un significado que el recién llegado sólo podrá verificar más adelante, siempre después, más tarde (Recalcati, 2016). Es la aceptación de la ley otorgada al lugar del docente lo que autoriza al mismo a presentar materias culturales en los que el estudiante debe colocar su confianza sin poder confirmarla. Esta autoridad únicamente podrá concederse por el estudiante si éste decide confiar en su profesor y en el saber que simboliza.

La crisis del deseo de aprender que observamos en las instituciones educativas tiene que ver, por un lado, con la pérdida de legitimidad de esa “promesa” anticipatoria de la asignación docente, y por otro lado, con un conflicto en la percepción de la “tradicición”. Y no obstante, es la tradición la que amerita la entrega a los recién llegados de los códigos, los gestos y los sentidos de un futuro todavía por-venir, según Jacques Derrida (1998), una memoria desde la que conservar y recrear una política de la justicia.

Dar testimonio de esta memoria colectiva quiere decir darle al sujeto un pasaporte que funciona como reconocimiento y decirle “eres bienvenido, aquí tienes un lugar”. Educar oficia como habilitación al ingreso del recién llegado y la posibilidad de interpretar el arché, ese fondo de historia, de cultura, con las cosas más radiantes y con las más siniestras (Garcés, 2017). Gesto de transmisión que opera a modo de oportunidad para el otro, sin ubicarlo en el compromiso de la deuda, y que autoriza un trabajo de inauguración conjunta de nuevas miradas, de nuevos lenguajes, de la posibilidad de renovar el mundo común (Arendt, 2016).

Es el gesto de “tender la mano” el que hace institución: no dejar que el otro caiga cuando tropiece, tomarse de la mano no para retenerlo o para decir “te voy a llevar donde yo quiero que vayas”, sino para no dejar al otro solo y para decirle “te invito a caminar, quizás tenga algo para compartir contigo, no sabemos de qué se trata, es algo que tú descubrirás siempre más tarde” (Kaplan & Sanmartín, 2017). Y además, luego, este gesto tiene que transformarse también simbólicamente en una despedida y en una conclusión: “has crecido y madurado, tienes un lugar en el mundo y tienes un tiempo que vivir”.

La moderna crisis de la relación con el saber se debe, por otra parte, a la disolución de la asimetría intergeneracional. Una diferencia que no conlleva desigualdad, pero que garantiza el mantenimiento del gesto de transmisión entre los antiguos y los nuevos. Eugène Enriquez (2015) considera que el capitalismo cognitivo, el pragmatismo que ha colonizado el saber, la ambición de un modelo único y la desvalorización que han sufrido muchas epistemologías en manos de ciertas administraciones, son expresiones que dan cuenta de una “pulsión de muerte”

desenlazada de una promesa confiable donde sublimarse —esto es, donde transformarse en un interés por algo de lo común—. La sociedad del conocimiento resulta ser, paradójicamente, una sociedad en la que el deseo de saber no tiene lugar.

Si la puerta hacia el conocimiento es el reconocimiento, dice Paul Ricoeur (2013), estamos ante una crisis política que no conseguirá resolverse con modernos diseños curriculares ni con capacitaciones en innovadores métodos didácticos. La relación con el saber se hallará clausurada en la medida en que no esté precedida y alentada por un gesto pedagógico cuya legitimidad haya sido reconocida social y culturalmente. Consiste en un doble reconocimiento: el de la “autoridad” pedagógica del docente y el del otro como “semejante”, gestos que pueden vehicular formas de relación que ayuden a la emancipación.

Emancipación entendida como la inauguración de ocasiones donde los sujetos puedan oponerse, subvertir, divergir respecto de un futuro programado por su nacimiento. ¿Cómo saber ignorar los saberes que, arbitrariamente, clasifican vidas y asignan destinos? ¿De qué modo ese saber puede hacerse consciente y tornarse eficaz? ¿Cuál sería una formación inicial de docentes que propiciara aprender saberes significativos y reiterara en desaprender saberes desubjetivantes?

Si hablamos de formación pedagógica, sería apropiado definir el concepto de pedagogía desde la que situamos nuestro trabajo. La pedagogía estudia los modos en que acompañamos al recién llegado al mundo en su filiación simbólica, enlazándolo e inscribiéndolo como heredero en una cultura. Tomando aquí la concepción freudiana de cultura (Freud, 2010): el conjunto de saberes, el poder hacer y las normas necesarias para vivir con otros en un mundo común. Porque cuando la cría sapiens nace, las filiaciones de sangre son insuficientes para hacer humanidad.

Educación consiste en repartir, compartir, unos legados comunes e invitar a unos nuevos a interpretarlos, resignificarlos y desarrollarlos. Se trata de una donación sin condiciones que no espera reciprocidad alguna; donación de una gramática, de un espacio y de un tiempo que habilitan la oportunidad de interrumpir la prescripción del destino de un sujeto (Ricoeur, 2010).

El encargo docente es, en parte, crear condiciones para que el sujeto pueda ligarse con los otros y encontrar diversidad de materia prima identitaria con la que construir su propia identidad. Y en parte, otorgar a la pulsión epistemofílica un “objeto transicional” (Winnicott, 2008) para que su destino no sea la fatalidad, sino el deseo de saber y las relaciones de alteridad. En este sentido, la actividad pedagógica no puede resolverse en un mero desempeño técnico, requiere de un trabajo de elaboración subjetiva. Por eso la posición fundante del educador es la generosidad mediante la que vuelve disponible el capital cultural a todos por igual, a cualquiera, sea quien sea, sin actualizar una clasificación de las vidas.

Se trata del gesto de sustentar una oferta de materialidades y cuerpos teóricos fuertemente erotizados para que aparezca, en los otros, una demanda. Nos importa resaltar la idea de que en educación es la oferta —del profesor— la que crea la demanda —del estudiante—. Se trata de disponer la continuidad de la propia presencia, postulando la igualdad de las inteligencias como principio y nunca como objetivo a conseguir (Rancière, 2010). Esta premisa tiene el poder de desbloquear porvenires distintos a los otorgados por el contexto de origen.

Según Fernand Deligny (2009), educador es aquel que inventa circunstancias para que los sujetos encuentren un espacio donde erigir iniciativas, intentos y apuestas no determinadas, *a priori* sin fin ni finalidad. Erigir un espacio respirable donde algo de la pulsión se vuelva administrable como deseo de saber. Por consiguiente, los saberes sí tienen que preparar para algo: para que el docente indague cómo su presencia, sosteniéndose en una cierta posición, haciendo disponibles unas materialidades, permita a unos sujetos hallar el sentido de estar ahí compartiendo un lugar y un tiempo.

4. LOS SABERES A IGNORAR Y LOS SABERES NO-SABIDOS

Un docente es aquel que debe desaprender el saber que compendia etiquetas, clasificaciones y especulaciones sobre la vida de los otros (Biesta, 2017). A menudo escuchamos a docentes decir de un sujeto que “no puede” aprender porque procede de un contexto particular, porque su familia tiene unas características específicas, porque sus capacidades son distintas, porque sus actitudes están limitadas; en definitiva, porque su destino ya está escrito. Se trata de un saber que se inserta entre el docente y el estudiante obstaculizando toda posibilidad de relación. La definición que hacemos de un sujeto lo vuelve invisible a nuestra mirada obturada por categorías diagnósticas. El saber diagnóstico condiciona los modos de aproximarnos al otro, el modo en que lo vemos, en que lo pensamos, las formas en que respondemos de él.

¿Cómo ignorar estos saberes que consolidan la predicción de un pronóstico de fatalidad? El trabajo educativo consiste —ya lo hemos dicho— en ofrecer al recién llegado la ocasión de que su porvenir no esté prescrito total y únicamente por su lugar de pertenencia. El educador será quien porta el encargo de que ninguna tematización sobrevenga en sentencia definitiva. Todo otro tiene derecho a ser reconocido en su estatuto de sujeto, a que sus oportunidades no estén delimitadas por una explicación desubjetivante, a que su futuro no esté censurado por una óptica alienada. Porque cuando uno pierde el estatuto de sujeto, pasa a ser “nadie”, pasa a ser “nada”, y por tanto, se le puede maltratar, se le puede menospreciar, se le puede anonadar.

El concepto de profesor necesita, quizás, que repertoriemos una serie de saberes —tareas, actitudes— que hasta ahora no se sabían o, quizás, no querían saberse. Oímos a algunos decir que se formaron para ser docentes “y no psicólogos, y no asistentes sociales, y no enfermeros, y no cuidadores, y no padres”. Sin embargo, quien ejerce el oficio de la pedagogía se halla ante unos otros que necesitan que actuemos: que nos ocupemos de que coman, que les saquemos los piojos, que les curemos una herida, que les limpiemos los mocos, que les lavemos después de ir al baño, que negociemos con sus familias, que conversemos con ellos, que les demos más tiempo del previsto, que los saquemos de las calles, o de ciertos grupos, o de ciertas prácticas. Que estas actividades no estén “dentro de su perfil, de sus competencias, de sus disciplinas”, ni mucho menos “de sus conocimientos”.

Lo propio de la pedagogía no es trabajar sobre el inconsciente —pues esto le corresponde al psicoanálisis—, pero la pedagogía sí que exige al docente un trabajo “sobre su inconsciente”. Porque muchos continuamos siendo rehenes del niño que fuimos, un niño que fue, a su vez, alguien que surgió de una relación entre adultos que fueron rehenes del niño que fueron en relación con otros adultos. Por consiguiente, las cualidades del intercambio entre estudiante, docen-

te y saber dependen en alta medida de lo que el docente es “inconscientemente” (Mauco, 1993) y de su grado de madurez afectiva. Sucede que el profesor se encuentra frente a dos sujetos: el estudiante que está delante suyo y el niño inhibido de su propio mundo interno. Constantemente, el profesor que carece de cierta madurez tratará al alumno —sin darse cuenta de ello— como él mismo fue tratado en su infancia o juventud reprimidas. Cada día vemos que los estudiantes no dejan de invocar las configuraciones arcaicas que el docente tiene en su inconsciente: sus necesidades incumplidas, sus temores pretéritos, sus inseguridades y anhelos más antiguos.

El “saber sobre sí” que ayuda al docente a tramitar algo de sus propios malestares, ayuda a su vez a experimentar y elaborar los malestares de sus estudiantes. Ante las proyecciones transferenciales de sus estudiantes, el docente limita sus reacciones personales provenientes de su primitiva programación psíquica. Todo estudiante es un símbolo que provoca resonancias afectivas en las zonas no-sabidas de un docente. La fragilidad del alumno puede atraer el goce sádico del profesor; su apatía y aparente desinterés puede suscitar la dominación o el autoritarismo; su demanda de cuidados y de hospitalidad pueden llamar a la impaciencia; su dificultad para controlar sus pulsiones puede despertar el abandono docente.

Todas estas inversiones de energía psíquica explican que la infancia no es sólo el territorio de los pequeños, es el modo en que los pequeños internalizamos nuestras relaciones con los grandes, y es el modo en que se ha dado en llamar “el núcleo vivo de lo infantil en el adulto” (Guignard, 2013). Aquello que seguirá todo el tiempo, hasta que cerremos definitivamente los ojos, tratando de encontrar unas maneras de comprendernos a nosotros mismos, unas palabras para decir aquello que es indecible, unos esfuerzos por conocer lo que es incognoscible.

Por eso la infancia no concluye, afortunadamente, siempre hay la posibilidad de un trabajo de elaboración del sentido que requiere de un Otro, alguien capaz de sostener simbólicamente nuestra vulnerabilidad.

Para convertirse en ese Otro capaz de sostener la vulnerabilidad de quienes acompaña, el docente está llamado a realizar un trabajo de elaboración sobre su propio mundo interno. Con el objetivo de evitar que sus propias representaciones, sus fantasmas inconscientes, sus fracasos no tramitados, sus asuntos inconclusos, caigan sobre el estudiante como una sombra que entierra y enmudece toda incómoda alteridad. ¿Cómo repensar las formas de percepción para ver en el otro la novedad, la opción de un nuevo comienzo, y no sólo las confusiones desordenadas del propio aparato cognitivo? Estaríamos hablando aquí de un no-saber que debe “saberse”.

Por consiguiente, hay un saber que no debe ignorarse: el saber de los docentes sobre sí mismos (Frigerio & Diker, 2006). En el encuentro con una infancia o un joven, ¿qué se afecta, se inquieta y se desplaza en el propio mundo interno? Se trata de un trabajo de comprensión de los elementos psíquicos que a menudo ubican al docente en posiciones que impiden la toma de responsabilidad pedagógica en las relaciones con los otros: posiciones victimistas, quejumbrosas, culpabilizantes, persecutorias, dependientes, etc.

Ya nos decía Nietzsche (2015) que somos el fruto de generaciones anteriores, de sus extravíos, de sus pasiones, de sus errores, incluso de sus crímenes. No es posible cortar totalmente la cadena; podemos condenar sus extravíos pero somos sus herederos. La pregunta que se suscita

es: ¿Qué hace el sujeto con el azar que le tocó, que no eligió, pero que debe conquistar para posicionarse como heredero? Cuando venimos después y los que nos anteceden dejaron sin trabajar los traumas de su existencia, sobre los recién llegados se desliza una exigencia de elaboración desmesurada (Viñar, 2014). “No deseo recibir esta deuda”, dicen algunos niños y jóvenes, “haré de esta herencia otra cosa”. Tal vez emerja aquí la demanda al docente (lo reiteramos) de formarse en un saber de sí: un saber sobre los propios saberes y no-saberes que, sin percatarse de ello, puede acabar traspasando a los nuevos.

El saber sobre uno mismo faculta al docente para el acompañamiento de la labor interpretativa acerca de la incógnita en la que se proyectan los jóvenes alumnos: ¿Por qué el docente está ahí, dirigiéndose hacia mí? ¿Qué motivos lo empujan a ejercer este oficio, es el amor o es el salario? ¿Enseña de manera mecánica o su presencia aloja un deseo? El otro quiere saber si le importa de verdad al docente, si significa algo para él o si el docente siente indiferencia por su vida (Meirieu, 2019). El imaginario simbólico que se estructura a partir de estos no-saberes, de estas ignorancias, tiene consecuencias reales en el vínculo que se conforma entre el docente, los estudiantes y la distribución de saberes.

En este entretejido de relaciones, resulta decisivo si un sujeto se responde que el otro lo acompaña sólo porque recibe un dinero a cambio, o si la respuesta nombra la experiencia de “significar algo” para el otro. Por así decir, que el docente “cuenta con” el estudiante, que el estudiante confía en que “tiene un lugar” para el docente, que el docente lo reconoce como semejante.

A propósito, existe otro no-saber que hay que saber que nos interesa recordar. Cuando los estudiantes consideran que alguien merece la designación de “profesor” éste se convierte en objeto de transferencia (Filloux, 2001): los estudiantes le atribuyen una serie de saberes y de características que ellos estiman que su docente dispone. El estudiante “supone” en el profesor un conocimiento y unas propiedades que no corresponden e incluso exceden la realidad. Este saber imaginado y proyectado en el docente es, de forma paradójica, un saber que tiene la fuerza de afectar y conmover aspectos variados de los diferentes itinerarios vitales de los estudiantes. No es un conocimiento sistematizable, sino un saber que convoca a los jóvenes a elaborar parte de los enigmas subjetivos de su mundo interno. El “supuesto saber” (Lacan, 1997) del docente parece instalar una conversación, a menudo no explicitada, con las narraciones identitarias y los lenguajes de la intimidad de los estudiantes. Éstos proyectan sobre su profesor sus propias historias, sus escenas no resueltas, sus deseos de saber, sus preguntas y sus curiosidades de tal manera que este supuesto saber permite a los muchachos repensar sobre su vida y a menudo recrearla. Lo sustancial no es la autenticidad de dicho supuesto saber ni de la posición en que está ubicado el profesor, lo valioso es la efectividad que los atributos y cualidades transferidos al docente tienen sobre el pensamiento y los modos de vivir de los estudiantes. Efectividad simbólica que se prueba cuando la presencia y la palabra del docente induce al pensamiento, convida al diálogo, motoriza a investigar.

El territorio pedagógico se instituye cuando un profesor representa para unos estudiantes la “función de saber”, afirma Claude Rabant (2008): hay pedagogía en cuanto existe alguien que acepta mantener la suposición de que él simboliza el saber. En este sentido, lo que debería decidir y clarificar un profesor son las modalidades en que hará intervenir su función de saber para ac-

tivar el deseo de los estudiantes. La eficacia de la pedagogía de un docente procede menos de los conocimientos que posee que de la representación del saber que se le supone y de cómo ejercita tal función. La experiencia educativa se produce allí donde el deseo del docente se enlaza con el deseo del estudiante. Con esta ligadura, en suma, el deseo asigna a uno y a otro diferentes posiciones respecto a las relaciones con el saber. Los requisitos para que aparezca el escenario pedagógico son: (a) el saber que el estudiante desea y que le supone al docente (la *positio studis*) y (b) las maneras en que el docente hace intervenir el saber para sostener dicho deseo en el estudiante.

La disponibilidad sensible del docente y la constitución de vínculos afectivos dan al estudiante el sentimiento de que tiene las mismas posibilidades de acceder al saber que el docente. El estudiante se identifica con su profesor a través del lenguaje que permite que el primero se ligue al saber del segundo. Esta identificación inviste de deseo las tareas escolares y motoriza la actividad de la inteligencia. El estudiante pasa a estar animado hacia el aprendizaje. Con el objetivo de que funcionen como un “rito de iniciación” para la entrada en el campo del saber, importa que los quehaceres escolares refuercen la identificación con el docente y estén totalmente desprovistos del ejercicio de la dominación en el que algunos caen cuando se aprovechan de los beneficios de su autoridad.

Llegados a este punto, desde luego, constatamos que emergen gran variedad de incógnitas del fondo indiferenciado de lo “sabido no-pensado”.

Desde esta perspectiva, afirmamos que el oficio de profesor requiere saber-saber unos saberes y, también, saber-omitir o “prescindir de” otros saberes. Como los ya comentados saberes anticipatorios que obliteran la posibilidad de un porvenir desconocido y perpetúan la reproducción catastrófica del origen. ¿Cómo desaprender unos saberes que han sido enseñados en la misma formación inicial docente? ¿Cómo suspender unos saberes que, cuando no son puestos en discusión, suprimen el encuentro con el otro?

Se trataría entonces de tener una cierta disposición a desalojar, a olvidar, los saberes que despojan la presencia del otro de todo enigma. Hablamos de un saber “a ignorar”, el saber que identifica a ciertos sujetos con la incapacidad de construir relaciones con el saber. Deshacerse de los etiquetajes normalizadores que castran la incertidumbre de un futuro bajo el diagnóstico de “necesidades educativas especiales” o de las denominadas “dificultades de aprendizaje”.

Es un hecho, lo observamos cotidianamente, que existen gran número de coyunturas y contextos que dificultan la disponibilidad de muchos sujetos para acceder a los saberes. A veces la familia —o quienes por ella están— decanta espacios de secretos, de endogamia y de incesto psíquico, que acaban traspasando al sujeto una cierta prohibición de saber. Constatamos que en las instituciones educativas muchos niños y jóvenes llegan habiendo padecido “desublimaciones represivas” de su deseo de saber (Zizek, 2017). Niños y jóvenes que entran a escuelas, colegios o universidades con su curiosidad y la confianza en su poder para pensar inhibidas.

Este recorte nos recuerda que la función docente consiste en deconstruir los dispositivos que generan desigualdades o que definen las diferencias desde sus carencias respecto a una arquetipo de clivaje. ¿Cuál sería una pedagogía que registre aquello que “sí hay” en lo que existe, en vez

de centrarse en aquello que falta? ¿Qué pedagogía sería capaz de interceptar el cumplimiento de los mandatos familiares y de los guiones que fueron estipulados socialmente?

Necesitamos una pedagogía que reconozca la alteridad radical en lo enigmático de la infancia y la juventud, una pedagogía que albergue en su proyecto el no-saber acerca de lo que puede hacer un sujeto (Skliar, 2017). Podría decirse que los obstáculos en el acceso al saber no se hallan en los sujetos sino en los docentes encapsulados en las representaciones de un saber sentenciador. Un saber que adjudica una explicación sobre quién es el otro y sobre qué podrá ser es un saber que coloca al sujeto en el lugar de los desafiados del tronco común, de los desheredados. Aquellos que no tienen derecho a recibir la herencia de la cultura y a introducirse en una tradición con la cual conjurar su estigma de origen tornando su profecía en un futuro imprevisible.

En síntesis, la tarea del educador consiste en habilitar múltiples medios y ocasiones para que un sujeto —cualquier sujeto— pueda filiarse en un mundo común marcado por la pluralidad. Mientras que el desafío de la formación docente sigue siendo contribuir en el desaprendizaje de los saberes sentenciadores que generan un reparto desigual de los modos de vinculación con los saberes.

5. CONCLUSIONES

El lugar docente se funda sobre los hilos de un tejido hecho de encuentros con el mundo y los saberes que sabemos e ignoramos sobre él. Un tejido que nos sostiene junto a otros a quienes acompañamos y quienes solicitan de nosotros la elaboración de un saber sobre el oficio no recogido por la disciplina, ausente en los planes formativos y que desborda toda estrategia tecno-metodológica. Se trata del saber olvidar, el saber desatarse: la acción consciente de desoír los llamados saberes de etiquetaje que, a través de la mirada docente, obstaculizan las relaciones del sujeto con los saberes. Saberes condenatorios que enmascaran al otro y lo introducen en la realización de un futuro predeterminado. Se trata de saber desaprender estos saberes que nos dan al otro como una imagen compuesta por representaciones de nuestras propias ausencias.

También nos concierne saber un saber acerca de los efectos de nuestra propia posición subjetiva y de las palabras que habitamos; saber que la mirada que incorporamos produce unas alteraciones en la textura relacional que se configura entre los estudiantes y los conocimientos. Aquello que partimos, repartimos, impartimos y compartimos no sólo hace hablar al mundo sino muestra quienes somos y, además, ofrece material narrativo para los desplazamientos afectivos de los otros y para la escritura del relato de su propia identidad.

El trabajo reside en el abandono de ciertos saberes que clausuran posibilidades para que el estudiante inaugure encuentros inéditos con el saber. Importa subrayar que la pregunta por el saber comprende, más acá de la enseñanza, la persistencia en el desalojo de ciertos regímenes de percepción que reproducen desigualdades en las oportunidades de entrada a una memoria cultural. El lugar docente se inscribe en la acción arendtiana de volver disponibles unos legados y de encender el deseo que moviliza al sujeto hacia la vinculación con la herencia. En este sentido, educar consiste en ofertar saberes mundanos investidos eróticamente y comunizarlos en un tiempo y un espacio públicos para que nadie sea designado como desheredado del tronco común.

Las retóricas instrumentales dictan saberes sobre los alumnos y saberes procedimentales, pero hay un ineludible saber del docente sobre sí mismo que puede sustraerlo de sus habituales modos de interpretación. Nos referimos al pensamiento filosófico que lleva a cabo una práctica crítica de cuestionamiento del saber sobre uno, del saber sobre los otros y del saber sobre el mundo. La vuelta reflexiva de la interrogación permite revisar los efectos y las conmociones concretas que acontecen en los intercambios entre docentes, estudiantes y conocimientos.

En pedagogía se trata de obtener el consentimiento del otro. El otro necesita que el docente confíe en él y el docente que aquel confíe en este. Para que ese consentimiento se dé, alguna cosa tiene que ser ofrecida, el docente no puede esperar que el otro consienta en que le sea dado un vacío. Por eso educar es el gesto de transmitir tanto el saber que uno tiene como el que no tiene. Educar es el juego que consiste en poder representar —en hacer presente— lo ausente. Y en invertir unas orientaciones para estructurar un esfuerzo y una atención sostenidas de traducción e intercambio en torno a una lección.

Es la posibilidad de intentarlo lo que hace iguales a los estudiantes, no los conocimientos adquiridos al final de un proceso. Bien al contrario, éstos últimos generan desigualdad y asignación discriminada de emplazamientos en la esfera social. Aquello que hace que el sujeto piense es la apuesta incondicional de que “sí puede hacerlo”, porque “todos pueden saber”. Sólo es cuestión de hacer, de probar, de repetir, de prestar atención, de decir lo que uno ve, de decir lo que uno piensa y de darse el tiempo necesario para ello.

REFERENCIAS

- Alliaud, A. & Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio*. Aique.
- Arbiol, C. (2018). Elementos para una pedagogía de la alteridad en la práctica de educadoras sociales. *Teoría de la educación*, 30(2), 109-129.
- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro*. Península.
- Beillerot, J. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. L'Harmattan.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. SM.
- Butler, J. (2017). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Bárcena, F. & Mèlich, J-C. (2014). *La educación como acontecimiento ético*. Miño y Dávila.
- Bárcena, F. (2012). *El aprendizaje eterno*. Miño y Dávila.
- Castoriadis, C. (2006). *Sujet et vérité*. Seuil.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Economica.
- Deligny, F. (2009). *Permitir, trazar, ver*. MACBA.
- Derrida, J. (1998). *Políticas de la amistad*. Trotta.
- Enriquez, E. (2015). *Clinique du pouvoir*. Eres.

- Filloux, J.-C. (2001). *Campo Pedagógico y Psicoanálisis*. Nueva Visión.
- Freud, S. (2013). *Obras completas: Fragmento de análisis de un caso de histeria (Dora). Tres ensayos de teoría sexual, y otras obras, 1901-1905*. Amorrortu.
- Frigerio, G. & Diker, G. (Ed.) (2006). *Educación: ese acto político*. Del Estante.
- Frigerio, G., Korinfeld, D., & Rodríguez, C. (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.
- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Anagrama.
- Gribinski, M. (2011). *Les Scènes indésirables*. De l'Olivier.
- Guignard, F. (2013). *En el núcleo vivo de lo infantil en el adulto*. Biblioteca Nueva.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. De la Flor.
- Kaplan, A. & Sanmartín, M. (2017). *Niños dispersos, aburridos, solos*. Noveduc.
- Lacan, J. (1997). *Seminario 17. El reverso del psicoanálisis*. Paidós.
- Lacan, J. (2014). *Seminario 6. El deseo y su interpretación*. Paidós.
- Larrosa, J. (2017). *Pedagogía profana*. Miño y Dávila.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor*. Traficantes de sueños.
- Lévinas, E. (2012). *Totalidad e infinito*. Sígueme.
- Mannoni, O. (1989). *La educación imposible*. Siglo XXI.
- Mauco, G. (1993). *Psicoanálisis y educación*. Carlos Lohlé.
- Meirieu, P. (2019). *Pedagogía: necesidad de resistir*. Popular.
- Mèlich, J.-C. (2015). *Ética de la compasión*. Herder.
- Niedzwiecki, D. (Ed.) (2015). *Solá, fané y descangayada: conversaciones sobre la escuela*. FLACSO.
- Nietzsche, F. (2015). *Humano, demasiado humano*. Edaf.
- Percia, M. (2017). *Estancias en común*. La Cebra.
- Philips, A. (2014). *La meilleure des vies*. De l'Olivier.
- Rabant, C. (2008). Deseo de saber y campo pedagógico. En Jiménez, M. & Páez, R. (Eds.) *Deseo, saber y transferencia* (pp.239-290). Siglo XXI.
- Rancière, J. (2010). *El maestro ignorante*. Laertes.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase*. Anagrama.
- Ricoeur, P. (2010). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2013). *Caminos del reconocimiento*. Trotta.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Soler, C. (2015). *Lo que queda de la infancia*. Letra Viva.

Stavchansky, L. & Untoiglich, G. (2017). *Infancias. Entre espectros y trastornos*. Paradiso Editores.

Viñar, M. (2014). Notas sobre la juventud hoy. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 1, 1, pp. 20-27.

Winnicott, D. (2008). *Realidad y juego*. Gedisa.

Zizek, S. (2017). *Porque no saben lo que hacen*. Akal.

INVESTIGACIONES

¿En qué medida las experiencias universitarias transfronterizas ayudan en el desarrollo de competencias transversales? Un estudio cualitativo

In what way do cross-border university experiences help in the development of cross skills? A qualitative study

Itziar Rekalde-Rodríguez,^{*} Alba Madinabeitia Ezkurra,^{**} Ramón Ovelar Beltrán,^{***} Ana Eizagirre Sagardia,^{****} Jose Luis Pizarro Sanz^{*****}

Recibido: 26 de mayo de 2020 Aceptado: 7 de junio de 2020 Publicado: 31 de enero de 2021

To cite this article: Rekalde-Rodríguez, I., Madinabeitia, A., Ovelar, R., Eizagirre, A., y Pizarro, J. L. (2021). ¿En qué medida las experiencias universitarias transfronterizas ayudan en el desarrollo de competencias transversales? Un estudio cualitativo. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (1), 79-102

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.9332>

RESUMEN

La Comisión Europea desde el 2017 viene respaldando y financiando el proyecto *European Cross-Border Skills* que pretende identificar las competencias desarrolladas por la comunidad universitaria en diferentes ubicaciones geográficas transfronterizas. En este entramado, la investigación que se presenta se contextualiza en la Euro-región de Nueva Aquitania-Euskadi-Navarra que aglutina los territorios hispano-franceses que rodean el golfo de Bizkaia. El trabajo indaga en torno a las competencias transversales que a través de experiencias transfronterizas la comunidad universitaria de la UPV/EHU desarrolla para que, desde la comprensión y reflexión de sus aportaciones, se ponga atención en el valor del desarrollo de las mismas.

El enfoque metodológico es interpretativo articulado a través del estudio de caso. Las personas participantes han sido 27, entre alumnado (Grado y posgrado), profesorado y personal de administración y servicio de la UPV/



^{*}Itziar Rekalde-Rodríguez [0000-0002-9297-6734](https://orcid.org/0000-0002-9297-6734)

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (España)
itziar.rekalde@ehu.eus

^{**}Alba Madinabeitia Ezkurra [0000-0002-8907-4764](https://orcid.org/0000-0002-8907-4764)

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (España)
alba.madinabeitia@ehu.eus

^{***}Ramón Ovelar Beltrán [0000-0001-7958-1677](https://orcid.org/0000-0001-7958-1677)

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (España)
ramon.ovelar@ehu.eus

^{****}Ana Eizagirre Sagardia [0000-0002-1944-1805](https://orcid.org/0000-0002-1944-1805)

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (España)
a.eizagirre@ehu.eus

^{*****}Jose Luis Pizarro Sanz [0000-0003-4783-0944](https://orcid.org/0000-0003-4783-0944)

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (España)
joseluis.pizarro@ehu.eus

Tres de las autoras son investigadoras en el grupo IKASGURA. *Cambio educativo en la Universidad* (Grupo de investigación consolidado y reconocido por el Gobierno Vasco, nivel B-IT 1348-2019). Grupo que aborda la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la innovación educativa, la identidad y el desarrollo profesional docente, así como el desarrollo curricular en la Educación Superior.

EHU. Como instrumentos de recogida de información se han utilizado entrevistas semi-estructuradas y grupos de discusión. El procedimiento de análisis ha consistido en la construcción de un sistema categorial emergente donde las voces de las personas participantes son el soporte de las categorías. Los resultados ponen en evidencia las diferentes competencias transversales que los y las participantes subrayan entorno a las experiencias transfronterizas, las motivaciones que les inducen a participar, así como los beneficios que estas experiencias reportan tanto a la universidad como a la sociedad. Se concluye que el análisis competencial es complejo y que su parcelación sólo tiene sentido a nivel analítico, al objeto de llegar a una mayor comprensión de los matices de las competencias. No obstante, las personas entremezclan las competencias en sus relatos y ello pone en evidencia su interdependencia e interconexión en el contexto amplio de experiencia vital.

Palabras clave: educación superior; competencias transversales; contexto transfronterizo; investigación cualitativa; método de caso

ABSTRACT

The European Commission has been supporting and financing the European Cross-Border Skills project since 2017. The aim is to identify the skills developed by the university community in different geographical cross-border locations. Within this framework, the research presented is contextualized in the New Aquitaine-Euskadi-Navarre Euro-region, which brings together the Spanish-French territories surrounding the Gulf of Biscay. This study aims to investigate the transversal skills that the university community of the UPV/EHU develops through cross-border experiences to understanding and reflecting on their contributions, in order to pay attention to the value of their development.

The methodological approach is interpretative and articulated through the case study. There were 27 participants, including students (undergraduate and postgraduate), teaching staff and administrative and service personnel of the UPV/EHU. Semi-structured interviews and discussion groups have been used as information collection instruments. The analysis procedure consisted in the construction of an emerging category system where the voices of the participants are the support of the categories. The results highlight the different transversal skills that the participants highlight around the cross-border experiences, the motivations that induce them to participate, as well as the benefits that these experiences bring to both the university and society. It is concluded that competence analysis is complex and that its division only makes sense on an analytical level, with the aim of reaching a greater understanding of the nuances of competences. Nevertheless, people blend the competencies in their accounts and this makes evident their interdependence and interconnection in the broad context of life experience.

Keywords: higher education; cross-skills; cross-border context; qualitative research; case Study

1. INTRODUCCIÓN

La Comisión Europea lleva trabajando sobre la creación de un espacio europeo global, abierto y accesible de aptitudes y cualificaciones mucho tiempo. Su interés es solventar las dificultades que las personas trabajadoras y el alumnado encuentran al transitar por los diferentes países (Comisión Europea, 2014). En este tiempo son muchas las herramientas europeas creadas para la facilitación, la transparencia y el reconocimiento de competencias. Algunas de ellas son:

- los marcos europeos de calificaciones (QF EHEA, 2005 y EQF, 2008) que proporcionan un punto de referencia para la comparación de las calificaciones individuales y los sistemas de calificaciones entre países;
- los acuerdos europeos comunes de garantía de la calidad (ESG, 2009; EQAR, 2008 y EQAVET, 2009) que tienen por objeto mejorar la confianza mutua en los sistemas de educación y calificación de los diferentes países participantes;

- los sistemas europeos de créditos (ECTS¹ y ECVET²) que facilitan y apoyan a las y los estudiantes en la configuración de su propio itinerario de aprendizaje mediante la acumulación de créditos, ya sea dentro de una determinada institución, de una institución a otra, de un país a otro, y entre diferentes subsistemas educativos y contextos de aprendizaje;
- la cooperación europea en materia de reconocimiento de cualificaciones para el aprendizaje posterior o para el empleo (ENIC/NARIC, 1984 y el Convenio de Lisboa sobre reconocimiento, 1997) proporcionan normas comunes y redes de puntos de información que agilizan los procedimientos de reconocimiento y la facilitación de la movilidad;
- las herramientas europeas que reúnen información sobre la oferta de competencias y las necesidades de competencias en diversos sectores del mercado laboral (Panorama europeo de las competencias, 2012; ESCO, 2013);
- los instrumentos para la documentación de las calificaciones, aptitudes y experiencias de aprendizaje a fin de que las personas describan sus conocimientos, aptitudes, competencias y calificaciones adquiridos de manera más transparente y estructurada, como es el marco *Europass* (2004) (en el que se incluye el CV *Europass* y el Pasaporte europeo de calificaciones), y el *Youthpass* (2019). Ambos permiten una mejor comprensión del proceso de reconocimiento formal de las cualificaciones en diversos contextos, y
- las páginas web de las herramientas anteriores, así como los portales que ofrecen información sobre oportunidades de aprendizaje impulsadas por la comisión europea (*Study in Europe* y *Plotus*) y prácticas (*We Mean Business*), además de centros que ofrecen apoyo en línea sobre información, asesoramiento y orientación (centros nacionales de *Europass*, *Euroguidance* y *Eurodesks*).

Sin duda alguna la Comisión Europea ha invertido tiempo y esfuerzo en conformar una red compuesta de normativas, herramientas y, guías, programas e instrumentos para el desarrollo, evaluación y validación de competencias. Pero ¿De qué competencias estamos hablando? ¿Cuáles son las que se priorizan en contextos transfronterizos? ¿Qué impulsa a las personas a participar de experiencias transfronterizas? ¿Qué impacto tienen en el desempeño profesional y/o académico las competencias desarrolladas en contextos transfronterizos a posteriori? Son algunas de las preguntas que nos planteamos, más allá de esa red facilitada por los organismos para que las experiencias transfronterizas sean viables. Este trabajo pretende, por tanto, indagar en torno a las competencias transversales que la comunidad universitaria desarrolla a través de experiencias transfronterizas.

1.1 El desarrollo de competencias transversales en el marco europeo de educación superior

El término competencia es ambiguo y polisémico, y no parece encontrar una traducción definitiva en el terreno de la práctica educativa (Murga-Menoyo, 2015). En realidad, cada competencia es una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, actitudes, valores... y su adquisi-

1 *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS). Es el sistema de créditos utilizado en el Espacio Europeo de Educación Superior, en el que participan todos los países implicados en el Proceso de Bolonia.

2 *European Credit System for Vocational Education and Training* (ECVET). Sistema Europeo de Créditos para la Educación y la Formación Profesional –ECVET– (2009). Aprobado por la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo.

ción el producto final de un proceso formativo (De la Orden, 2011; Sarramona, 2014). La literatura al respecto diferencia entre las competencias clave o básicas y las genéricas o transversales. Las primeras constituyen los saberes elementales que capacitan a las personas para enfrentarse a los nuevos retos del presente y del futuro (Eurydice, 2002; Rychen y Hersh, 2002), y que suponen la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que una persona pone en juego en una situación concreta demostrando que es capaz de dar respuesta (Perrenoud, 2004). Se entiende, por tanto, que la persona competente es aquella que sabe leer el entorno (los contextos) y los múltiples discursos que circulan, para tomar una posición frente a ellos y actuar (Jurado, 2009). Es, por tanto, que las competencias son respuestas adaptativas que se ajustan a los requerimientos del contexto.

En estos contextos, las competencias que los individuos necesitan satisfacer para alcanzar sus metas se han ido haciendo más complejas, requiriendo de un mayor dominio de ciertas destrezas definidas estrechamente. Tal y como señalan los Ministerios de Educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) al afirmar que el desarrollo sostenible y la cohesión social dependen críticamente de las competencias de toda la ciudadanía; competencias que se entiende cubren los conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes, hábitos y valores (Salganik, Rychen, Moser y Konstant, 1999; Rychen y Salganik, 2004).

En la educación superior las competencias genéricas o transversales son priorizadas complementándose con las competencias específicas de cada perfil profesional con el propósito de capacitar a la persona en la comprensión para la acción en el desarrollo de su profesión (Pérez Gómez, 2008). Las características propias de las competencias transversales son su transferibilidad, multifuncionalidad y multidimensionalidad convirtiéndose en las más demandadas por el mercado laboral según distintos informes internacionales (CEDEFOP, 2014; OIT, 2015), pero también las más complejas a la hora de adquirirlas (Rychen y Salganik, 2004). Su carácter genérico les atribuye distintas posibilidades de desarrollo y formas de aprenderlas que desbordan a las instituciones educativas porque están difícilmente desligadas de la puesta en práctica. Por ello, la adquisición de las transversales trasciende de los ámbitos curriculares, teniendo en cuenta su repercusión en el ámbito del aprendizaje no formal e informal (Martínez y González, 2019). De hecho en la década de los 90 comenzó el movimiento para la identificación de las competencias del siglo XXI que recogía tanto aquellas curriculares (como eran las competencias clave o básicas), como las vinculadas al entorno laboral. Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y Nueva Zelanda fueron los primeros que, a través de organizaciones nacionales e internacionales como el Foro de Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), crearon un marco de habilidades para el siglo 21. De hecho en 2013, la oficina de la UNESCO en Bangkok adoptó el término competencias transversales para describir las habilidades necesarias que las personas necesitan para enfrentarse a los desafíos y cambios que se avecinan en el siglo XXI, y las centró en competencias tales como la creatividad, el pensamiento crítico, la colaboración, la conciencia de sí mismos, la resolución de conflictos, el uso ético de las TIC... (Unesco, 2016).

Son múltiples las clasificaciones y ordenaciones que se barajan en la actualidad para estructurar y dar sentido a las competencias transversales, por citar algunas: el proyecto Tuning (2000) en el que se diferencian tres bloques de competencias transversales denominadas instrumen-

tales, interpersonales y sistémicas; el Informe de la III Conferencia de Educación Superior de la región Asia-Pacífico de la Unesco (2016) en el que se diferencian cinco dominios competenciales (interpersonales, intrapersonales, pensamiento crítico e innovador, ciudadanía global y alfabetización mediática e informacional); la Agencia Europea para la Formación de Adultos (2016) que recoge un mapa con 12 competencias transversales y sus niveles competenciales, entre otras.

Este interés reciente por el desarrollo de competencias transversales se ve reflejado en investigaciones que abordan desde distintas perspectivas el desarrollo de estas competencias en el contexto universitario; la visión comparada entre académicos y empleadores (Palmer, Montaña y Palou, 2009), la percepción sobre la adquisición y desarrollo de estas competencias (Clemente y Escribá, 2013; González, Pérez y Martínez, 2018; Martínez y González, 2019; Robledo, Fidalgo, Arias y Álvarez, 2015; Rodríguez, Ibarra y Cubero, 2018), así como su evaluación (Aguado, González, Antúnez y de Dios, 2017; Solanes, Núñez y Rodríguez, 2008).

1.2 Las competencias transversales en contextos transfronterizos

Si bien el Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto una reforma en el ámbito estructural, curricular y organizativo de la universidad (Mateo, 2000), también ha hecho que la universidad se abra a la sociedad y mantenga un diálogo directo con ésta para responder a sus retos (Rodicio García, 2010), facilitando, además, la empleabilidad de la población activa (Tarrats-Pons et al., 2018).

Desde los organismos europeos, estatales y universitarios se traspasan las fronteras territoriales, económicas, sociales y políticas, para dar una respuesta conjunta ante la preocupación y el compromiso por trazar líneas directrices que posibiliten la movilidad del estudiantado y las personas trabajadoras (ECVET, 2011a; 2011b), así como el reconocimiento de las competencias desarrolladas (CoRe Project, 2007; Vincent-Lancrin y Pfothenauer, 2012). Desde esta misma mirada, los planes estratégicos de las universidades en contextos transfronterizos son muy interesantes, porque parten de un análisis actual e histórico de cada contexto, para proyectar el futuro de su entorno cultural, económico y social a lo transfronterizo. El plantear un marco de actuación para las acciones a través de las cuales concretar la naturaleza de la institución y, emprender y promover un cambio en la cultura interna para abrirse al exterior, no es un lujo en la actualidad, sino una necesidad (Gobierno Vasco, 2019). Y es clave, también, en el actual contexto de creciente profesionalización de la formación universitaria, la promoción de la movilidad internacional de los y las estudiantes (Brassier-Rodrigues, 2016) y del profesorado (Cortina-Pérez y Medina, 2019) para las propias instituciones.

En el entramado transfronterizo una de las competencias que se prima y que ha generado mayor atención ha sido la competencia transversal denominada Interculturalidad, sobre la cual no hay consenso en su definición. Es concretamente la variedad de definiciones lo que refleja la complejidad de este concepto. En el modelo de Bennett (1986) se conceptualiza la competencia intercultural como un proceso de desarrollo de la sensibilidad que aumenta cuando la persona se enfrenta activamente a las diferencias culturales. Chen y Starosta (2000), en cambio, hacen hincapié en el comportamiento del individuo en las interacciones interculturales, entendiendo esta competencia como la capacidad de comportarse y comunicarse de manera eficaz y apropiada.

da en situaciones interculturales. Y hay quienes la definen como conjunto de habilidades que preparan para vivir en un mundo cambiante, heterogéneo y respetuoso con los demás y con el entorno (Byram et al., 2003; Huber, 2012; Unesco, 2013).

El interés académico y económico por el desarrollo de esta competencia durante y tras las movi­lidades de las personas se ve reflejado en investigaciones que abordan este fenómeno desde distintas perspectivas, por señalar algunas de ellas, destaquemos el estudio de Fausto (2015) quien tras realizar 74 entrevistas a personas gestoras y directoras de la empresa Renault para conocer cómo manejan la competencia intercultural, propone una lectura de esta competencia según 5 ejes principales: dimensión cognitiva (comprensión y conocimiento del funcionamiento del sistema cultural), emocional (características personales del individuo que favorecen el encuentro y la aceptación de la otra persona), comportamental (aspectos interpersonales, como la capacidad de cambiar la forma en que uno se comporta con los demás), motivacional (creación de redes sociales y vínculos que contribuyen a la comprensión) e identitaria (cuestionamiento del concepto de sí mismo, capacidad de mantener la coherencia de la identidad propia en cualquier situación, y desarrollo de la confianza en sí mismo).

En cuanto al estudio de Catteeuw (2012) en el que, tras un trabajo empírico de tres años académicos con más de 700 estudiantes en la Karel de Grote-Hogeschool de Amberes, construye un programa y marco de referencia para el desarrollo de la competencia intercultural, convencidos de que es un factor crítico de éxito cuando se solicita un trabajo. En este estudio se recogen 6 componentes dentro de la competencia intercultural y son: 1) Conciencia crítica (actitud), la persona puede tratar con otras de manera crítica y consciente en la sociedad en la que vive; 2) Apertura —derecho a diferir— respeto a la alteridad (actitud), la persona puede hacer frente a situaciones ambiguas, está abierto/a a los/as demás y puede aceptar y respetar las posibles diferencias; 3) Flexibilidad y empatía (actitud), la persona puede ser flexible cuando se trata de situaciones y exigencias realistas y puede comprender intuitivamente lo que otras personas piensan y sienten en situaciones realistas; 4) Capacidad de comunicación (habilidad), la persona puede comunicarse efectiva y correctamente con los demás en situaciones reales; 5) Actitud orientada a la solución (habilidad), la persona puede pensar y actuar de tal forma que se oriente a la solución de problemas en situaciones reales, y 6) Conocimiento cultural (conocimiento), la persona puede adquirir el conocimiento de una cultura diferente y puede utilizar este conocimiento en situaciones reales. Este marco se dibuja a modo de rúbrica con sus niveles de logro que van desde el conocimiento (nivel básico/*basic*), a la comprensión (nivel avanzado/*advanced*), hasta llegar a la aplicación (nivel competente/*proficiency*).

El cuanto al estudio de Tran y Pham (2016) analiza los motivos y la naturaleza de la conexión intercultural de los estudiantes internacionales y se basa en más de 150 entrevistas y trabajo de campo con estudiantes y personal internacional de 25 escuelas de formación profesional de Australia. En este estudio se determina que la motivación de los estudiantes internacionales para participar en la conexión intercultural está vinculada no sólo a su deseo de respeto y reconocimiento de las capacidades y diversidades intelectuales, culturales y lingüísticas, sino también a sus aspiraciones de empleo. La investigación muestra diversas dimensiones en las que se considera que el compromiso intercultural abarca no sólo la empatía, la sociabilidad y la equidad, sino también la empleabilidad.

2. FINALIDAD Y OBJETIVOS DEL TRABAJO

Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto titulado *European Cross Border Skills* (ECBS, 2017-20) financiado por la Comisión Europea y coordinado por la Universidad de Pau y de los Países del Adour en colaboración con cuatro agrupaciones universitarias transfronterizas de Francia:

- una agrupación franco-española con la Université de Pau et des Pays de l'Adour, Universidad de Zaragoza y Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea;
- una agrupación franco-italiana con la Université Savoie Mont Blanc y Università della Valle d'Aosta;
- una agrupación franco-alemana: Eucor-El Campus Europeo;
- una agrupación franco-alemana-luxemburguesa-belga con la Université de la Grande Région/ Universität der Grossregion y la Universität des Saarlandes y, finalmente,
- la Communauté d'Universités et d'établissements d'Aquitaine como socia.

Los objetivos del proyecto son: 1) destacar las competencias desarrolladas por los y las estudiantes y el personal docente e investigador en relación con la ubicación geográfica transfronteriza de las universidades; 2) elaborar instrumentos para articular y evaluar las competencias transversales desarrolladas en contextos transfronterizos, y 3) facilitar el intercambio de prácticas óptimas entre las instituciones de enseñanza superior que participan en proyectos y colaboraciones transfronterizas.

En este amplio contexto la investigación llevada a cabo se ha centrado en la Euro región de Nueva Aquitania-Euskadi-Navarra que aglutina los territorios hispano-franceses que rodean el golfo de Bizkaia, es decir, las comunidades autónomas de Navarra y País Vasco junto con la región francesa de Nueva Aquitania.

Esta investigación pretende indagar en torno a las competencias transversales que la comunidad universitaria desarrolla a través de experiencias transfronterizas para que desde la comprensión y reflexión de las aportaciones se ponga atención en el valor del desarrollo de las mismas.

Recogemos a continuación los objetivos sobre los que se articula esta investigación:

- Identificar las competencias transversales que antes y durante el desarrollo de la experiencia transfronteriza entre Aquitania-Euskadi desarrollan los y las participantes.
- Subrayar el impacto que el desarrollo de competencias transversales en contextos transfronterizos tiene sobre los y las participantes.
- Analizar los beneficios que el desarrollo de competencias transversales conlleva para la universidad.

3. MÉTODO

En coherencia con el marco que nos aporta la literatura y los objetivos del estudio, se ha optado por un enfoque interpretativo, articulándolo con un método de investigación cualitativo (Taylor y Bogdan, 1996), con el fin de penetrar en el contenido que los datos que las personas participan-

tes han aportado, para contribuir desde la comprensión y reflexión de sus aportaciones a una difusión basada en evidencias que avalan el desarrollo de competencias transversales a través de experiencias transfronterizas (Flick, 2004; Grundy, 1991).

La manera de abordar esta investigación ha sido a través del estudio de caso, donde el caso lo constituye la aportación del marco transfronterizo Aquitania-Euskadi al proceso de desarrollo de competencias transversales en el marco del proyecto *European Cross Border Skills* (ECBS).

La literatura señala que el estudio de caso constituye una de las estrategias más características del enfoque cualitativo (Angulo y Vázquez, 2003; Bogdan y Biklen, 1982), considerándose éste particularmente apropiado para estudiar una situación con intensidad, identificando esta estrategia como el examen de un ejemplo en acción (Stake, 1998).

3.1 Participantes

Las personas participantes han sido 27 en total, entre alumnado, profesorado y personal de Administración y Servicio (PAS) de la UPV/EHU. El número de mujeres participantes ha sido de 19 y el de hombres 8, distribuidos de la siguiente manera por colectivos: 2 del Personal de Administración y Servicio (PAS), 14 estudiantes (Grado y posgrado) y 11 docentes.

El perfil de las personas participantes en las entrevistas es el que se recoge en la tabla 1, donde encontramos a 6 docentes, 6 estudiantes y 1 PAS.

Tabla 1. Perfil de los y las participantes en las entrevistas en profundidad

Tipo de participante	Identidad de género	Edad	Campo de conocimiento	Ultima experiencia transfronteriza	Código
Profesorado	Femenino	56	Historia	Universidad de Pau	P1E
	Masculino	57	Biología	Universidad de Burdeos	P2E
	Femenino	36	Farmacia	Universidad de Burdeos	P3E
	Femenino	45	Química	Universidad de Burdeos	P4E
	Masculino	51	Química	Universidad de Pau	P5E
	Masculino	69	Educación	Universidad de Burdeos	P6E
Alumnado	Femenino	25	Admón. y Dir. empresas	Universidad de Burdeos	A1E
	Femenino	22	Periodismo	Universidad de Burdeos	A2E
	Masculino	22	CC. Políticas	Universidad de Burdeos	A3E
	Masculino	23	Biología	Universidad de Burdeos	A4E
	Femenino	23	Hª del Arte	Universidad de Burdeos	A5E
	Femenino	23	Biología	Universidad de Burdeos	A6E
PAS	Masculino	32	Relaciones Internacionales		S1E

Fuente: elaboración propia

El perfil de las personas participantes en los grupos de discusión es el que se recoge en la tabla 2., donde encontramos a 5 docentes, 8 estudiantes (5 de grado y 3 de doctorado) y 1 PAS.

Tabla 2. Perfil de los y las participantes en los grupos de discusión

Tipo de participante	Identidad de género	Campo de conocimiento	Implicación transfronteriza	Código
Profesorado	Femenino	Filosofía	Proyectos/Doctorado	GD1P
	Masculino	Educación		
	Femenino	Psicología		
	Femenino	Educación		
	Femenino	Educación		
PAS	Femenino	Secr. Dept.	Gestión proyectos transfron.	GD2Mixto
Alumnado	Femenino	PhD	Experiencia Erasmus	GD3A
	Femenino	PhD	Experiencia Erasmus	
	Femenino	PhD	Experiencia Erasmus	
	Masculino	Grado	En Erasmus	
	Femenino	Grado	En Erasmus	
	Femenino	Grado	Experiencia Erasmus	
	Femenino	Grado	Experiencia Erasmus	
	Femenino	Grado	Experiencia Erasmus	

Fuente: elaboración propia

3.2 Instrumentos de información

Las técnicas de recogida de información han consistido en técnicas habituales en la investigación cualitativa: la entrevista semi-estructurada y los grupos de discusión.

En cuanto a la entrevista semi-estructurada, como señalan Jordi y Macías (2014) se ha tenido presente que al entrevistar, el saber escuchar es tanto o más importante que el saber preguntar. Partiendo de este supuesto, la entrevista nos ha facilitado: una implicación interpersonal con la persona entrevistada, una aclaración de cuestiones o dudas que han surgido a lo largo de la entrevista, y una observación gestual de lo que acontecía (información de carácter subjetivo y de tipo biográfico) que se ha ido registrando (Lukas y Santiago, 2009). El guión de la entrevista presentaba preguntas acordadas en el seno del proyecto ECBS y otras que el equipo de investigación consideró pertinentes por las particularidades de la Euro-región Aquitania-Euskadi-Navarra y propias de la UPV/EHU universidad de referencia.

Por lo que respecta a los grupos de discusión, la persona coordinadora del proyecto ECBS en la UPV/EHU contactó vía email con el profesorado, alumnado y PAS, y una vez mostrada la predisposición, se les convocó a la sesión. Esta técnica de carácter flexible y abierto se ha llevado a cabo de manera simultánea con los diferentes colectivos. En estos grupos se ha promovido la participación e interacción induciendo a una construcción de la información en el propio escenario grupal, estimulada por la presencia de los y las compañeras (Callejo, 2001; Infesta, Vicente y Cohen, 2012; Morgan y Krueger, 1993).

3.3 Procedimiento de análisis

Se ha seguido el procedimiento analítico de datos cualitativos siguiendo las pautas planteadas por Miles y Huberman (1994, cit. en Rodríguez, Gil y García, 1996). Tras la transcripción del con-

tenido de la entrevista y del grupo de discusión se ha optado por el sistema de categorización, tal y como señalan Rodríguez et al. (1996). Dicho proceso consiste en ir diferenciando unidades de significado a los que se les ha asignado una categoría, que se ha ido concretando según su contenido. Las categorías se refieren a opiniones, actitudes, sentimientos, valoraciones, etc., que han expresado los y las participantes en la línea que apuntan Gil y Perrera (2001, cit. en Lukas y Santiago, 2009), en nuestro caso, en relación a la opinión sobre el desarrollo de competencias en las experiencias transfronterizas que ellas y ellos han realizado.

La construcción del sistema categorial ha sido emergente (tabla 3) de tal manera que han sido las aportaciones de los y las participantes las que han marcado la conformación de una categoría. No obstante, debemos tener en cuenta que en la entrevista semiestructurada se plantean preguntas tras una primera revisión bibliográfica y con los objetivos del estudio en mente, lo que ha podido distorsionar, en parte, la generación de un sistema totalmente inductivo. También, es interesante señalar, que las preguntas han sido acomodadas a la información recogida posibilitando el surgimiento de nuevos temas, y que las categorías surgen del análisis de esta información, lo que se puede considerar un método mixto, teniendo en cuenta el carácter flexible y abierto que caracteriza este estudio, en la línea que apunta Maxwell (1996) y Cabrera (2000, cit. en Lukas y Santiago, 2009).

Tabla 3. Sistema categorial

Categoría	Subcategoría
Motivación para participar en situaciones transfronterizas	Mejora y promoción profesional Mejora personal Cercanía y accesibilidad
Competencias que se prevén necesarias	Adaptación Manejo de idiomas
Competencias desarrolladas en situaciones transfronterizas	Adaptabilidad Aprendizaje Autonomía Comunicación en otra lengua Acercamiento a la cultura del país de acogida Pensamiento crítico Trabajo en equipo
Impacto del desarrollo de competencias	Resolución de problemas Competencia académica
Cooperación entre instituciones y agentes	Burocráticas Apoyo y seguimiento Equivalencia de las calificaciones académicas
Beneficios que reporta la experiencia transfronteriza a la universidad y sociedad	Inserción laboral Creación de sinergias Difusión de la cultura vasca Lazos económicos y comerciales

Fuente: Elaboración propia

3.4 Criterios éticos y de calidad de la investigación

En cuanto a los factores éticos y de calidad subrayamos que, en sintonía con lo que proponen Blaxter, Hughes y Tight (2008), desde el principio se informó claramente a los y las participantes de la naturaleza del estudio y se llegó a acuerdos sobre el uso de los datos, su análisis y divulgación. Y, sobra decir, que se han respetado dichos acuerdos una vez alcanzados. Además, se han codificado las voces del alumnado, profesorado y personal de servicio, y ello es un elemento más para preservar la privacidad y el anonimato, y valores como la dignidad e integridad. La codificación utilizada corresponde a: según el colectivo; P (profesorado), A (Alumnado), y S (PAS), y según la técnica; E (Entrevista) y GD (Grupo de Discusión). Así mismo, el respeto por su libertad y autonomía se han defendido en todo momento tal y como indica el Comité de Ética para las investigaciones relacionadas con Seres Humanos (CEISH) de la UPV/EHU.

Respecto a la calidad de la información, el criterio por excelencia para la investigación naturalista es la veracidad que debe estar presente de manera transversal a lo largo del proceso de investigación cualitativa (Tracy, 2010). En este trabajo se articula y se plasma a través de las siguientes características: a) Credibilidad: se ha intentado recopilar toda la información posible con la pretensión de reconstruir la percepción de las personas participantes en las experiencias transfronterizas (Tójar, 2001). En este sentido y siguiendo a Lincoln y Guba (1985, cit. en Rodríguez, Gil y García, 1996) para subrayar la credibilidad se han puesto en práctica estrategias de triangulación y la comprobación con testimonios de otros contextos transfronterizos. En esta línea, se ha dotado de veracidad a través del uso de la triangulación de fuentes (alumnado, profesorado, PAS) permitiendo de esta forma contrastar los datos e interpretaciones; b) Transferibilidad: Se pretende transferir lo realizado en este estudio a otros contextos similares al analizado y, en cierto sentido, la mayoría de los contextos transfronterizos en los que se utilizan diferentes lenguas e interactúan diferentes culturas pueden ser objeto de transferencia; c) Dependencia: En este estudio se han aplicado diferentes técnicas (entrevistas y grupos de discusión) que han permitido obtener resultados muy similares, lo que permite deducir el carácter de estabilidad de los mismos. Finalmente, d) Confirmabilidad: se subraya al utilizar descriptores de bajo nivel de inferencia (las transcripciones) registrando lo más fielmente posible la realidad. De ahí que se hayan mantenido en el idioma original, euskera, algunas de las voces para no perder los matices que la traducción puede descuidar y, a continuación, se recoge la voz en español.

4. RESULTADOS

Seis son las categorías a través de las cuales se han articulado los resultados de este estudio. Por una parte, lo que les ha motivado a participar en experiencias transfronterizas; las competencias que se prevén necesarias antes de las experiencias transfronterizas; las competencias desarrolladas en situaciones transfronterizas; el impacto que el desarrollo de estas competencias ha tenido con posterioridad en su vida; la valoración que hacen de la cooperación entre instituciones y agentes implicados y, finalmente, los beneficios que, según los y las participantes, las experiencias transfronterizas reportan a la universidad de origen y a la sociedad.

4.1 ¿Qué les ha motivado a participar en experiencias transfronterizas?

Son tres las motivaciones que más se repiten por los y las participantes, y son la cercanía y accesibilidad al territorio transfronterizo, la mejora y promoción profesional, así como la mejora personal.

La cercanía y accesibilidad al territorio y a la cultura son motivos recurrentes entre los y las participantes a la hora de escoger experiencias transfronterizas. Se reconoce como ventaja, y que le aporta un valor añadido, el poder trasladarse en poco tiempo y en transporte público o privado de un contexto a otro. Además, se destaca que la proximidad condiciona las posibilidades de que las relaciones se mantengan y de que la constitución de grupos de trabajo, por ejemplo, perduren en el tiempo. Subrayando, además, que aunque esté cerca, el valor de lo internacional también se encuentra en lo transfronterizo:

“A nivel personal, la cercanía, la proximidad te permite ir y volver en un fin de semana. Eso es lo más terrenal” (P5E); “Quieras o no, aunque hay todas las posibilidades de comunicación que queramos, las distancias son bastante complicadas. No es lo mismo un colega de Nueva York o uno de Burdeos” (P2E).

Pero también es la proximidad cultural lo que atrae y motiva a las y los participantes. Se reconoce que con la cultura transfronteriza existe mayor vínculo, cercanía, conocimiento y simpatía que hace que el contacto sea más fácil:

“Las cooperaciones internacionales son más frías, más costosas quizás también, por el tema cultural. Aquí aunque sean dos países, la proximidad hace que el vínculo sea mayor; que la relación sea más sencilla”. (P3, 4E).

La mejora y promoción profesional es uno de los motivos más aludidos entre los y las participantes; la posibilidad de crear y compartir títulos y asignaturas a los dos lados de la frontera y el crear vínculos y conexiones con profesorado y comunidades científicas de ambos lados o entrar en contacto con nichos empresariales, siempre con la pretensión de mejorar el campo de conocimiento de cada cual, es lo que más remarca el profesorado:

“Ha sido una dedicación importante al máster desde sus primeros pasos, en su concepción y diseño, fueron año y medio o dos años donde se constituyó un grupo de trabajo para intentar diseñar un plan actualizado, interesante, que tuviera también un profesional para que no fuera un máster oficial de solo acceso al doctorado sino también una perspectiva profesionalizante, que pudiera permitirles al alumnado acceder a las necesidades que demandan las empresas.” (P2E).

La mejora personal también se subraya por parte de los y las participantes en relación a factores internos que tienen relación con querer conocer otro país y su cultura, y mejorar el conocimiento del idioma del país de acogida. Se refiere a desenvolverse en ese país, vivir de cerca la vanguardia artística, experimentar con otros métodos de enseñanza, aprender en otro contexto... y, siempre haciendo alusión, a mejorar el idioma:

“Alde batetik, frantsesa hobetu nahi nuen, B1 nuen eta gero itzuli nitzan C1 ekin. Alde horretatik ondo / Por una parte, quería mejorar mi francés, tenía el B1 y luego volví con el C1. Por esa parte bien” (A2E).

4.2 ¿Cuáles son las competencias que se prevén necesarias al iniciar una experiencia transfronteriza?

Es la capacidad de adaptación y el manejo de idiomas lo que destacan los y las participantes que percibían iban a necesitar durante su experiencia transfronteriza.

En cuanto a la adaptación se refieren, principalmente, al entorno académico formal pero, sobre todo, a la gestión de los códigos culturales para establecer relaciones sociales:

“Yo no tenía problemas para moverme de un lado al otro porque conocía la cultura, pero Francia es un país muy particular. No es una sociedad tan abierta como la nuestra, en el sentido de que a nosotros no nos importa que alguien no conozca nuestros códigos, nuestras costumbres, y allí le dan mucha importancia” (A4E); “A nivel metodológico ellos le dan mucha importancia a cómo haces las cosas más que a lo que has hecho. Para ellos la forma es esencial.” (A1E).

El hecho de haber salido más veces de casa, de haber gestionado previamente lo desconocido y la incertidumbre lo ven positivo o de ayuda ante una experiencia transfronteriza, porque ello le dota a la persona de experiencia para: “Comunicarte con muchos tipos de personas, de muy distintos caracteres” (P2E).

En cuanto al manejo de idiomas, reconocen la facilidad del francés por su similitud al castellano para lo más cotidiano, pero para desenvolverse con la población, a mayor conocimiento del idioma mayor es el intercambio y la sensación de pertenencia al grupo:

“Yo estudié francés en el colegio un par de años, luego seguí uno más y fui con perfil B2 de francés. Yo era capaz de desenvolverme hablando, por lo menos para expresar lo que yo quería y entender lo que me decía la otra persona. Y si que creo que, aunque luego también tienes que lanzarte un poco a la piscina y aunque no tengas el acento perfecto, atreverte a dar el paso de hablar allí con la gente. Que eso es necesario tenerlo también. Porque puedes saberlo pero si te da vergüenza, no lo utilizas” (A1E).

“Lo que te facilita aprovechar esa experiencia es aprender la lengua, tener un conocimiento más que bueno. Tengo un C1, me desenvuelvo bien, pero siento que no llego a conectar. Yo sabía que la base era el idioma, sin duda” (A5E).

Desde el punto de vista del profesorado se subraya el que se insta al alumnado a que estudie una tercera o cuarta lengua (aparte del euskara y castellano, el francés e inglés). Porque como se comenta en este contexto transfronterizo las personas debieran ser trilingües en primera instancia, y con posterioridad conocer el inglés:

“Neretzako oso onura onak izango lirateke baina ez dira potentziatzen. Gehiago potentziatzen da inglesa ikastea. Euskal Herrian trilingueak izan beharko ginatke de facto frantsesarekin eta beraiek

espainolarekin, eta noski euskera amankomuna. Baina hori Suizan bezela. Eta, noski, gero inglesa / Para mí serían unos muy buenos beneficios pero no se potencian. Se potencia más el aprender el inglés. En Euskal Herria tendríamos que ser trilingües de facto con el francés y ellos con el español, y claro el euskera en común. Pues como en Suiza. Y, por supuesto, luego el inglés” (P1E).

No menos importante es el manejo de idiomas por parte del profesorado al objeto de garantizar el relevo generacional de los proyectos, acuerdos y relaciones bilaterales transfronterizas, que se entiende como competencia necesaria para garantizar dicho relevo:

“Hizkuntza ondo dominatu behar da, batez ere frantsesa. Baiña gero dena inglesaz dago. Informazio guztia inglesaz dago nahiz eta frantziarekin izan. Zergatik?, Frantsesa eta inglesa ezta ba jende asko dagon hemen, nik ustet ez dagola asko. Hortarako ere behar da disponibilitatea, denbora, inglesa... Frantsesa eta inglesa beharrezkoak dira gutxienez modu kolokial batean. Joku bat. Azkenean joku bat da. Erreleboaren problema izandu da nire ustet. (zuk hor bide bat egin dezu eta ireki dezu...) Zaila ikustet. (hizkuntza bakarrik ez da izango seguruasko) Ez. Behar da harreman internazionala eta, behar da estatus piska bat. Errektoreordearekin aritzeko etab. nolabaiteko estatus bat ere beharrezkoa da / Hay que dominar el idioma, sobre todo el francés. Aunque luego todo está en inglés. Toda la información está en inglés aunque la relación sea con Francia ¿Por qué? No sé si hay mucha gente aquí con francés e inglés, yo creo que no. Para eso también se necesita disponibilidad, tiempo, el inglés... El francés y el inglés son necesarios al menos de manera coloquial. Es un juego. Para mí el problema ha sido el del relevo generacional (tú ahí has hecho un recorrido y lo has abierto...). Ahora lo veo difícil. (Seguro que no sólo es el idioma) No. Se necesita hacer relaciones internacionales y, se necesita algo de estatus. Para hablar con el Vicerrector etc. En cierto modo se necesita algo de estatus” (P6E).

4.3 ¿Cuáles son las competencias que se desarrollan en situaciones transfronterizas?

Las competencias que los y las participantes han desarrollado durante su experiencia transfronteriza son muy variadas y responden a las siguientes:

Se reconoce la necesidad de adaptarse a lo desconocido; costumbres, idioma y hasta a la soledad. Se reconoce que para esta adaptabilidad se necesita estar abierto a todo lo nuevo pensando en lo que ello te reporta:

“Abierta a todo. Tener que estar en situaciones que igual no eran cómodas. Ciertos lugares no eran cómodos, ciertas personas no eran cómodas. Ciertos horarios no eran cómodos. Hacerles frente, porque voy a dejar esto porque voy a ganar esto” (A5E); “Creo que lo más importante es la adaptación, sumergirte en la experiencia y vivirla al máximo” (GD2M).

Se destaca también la capacidad de aprendizaje inducida por la curiosidad y el interés que la cultura, las personas y las situaciones generan en cada momento:

“Yo creo que sobre todo he ido desarrollando es el preguntar todo el rato. La curiosidad que me lleva a preguntar por qué esto por qué no aquello, y querer conocer todos los perfiles posibles. Yo creo que en mi caso concreto ha sido el querer leer la ciudad” (A3E).

En cuanto a la autonomía, son muchos los y las participantes que priman esta competencia frente a todas las demás, el hecho de saber desenvolverse sin la ayuda de la familia, sin tener la seguridad de que vas a tener ahí a alguien que te apoye como cuando estás en casa:

“Sobre todo la autonomía” (A3E); “Te hace bastante más autónomo. Sales de tu zona de confort. Te resulta más fácil enfrentarte a situaciones nuevas. Quieras que no te ves forzado, seas extrovertido o introvertido, vas a tener que hacerlo en un momento dado” (A4E).

Respecto a ser competente en otro idioma que no sea tu lengua materna, se reconoce la dificultad que tiene, en un primer momento, participar en las clases, pero conforme va pasando el tiempo y se va participando en actividades cotidianas, como escuchar la radio o la música, navegar por internet o ver teleseries francesas se van percibiendo avances en el manejo del idioma:

“Eta klaseak emateko edo hitzaldiak emateko herri diferentetan, ingelesez, frantsesez, italianoz. Piska bat tentsioa da baño beti derrigortzen dizu, ba bueno ba italianoz eman behar det konferentzia bat. Ba, preparatzea... Espiral bat izandu da. Hasten zera piskanaka eta gero... / Y para dar clases o conferencias en diferentes países, en inglés, francés, italiano. Es una situación de tensión pero que te obliga, ah bueno tengo que dar una conferencia en italiano. Bueno, pues se prepara... Ha sido como una espiral. Empiezas poco a poco y luego...” (P6E); “Creo que aprender nuevos idiomas nos a mí me ha abierto la mente” (GD3A).

El conocimiento de la cultura es quizá una de las competencias que más se repiten por los y las participantes. Se alude a entender otros puntos de vista, otras opiniones, otros gustos y comprender otras circunstancias. Es la actitud de apertura que toma la persona frente a otros contextos culturales los que se subraya cuando abordan este tema. El profesorado subraya esa necesidad de analizar la cultura como profesionales de las diferentes ramas del conocimiento:

“Una visión más internacional, una visión más transfronteriza tanto de las universidades, las formas de trabajar; de la industria... las diferencias, por ejemplo, en nuestro contexto de la asignatura que consiste en desarrollar un producto alimenticio...” (P3, 4E).

El pensamiento crítico también es apuntado por los y las participantes como una competencia que las experiencias transfronterizas ayudan a desarrollar. Se aprende a hacer críticas constructivas pero también a recibirlas. Se apunta a la manera de enseñar como factor impulsor de esta competencia, en muchas ocasiones, basándose en problemáticas reales o problematizando los temas de aprendizaje:

“Han nahiz eta materia tradizionala eman, problematika bat bilatu behar izanak horrek bultzatzen zaitu piska bat gehiago pentsatzera eta liburueta jotzea, jakiteko zer esango dudun, zertan oinarritu nahitekeen etab. / Allí aunque la materia se imparta de manera tradicional, el hecho de tener que buscar una problemática te empuja un poco más a pensar, a acudir a los libros para saber qué voy a decir, en qué me puedo basar, etc.” (A2E); “Sentir que todo esto me estaba ayudando a tener una mirada crítica. El no creerme nada y tener mi discurso” (A5E).

La competencia de trabajo en equipo también es aludida como competencia que se desarrolla en contextos transfronterizos sobre todo por el hecho de aprender de los demás:

“Yo intenté juntarme con gente de allí, con franceses para hacer los trabajos. También hacían lo de separar, pero preparaban más las presentaciones. Poner en común las ideas y comentarlo con todo el mundo en vez de ir rulando un Word y pegando cada uno su parte. Ponen todo en común y aprendes lo que han hecho los otros” (A1E); “Porque se aprende a trabajar en grupo, con gente de otro país, en un idioma que no es el tuyo. Tus inseguridades salen a la luz mucho más fácilmente” (P3, 4E); “En mi experiencia la comunicación y el trabajo en grupo en clase fue muy importante para mí” (GD1P).

4.4 ¿Cuál es la percepción que se tiene sobre el desarrollo de competencias tras una experiencia transfronteriza?

Los y las participantes subrayan que ciertas competencias desarrolladas en las experiencias transfronterizas han sido claves o vitales en su vida. Las más reiteradas han sido la necesidad de hacer frente a los problemas y la competencia académica.

En cuanto a la resolución de problemas, se hace referencia a saber enfrentarse con mayor calma a situaciones novedosas, el ser y mostrarse más sensible a los cambios y a los demás, el trabajar la actitud empática y de curiosidad hacia lo que no se sabe o es novedoso y el quitarse el miedo a la propia movilidad. En definitiva, el bagaje que aporta la experiencia de resolver situaciones y cuestiones que generan un problema a la persona hace que ésta se vaya curtiendo para poder enfrentar situaciones similares en el futuro...

“Lo de tener que buscarte tú la solución a los problemas, eso hay que aprenderlo y si puede ser dentro de un contexto amable, que está organizado desde aquí, pues mejor” (A6E).

“Yo desde entonces sí que noto que ciertas situaciones las enfrento de otra manera, con una mentalidad más abierta, mucho más tranquilo. Por ejemplo ir a una entrevista de trabajo o situaciones que pueden ser estresantes. El hecho de haber vivido fuera de tu ambiente, te hace sentirte más tranquilo, con más poso” (A4E); «He aprendido a tomar decisiones; a resolver problemas.» (GD2M).

Respecto a competencias académicas relativas al campo de conocimiento de cada participante, se puede señalar que las experiencias transfronterizas dotan de un bagaje intelectual que se destaca en el estudio tal y como lo subraya el alumnado: “Yo personalmente te puedo decir asignaturas que me han dado herramientas muy técnicas, cosas que realmente son para la labor profesional exclusivamente. En mi caso personal diría que competencias académicas muchas” (A4E), y con las posibilidades que éstas brindan de cara a la posible inserción laboral en el país de acogida: “Ikusten det frantzian lan egiteko aukera ere egon daitekeela, eta baita ere hemen geratuz gero, Frantziakin nahiko harremana daukagu eta ordun, hemen ere lagungarria izango dela, batez ere hizkuntzaren partetik / Veo que también existe la posibilidad de trabajar en Francia, y también en el caso de quedarte aquí, existe bastante vínculo con Francia y entonces, aquí también puede ser de ayuda, sobre todo desde el punto de vista de la lengua” (A2E).

En el caso del profesorado es lo relativo a las maneras de abordar la docencia lo que se subraya como impacto en la competencia académica, que: “Ves otras formas de hacer, que luego es útil para integrar en tu propia docencia” (P3, 4E), y hace que las personas participantes cambien: “Está claro que como docente no somos las mismas ahora que hace 5 años. Esta perspectiva transfronteriza que llevamos ya 5 cursos, nos ha dado otro horizonte” (P3, 4E). Aunque, es verdad que hay otras voces que afirman que “Sobre todo más allá de lo académico, resaltaría lo que te trabaja a ti como persona” (A4E).

4.5 ¿Cómo se valora la cooperación entre instituciones y agentes?

Al valorar la cooperación entre instituciones y agentes sociales, los y las participantes subrayan fundamentalmente las dificultades que han vivido en el transcurso de estas experiencias y, en su mayoría, son dificultades derivadas del aparato burocrático, el apoyo y seguimiento de la persona coordinadora, y la equivalencia en las notas.

Las dificultades burocráticas se refieren a todo el papeleo que es necesario rellenar para poder llevar a cabo una experiencia transfronteriza del tipo que sea y lo desmotivante que resulta:

“La burocracia es grande, y no siempre está informatizada” (A4E).

El apoyo y seguimiento por parte de la persona coordinadora de las experiencias transfronterizas en las universidades también se hace eco entre las voces de los y las participantes. De hecho la percepción que tienen es, en muchos casos, de no haber recibido la suficiente orientación por ninguna de las partes implicadas:

“El coordinador no noté que me estuviese guiando en nada, y más bien yo creo que ponía cortapisas” (A4E).

La equivalencia en las notas es también otro elemento que el alumnado subraya como una dificultad en las experiencias transfronterizas. Comentan que fue una continua lucha el tener que discutir y llegar a acuerdos con el profesorado respecto a las notas y las calificaciones:

“Gero itzultzean, ekibalentziak eta izan ziren katastrofikoak / Luego a la vuelta, las equivalencias y así, fueron catastróficas” (A2E).

4.6 ¿Cuáles son los beneficios que reporta la experiencia transfronteriza a la universidad y sociedad?

Los y las participantes subrayan que los beneficios que las experiencias transfronterizas pueden reportar a la universidad son: un alumnado más preparado de cara a la inserción laboral, la creación de sinergias entre universidades, y la difusión de la cultura vasca.

En cuanto a la capacitación del alumnado de cara a su inserción laboral se hace referencia a que las experiencias transfronterizas brindan la posibilidad de que el alumnado mejore su currí-

culum que debe ser reflejo de sus competencias profesionales y personales de cara a encontrar un trabajo en el que desarrollarse profesionalmente... Se hace hincapié en que estas personas tienen en mente la transformación como objetivo social:

“Que el alumnado haya salido un poco, que haya visto otras cosas le vuelve más crítico y eso me parece que es bueno para la Universidad. Porque desde el alumnado se puedan exigir cosas o pedir cosas, cambios que quieras, o como sugerencia no sé dónde se hace de una manera diferente, qué os parece si lo probamos. Y luego estos alumnos que hemos salido igual trabajamos en la Universidad en algún momento” (A1E).

Respecto a la creación de sinergias entre universidades se alude a la colaboración y creación de redes entre el profesorado y entre el alumnado. Como se reconoce la internacionalización es uno de los aspectos que se valora en el currículum del profesorado, y para la construcción de estas relaciones se requiere de apoyos para que entre los grupos de investigación se consoliden vínculos:

“Que aumenten las sinergias entre las dos universidades” (P3, 4E); “En el momento en que hay esos lazos, se crean otros tipos de conexiones con otro tipo de agentes” (P2E).

En cuanto a la difusión de la cultura vasca, se percibe, el interés que en este contexto transfronterizo se tiene no sólo de que el alumnado participe de estas experiencias para mejorar su formación sino también de que éstos sean embajadores/as de la cultura vasca:

“Creo que la UPV/EHU siempre tiene la voluntad de mandar alumnos fuera para que se conozca la cultura vasca también, porque yo creo que es un componente muy importante en esta universidad. Y de la idiosincrasia vasca también. (...) Es un ofrecer la posibilidad al alumnado de ir a otro sitio y que conozca otra cultura, y de que desde otro sitio conozcan cómo somos los vascos, que sean embajadores de la universidad y de la cultura. Yo creo que la UPV/EHU también tiene interés en eso” (A4E).

Los y las participantes subrayan que los beneficios que las experiencias transfronterizas pueden reportar a la sociedad son, básicamente, los lazos económicos y comerciales que se van tejiendo a raíz de estas experiencias transfronterizas. Aluden, por ejemplo, a las Cámaras de Comercio por la inversión que hacen en las personas jóvenes para generar empleo en ambos lados y que esto, en definitiva, deba revertir en el enriquecimiento del país. Se percibe que las posibilidades que se crean de emprender negocios a ambos lados de la frontera están vinculadas al comercio, la industria, la ciencia, el deporte, etc.:

“Puede abrir mercado a una empresa que se encuentra a un lado de la frontera para poder comercializar en el otro. Creemos que podría ser útil para la región. Es uno de los objetivos principales de esta asignatura” (P3, 4E).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El abordar el tema del desarrollo de competencias es, cuanto menos, frágil y delicado. La herramienta inductiva construida para interpretar y dar sentido a las voces de las y los participantes nos reafirma en la idea de que es una tarea difícil y casi artificial el separar las competencias entre sí cuando se trata de la adquisición de conocimientos y, el desarrollo de habilidades y actitudes de manera combinada a través de una experiencia vivencial y significativa, muy acorde con lo que la literatura recoge (De la Orden, 2011; Perrenoud, 2004; Sarramona, 2014). Como se aprecia en los resultados, las competencias son respuestas adaptativas que se ajustan a los requerimientos del contexto y así se evidencia al entremezclarse las competencias en las voces de las personas participantes. La parcelación de las competencias sólo ha tenido sentido a nivel analítico, para llegar a una mayor comprensión de los matices, pero no a nivel holístico dado que las personas las interponen haciendo evidente su interdependencia e interconexión en su contexto amplio de experiencia vital.

En cuanto a las motivaciones que inducen a participar de experiencias transfronterizas, lo exclusivamente propio de lo transfronterizo es la proximidad y accesibilidad al contexto. Dado que las motivaciones derivadas de la mejora profesional y personal son compartidas también en experiencias internacionales (Tran y Pham, 2016).

En cuanto a las competencias que se prevén necesarias, las que perciben haber desarrollado y las que subrayan como aquellas que han impactado más significativamente en su vida tras la experiencia transfronteriza, se conforman a modo de constelación alrededor de la dimensión intercultural (Catteeuw, 2012) que aglutina competencias que responden a conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes, hábitos y valores (Rychen y Salganik, 2004), como son la adaptación y el manejo del idioma como competencias que se prevén necesarias; adaptación, aprendizaje, autonomía, comunicación, cultura, pensamiento crítico y trabajo en equipo como aquellas que se desarrollan durante la experiencia transfronteriza y, finalmente, la resolución de problemas y la competencia académica como aquellas que su impacto perdura a lo largo del tiempo.

Si bien las agencias y los organismos se afanan por asegurar una efectiva coordinación entre las instancias implicadas en las movilidades transfronterizas para asegurar la calidad y la equiparación de cualificaciones (QF EHEA, 2005; EQF, 2008, entre otros), ello no está exento de dificultades burocráticas, vinculadas a las equivalencias en las notas y, al apoyo y seguimiento por parte de las personas responsables, es lo que subrayan los y las participantes con más intensidad.

Desde luego las voces de las personas participantes subrayan la promoción de la movilidad de la comunidad universitaria clave para las instituciones (Brassier-Rodrigues, 2016) y para la sociedad en general dado que puede llegar a facilitar la inserción laboral, la creación de sinergias entre las comunidades de ambos lados de la frontera, el estrechar lazos económicos y comerciales, así como en el caso de la euro región Aquitania-Euskadi, la difusión de la cultura vasca como bien común de ambos lados.

Nos gustaría terminar con la voz de una alumna que creemos que recoge de manera sintética e informal, lo que desde todos los ángulos se pretende al impulsar la participación en experiencias transfronterizas: “Te vuelves mucho más empático. Te abres los ojos, y echas una mano mucho más fácil al que está así cuando vuelves”.

REFERENCIAS

- Agencia Europea para la Formación de Adultos (2016). *Evaluación de competencias transversales. Una guía para identificar, evaluar y desarrollar las competencias transversales*. Agencia Erasmus.
- Aguado, D., González, A., Antúnez, M., y Dios, T. (2017). Evaluación de Competencias Transversales en Universitarios. Propiedades Psicométricas Iniciales del Cuestionario de Competencias Transversales. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 129-152. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.007>
- Angulo, F. y Vázquez, R. (2003). Los Estudios de Caso. Una aproximación teórica. En R. Vázquez. *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (pp. 15-51). Algibe.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196.
- Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M. (2008). Consideraciones sobre los métodos. En L. Blaxter, C. Hughes y M. Tight. *Cómo se investiga* (pp. 67-101). Graó.
- Bogdan, R. C., y Biklen, S.K. (1982). *Qualitative Research for education. An introduction to theory and methods*. Allyn & Bacon.
- Brassier-Rodrigues, C. (2016). Comment valoriser les compétences liées à la mobilité internationale? Analyse de l'efficacité communicationnelle de l'Europass Mobilité. *Journal of international Mobility*, 1(4), 59-74. DOI : <http://dx.doi.org/10.3917/jim.004.0059>
- Byram, M., Neuner, G., Parmenter, L., Starkey, H., y Zarate, G. (2003). *La Competence Interculturelle*. Conseil de l' Europe.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Grupo Planeta (GBS).
- Catteeuw, P. (2012). *A framework of reference for intercultural competence. A 21st century Flemish Experiment in Capacity building in Formal Education*. FARO.
- CEDEFOP (2014). Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. Desajuste de competencias: más de lo que parece a simple vista. Nota informativa. Cedefop. Recuperado de: <https://bit.ly/3ecz09u>
- Chen, G.M. y Starosta, W. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Clemente, J. S. y Escribá C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la Universidad. *Revista de Educación*, 362, 535-561. DOI: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-241>
- Comisión Europea (2014). *Europe 2020: Policy development and country analysis Skills and qualifications Strategies*. Multilingualism Policy.
- Convenio de Lisboa (1997). *Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region developed by the Council of Europe and UNESCO*.
- CoRe Project (2007). *Competences in Education and Cross-Border Recognition. Evaluation of the usefulness of learning outcomes and competences for international recognition*. Final Report, European Commission.

- Cortina-Pérez, B., & Medina, A. (2019). La competencia de internacionalización del profesorado universitario. Un reto para la educación superior. *Publicaciones*, 49(5), 209–224. doi:10.30827/publicaciones.v49i5.11228
- De la Orden, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), pp. 47-63.
- Europass (2004-2020). Acerca de Europass. Recuperado de: <https://bit.ly/3gt5rUK>
- European Credit System for Vocational Education and Training –ECVET– (2011a). *Guide pour la mobilité. Erasmus+*.
- European Credit System for Vocational Education and Training –ECVET– (2011b). *Utiliser ECVET pour la mobilité géographique*. Commission Européenne.
- ECBS (2017-20). European Cross-Border Skills: European Commission Recuperado de: <https://bit.ly/2zp2XWw>
- European multilingual classification of Skills, Competences, Qualifications and Occupations –ESCO– (2013). Recuperado de: <https://bit.ly/2Zya5uD>
- European Qualifications Framework –EQF– (2008). European Qualifications Framework for lifelong learning, launched by the Recommendation of the European Parliament and the Council of 23 April 2008.
- European Quality Assurance for Vocational Education and Training –EQAVET– (2009). European Quality Assurance for Vocational Education and Training adopted by the Recommendation of the European Parliament and Council.
- European Quality Assurance Register –EQAR– (2008). European Quality Assurance Register for Higher Education.
- European Standards and Guidelines –ESG– (2009). European Standards and Guidelines for Assurance in Higher Education developed by European Quality Assurance Network in higher education and endorsed by ministers of higher education in the Bologna Process.
- Eurydice. Comisión Europea (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. MEC. Recuperado de: <https://bit.ly/3gidzqN>
- Fausto, C. (2015). *Représentations et gestion des compétences interculturelles. Le cas de Renault. Gestion et management*. Université Paris-Est.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la metodología cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gobierno Vasco (2019). *Plan del Sistema Universitario 2019-2022*. Servicio editorial del Gobierno Vasco.
- González, N., Pérez, J., y Martínez, M. (2018). Desarrollo de Competencias Transversales en la Universidad de Murcia: Fortalezas, Debilidades y Propuestas de Mejora. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 88-113. DOI: <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.727>
- Grundy, S. (1991). *Producto y praxis del currículum*. Morata.
- Huber, J. (Ed.) (2012). *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Infesta, G., Vicente, A., y Cohen, I. (2012). Reflexiones en torno al trabajo con grupos de discusión en Ciencias sociales. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 6(1), 233-244.
- Jordi, M. y Macías, B. (2014) La entrevista en profundidad como recurso pedagógico en los estudios de Trabajo Social y Educación Social. Potencialidades y retos para el aprendizaje teórico-práctico. *Revista de Investigación en Educación*, 12(1), pp. 105-111.
- Jurado, F. (2009). El enfoque sobre competencias: Una perspectiva crítica para la educación. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 343-354.
- Lukas, J.F. y Santiago K. (2009) Concepto, componentes y fases de la evaluación. En J. F. Lukas y K. Santiago (pp. 87-115). *Evaluación educativa*. Alianza editorial.
- Mateo, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de investigación educativa*, 18(1), 7-34.
- Martínez, P. y González, N. (2019). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-23.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design. An interactive approach*. Sage Publications.
- Morgan, D. L., y Krueger, R. A. (1993). When to use focus groups and why. *Successful focus groups: Advancing the state of the art*, 1, 3-19.
- Murga-Menoyo, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>
- National Academic Recognition Information Centres –ENIC/NARIC– (1984). National Academic Recognition Information Centres to provide information on foreign education systems and the recognition of foreign diplomas. Recuperado de: <https://bit.ly/3e98i30>
- OIT. Organización Internacional del Trabajo. Tendencias mundiales del empleo juvenil (2015). Promover la inversión en empleos decentes para los Jóvenes. OIT, 2015.
- Palmer, A., Montañó, J., y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior: Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438. Recuperado de: <https://bit.ly/3gt4aNs>
- Pérez Gómez, A.I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción, en J. Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?*, (pp. 59-101). Morata.
- Perrenoud, PH. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Ploteus (2020). Learning Opportunities and Qualifications. Recuperado de: <https://bit.ly/3c3wked>
- Qualifications Framework for the European Higher Education Area –QF EHEA– (2005). Qualifications Framework for the European Higher Education Area agreed by ministers responsible for higher education within the Bologna Process.
- Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O., y Álvarez, M.L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.201381>

- Rodicio García, M.L. (2010). La docencia universitaria en el proceso de adaptación a Europa: la percepción de los estudiantes. *Enseñanza & Teaching*, 28(2), 23-43.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y E. García (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ed. Aljibe.
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S., y Cubero, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XX1*, 21(1), 181-208, DOI: <http://doi.org/10.5944/educXX1.14457>
- Rychen, Y.H. y Hersh, L.H. (2002). *Definición y Selección de las Competencias (DeSeCo): Fundamentos teóricos y conceptuales de las competencias*. París: OCDE.
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. FCE.
- Salganik L.H., Rychen D.S., Moser U. y Konstant J. W. (1999). Definition and Selection of Competencies. Projects on Competencies in the OECD Context. Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations. Recuperado de: <https://bit.ly/3gl1GRd>
- Sarramona, J. (2014). Competencias básicas y currículum. El caso de Cataluña. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(2), pp. 205-228.
- Solanes, A., Núñez, R., y Rodríguez, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 26(1), 35-49. Recuperado de: <https://bit.ly/3c6kLDr>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Study in Europe (2020). Recuperado de: <https://bit.ly/2WWdotH>
- Tarrats-Pons, E., Arimany-Serrat, N., Arando-Lasagabaster, S., Martínez-González, M., Mathieu, L., Samonneau, M., y Pilnieri, V. (2018). Educación superior en alternancia transfronteriza entre Francia y España. *Educacion XX1*, 21(2), 275-300.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1996). *El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tojar, J. C. (2001). *Planificar la investigación educativa: una propuesta integrada*. Fundec.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851, DOI: <http://10.1177/1977800410383121>
- Tran, L.T. y Pham, L. (2016). International students in transnational mobility: intercultural connectedness with domestic and international peers, institutions and the wider community. *Compare*, 46(4), 560-581. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2015.1057479>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization –UNESCO– (2013). *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*. UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization –UNESCO– (2016). Informe de la III Conferencia de Educación Superior de la región Asia-Pacífico. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization –Unesco– (2016). 2015 Regional Study on Transversal Competencies in Education Policy and Practice (Phase III). Asia-Pacific Education Research Institutes Network (ERINET). París y Bangkok. Recuperado de: <https://bit.ly/36CZW1j>

Vincent-Lancrin, S. y Pfothenauer, S. (2012). *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier: état des lieux*. OCDE.

We mean Business (2020). We mean Business Coalition. Recuperado de: <https://bit.ly/3elCB6V>

Youthpass (2019). Valued by you. Valued by others. Improving the visibility of competences in Youth pass. Bonn: Jugend für Europa/SALTP training & cooperation resource centre.

INVESTIGACIONES

Cogenerar conocimiento para transformar lo inmediato. De la investigación participativa a la coautoría en la difusión de los resultados

*Generating knowledge to transform the immediate.
From participatory research to co-authorship
in the dissemination of results*

Donatella Donato^{*}, Ángel San Martín Alonso^{**}, M^a Dolores Prima Expósito^{***},
Emilia Heredia Pisa^{****}

Recibido: 14 de julio de 2020 Aceptado: 6 de noviembre de 2020 Publicado: 31 de enero de 2021

To cite this article: Donato, D.; San Martín, A; Prima, M^a D. y Heredia, E. (2021). Cogenerar conocimiento para transformar lo inmediato. De la investigación participativa a la coautoría en la difusión de los resultados. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (1), 103-111

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.9903>

RESUMEN

El barrio de El Cabanyal en la ciudad de Valencia es el contexto en el que se desarrolla una investigación transformadora con dos objetivos precisos: crear una comunidad de coinvestigadoras que planifican, implementan, evalúan y difunden los resultados, y crear las condiciones para reconstruir el tejido social superando el conflicto entre grupos y los prejuicios que dificultan el encuentro. La investigación-acción participativa permite el dialogo entre las personas, las disciplinas y las culturas. Como resultado destacamos el desarrollo de redes de cogeneración de conocimientos útiles para la sociedad en su conjunto, basados en el pensamiento inductivo, la implicación de la ciudadanía con la ciencia y la acción para la transformación.

Palabras clave: cambio social; coparticipación; minorías; superación

ABSTRACT

The neighbourhood of El Cabanyal in the city of Valencia is the context in which this transformative research is being carried out with two precise objectives: to create a community of co-researchers who plan, implement, evaluate and disseminate the results, and to create the conditions for rebuilding the social fabric by overcoming



^{*}Donatella Donato [0000-0001-7376-0930](https://orcid.org/0000-0001-7376-0930)

Departament de Teoria de l'Educació,
Universitat de València (España)

dodo2@uv.es

^{***}M^a Dolores Prima Expósito

C.E.I.P. Les Arenes, València (España)

^{**}Ángel San Martín Alonso [0000-0003-3565-4250](https://orcid.org/0000-0003-3565-4250)

Departament de Didàctica i Organització Escolar
Universitat de València (España)

angel.sanmartin@uv.es

^{****}Emilia Heredia Pisa

Colectivo Las Ganchilleras Luchadoras, València (España)

the conflict between groups and the prejudices that make it difficult to meet. Participatory action research allows dialogue between people, disciplines and cultures. As a result, we highlight the development of networks for the cogeneration of knowledge useful to society, based on inductive thinking, the involvement of citizens with science and action for transformation.

Keywords: social change; co-participation; minorities; self-improvement

1. INTRODUCCIÓN

Frente a los desafíos climáticos, energéticos y sociales de la situación actual, es necesario emprender un camino de conversión y transformación, a partir de un nuevo paradigma científico, coherente con la perspectiva de la ciencia compartida con la comunidad. El paradigma basado en el mecanicismo y el determinismo ha llevado a la concepción de la tecnología como capaz de resolver cualquier problema, social, ecológico o de salud, en un entorno en el que las materias primas se consideran prácticamente infinitas. Desde esta ideología los recursos naturales se conciben como simple mercancía. A esta visión mercantil de la ciencia y de la naturaleza debe contraponerse otra nueva con la que el ser humano tiene el deber de interactuar con su entorno, respetando sus reglas y criterios. Esta perspectiva es una premisa necesaria para una sociedad sostenible, en la que las actividades humanas son capaces de encajar en los complejos y delicados equilibrios dinámicos (Nowotny, Scott y Gibbons, 2003).

En las ciencias sociales el nuevo paradigma debe ser capaz de profundizar en la complejidad de los sistemas y de las conexiones entre los diferentes niveles, actuando con las personas de acuerdo con las necesidades sociales de las comunidades, respetando el medio ambiente, sin destruirlo, sin transformar los recursos en residuos, sin destruir la biodiversidad. Los conocimientos que surgen de esas investigaciones constituyen un bien común que debe poder ponerse a disposición de toda la comunidad humana, sin barreras y sin procesos de mercantilización (Santos, 2015).

En la sociedad del conocimiento la relación rediseñada entre la investigación y la sociedad civil requiere una reflexión continua, tanto sobre su naturaleza como sobre la posibilidad de abrir nuevos espacios para la ciudadanía, activando mecanismos de colaboración para elaborar conjuntamente las respuestas a las nuevas necesidades. Repensar la reorganización de la ciencia en este sentido implica una reubicación de las personas que participan en el proceso científico en todas sus fases, desde la definición del problema, hasta el diseño de la investigación, desde la elección de los instrumentos y estrategias de acción, hasta la recogida y el análisis de los datos, a la evaluación y la difusión de los resultados (Park, 2001). El conocimiento pertenece a todas las personas aún más cuando se cogenera, desarrollando teorías prácticas y, por tanto, conocimiento local.

Para fomentar una práctica dialógica auténtica es necesario reconocer la especificidad mutua, de cada persona que trae consigo historias vividas, conocimientos desarrollados en las luchas y la experiencia diaria. Este reconocimiento se concreta en una compenetración entre diferentes universos, como premisa esencial de la investigación social. Estas herramientas teóricas y meto-

dológicas son la base de un paradigma basado en aportaciones multiuniversales. Lo micro y lo macro, lo universal y lo singular están indisolublemente conectados en los caminos que experimentamos. Y este es el punto de partida de una investigación participativa, socialmente orientada y por lo tanto transformadora. Una investigación basada en la integración de tres dimensiones: de investigación, de implicación basada en la reasignación compartida del significado y la transformación de las realidades (Fals-Borda, 1991). El conocimiento profundo del entorno, desde diferentes puntos de vista, facilitar la participación en el proceso de investigación de las personas que viven en un contexto específico, está conectado a la práctica, y el mismo contenido depende de la acción dirigida a transformar. La especificidad del campo social requiere una participación en la construcción conceptual y en la gestión organizativa del proceso de investigación, que crea conexiones, para desarrollar no sólo una ciencia sino una conciencia participativa y profundamente democrática.

La ciencia no puede ser considerada una verdad que ignore la existencia de otras visiones, encontrará una manera de enriquecerse a través de las personas, sus habilidades ancladas a las prácticas, sus historias, sus conocimientos, sus experiencias. La entrada de la comunidad en el proceso científico sin duda perturba, pluraliza los idiomas, obliga a la necesidad de traducciones de lenguajes (Benjamin y Echeverría, 2004), y por lo tanto lo convierte en un proceso profundamente democrático. La aceptación de la pluralidad de miradas para entender y cambiar el mundo es una fuente de riqueza. La ciencia se nutre del desarrollo humano en todas sus formas, una ciencia basada en la expresión del conocimiento creativo, especialmente de los sujetos más débiles (Orefice, 2006). La idea de cambio inherente a la acción implica una concepción diferente de lo social como un contexto producido por la actividad humana que puede ser construido o reconstruido.

En la articulación de los procesos de comprensión e intervención, la investigación dirigida a la práctica, vinculada a lo particular, a lo situacional, es en sí misma un proceso dialéctico, participativo, dirigido a la creación de habilidades para la creación de nuevos saberes. Los dos principios de este tipo de investigación, la participación y el acceso al conocimiento popular, se articulan en relación con el diálogo, la recuperación de algunas tradiciones, la diversificación y el reconocimiento de los diferentes actores y prácticas sociales.

Es una forma de hacer ciencia que establece lazos cada vez más fuertes de interacción, a varios niveles, entre la sociedad civil y la comunidad científica. Esto permite ampliar la esfera de valores, crear espacios de deliberación y reflexión sobre posibles escenarios alternativos, comunicar la complejidad y en general educar mediante las preguntas (Freire y Faúndez, 1986). Es una oportunidad para adquirir la capacidad de reformular el pensamiento, en un proceso continuo que se abre a otras voces. Descubriendo una función pedagógica de la ciencia que transmite el valor del deseo de conocimiento, encendiendo la pasión por el saber, la búsqueda de la sabiduría de las cosas humanas, que permite habitar el mundo, pensar con él y transformarlo.

2. PARTICIPACIÓN Y JUSTICIA SOCIAL

La participación ciudadana ha comenzado a configurarse como un requisito fundamental en la planificación y el diseño de las políticas locales comunitarias, y uno de los principios sobre los que debe desarrollarse la acción política. Sin embargo, estas nuevas oportunidades han dado

lugar, al mismo tiempo, a la necesidad de hacer frente a las dificultades que supone la incorporación de aquellos grupos sociales que tienen más dificultades para intervenir formalmente en la vida social. Y desde aquí planteamos algunas preguntas: ¿Cómo se debe abordar la cuestión de aquella parte de la ciudadanía que no está comprometida con la participación social? En otras palabras, ¿Deberían establecerse diferentes fórmulas de participación para impulsar un mayor grado de compromiso social? Y si así fuera, ¿En qué medida se puede afirmar que esto es representativo de un cambio a la hora de abarcar los problemas de inclusión social? Las respuestas a estas preguntas no son sencillas, ni son aplicables en todos los ámbitos y territorios, es esencial que se conozcan las diversas formas en que se han llevado a cabo los proyectos de investigación participativa y analizar cómo esta puede ser una herramienta predominantemente transformadora para impulsar la justicia y el compromiso social de todas las personas.

La investigación participativa es un marco conceptual y metodológico que intenta abordar estas necesidades y limitaciones y situar el análisis de la participación ciudadana en un contexto de justicia social más amplio, generando una comprensión profunda de las experiencias de las personas. Todo ello orientado a comprender los factores que perpetúan la exclusión social y responder mediante la promoción de la acción colectiva y el cambio social (Sierra y Parrilla, 2019).

Las personas que participan en cada fase de la investigación adquieren técnicas epistémicas y un nuevo conocimiento, premisas para una modificación de su forma de ser en el contexto que va en dirección de una presencia más activa y, por tanto, políticamente significativa (Maguire, 2001). En la investigación participativa, las personas que participan en ella lo hacen desde su perspectiva particular, sus procesos de aprendizaje y su posicionamiento individual y colectivo. Por lo tanto, la investigación participativa no es un mero ejercicio académico, si no siempre un proyecto conjunto con diferentes actores sociales (Bergold y Thomas, 2012).

En este sentido, la participación aparece estrictamente conectada con los procesos para el logro de la justicia social entendida como la posibilidad de que las personas sean protagonistas de los procesos socioculturales y, por lo tanto, gocen de cierto reconocimiento en la comunidad en la que viven, pues incide en la relación con el contexto social ejerciendo habilidades proactivas y de gestión.

Los miembros de la comunidad son agentes activos en la transformación de su realidad social, el dialogo entre personas es de tipo co-generativo en cuanto se orienta a la construcción de una teoría vinculada a la situación local. Podríamos hablar de habilidades prácticas adquiridas en relación con un entorno específico, conocimiento práctico vinculado al territorio, arraigado en la experiencia local y a las características particulares de un ecosistema específico (Martinez, 2017).

La investigación participativa no es un procedimiento único y uniforme, sino que un “estilo de investigación” (Bergold y Thomas 2012), caracterizado por su flexibilidad. El dialogo entre la especulación teórica y la inteligencia práctica, permite restituir una imagen más compleja de la situación en el barrio así como de la vida cotidiana implicando aspectos como: las temáticas de la relación entre las comunidades, del espacio colectivo, de la proyección y de las políticas de recualificación. A partir de este momento la idea es activar una reflexión sobre la periferia social en su complejidad y de las maneras de intervenir y actuar en el barrio. La participación activa de los grupos marginales permitiría a las personas salir de contextos interactivos restringidos, acceder

a decisiones y proyectos que pueden ser relevantes para la sociedad, que se configuran como una experiencia democrática de participación en la construcción de significados compartidos sobre la realidad. Lo cual fomenta la capacidad de autoexpresión, planificación y toma de decisiones, dimensiones fundamentales del compromiso a cualquier nivel.

3. OBJETIVOS Y DELIMITACIÓN DEL ÁREA DE ESTUDIO

Este artículo presenta las principales conclusiones de un estudio, inspirado en la investigación-acción participativa, realizado en un barrio de la ciudad de Valencia. El territorio de desarrollo ha sido seleccionado por su heterogeneidad sociocultural, y por las condiciones económicas de las diferentes comunidades que lo habitan, como para detectar la posible influencia de estas diferencias en el comportamiento y las intensidades de participación social a nivel local.

El objetivo principal es presentar información que facilite la comprensión de las características de la cultura participativa. La investigación (Donato, 2019) se ha realizado entre el 2015 y el 2019 con tres objetivos: primero, informar sobre las dinámicas de las prácticas participativas en el barrio de El Cabanyal, segundo, profundizar en el estudio de las diferencias en la participación por las diferentes situaciones sociales, económicas, culturales; y tercero, demostrar de forma práctica que es posible realizar estudios participativos con todos los grupos sociales, cuando por participación se entiende la transformación real de las personas que pasan de objeto de observación a sujetos activos en la realización de la investigación. Con este objetivo, se diseñó un programa en seis fases, al final de las cuales se esperaba que las entidades locales y las personas directamente interesadas hubieran adquirido suficiente experiencia y conocimientos para asumir por sí mismas el papel de organizadoras de futuras actividades participativas para el desarrollo comunitario.

4. LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN

La primera fase del estudio fue exploración, su objetivo era recoger toda la información sobre la situación actual y continuó en la segunda fase de diagnóstico, con entrevistas a los residentes pertenecientes a los diferentes grupos sociales y agentes locales. Las entrevistas permitieron examinar con más detalle algunos de las cuestiones que afectan la vida en el vecindario, en particular las relacionadas con el conflicto social entre diferentes comunidades. También se entrevistó a los titulares de cargos técnicos o políticos del Ayuntamiento que expresaron preocupaciones similares y representantes de la comunidad escolar. Finalmente se redactó un informe inicial que contenía los resultados provisionales de las entrevistas y que constituyó el material para el debate en las sucesivas fases.

En la tercera fase, que fue la de prescripción, se realizaron reuniones públicas con todas las entidades participantes. Las reuniones se celebraron en un aula puesta a disposición por el centro escolar, cuya comunidad se implicó activamente en el proyecto de investigación. Los temas tratados incluyeron, la relación entre diferentes colectivos, la situación de conflicto social entre la comunidad de cultura gitana y de cultura paya, las políticas del Ayuntamiento en materia de inclusión, etc. El segundo objetivo consistía en formar un grupo de trabajo constituido por mujeres

de diferentes culturas vecinas del barrio que, por primera vez a través de propuestas, organización de eventos, la misma participación al estudio, pudieran conocerse y apoyarse recíprocamente.

En la cuarta fase, la de implementación, se trató de promover y fomentar prácticas de solidaridad y proximidad para reactivar los lazos sociales. Impulsando el apoyo recíproco, la construcción de respuestas comunes, con la finalidad de crear bienestar social, dinamizar la atención a las personas más vulnerables, el mutualismo más allá del paternalismo y el bienestar, superando el atomismo y el aislamiento. El objetivo era cogenerar un proceso de Empoderamiento de un grupo de mujeres pertenecientes a un colectivo minoritario, y estimular paralelamente un proceso de Emancipación de los estereotipos y de los prejuicios del grupo mayoritario. Reflexionar sobre las condiciones de desigualdad y las múltiples formas de injusticia. Empezar un camino de coparticipación para superar la condición de segregación. El grupo de trabajo formado por un total de 30 mujeres era constituido por 21 mujeres de cultura paya y 9 mujeres de cultura gitana, conocido con el nombre de Las Ganchilleras Luchadoras y L'Anticor.

En la fase de evaluación a través de un enfoque interpretativo y cualitativo se quería examinar el proceso en sí y la implementación de las estrategias más eficaces, favoreciendo una mirada consciente, crítica y proactiva. A medida que el proyecto de investigación avanzaba, se hizo evidente que la participación de los diferentes colectivos estaba muy condicionada por tres factores: en primer lugar, el propio marco de participación, que requería un nivel muy elevado de compromiso; en segundo lugar, las características de los colectivos, lo que nos permitió proponer algunas conclusiones iniciales sobre las diferencias en los comportamientos de los grupos; y en tercer lugar, la importancia de una alfabetización y formación a la participación.

En la última fase del estudio dedicado a la difusión de los resultados, se ha sido organizado un atlas ecléctico, una documentación detallada de tipo narrativo, fotográfico y audiovisual, para compartir con la sociedad los resultados de nuestra investigación. Los relatos de las historias de vida y la documentación fotográfica han ayudado a estructurar mucha de la información recogida, fomentar la discusión crítica, y sistematizar todo el proceso de co-construcción del conocimiento. Se han organizado seminarios, exposiciones, eventos públicos, entrevistas, reportajes y se ha empezado a publicar en coautoría la experiencia vivida con la investigación haciendo experiencia de la experiencia. Un ejemplo de ello es este mismo trabajo que ha sido escrito conjuntamente entre vecinas del barrio y académicos.

El cambio en la relación entre el conocimiento y la sociedad viene determinado por una difusión en los diferentes lugares donde se produce el conocimiento, así como por nuevos actores generadores y las pautas de producción de cada persona. Hablamos de una Producción de Conocimientos del Modo 2 y de un modelo en el cual los límites entre la ciencia y la sociedad se desplazan y disuelven, las fronteras se vuelven más permeables y la comunicación también fluye en la dirección opuesta: la sociedad habla a la ciencia, a través de contenidos que reflejan las vivencias de las personas cuyos imaginarios interactúan con lo cotidiano y lo profundamente humano. Ello exige que la ciencia tenga más en cuenta el contexto de producción puesto que es generada desde la perspectiva de su proyección al ámbito de la aplicación (Nowotny, Scott y Gibbons, 2003; 2013).



Ilustración 1. Reunión vecinal (elaboración propia)

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten mantener la posibilidad de realizar estudios y proyectos participativos relacionados con la dinamización comunitaria local, involucrando a las personas en todas las fases de la investigación. Se trata de una actividad plenamente integrada en la que investigadores/as profesionales y no profesionales participan en la decisión de los problemas que se plantean, respondiendo a las necesidades de los protocolos científicos mediante la combinación de las motivaciones e intereses de las personas, las cuales pueden elegir su nivel de responsabilidad en el análisis, la publicación o la utilización de los resultados.

Podemos concluir que las características y la intensidad de la participación dependen, en gran parte, del grado de implicación y tipo de diálogo establecido en el contexto del estudio. Circunstancia que destapa muchos aspectos para estudiar, si bien aquí hemos podido analizar con bastante profundidad la cuestión de las diferencias en las formas que ha tomado este compromiso y las aportaciones de los distintos sectores de la sociedad. Se ha comprobado que la confianza mutua es una condición indispensable para establecer un clima propicio a la participación, esto requiere que los/las científicos/as actúen como facilitadores para discutir conjuntamente las estrategias puestas en marcha y experimentar nuevas direcciones de investigación. Además, la coherencia con todo el proceso implica una profunda atención a los aspectos éticos que están relacionados principalmente con el respeto y el reconocimiento del valor de las aportaciones de todas las personas participantes y con una comunicación que tiene que ser siempre detallada, exhaustiva y continuada.

Las diferencias en los niveles de participación están relacionadas con las características del entorno sociocultural, las personas que ya han tenido experiencia de compromiso ciudadano han registrado mayores posibilidades de participación. Por el contrario, las personas que sufren la condición de discriminación y marginación registraron los niveles más bajos. Cuando se empezaron a organizar eventos públicos en el barrio, en la Universidad, en el colegio, los niveles de participación de las personas de los grupos en riesgo de exclusión social aumentaron, pues se ofrecían para intervenir en los talleres dados en otros centros escolares, por citar un ejemplo. Esto ha tenido su impacto no sólo en la forma de hacer ciencia, cada vez más abierta e inclusiva, sino también en la forma en que se redefinen los criterios para establecer el rigor de la investigación de manera que sea compatible con el principio de relevancia. Tal como se pone de manifiesto en la siguiente consideración de una de las participantes:

Haber tomado parte en esta investigación me ha permitido conocer y conocerme, pero me ha permitido también que me conozcan, como mujer gitana, que puedo y quiero dar ejemplo de superación fuera de

las etiquetas que se imponen. Creo en la equidad de oportunidad entre todas las personas, porque así me criaron en mi familia y creo que todas las personas tengan que haber la oportunidad para expresar lo que sienten, lo que son, las necesidades y las aspiraciones, independientemente del barrio donde viven o de la cultura. Todo esto lo estoy transmitiendo a mis hijos, que tomen fuerza en la participación en la vida social, que se comprometen, que sientan de poder dar a la sociedad, superándose cada día.

Realizar investigaciones socialmente pertinentes significa tratar de producir una teoría útil en la práctica, la cual se valida empíricamente en el mismo contexto que la genera. La colaboración tiene como objetivo cogenerar una teoría local que será validada conjuntamente mediante la aplicación de una acción transformadora, avanzando hacia un modelo cada vez más orientado a la participación en el que los contextos del conocimiento y el público se encuentran e influyen mutuamente.

Todavía se requieren más estudios, en virtud de las experiencias desde diferentes campos y disciplinas se abre la posibilidad de generar un contexto real de participación para sus habitantes. De este modo la investigación científica inicia un nuevo camino desarrollando un conocimiento social en el que los investigadores trabajemos sobre nosotros mismos. Es la única manera de convertirse en instrumento de diálogo, de un modelo basado en una nueva relación cooperativa y emancipadora con la sociedad en su conjunto. Y en esta dirección se desarrolla el proyecto de trabajo emprendido en el barrio citado.

REFERENCIAS

- Benjamin, W., & Echeverría, B. (2004). *El autor como productor*. Itaca.
- Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Participatory research methods: A methodological approach in motion. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung* (pp. 191-222). <https://doi.org/10.12759/hsr.37.2012.4.191-222>
- Donato, D. (2019). *Empoderamiento, Tercer Espacio y Coparticipación: un camino pedagógico entre la teoría y la práctica. Una investigación acción participativa y transformadora en el Cabanyal*. Tesis Doctoral. Universitat de València, España.
- Fals-Borda, O. (1991). Some basic ingredients. In O. Fals-Borda & M. A. Rahman (Eds.), *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action-research* (pp. 3-12). The Apex Press.
- Freire, P., & Faúndez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Ediciones La Aurora.
- Maguire, P. (2001). Uneven ground: Feminisms and action research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 59-69). Sage Publications.
- Martínez, B. R. (2017). Pensar con James Scott: Dominación, conocimiento, resistencia. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 19(37), 91-113.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2003). Introduction: 'Mode 2' revisited: The new production of knowledge. *Minerva*, 41(3), 179-194. doi: 10.12795/araucaria.2017.i37.05
- Nowotny, H., Scott, P. B., & Gibbons, M. T. (2013). *Re-thinking science: Knowledge and the public in an age of uncertainty*. John Wiley & Sons. doi.org/10.1023/A:1025505528250

- Orefice, P. (2006). *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche vol.1. La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale*. Liguori.
- Park, P. (2001). Knowledge and participatory research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 81-90). Sage Publications.
- Santos, B. D. S. (2015). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge.
- Sierra, S. y Parrilla, A. (2019). Haciendo de las transiciones educativas procesos participativos: desarrollo de herramientas metodológicas. *Publicaciones*, 49(3), 191-209.

INVESTIGACIONES

La gestión de las emociones en profesionales de la Educación Social en el ámbito de la protección de menores

The emotional management of emotions in social education professionals in the field of protection of minors

Juan Lirio Castro*, Luis Medina Bernáldez**

Recibido: 26 de agosto de 2020 Aceptado: 6 de noviembre de 2020 Publicado: 31 de enero de 2021

To cite this article: Lirio, J. y Medina, L. (2021). La gestión de las emociones en profesionales de la Educación Social en el ámbito de la protección de menores. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (1), 112-129

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.10119>

RESUMEN

La Educación Social está caracterizada por las relaciones y comunicaciones que se producen con los educandos. La influencia de las emociones determina, en parte, el éxito de las intervenciones, por lo que, las competencias emocionales se encuentran en el centro de la actuación social y educativa.

Esta investigación presenta un estudio que indaga sobre las emociones y la gestión emocional, así como su influencia en el trabajo socioeducativo. A tal fin, se desarrolló un estudio de caso de corte transversal con carácter descriptivo. La técnica de recogida de datos ha sido el cuestionario elaborado *ad hoc* y los sujetos de estudio fueron 31 educadores y educadoras sociales de varios centros de protección de menores ubicados en Castilla-La Mancha.

Palabras clave: gestión emocional; educadores sociales; estudio de caso; centros de protección de menores

ABSTRACT

Social Education characterises itself by the relationships and communications that occur with students. The influence of emotions determines, partially, the success of the interventions –yet the emotional competencies remain at the core of both social and educational performances. Hence, this research presents a study that examines emotions and emotional management, as well as their influence on socio-educational work performance. To this extent, a descriptive cross-sectional case study was developed. The data collection technique was an *ad hoc* questionnaire, and the study subjects were 31 male and female social educators from various minor's protection centres located in Castilla-La Mancha.

Keywords: emotional management; social educators; case study; minor's protection centres

1. INTRODUCCIÓN

Los educadores y educadoras sociales, como agentes generadores de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, intervienen socioeducativamente a través del establecimiento de relaciones interpersonales que tienen como finalidad fomentar procesos de coo-



*Juan Lirio Castro [0000-0002-1467-2233](https://orcid.org/0000-0002-1467-2233)
Universidad de Castilla la Mancha (España)
juan.lirio@uclm.es

**Luis Medina Bernáldez [0000-0002-8403-5504](https://orcid.org/0000-0002-8403-5504)
Servicios Sociales de Ayto. Mocejón (España)
luismedinabernaldez@gmail.com

peración e interacción social (ASEDES, 2007). Por ello, su intervención precisa del manejo de una serie de habilidades, lo que hace que el conocimiento académico no sea suficiente. En este sentido, las competencias emocionales —que aparecen tras el desarrollo de la Inteligencia Emocional— se presentan como necesarias para esta profesión al permitir gestionar la influencia de las emociones en las relaciones que se producen entre el educador/a social y el educando/a.

Así, este trabajo parte de la premisa de considerar que las emociones se encuentran en el centro de la actuación social y educativa e influyen, en cierta medida, en los estados de ánimo, en las expectativas que se tienen hacia los educandos y en las intervenciones que realiza el educador social.

Esta publicación presenta un estudio de caso donde se analizan aspectos que pretenden esclarecer el papel que juegan las emociones y su gestión en la práctica socioeducativa.

El objetivo general de este estudio es indagar en la importancia que los y las educadoras sociales otorgan a las emociones en su práctica socioeducativa, articulándose en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las emociones que experimentan los profesionales de la Educación Social y su influencia en su práctica socioeducativa.
- Explorar si realizan una gestión emocional de su intervención con los educandos, y en su caso de qué forma.
- Identificar la necesidad de formación sobre educación emocional en los profesionales de la Educación Social.

2. LAS EMOCIONES Y LA EDUCACIÓN SOCIAL

En el presente apartado se abordarán los principales conceptos y cuestiones relativas a las emociones, las cuales se entienden como la respuesta ante un hecho externo o interno que produce una excitación en la persona y que están caracterizadas por su corta duración. Esto permite diferenciar entre emoción y sentimiento o estado de ánimo, puesto que las emociones oscilan entre horas y segundos, mientras que los sentimientos o estados de ánimo se caracterizan por experimentarse durante semanas o meses. Sin embargo, a pesar de su duración, las emociones son más intensas y podrían constituir rasgos de la personalidad de un individuo. Además, tienen influencia en los pensamientos y decisiones (Bisquerra, 2009).

Por eso, no es más inteligente quien tiene mejor posición laboral o calificaciones académicas, sino que lo es quien vive consigo mismo y su entorno de manera equilibrada (Merchán, 2017).

En relación con la clasificación que se puede hacer de las emociones, no existe un consenso al respecto. Sin embargo, existen varias agrupaciones que forman propuestas para una clasificación. Así, se encuentra una primera distinción entre emociones primarias o básicas y secundarias. Las emociones primarias son entendidas como aquellas que no son aprendidas, sino que son de carácter universal (Ekman, 1992).

Bisquerra (2009) por su parte, distingue entre emociones primarias y secundarias, positivas y negativas, sociales y discretas. De este modo, entiende como emociones negativas, aquellas que producen una frustración o amenaza, mientras que las positivas producen un estado de bienestar.

El autor hace, además, una nueva división agrupando las emociones en familias debido al gran número de emociones que existen dentro de cada grupo que anteriormente se ha mencionado. Así, indica que, dentro de cada grupo de emociones, habrá diferencia entre una emoción y otra dependiendo de su intensidad. En cuanto a las emociones sociales, afirma que son aquellas que son fruto de las interacciones sociales, como pueden ser la timidez o la vergüenza. En contraposición, las emociones discretas son entendidas como aquellas que representan la unidad mínima emocional y, por tanto, no pueden dividirse en otras y su duración es breve. Estas emociones son, por ejemplo, el miedo o la ira. A la vez, dentro de éstas se encuentran las emociones agudas, es decir, dentro del miedo hay otras emociones agudas como pueden ser el susto o el terror.

El estudio de las emociones cobra importancia desde el desarrollo de la Inteligencia Emocional (nombrada IE a partir de ahora) que Salovey y Mayer (1990) definen como la capacidad que posee el individuo para conocer y manejar sus emociones, así como supervisar sus propias emociones y las de los demás, pudiendo así solucionar problemas diarios de manera eficiente. Este proceso conlleva el desarrollo de cuatro habilidades:

- Percepción, evaluación y expresión de las emociones, entendidas como capacidades para identificarlas en uno mismo y en los demás.
- Procesamiento de la información emocional, puesto que la emoción facilita el pensamiento, determinando cómo se procesa la información.
- Comprensión emocional, es decir, la capacidad para entender qué emoción se está sintiendo.
- Regulación de las emociones, en cuanto al manejo de las emociones propias y las de los demás.

La IE entendida así, es considerada por Dueñas (2002) y Extremera y Fernández-Berrocal (2004), como un factor decisivo en las relaciones personales debido a la importancia que tienen las competencias emocionales en la vida de las personas.

Estas competencias emocionales se entienden como la capacidad para aprovechar la potencialidad que posee cada persona, lo que tiene mayor importancia que las habilidades cognitivas a la hora de desarrollar tareas dentro de una profesión (Goleman, 2011). Las competencias emocionales tienen, además, efecto en la adaptación social del individuo favoreciendo su bienestar y calidad de vida, como así también la capacidad comunicativa y la posibilidad de resolución de conflictos (Bisquerra, 2005).

La agrupación de estas competencias siguiendo a Bisquerra y Pérez (2007) se realiza en cinco bloques:

1. La regulación emocional: se refiere a la capacidad para controlar las emociones propias y la de los demás.
2. La autonomía emocional: recoge los aspectos relativos a la autogestión como son la responsabilidad o la autoestima.

3. La competencia social: definida como la capacidad para establecer relaciones personales.
4. La conciencia emocional: alude a la que se da en la comprensión entre las emociones propias y las de los demás.
5. Las competencias para la vida: referidas a la elección que se hace sobre cómo afrontar los retos cotidianos.

El desarrollo de las competencias emocionales, son objetivo de la educación emocional, que Bisquerra (2005) define como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo cognitivo constituyendo, ambos, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planteen en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p. 96)

Además, se ha demostrado que las competencias emocionales pueden ser desarrolladas a través de programas de educación emocional (Filella, Pérez, Morera y Granado, 2014).

Según López (2017), las competencias emocionales y su desarrollo se encuentran en el centro de la actuación social y educativa, donde la Educación Social puede realizar aportaciones. De acuerdo con esto, Costa y Méndez (1996) consideran que el educador social debe influir sobre las emociones de los educandos logrando una comunicación interpersonal tranquila y afrontando determinadas situaciones de manera adecuada, puesto que ciertas situaciones requieren, según Rosa, Riberas, Navarro-Segura y Vilar (2015), gestión emocional, autoconocimiento y vocación, debido a que se caracterizan por la vulnerabilidad e injusticia social. Así, se evidencia que la competencia emocional es un factor de éxito de las intervenciones en la Educación Social.

Partiendo de estas consideraciones, las emociones del educando dependen, en parte, de las de sus educadores, de cómo le traten y del autoconcepto que posean estos educadores. Por lo que, la identificación, regulación y comprensión de las emociones del educador influyen en el proceso de aprendizaje, y en la salud mental, física y emocional de los educandos (Martínez-Otero, 2007; Cabello, Ruiz y Fernández, 2010).

La repercusión de las emociones de los educadores sociales sobre los individuos con los que trabajan provoca que la regulación emocional por parte del profesional de la Educación Social sea importante para evitar perjudicar a los educandos, presentándose así, como elemento de acompañamiento educativo e incidiendo en su gestión emocional (Barnés, 2017).

Para lograr esto, se pueden encontrar casos donde se le otorga valor a la formación de profesionales de la educación. Por ejemplo, en la carrera universitaria Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile, se ha implantado la asignatura denominada “Desarrollo emocional del educador y educadora de párvulos.” La inclusión en la formación de esta asignatura se produce en el año 2018 al haber constatado que es necesaria para la formación de los futuros docentes. Por ello, desarrollan dicha materia donde abordan aspectos como el desarrollo de la identidad profesional, expresión de emociones y la relación con los niños y niñas, familias y compañeros (Muñoz, 2020).

Otro ejemplo se encuentra en el postgrado del Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica de México donde se comprueba que las competencias emocionales del docente influyen en el proceso de aprendizaje de los educandos. De igual modo, las competencias emocionales de los estudiantes ejercen influencia en su propio proceso de aprendizaje (Bulás, Ramírez y Corona, 2020).

Por su parte, en los Grados de Educación Social y de Trabajo Social de la Universidad Ramón Llull de Barcelona se plantea que la IE pueda tratarse como competencia transversal en las asignaturas. Tal consideración se postula al establecer un modelo centrado en el alumno que nace de acuerdo con la necesidad de incluir el desarrollo personal del alumnado que estipula el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior (EEES) y siguiendo los cuatro pilares de la educación en el siglo XXI desarrollados por Delors en 1996 donde incluye aprender a convivir y aprender a ser (Rosa, Riberas, Navarro-Segura y Vilar, 2015).

Además, en dichos Grados se desarrollan tres asignaturas donde se pretende lograr, entre otras, las competencias comunicativas y de gestión de emociones, al entender esto como aspectos fundamentales para llegar a ser un profesional competente y ético en cuanto a las necesidades de los demás (Guzmán, Riberas, Sogas, Boadas, 2014). También, afirman que dichas consideraciones son esenciales para manejar de manera adecuada la entrevista, la cual es una herramienta esencial en la intervención social (Guzmán, Riberas, Sogas, Boadas, 2013; Azara y Mazo, 2014; Morga, 2012; López y Deslauriers, 2011; Trevithick, 2002; Pérez, 2005; Tarrés, 2004).

Sin embargo, y a pesar de ser un tema actual de interés, las investigaciones sobre las emociones de los docentes y su función en la labor educativa son todavía escasas (Puertas et al., 2018). Aspecto que también se constata en el campo de la Educación Social, ámbito profesional en el que se enmarca nuestro trabajo.

3. MÉTODO

La investigación que se presenta tiene como población objeto de estudio a los educadores y educadoras sociales de 6 centros de protección de menores ubicados en Castilla - La Mancha que trabajan con niños, niñas y adolescentes que oscilan entre los 4 y 18 años. En este sentido, hay que destacar que, según Costa y Méndez (1996), la infancia y la adolescencia se trata de un ámbito donde las competencias emocionales son especialmente importantes en la Educación Social.

Estos recursos de protección son pertenecientes a varias entidades como la Asociación para el Desarrollo Integral de Menores (A. DIME) y Asociación Comisión Católica Española de Migraciones (ACCEM) de Toledo.

Este estudio empírico consta de una muestra total de 31 profesionales encuestados. El tipo de diseño elegido, dadas las particularidades de nuestros propósitos, es el estudio de caso.

El objetivo general de éste es indagar la importancia que los profesionales de la Educación Social otorgan a las emociones como aspecto significativo en su práctica socioeducativa. Por tanto, se marcan los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las emociones que experimentan los profesionales de la Educación Social y su influencia en su práctica socioeducativa.
- Explorar si realizan una gestión emocional de su intervención con los educandos, y en su caso de qué forma.
- Identificar la necesidad de formación sobre educación emocional en los profesionales de la Educación Social.

La recogida de datos se realizó entre los meses de marzo y mayo del 2019. Se solicitó el consentimiento informado de los participantes y se garantizó el anonimato en el tratamiento de los datos con fines investigativos.

La técnica de recogida de información fue el cuestionario elaborado *ad hoc*. Este cuestionario está formado por 18 preguntas, de las cuales 16 son elaboradas con escala tipo Likert y 2 son preguntas abiertas, que posteriormente se cerraron a través de la creación de categorías. Las preguntas del cuestionario incluyen algunas de tipo sociodemográficas (edad, sexo, etc.) y otras de contenido. En estas últimas, se indagan cuestiones como las emociones que sienten durante su práctica socioeducativa, la relevancia que otorgan a estas emociones, su papel en la relación educativa y la gestión de las emociones que llevan a cabo.

El procedimiento de análisis de datos es descriptivo, para lo que se utiliza el programa informático Microsoft Excel, presentando tablas y empleando porcentajes para su posterior interpretación.

4. RESULTADOS

La primera parte del estudio empírico recoge información acerca de datos sociodemográficos abordados en las primeras 8 preguntas.

En cuanto a la edad, como se observa en la Tabla 1, el 35,49% de los encuestados tiene menos de 30 años, el 48,38% tiene entre 31 y 35 años, el 9,68% oscila entre 36 y 40 años, y el 6,45% entre 41 y 45 años.

Tabla 1. Edad

COLUMNA 1	COLUMNA 2
Menos de 30 años	35,49%
31-35 años	48,38%
36-40 años	9,68%
41-45 años	6,45%

En relación al sexo de los encuestados, el 35,48% son hombres y el 64,52% son mujeres (Tabla 2).

Tabla 2. Sexo

COLUMNA 1	COLUMNA 2
Hombre	35,48%
Mujer	64,52%

De estos, se comprueba en la Tabla 3, que el 67,74% está casado/a o con pareja y el 32,26% soltero/a.

Tabla 3. Estado civil

COLUMNA 1	COLUMNA 2
Casado/a o con pareja	67,74%
Soltero/a	32,26%

Respecto al nivel de estudios, el 9,09% cuenta con estudios medios, el 33,33% cuentan con una Diplomatura, un 45,46% tiene estudios de Grado y de Licenciatura el 12,12% (Tabla 4).

Tabla 4. Nivel de estudios

COLUMNA 1	COLUMNA 2
Medios (Bachiller /FP)	9,09%
Diplomatura	33,33%
Grado	45,46%
Licenciatura	12,12%

En cuanto a la titulación, principalmente se concentra en Educación Social siendo así en el 41,94% de los encuestados y en Trabajo Social por el 29,03% (Tabla 5).

Tabla 5. Titulación

COLUMNA 1	COLUMNA 2
Educación Social	41,94%
Trabajo Social	29,03%
Psicología	6,45%
Magisterio de Educación Primaria	6,45%
Integración Social	6,45%
Magisterio de Educación Infantil	3,23%
Sociología	3,23%
Psicopedagogía	3,23%

Respecto a la formación complementaria, se observa en la Tabla 6 que el 25,81% posee un Máster, el 12,9% posee postgrado, el 22,59% refiere tener otra formación y el 38,71% no tiene formación complementaria. Las temáticas de esta formación complementaria son Cooperación para el Desarrollo, Intervención con colectivos en situación de riesgo de exclusión, Criminología, Mediación Familiar y Escolar, Inteligencia Emocional y Psicología Social, entre otros.

Tabla 6. Formación complementaria

COLUMNA 1	COLUMNA 2
Máster	25,81%
Postgrado	12,9%
Otros	22,59%
Ninguno	38,71%

En cuanto a la pregunta referida a la formación sobre educación emocional, en la cual los profesionales tienen la posibilidad de multi respuesta, se recoge que el 31,81% ha participado en un taller, el 36,36% ha realizado un curso, el 2,27% un seminario, el 6,82% una jornada, el 2,27% ha cursado un máster o postgrado al respecto, el 6,82% señala haber participado en otros tipos de formación y el 11,36% no ha participado en ninguna formación sobre educación emocional (Tabla 7).

Tabla 7. Formación en educación emocional

COLUMNA 1	COLUMNA 2
Taller	31,81%
Curso	36,36%
Conferencia	2,27%
Seminario	2,27%
Jornada	6,82%
Máster/Postgrado	2,27%
Otros	6,82%
Ninguno	11,36%

En cuanto al ocio y tiempo libre, también se hizo una pregunta multi respuesta. Así, entre otros, en un 11,89% dedican este tiempo a pasear, un 11,12% a leer, un 16,08% a viajes y excursiones, un 17,48% a relaciones sociales, un 12,59% a practicar deporte y un 11,12% a actividades culturales (Tabla 8).

Tabla 8. Ocio y tiempo libre

COLUMNA 1	COLUMNA 2
Manualidades	4,9%
Pasear	11,89%
Ver televisión	7,69%
Juegos	2,1%
Leer	11,12%
Labores en el campo	2,1%
Viajes y excursiones	16,08%
Relaciones sociales	17,48%
Deportes	12,59%
Actividades culturales	11,12%
Fotografía	1,4%
Escuchar música	0,7%
Tiempo en familia	0,7%

En lo referido a los años de experiencia como profesional, en la Tabla 9 se comprueba que el 16,13% tiene menos de un año de experiencia, mientras que el 51,62% tiene entre 1 y 5 años, el 19,35% cuenta con una experiencia que abarca de 6 a 10 años, el 9,68% tiene entre 11 y 15 años y el 3,23% supera los 15 años de experiencia.

Tabla 9. Experiencia profesional

COLUMNA 1	COLUMNA 2
Menos 1 año	16,13%
1-5 años	51,62%
6-10 años	19,35%
11-15 años	9,68%
Más de 15 años	3,23%

Finalizadas las preguntas de carácter sociodemográfico, comienzan las cuestiones referidas al contenido objeto de estudio, en nuestro caso las emociones y su gestión.

Así, las emociones que han sentido con más frecuencia trabajando como educador social (pregunta con posibilidad de multi respuesta), encontramos que en un 8% han sentido culpa, un 16,8% tristeza, un 8,8% miedo, un 13,6% ira, otro 13,6% felicidad, un 22,4% alegría, un 10,4% amor y, en menor medida, se encuentran la impotencia, decepción, indefensión, compasión, frustración y realización (Tabla 10).

Tabla 10. Emociones

COLUMNA 1	COLUMNA 2
Culpa	8%
Tristeza	16,8%
Miedo	8,8%
Ira	13,6%
Felicidad	13,6%
Alegría	22,4%
Amor	10,4%
Impotencia	0,8%
Decepción	2,4%
Indefensión	0,8%
Compasión	0,8%
Frustración	0,8%
Realización	0,8%

La afectación que puedan provocar las emociones en sus relaciones educativas con los educandos, se puede afirmar que el 3,23% está totalmente desacuerdo, el 29,03% está en desacuerdo, el 19,35% se muestra indeciso/a, mientras que el 32,26% está de acuerdo y el 16,13% está totalmente de acuerdo (Tabla 11).

Tabla 11. Influencia emociones educador

COLUMNA 1	COLUMNA 2
Totalmente desacuerdo	3,23%
Desacuerdo	29,03%
Indeciso/a	19,35%
De acuerdo	32,26%
Totalmente de acuerdo	16,13%

Con el interés de conocer la influencia de las emociones en la práctica socioeducativa, se observa que el 3,23% se muestra totalmente desacuerdo, el 6,45% se muestra en desacuerdo, el 19,35% está indeciso/a, el 48,39% está de acuerdo y el 22,58% está totalmente de acuerdo (Tabla 12).

Tabla 12. Influencia emociones

COLUMNA 1	COLUMNA 2
Totalmente desacuerdo	3,23%
Desacuerdo	6,45%
Indeciso/a	19,35%
De acuerdo	48,39%
Totalmente de acuerdo	22,58%

Respecto a las emociones de los educandos, al preguntar si estas emociones afectan al trabajo socioeducativo que realizan los educadores sociales, han mostrado estar en desacuerdo el 6,45%, indeciso/a el 12,9%, de acuerdo el 32,26% y totalmente de acuerdo el 48,39% (Tabla 13).

Tabla 13. Influencia emociones de educandos

COLUMNA 1	COLUMNA 2
Totalmente desacuerdo	6,45%
Desacuerdo	12,9%
Indeciso/a	32,26%
De acuerdo	48,39%
Totalmente de acuerdo	6,45%

En cuanto a si es necesario realizar una gestión de las emociones trabajando como educador social, el 100% ha expresado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo.

A continuación, se pregunta si llevan a cabo una gestión de sus propias emociones durante su intervención socioeducativa, a lo que el 6,45% respondió estar en desacuerdo, el 12,9% indeciso/a, el 61,29% de acuerdo y el 19,35% totalmente de acuerdo (Tabla 14).

Tabla 14. Gestión emocional

COLUMNA 1	COLUMNA 2
Desacuerdo	6,45%
Indeciso/a	12,9%
De acuerdo	61,29%
Totalmente de acuerdo	19,35%

En la primera pregunta abierta se pide que indiquen qué suelen hacer para gestionar sus propias emociones evitando que incidan negativamente en su práctica educativa, así el 28,85% busca apoyo en los compañeros, el 23,08% suele despejar la mente, el 17,31% usa la relajación, el 11,54% separa el trabajo de la vida personal y en menor medida suelen reflexionar, planificar la intervención, favorecer la toma de decisiones, gestionar el ocio de los menores, expresar sus emociones y mostrar empatía (Tabla 15).

Tabla 15. Gestión emociones educador

COLUMNA 1	COLUMNA 2
Apoyo en compañeros/as	28,85%
Despejar la mente	23,08%
Reflexionar	5,77%
Planificar intervenciones	3,85%
Favorecer toma decisiones	1,92%
Gestionar ocio	1,92%
Relajación	17,31%
Separar trabajo y vida personal	11,54%
Expresar emociones	1,92%
Mostrar empatía	3,85%

En la segunda pregunta abierta se pide que desarrollen aquello que llevan a cabo para gestionar las emociones de los educandos sin que influyan negativamente en su labor educativa. Al respecto, como se observa en la Tabla 16, el 29,55% suele dialogar con los educandos y expresar sus emociones, el 11,36% les deja espacio, el 15,9% muestra apoyo o empatía, otro 11,36% realiza actividades o juegos y, en menor medida, suelen personalizar la intervención, aprender de estas situaciones, propiciar que se desahoguen para después intervenir o restar importancia de manera individual.

Tabla 16. Gestión emociones educando

COLUMNA 1	COLUMNA 2
Diálogo y expresión emociones	29,55%
Desahogo	4,55%
Dejar espacio	11,36%
Cambiar de tema o de emoción	9,01%
Restar importancia individualmente	2,27%
Dar herramientas identificar emociones	4,55%
Mostrar apoyo o empatía	15,9%
Personalizar intervención	2,27%
Aprender de estas situaciones	4,55%
Realizar actividades o juegos	11,36%
Trabajo en equipo	4,55%

En cuanto a la necesidad de recibir formación en educación emocional, el 6,45% se muestra indeciso, el 19,35% está de acuerdo y el 74,19% se muestra totalmente de acuerdo al considerarla necesaria para los educadores sociales (Tabla 17).

Tabla 17. Necesidad de formación en educación emocional

COLUMNA 1	COLUMNA 2
Indeciso/a	6,45%
De acuerdo	19,35%
Totalmente de acuerdo	74,19%

Por último, se pregunta si han cambiado o han pensado en cambiar de trabajo debido a la carga emocional que les suponía. Al respecto, el 25,8% está totalmente desacuerdo, el 12,9% en desacuerdo, el 29,03% indeciso/a, el 22,56% está de acuerdo y el 9,68% está totalmente de acuerdo (Tabla 18).

Tabla 18. Cambiar de trabajo por carga emocional

COLUMNA 1	COLUMNA 2
Totalmente desacuerdo	25,8%
Desacuerdo	12,9%
Indeciso/a	29,03%
De acuerdo	22,56%
Totalmente de acuerdo	9,68%

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras la exposición de los datos, se procede a realizar una interpretación de estos con el fin de analizar la información recogida.

En cuanto a las emociones, predomina en primer lugar la alegría (22,4%), la cual es una emoción positiva según Bisquerra (2009). Seguidas de esta encontramos otras como la tristeza (16,8%), la ira y la felicidad (14,17%) o el miedo (8,8%). Así, se podría afirmar que existe ambivalencia en cuanto a las emociones que predominan. En este sentido, López (2016) indica que las emociones construyen expectativas y esto puede incurrir en que se cumplan pudiendo tener resultados positivos o negativos. Lo cual revela la importancia en observar y comprender las emociones que sienten estos profesionales. En nuestro caso, las emociones presentadas parecen ajustarse a la normalidad al aparecer una mezcla equilibrada entre las de signo positivo y las de signo negativo.

En lo referido a si las emociones de los profesionales afectan en sus relaciones con los educandos, el 31,29% está totalmente desacuerdo o en desacuerdo en que sus emociones influyan, mientras que el 48,39% piensa que sí existe influencia. Sin embargo, existe mayor consenso al afirmar que las emociones influyen en su trabajo (70,9%). Lo mismo sucede en cuanto a la influencia que tienen las emociones de los educandos, pues el 80,65% considera que sí influyen. Lo cual evidencia que estos profesionales consideran que sus emociones influyen menos en su trabajo socioeducativo que la de los educandos o que las emociones en general.

Respecto a la gestión emocional, todos los profesionales están de acuerdo o totalmente de acuerdo en su necesidad en el trabajo del educador social (100%) y mayoritariamente lo llevan a cabo (80,64%). Al hacerlo, están logrando una comunicación interpersonal tranquila sin que las emociones provoquen interferencia (Costa y Méndez, 1996).

En cuanto a la gestión que realizan los educadores sociales de sus propias emociones, se evidencia la existencia de estrategias de control de emociones como la búsqueda de apoyo en compañeros (28,85%) o despejar la mente (23,08%). Sin embargo, se observan otras estrategias de gestión emocional que podrían ser mejorables o que podrían corresponder a la gestión emocional hacia los educandos, pero que no serían estrategias que permitieran gestionar las propias emociones del profesional. Entre estas se encuentran la gestión del ocio de los menores (1,92%), mostrar empatía con los educandos (3,85%) o favorecer la toma de decisiones (1,92%).

Referente a la gestión de las emociones de los educandos, los educadores suelen buscar el diálogo y la expresión de emociones (29,55%), dejar espacio (11,36%) o mostrar apoyo o empatía (15,9%). Sin embargo, en otras ocasiones intervienen a través de estrategias que no corresponden a las propias de una gestión emocional adecuada, como son provocar un cambio de emoción o cambiar de tema (9,01%) y restar importancia individualmente (2,27%).

En cuanto a la necesidad de llevar a cabo formación en educación emocional, el 93,54% afirma estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. Sin embargo, existe mayor dispersión de respuesta en cuanto a haber cambiado o haberse planteado cambiar de trabajo por la carga emocional que le suponía, pues el 38,7% no estaba de acuerdo con esta afirmación, el 29,03% se mostraba indeciso y el 32,24% sí estaba de acuerdo.

Así, podemos afirmar que existe consenso en cuanto a la influencia de las emociones en su labor socioeducativa, a la necesidad que tienen estos profesionales de realizar una gestión emocional y, por tanto, de recibir formación al respecto. Sin embargo, no existe consenso sobre que estos profesionales experimenten una carga emocional que les motive para haber abandonado o plantearse abandonar un puesto de trabajo por este motivo, aunque se ha podido evidenciar la existencia de carga emocional en parte de estos profesionales.

También se observa que estos educadores sociales llevan a cabo estrategias de gestión emocional para lograr una intervención socioeducativa adecuada, aunque en ciertas ocasiones se observa que emplean estrategias menos apropiadas para el logro de este fin.

Coincidiendo con estos datos, en la investigación llevada a cabo por Cameselle (2017), sus encuestados también afirman que la gestión emocional es importante. Sin embargo, se demuestra que los encuestados necesitan mejorar en el desarrollo de las competencias emocionales. Los datos obtenidos por la autora muestran que existe un alto desgaste físico y psicológico que provoca cierto desborde emocional en muchas ocasiones.

Al respecto, Aguaded y Pantoja (2015) han demostrado a través de un proyecto educativo de IE que previamente debe producirse una experiencia emocional para poder reconocer las emociones de los demás. Este proceso en la educación es guiado, según Souto (2016), por el docente debido a que la formación conlleva esta elaboración emocional.

Respecto a esta labor docente, Trujillo, Ceballos, Trujillo, y Moral, (2020), desarrollan un estudio descriptivo acerca de las emociones en el aula, en el cual se observan ciertas similitudes con los datos obtenidos en esta investigación. Así, constatan que la mayoría de los profesores encuestados considera como muy importante el rol de las emociones y que la formación en educación emocional es necesaria. Asimismo, la mayoría de docentes realiza una gestión emocional con sus alumnos, donde emplean técnicas como el diálogo y la expresión emocional, y trabajan sus propias emociones mediante técnicas como la relajación, coincidiendo así con algunas de las técnicas empleadas por los educadores sociales encuestados.

Con todo, se constata que se ha recogido y analizado la información del estudio llegando a una serie de conclusiones que aquí se exponen. Resaltamos que se han encontrado dificultades y limitaciones en el proceso y desarrollo de la investigación, dado que el tema abordado en relación con la Educación Social carece de un recorrido teórico amplio. Se reconoce, por tanto, cierta dificultad en la recogida de información teórica que configura el marco conceptual en el que nos ubicamos, si bien nos hemos ceñido a los supuestos teóricos generales aplicándolos al campo socioeducativo. De igual modo, se evidencia que existe cierta escasez de estudios similares en esta área.

Por otra parte, recoger la opinión de profesionales insertos en los ámbitos de protección a la infancia y adolescencia, ámbito especialmente sensible a la confidencialidad y reserva en el tratamiento de sus datos, presenta dificultades en su acceso. Por ello, requiere de una mayor dedicación de tiempo en la selección y recogida de datos.

Después de analizados los resultados de nuestro estudio, se considera que sería enriquecedor y de interés que se desarrollen otras investigaciones que profundizaran en este aspecto, y pudieran recabar un mayor número de encuestados para garantizar su generalización.

Por esto, dada la importancia que en la profesión de Educación Social tiene la gestión emocional, sería interesante conocer la opinión de los estudiantes de esta titulación (futuros profesionales) así como la de los docentes que los forman en las universidades. Además, es también necesario ofrecer formación en los estudios de Grado de Educación Social en las universidades y en las entidades que cuenten con este perfil profesional para que los educadores sociales tengan una comunicación más eficaz y mejoren su práctica, la cual repercute en el sujeto de la educación, así como en su salud y calidad de vida.

Siendo conscientes de su importancia, el desarrollo de las competencias emocionales y un buen manejo de la gestión emocional permitirá que, tanto el agente educativo como el sujeto de la educación, gocen de mejor salud y adquieran competencias para la vida. Aspectos que además facilitarían el trabajo socioeducativo cuya piedra angular es la interacción humana en la que se ponen en juego actitudes, conocimientos, emociones, valores y procedimientos.

Estas consideraciones finales, cobran especial relevancia en el ámbito de la infancia y la adolescencia, y más aún en los centros de protección de menores, puesto que los conflictos y las conductas agresivas se producen cada vez con más frecuencia. Conflictos que muchos autores afirman que se dan especialmente en el acogimiento residencial, superando en cantidad al acogimiento familiar y a la adopción y que, por tanto, requieren una atención específica (Bravo y Del Valle, 2009).

Aunque no se pretende profundizar en este tema, sí resulta de interés destacar que tales hechos radican en los tipos de relaciones, historia y problemática que presentan los menores (Pazo, 2018; López, Santos, Bravo y Del Valle, 2013), aspectos que requieren que los educadores de los centros de protección de menores desarrollen programas y proyectos de intervención sobre educación emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015), y adquieran herramientas y habilidades que les faciliten la resolución de conflictos sin ceder ante conductas agresivas que puedan ser generadas por la frustración (Dibiase y Gibbs, 2010). Por ello, la educación emocional es especialmente útil en el trabajo educativo en general y en el socioeducativo en particular.

REFERENCIAS

- Aguaded, M. C. y Pantoja, M. J. (2015). Innovar desde un proyecto educativo de inteligencia emocional en primaria e infantil. *Tendencias pedagógicas* (26), 69-88. Recuperado de <https://bit.ly/3hupUIX>
- Asociación Estatal de Educación Social y Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (ASEDES). (2007). *Documentos profesionalizadores*. ASEDES-CGCEES. Recuperado de <https://bit.ly/34CNU8X>
- Azara, M. P. y Mazo, A. (2014). Estudio de los Instrumentos de Trabajo que utilizan la Educadora y el Educador Social en la praxis profesional. *Revista de Educación Social*, 18.
- Barnés, A. (2017). Taller 5. Cómo gestionar nuestras emociones para sentirnos bien como educadoras y educadores sociales. *Revista de Educación Social*, 24, 891-894. Recuperado de <https://bit.ly/3huq61b>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114. Recuperado de <https://bit.ly/3aX7oWV>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista Educación XXI*, (10), 61-82.
- Bravo, A. y Del Valle, J. (2009). *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*. Gobierno de Cantabria: Consejería de Empleo y Bienestar Social.
- Bulás, M., Ramírez, A. L., y Corona, M. G. (2020). Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19 (39), 57-73. Doi: 10.21703/rexe.20201939bulas4
- Cabello, R., Ruíz, D. y Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13 (1), 41-49. Recuperado de <https://bit.ly/3gvOvf4>
- Cameselle, N. (2017). Percepción de la gestión emocional del/a educador/a social. (Trabajo Fin de Postgrado en Educación Emocional y Bienestar). Universitat de Barcelona.
- Costa, M., y Méndez, E. (1996). *Manual para el educador social: Habilidades en la relación de ayuda; 2. Afrontando situaciones*. Ministerio de Asuntos Sociales. Centro de publicaciones.
- Dibiase, A. M. y Gibbs, J. (2010). *Equipar para educadores. Adolescentes en situación de conflicto*. Catarata.
- Dueñas, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5(3), 77-96. Doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.384>
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.

- Extremera, N y Fernández-Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Grupo 5.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Recuperado de <https://bit.ly/32FCzTd>
- Filella, G., Pérez, N., Morera, M. J. A., y Granado, X. O. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios Sobre Educación*, 26, 125-147.
- Goleman, D. (2011). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Ediciones B.
- Guzmán, R., Riberas, G., Sogas, A. y Boadas, B. (2014). Entrevista y urgencia social: un reto para las competencias profesionales del educador social. *Revista de Educación Social*, 18.
- Guzmán, R.; Riberas, G.; Sogas, A.; Boadas, B. (2013). Las habilidades sociales y la entrevista: metodología para la intervención social. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 53, 11-24.
- López, L. (2016). Educadores/as sociales ¿emocionales o racionales? *Revista de Educación Social*, 22, 348-354.
- López, M., Santos, I., Bravo, A. y Del Valle, J. F. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de psicología*, 29(1), 187-196. Doi: 10.6018/analesps.29.1.130542
- López, P. (2017). Competencias socioemocionales y salud en educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 66, 51-69. Recuperado de <https://bit.ly/3j7DSAO>
- López, R. E., y Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, 61, 1-19.
- Martínez-Otero, V. (2007). *La inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa*. CCS.
- Merchán, I. M. (2017). *Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE)* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura. Badajoz.
- Morga, L. (2012). *Teoría y técnica de la entrevista*. Red Tercer Milenio.
- Muñoz, G. (2020). Experiencia de educación emocional en la formación de educadores párvulos. *Revista de estudios y experiencias en Educación*, 19 (39), 45-55. Doi: 10.21703/rexe.20201939muñoz3
- Pazo, I. (2018). La educación emocional a través del arte para menores en acogimiento residencial. *Revista de Educación Social*, 27, 203-2020. Recuperado de <https://bit.ly/34xJ1OR>
- Pérez, F. (2005). La entrevista como técnica de investigación social. Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos. *Revista Extramuros*, 8, 187-210.
- Puertas, P., Ubago, J. L., Moreno, R., Padial, R., Martínez, A. y González, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 128-142. Doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>
- Rosa, G., Riberas, G., Navarro-Segura, L., & Vilar, J. (2015). El coaching como herramienta de trabajo de la competencia emocional en la formación de estudiantes de educación social y trabajo social de la Universidad Ramón Llull, España. *Formación universitaria*, 8 (5), 77-90. Recuperado de <https://bit.ly/2QsiN7I>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*, Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Tarrés, M. L. (2004). *Observar, Escuchar y Comprender: Sobre la Tradición Cualitativa en la Investigación Social*. El Colegio de México, FLACSO.
- Trevithick, P. (2002). *Habilidades de comunicación en intervención social*. Narcea.
- Trujillo, E., Ceballos, E.M., Trujillo, M.C. y Moral, C. (2020). El papel de las emociones en el aula de educación infantil. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 226-244. Recuperado de <https://bit.ly/3aYFFVY>

EXPERIENCIAS

Implantación de un proyecto de mediación entre iguales: hacia una mejora de la convivencia en el contexto educativo

Implementation of a project of mediation among equals: towards the improvement of coexistence in the educational context

Elisa Isabel Galindo Alcalde,^{*} Aida Sanahuja Ribés^{**}

Recibido: 5 de abril de 2020 Aceptado: 18 de septiembre de 2020 Publicado: 31 de enero de 2021

To cite this article: Galindo, E. I. y Sanahuja, A. (2021). Implantación de un proyecto de mediación entre iguales: hacia una mejora de la convivencia en el contexto educativo. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (1), 130-147
DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.8459>

RESUMEN

El principal propósito de este trabajo se centra en la descripción de la implantación y evaluación de un proyecto de mediación entre iguales en un Instituto de Educación Secundaria, desde la posición del orientador educativo como coordinador del proyecto. Este trabajo se ha realizado durante el curso académico 2017/2018 en un IES de la provincia de Castellón. La implantación de la mediación en el centro se ha articulado dentro de un Seminario de formación del profesorado, a través del cual, se ha modulado un programa de formación para el alumnado en la mediación entre iguales, así como todas las decisiones referidas a la organización, coordinación y evaluación de la mediación en el centro. Los resultados reflejan la adquisición de habilidades y competencias por parte del alumnado que ha realizado el programa de mediación referido a la resolución de conflictos, el autocontrol y la técnica de la mediación propiamente dicha. Finalmente, resaltar la importancia de la figura del orientador como coordinador de todo el proceso. Este ha dispuesto de un espacio y tiempo privilegiado para las funciones de coordinación, convirtiéndose en una pieza clave para el buen desarrollo del proyecto.

Palabras clave: convivencia; educación secundaria; mediación entre iguales; orientación educativa

ABSTRACT

The main aim of this study is to describe the implementation and evaluation of a project of mediation among equals in a secondary school, from the Educational Counsellor's perspective as the Project Coordinator. This work has been developed during the academic year 2017/2018 in a secondary school in the Province of Castellón. The implementation of the mediation in the school has been articulated in a Teacher Training Seminar, through which a Student Training Program in Mediation among Equals has been expounded; as well as all the decisions related to the organization, coordination and evaluation of the mediation in the school. The results reflect the acquisition of abilities and skills by those students who have completed the program of me-



^{*}Elisa Isabel Galindo Alcalde
Universitat Jaume I (España)
elisaisabelgalindo@gmail.com

^{**}Aida Sanahuja Ribés
Universitat Jaume I (España)
asanahuj@uji.es

diation, concerning conflict resolution, self-control, and the mediation technique itself. Finally, it is important to highlight the importance of the role of the Counsellor as the coordinator of the whole process. He has had a privileged space and time in order to perform the coordination tasks, becoming the cornerstone for the proper development of the Project.

Keywords: cohabitation; secondary education; peer mediation; education guidance

1. INTRODUCCIÓN: LA CONVIVENCIA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Un aspecto relevante, en la Educación Secundaria Obligatoria, para la convivencia escolar es el modo de resolver los conflictos. Diversos trabajos plantean las bondades de la mediación como una herramienta para la resolución de conflictos (García-Raga y Grau, 2017; Silva y Torrego, 2016; García-Raga, Chiva, Moral y Ramos, 2016; Villanueva, Usó y Adrián, 2013). De tal modo, Villanueva et al. (2013) destacan que la mediación produce un efecto preventivo en la escalada negativa que se suele desarrollar en la violencia escolar, mejorando las actitudes pro-víctima y creando una cultura participativa y democrática.

En la actualidad la convivencia sigue siendo un reto para el sistema educativo (García-Raga et al. 2016). Aunque el origen de su estudio se remonta a los años 70, con el estudio de Olweus en Suecia (Olweus, 1998). Su mayor impulso aparece a partir de los 90 (Boqué, 2013; Torrego, 2017; Tuvilla, 2004, entre otros). Desde su origen hasta la actualidad, la convivencia ha pasado de ser un aspecto transversal, hasta convertirse en el centro de la educación (García-Raga y López, 2014). Un punto de inflexión en ese proceso de evolución fue el Informe Delors (Delors, 1996), donde uno de los principales pilares de la educación reside en aprender a vivir juntos, emplazando la convivencia en el centro de la atención educativa (García-Raga et al., 2016). Por tanto, el concepto de convivencia escolar va cobrando importancia hasta convertirse en el objetivo central del proceso educativo.

Para conseguir la mejora de la convivencia escolar, ciertas investigaciones (García-Raga et al., 2016) dan una gran importancia al impulso de estrategias eficaces que creen relaciones basadas en la deliberación, la interdependencia, el diálogo y la no violencia. Esto exige de profesionales que sean capaces de gestionar la convivencia en el contexto educativo (Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, 2009, Defensor del Pueblo, 2007). Entre dichas estrategias, la mediación es una de las que ha mostrado resultados más exitosos al convertir a los propios estudiantes en mediadores de los conflictos de sus compañeros (García-Raga y López, 2014).

Siguiendo a Torrego (2017), la mediación es un método de resolución de conflictos, en el que se recurre a una persona imparcial (mediador) para llegar a un acuerdo. El mediador orienta el proceso sin juzgar, creando un ambiente seguro que permita que los enfrentados lleguen a un acuerdo al que se sientan comprometidos (Alcover, 2006).

Por tanto, la mediación es una herramienta para la resolución de conflictos de forma pacífica que implica trabajar en un clima de entendimiento que permita la expresión de las emociones

de forma libre y confidencial (Boqué, 2013). Por ello, la mediación es una técnica muy positiva para solucionar los problemas cuando las partes han de continuar su relación tras el conflicto (Torrego, 2017).

Siguiendo a Pulido, Martín-Seoane y Lucas-Molina (2013), la mediación entre iguales cobra sentido en sí misma, puesto que el alumnado se muestra más dispuesto a solicitar ayuda a sus iguales en lugar de solicitársela a un adulto.

Por su parte, desde el punto de vista del alumnado la mediación entre iguales tiene múltiples aspectos positivos. Cabe destacar que quien desempeña la función de mediador, ayuda a los demás y esto repercute positivamente en su enriquecimiento interior, debido al aprendizaje que realiza y al sentimiento de bienestar que les produce su labor como mediadores (Sánchez, 2013). Además, potencia sus competencias tanto personales como sociales (Silva y Torrego, 2016). El alumnado considera que la mediación es positiva en la prevención de la violencia y en la resolución de conflictos (García-Raga et al., 2016).

No obstante, según apuntan Ortega y Del Rey (1998), la mediación escolar tiene sus limitaciones, concretamente en los conflictos interpersonales en los que existe una asimetría de poder evidente, estos casos no deberían ser tratados mediante la mediación, ya que no está presente una condición imprescindible como es la relación equilibrada y la reciprocidad de las partes implicadas.

En la literatura y en la red hay publicados diversos programas que guían el proceso de implementación de la mediación en un centro educativo. A continuación, se realiza una sucinta descripción de los elementos más destacables de algunos de ellos.

Torrego (2017) en “Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores”, presenta un programa completo con objetivos, contenidos, actividades y materiales distribuidos en seis módulos: 1) presentación e introducción al taller de mediación, 2) el conflicto y sus elementos, 3) la mediación, 4) habilidades para una comunicación eficaz, 5) experimentar la mediación y 6) la mediación en marcha. Propone una temporalización entre 16 y 20 horas según si se hacen todas las actividades propuestas o no.

Boqué (2013) en la “Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años”, presenta un programa con una descripción, valoración y conclusiones de cada sesión, agrupadas en siete grandes bloques: 1) comprensión del conflicto, 2) comunicación abierta, 3) expresión de emociones y sentimientos, 4) habilidades de pensamiento, 5) participación activa, 6) convivencia pacífica y 7) el proceso de mediación. Desarrolla un total de 22 sesiones adaptadas a diversos grupos de edad: de 6 a 8 años, de 8 a 10 años, de 10 a 12 años, de 12 a 14 años y de 14 a 16 años.

La Junta de Andalucía en su guía “Mediación en la Resolución de conflictos y Programa de Alumnado Ayudante”, propone los pasos a seguir para la implantación de la mediación escolar en un centro educativo. Describe las fases de la mediación y el proceso en cada una de ellas.

El Gobierno Vasco en su guía “Cómo poner en marcha, paso a paso, un programa de mediación escolar entre compañeros/as” (Corbeña y Romera, s.f.), describe las fases para la implementación de un programa de mediación entre compañeros/as, estas son: 1) el compromiso del centro y la

creación del equipo coordinador; 2) el diseño del programa y del proceso de implementación; 3) la selección del equipo mediador; 4) la formación del equipo mediador; 5) la difusión del programa; 6) la organización del servicio; 7) la coordinación y el seguimiento y 8) finalmente la evaluación.

Siguiendo a García-Raga, Bo-Bonet, Boqué (2017), en la Comunidad Valenciana, el origen de la mediación es relativamente reciente. En el 2002 se inició la formación de diversos centros de Valencia y Castellón a través del “Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos” (CE-FIRE). Concretamente, en los inicios se formaron 593 centros en Valencia y 450 en Castellón. De su estudio conviene destacar, que tanto la percepción del alumnado, como la mediación facilita el enfrentarse a la resolución de conflictos.

En cuanto a los resultados encontrados tras la aplicación de programas de mediación desde la perspectiva de la coordinación, investigadoras como García-Raga y Grau (2017) destacan por un lado la satisfacción de toda la comunidad educativa. Concretamente, recalcan los beneficios en el alumnado referidos al desarrollo personal, en la resolución de conflictos, el aumento de la autonomía, etc. En cambio, se encuentran dificultades en cuanto a la organización del tiempo y los espacios, así como mayor difusión del proyecto en sí mismo.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de este trabajo radica en describir una experiencia de implantación de un proyecto de mediación en un Instituto de Educación Secundaria (de ahora en adelante IES) con el propósito de mejorar la convivencia y las relaciones del alumnado del centro. Dicho objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

Objetivo 1: Describir el proceso de implantación de la mediación entre iguales en un instituto de secundaria.

- Objetivo 1.1: Constituir en el IES un seminario con el profesorado encargado de realizar las actuaciones necesarias para la consecución de la implantación de un programa de mediación entre iguales.
- Objetivo 1.2: Articular y desarrollar el programa de mediación a través de la formación de alumnos mediadores.

Objetivo 2: Evaluar las acciones efectuadas durante la implantación de la mediación.

3. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

El trabajo que aquí se presenta se ha llevado a cabo en un contexto real¹, es por lo cual no se revelará ninguna información.

¹ En cumplimiento del Reglamento (UE) 2018/1725 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de octubre de 2018, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales por las instituciones, órganos y organismos de la Unión, y a la libre circulación de esos datos, y de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

EXPERIENCIAS

El IES está situado en la provincia de Castellón (España), imparte Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio, Formación Profesional de Grado Superior y Formación Profesional Básica.

El centro cuenta con 650 alumnos, con un nivel sociocultural medio-bajo. El alumnado es multicultural, de origen nacional, marroquí, rumano, entre otras nacionalidades con menor incidencia (búlgaros, pakistaníes, libaneses y chinos). Los conflictos predominantes son relacionales, rumores, apodos, bromas pesadas, insultos, etc. Este tipo de conflictos si no son resueltos pueden derivar en un clima tóxico en el aula que impide el aprendizaje del alumnado, agresiones físicas, o incluso en el acoso escolar. La mayoría del alumnado resuelven los conflictos, dentro del contexto escolar, de forma violenta, ya sea a nivel verbal - física - relacional por lo que los conflictos no se resuelven de manera pacífica y tienden a prolongarse en el tiempo y entre el alumnado. La forma de atender hasta el momento estos conflictos ha sido a través del régimen disciplinario interior del centro por lo que el número de expedientes es muy elevado, con todo lo que ello comporta.

En cuanto a los participantes en el estudio conviene diferenciar los participantes en el seminario de formación del profesorado y los participantes en el propio programa de mediación entre iguales.

En el seminario han participado ocho profesoras y dos profesores del claustro, entre ellos la orientadora, la cual ejerció las funciones de coordinadora del seminario. El profesorado participante tiene una gran sensibilidad ante la problemática de la convivencia en el centro, pero reconoce que no tiene herramientas para resolverlos, por ello la motivación de la formación e implementación de la mediación entre iguales.

Seguidamente, en la tabla 1 se presentan los diferentes participantes en el seminario atendiendo a diferentes criterios, como son: sexo, departamento, antigüedad en el centro y la relación laboral.

Tabla 1. Participantes en el seminario

SEXO	DEPARTAMENTO	ANTIGÜEDAD EN EL CENTRO	RELACIÓN LABORAL
V	valenciano	15 años	funcionario de carrera
M	valenciano	5 años	funcionaria de carrera
V	música	2 años	funcionario de carrera
M	inglés	3 años	funcionaria de carrera
M	inglés	4 años	funcionaria de carrera
M	informática	14 años	funcionaria de carrera
M	biología	3 años	interina
M	biología	1 año	interina
M	educación física	2 años	funcionaria de carrera
M	orientación	1 año	interina

Por lo que refiere al programa de mediación entre iguales, el alumnado participante ha sido configurado, de manera voluntaria, entre el alumnado de 3º de la ESO a 1º de Bachillerato. El motivo de esta selección ha sido porque el grupo de profesorado concluyó que el alumnado de menor edad no estaba madurativamente preparado para ejercer de mediadores. El hecho de que sean voluntarios y no seleccionados por el profesorado tuvo algunas discrepancias entre los

docentes, ya que algunos de los voluntarios habían tenido problemas de disciplina y conflictos entre los iguales. Desde el Departamento de Orientación se argumentó la importancia de que todo el alumnado que quisiera formara parte, ya que así todos se beneficiarían de aprender otras formas de resolver los conflictos sin el uso de la violencia.

A continuación, se presenta de manera desglosada el grupo de estudiantes que empezaron la mediación (ver tabla 2).

Tabla 2. Alumnado participante en el programa de mediación

Alumnado que comienza el programa de mediación			
Curso	Varón	Mujer	Total
3º ESO	4	11	15
4º ESO	4	14	18
1º BACA	2	4	6
1º BAHA	1	5	6
Total	11	34	45

4. IMPLANTACIÓN DE UN PROYECTO DE MEDIACIÓN ENTRE IGUALES EN EL IES: HACIA UNA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

4.1 Seminario de formación del profesorado

Al iniciar el curso 2017-2018 se propone a la orientadora del centro: coordinar la continuación del seminario y la implementación de la mediación entre iguales.

Para esbozar las acciones a realizar, se vuelve a proponer la realización de un seminario, titulado “Implantación de un programa mediación entre iguales”, dentro del plan de formación del profesorado (PAF) coordinado por el Centro de Formación, Innovación y Recursos para el profesorado (CEFIRE).

El objetivo general del seminario se centra en mejorar la convivencia del centro educativo a través de la mediación entre iguales. Concretamente, los objetivos específicos del seminario son:

1. Articular cooperativamente un programa de formación en mediación entre iguales para el alumnado del centro.
2. Realizar sesiones de formación del profesorado, encargado de llevar a cabo las mediaciones iniciales y que acompañará al alumnado posteriormente.
3. Organizar la implementación de la mediación entre iguales.
4. Definir y mantener la estructura organizativa para dar una continuidad el próximo curso.

A continuación, en la tabla 3, se puede observar la secuenciación de las sesiones del seminario, así como sus objetivos y actividades abreviadas.

Tabla 3. Distribución de las sesiones del seminario de formación del profesorado

SEMINARIO FORMACIÓN DEL PROFESORADO		
SESIÓN	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
1ª SESIÓN	1. Constituir el grupo de mediación. 2. Revisar la formación del profesorado. 3. Establecer la coordinación del seminario	Discusión dialógica entre los miembros del seminario.
2ª SESIÓN	4. Formar al profesorado en las cuestiones básicas de la mediación. 5. Repasar los documentos realizados en el seminario anterior.	Exposición teórica de las fases y habilidades necesarias para la mediación.
3ª SESIÓN	6. Afianzar los contenidos prácticos de la mediación: elementos, fases, herramientas mediante simulacros.	Realización de simulacros de mediación.
4ª SESIÓN	7. Afianzar los contenidos prácticos de la mediación: elementos, fases, herramientas mediante simulacros.	Realización de simulacros de mediación.
5ª SESIÓN	8. Planificar y organizar el Programa de Mediación entre iguales.	Explicación del Programa de mediación de Torrego (2017). Adaptación del Programa de Torrego (2017) a las características del alumnado y a la disponibilidad del profesorado. Diseño de la difusión del programa de mediación entre el alumnado.
IMPLANTACIÓN DEL PROYECTO DE MEDIACIÓN ENTRE IGUALES		
6ª SESIÓN	9. Evaluar del programa de mediación entre iguales 10. Programar la continuidad durante el próximo curso. 11. Evaluar el seminario de formación del profesorado.	Debate – discusión dialógica de los temas propuestos.

4.2 Implantación del proyecto de mediación entre iguales

Posteriormente, se pasa a presentar el programa de mediación entre iguales, diseñado y articulado en el seno del seminario anteriormente expuesto. Conviene señalar que el programa de mediación se basa en el manual “Mediación de conflictos en instituciones educativas” (Torrego, 2017) y se complementa con diferentes dinámicas y técnicas propias del aprendizaje cooperativo (Pujolàs, 2008).

Los dos principales objetivos del programa de mediación entre iguales son:

5. Enseñar las habilidades y estrategias que son necesarias para realizar la mediación entre iguales.

6. Potenciar un clima de ayuda y cooperación entre el alumnado que realiza el programa.

Seguidamente, en la Tabla 4, se presenta una síntesis con los objetivos y las actividades que se han trabajado en cada una de las 10 sesiones que han configurado el programa.

Tabla 4. Temporalización del programa de mediación entre iguales

PROGRAMA DE MEDIACIÓN ENTRE IGUALES		
SESIÓN	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
1ª SESIÓN	Presentar del programa de mediación entre iguales. Explorar las expectativas del alumnado.	– Dinámica: “El ovillo de lana”(Pujolàs, 2008). – “Los dos Carteles” (20’) (documento 1.2 Torrego 2017, p. 25). – “El contrato” (25’) (documento 1.2 Torrego 2017, p. 26).
2ª SESIÓN	Conocer el papel del conflicto en la vida, sus distintos elementos y formas más habituales de enfrentamiento al mismo.	– Dinámica: «GRUPOS» (Pujolàs, 2008). – Análisis de un conflicto. (1. Guía para analizar los conflictos Torrego, 2017, p. 32), (documento II. 1b Torrego, 2017, p. 33).
3ª SESIÓN	Favorecer el desarrollo del estilo colaborativo en la resolución de conflictos para la mejora del desarrollo personal y la inserción social.	– Dinámica: “Un mundo de colores” (Pujolàs, 2008). – Explicación de los elementos de un conflicto, (documento II.2 Torrego 2017, p. 37). – Reflexión estilos de enfrentamientos (documento II.3 Torrego 2017, p. 43).
4ª SESIÓN	Conocer la mediación desde una perspectiva global y como una de las propuestas eficaces para mejorar la convivencia en una institución educativa.	– Dinámica: “La rueda” (Pujolàs, 2008). – Actividad: “Lluvia de ideas, ¿QUÉ ES MEDIACIÓN?” – “Ideas previas sobre la mediación” (Torrego 2017, p. 49). – “El caso de MANU y FERNANDO” (Torrego 2017, p. 56-60).
5ª SESIÓN	Aprender las fases principales de un proceso de mediación formal, su función y la manera de desarrollar cada una de ellas.	– Dinámica de grupo. – Actividad las fases de la mediación. – Explicación de las fases de la mediación (Torrego 2017, p. 62-63).
6ª SESIÓN	Reconocer nuestros estilos de comunicación y analizar cómo facilitan o dificultan los procesos de mediación.	– Dinámica: “La mirada” (Pujolàs 2008). – Explicación de la importancia de la comunicación en la resolución de conflictos (Torrego 2017, p. 69). – “Las doce típicas” (Torrego 2017, p. 74). – “Técnicas de la escucha activa” (Torrego 2017, p. 78). – “Te escucho” (Torrego 2017, p.79). – “Jabón neutro” (Torrego 2017, p. 83).
7ª SESIÓN	Conocer y entrenarnos en habilidades básicas de comunicación que nos ayuden a mediar en los conflictos.	– Dinámica inicial. – Explicación de los mensajes en primera persona (Torrego 2017, p. 85-86). – “Yoyó: situaciones” (Torrego 2017, p. 88). – “Compatibilidad de caracteres: situaciones” (Torrego 2017, p. 91-92).
8ª SESIÓN	Experimentar la mediación.	Simulación de varias mediaciones.
9ª SESIÓN	Conocer otras experiencias en mediación entre iguales. Consolidar la formación recibida.	Jornadas de mediación entre iguales Benicàssim.
10ª SESIÓN	Experimentar la mediación. Evaluar el programa de mediación.	– Simulación de varias mediaciones. – Dinámica de evaluación: Felicite – propone – critique (Aguirre et al., 2018).

5. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Seguidamente se va a realizar un sucinto repaso sobre los diferentes instrumentos o técnicas que se han utilizado para llevar a cabo el seguimiento y la evaluación de la implementación del programa de mediación en el IES.

5.1 Observación participante

En palabras de Ruiz Olabuénaga (2012), la observación en investigación científica consiste en contemplar de manera sistemática y minuciosa el determinado fenómeno educativo que se pretende abordar. Cabe señalar que la observación fue participante (Peña, 2011), dado que fue la propia coordinadora del proyecto (orientadora educativa) quien la realizó.

5.2 Diario de campo

Para efectuar el seguimiento de todo el proceso se ha realizado un diario de campo de las sesiones con el alumnado y de las sesiones del seminario del profesorado. Siguiendo a Albertín (2007) el diario de campo consiste en tomar nota de los diferentes sucesos o hechos que transcurren y que resultan especialmente significativos o reveladores. Así mismo, conviene apuntar que el registro de dichos sucesos o hecho permitió corregir y rectificar durante el transcurso algunas cuestiones metodológicas que no estaban funcionando correctamente (p.ej.: distribución de los tiempos). Estas modificaciones han sido coordinadas por el departamento de orientación.

5.3 Felicito- Crítico-Propongo

La técnica Felicito-crítico-propongo es una dinámica que surge de las escuelas Freinet, y sirve para recoger la satisfacción de los participantes con el fin de avanzar en el proceso realizado (Aguirre et al., 2018). Al terminar el programa de mediación con el alumnado se llevó a cabo dicha técnica para conocer aquellos aspectos a encomiar del programa, los que se debía mejorar y posibles propuestas.

5.4 DAFO

Según apuntan Aliaga, Gutiérrez-Braojos y Fernández-Cano (2018), la técnica DAFO permite analizar los factores internos y externos para construir de modo eficaz estrategias de mejora. El DAFO permite organizar de modo visual en una matriz 2x2 aquellos factores internos tanto positivos como negativos (Fortalezas-Debilidades), así como los factores externos (Oportunidades-Amenazas). Esta técnica se utilizó con el propósito de recoger las valoraciones del profesorado y la orientadora educativa sobre todo el proceso de implementación del proyecto de mediación en el IES.

6. RESULTADOS

Con el propósito de presentar los resultados alcanzados en este trabajo, de manera clara y ordenada, se abordarán a través de los objetivos que han guiado este estudio.

A tenor del primer objetivo marcado conviene apuntar que ya se ha descrito de manera sintetizada cómo se ha implantado la mediación entre iguales en el IES (Objetivo 1). La estructura del seminario de trabajo, configurado por el profesorado, ha permitido articular cooperativamente un programa de formación en mediación entre iguales en el centro (Objetivo 1.1). Para ello, previamente, bajo la coordinación de la orientadora, el profesorado participante ha recibido una formación respecto a dicha temática. En cuanto al programa de mediación (Objetivo 1.2), conviene apuntar que el alumnado ha contribuido a enriquecerlo considerablemente, con sus comentarios y opiniones, esto ha hecho que en ocasiones se saliese del guion establecido o marcado para la sesión, dando respuesta así a las demandas e inquietudes del alumnado.

En general, la ejecución del programa ha transcurrido con algunas dificultades por falta de tiempo en algunas sesiones, no permitiendo la profundización necesaria para consolidar los aspectos tratados en la misma.

En la primera sesión, la mayoría del alumnado esperaba que el programa fuera provechoso, ya que tenían que hacer un esfuerzo extra fuera del horario lectivo, les preocupaba la idea de perder el tiempo. Por otra parte, muchos coincidieron en que querían que el grupo de mediación fuera un lugar donde se pudieran expresar libremente, dónde se respetaran los diversos puntos de vista y que fuera un grupo de apoyo.

En la segunda sesión, surgieron conflictos personales que el alumnado había tenido a lo largo de su escolaridad y que les había marcado. Destacaron los insultos-motes, repetitivos que llegan a mellar la autoestima y a entrar en episodios de ansiedad y tristeza y que sólo gracias al tiempo y a la ayuda de algún adulto habían conseguido superar. De tal forma, que se sentían mucho más fuertes y con más libertad para ser como son.

Esta sesión llevó a explorar qué pasaba en las aulas para que esto ocurriera, llegando a la conclusión de que imperaba la ley de la selva: “o comes o te comen”. Los que no insultaban en la primaria, a lo largo de primero empezaban a hacerlo “es lo que todos hacen” “si no lo haces eres el raro de la clase”, convirtiendo la agresión verbal en lo habitual. Ante estas respuestas, se intentó dar la vuelta al problema: de igual modo que los que no insultaban se habían contagiado de los que sí, ¿por qué no contagiar al revés?, dejando de insultar y tratando de resolver las diferencias hablando. Todos aceptaron la propuesta. En la tercera sesión, hubo dificultades para entender la práctica de los estilos de afrontamiento ya que les costaba ponerse en el papel adjudicado y pensar en resolver el conflicto de una determinada manera. En esta sesión se empezó a notar la escasez del tiempo para el desarrollo de las sesiones.

En la cuarta sesión, en la representación de la mediación informal salieron a relucir la forma habitual de resolver los conflictos de las alumnas que salieron como mediadoras y que no son precisamente un ejemplo que seguir. Una mediadora intentaba imponerse a través de la agresividad en un principio verbal, hasta llegar a la intimidación física. Esta representación tan inesperada, proporcionó muchos ejemplos para debatir sobre el modo en el que habitualmente muchos compañeros intentan resolver los conflictos, el papel del mediador como la antítesis a lo que se había representado: en tono, vocabulario, gestos, aproximación...

La quinta sesión fue muy teórica sin apenas participación por parte del alumnado. En la sesión de evaluación final, resaltaron esta sesión como aburrida. En lo que refiere a la sexta sesión, se reflexionó sobre los conflictos que surgen en ocasiones por sólo mirar y la importancia de una buena comunicación para evitarlos.

En la séptima sesión, se reflexionó sobre la aplicabilidad de emitir los mensajes en primera persona ante algo que nos molesta. La mayor parte del alumnado estuvo de acuerdo con que era una forma de resolver los conflictos de forma pacífica, aunque no se veían haciéndolo, ya que cuando algo les molesta de verdad se enfadan tanto que no les saldría de manera natural. En ese momento se comenta la relación con las emociones y la importancia de reconocerlas y expresarlas de un modo controlado para poder gestionarlas correctamente. Además, se trató el tema emocional en el proceso de la mediación y su papel como mediadores en el control de la situación.

En cuanto a los simulacros de mediación trabajados en la octava y en la novena sesión, los estudiantes mediadores se apoyaban mucho en el guion de la mediación. No obstante, iban introduciendo algunas de las habilidades practicadas en las sesiones anteriores de forma espontánea, lo que indicó una asimilación de los contenidos expuestos.

En la décima y última sesión se asistió a las Jornadas CO-COMEDIANT de Benicàssim. Las alumnas que prepararon el CONTA'M (en castellano: CUÉNTAME) hicieron un breve resumen de toda la formación que habían recibido. Posteriormente, un alumno salió voluntario para responder al “pasa palabra”, donde explicó el motivo por el cual se había iniciado como mediador, puesto que había sido víctima de continuos insultos y humillaciones, y quería contribuir a evitar esas situaciones en los demás.

Una de las principales consecuencias del programa fue la formación de un grupo de alumnado mediadores. Conviene señalar que no terminaron el programa todos los estudiantes que lo empezaron. Empezaron un total de 45 alumnos y terminaron un total de 32. Seguidamente, en la figura 1. se muestra una comparativa entre el número de alumnos que empezó el programa y el número de alumnos que lo terminaron.

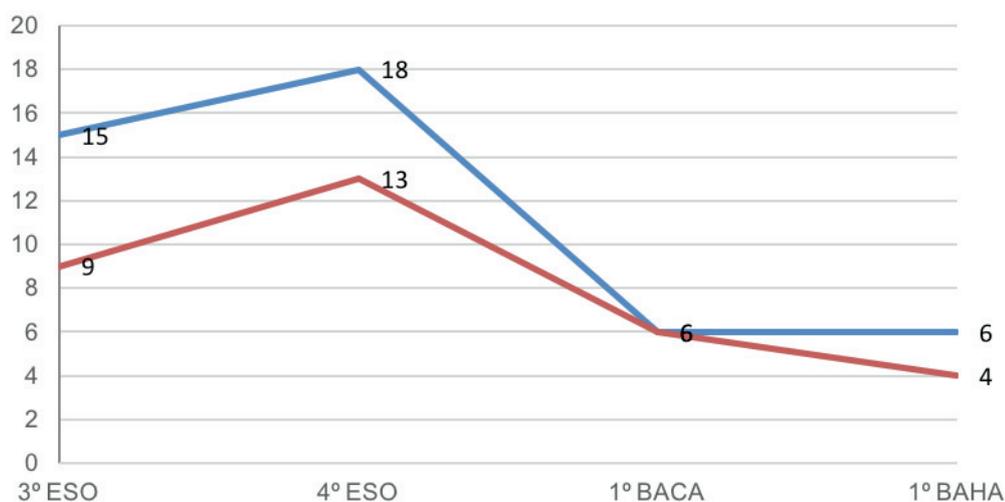


Figura 1. Comparativa entre el alumnado que inicia el programa y lo finaliza

Como se aprecia en la Figura 1 (color azul para el nº de alumnos que empezaron y rojo para el nº de alumnos que finalizaron), empezaron el programa 15 alumnos de 3º de la ESO y lo terminaron 9. De 4º de la ESO comenzaron 18 alumnos y lo terminaron 13. En el caso de 1º de bachillerato de ciencias (BAC grupo A) todos terminaron el programa y el 1º de bachillerato de humanidades y ciencias sociales (BAH grupo A) empezaron 6 alumnos y terminaron 4. Los principales motivos de abandono del programa fueron: 1) falta de tiempo en el estudio de las materias académicas, 2) si faltaban más del 80% no se les daría título (una motivación era la obtención del certificado) y 3) por abandono del IES una vez cumplidos los 16 años.

Tal y como ya se ha explicado anteriormente para evaluar las acciones cometidas durante la implantación de la mediación (Objetivo 2) se efectuó la dinámica Felicito-Critico-Propongo realizada con el alumnado y el DAFO (uno realizado con todo el profesorado y otro hecho por la orientadora del centro).

Si nos centramos en las valoraciones que se desprenden de la dinámica Felicito-Critico-Propongo, vemos como el alumnado felicita en términos generales las dinámicas y la organización de las clases: “La forma de explicarlo”, “La organización y la dinámica”, “Dinámicas divertidas”. Así mismo, los estudiantes también han valorado el hecho de conocer mejor a los compañeros que han participado en el programa: “He conocido a más gente, una nueva experiencia muy divertida”, “En este curso, gracias a las actividades que se han hecho, nos hemos conocido mejor”. También valoran positivamente los conocimientos que han adquirido con relación a la mediación y la convivencia en el contexto educativo: “Las clases han sido muy divertidas, ya que he aprendido cosas nuevas”, “Hemos aprendido como controlar una situación delicada entre dos personas”, “Autocontrol”, “He aprendido a mediar”, “Nos han enseñado a solucionar problemas”. Con estos comentarios podemos corroborar que los objetivos específicos del programa, referentes a 1) enseñar las habilidades y estrategias que son necesarias para realizar la mediación entre iguales y 2) potenciar un clima de ayuda y cooperación entre el alumnado que realiza el programa, han sido adquiridos.

Las críticas del alumnado en cuanto al programa llevado a cabo giran en torno a las clases teóricas: “Había mucha teoría. Pero era parte del aprendizaje”, “Había demasiada teoría”, “Había clases un poco más aburridas”. Otra crítica apunta a cuestiones del horario o del tiempo disponible en las sesiones: “El horario en el que se hace la mediación”, “El horario”, “Ha sido demasiado corto”, “Poca duración”. Por último, señalar una de las críticas en referencia a mejorar y revisar los ejemplos de simulacros: “Los ejemplos de conflictos, a veces no son muy comprensivos o no hace falta acudir a la mediación”.

Finalmente, en cuanto a las propuestas el alumnado propone hacer más excursiones y salidas: “Más actividades fuera del centro”, “Hacer más excursiones”, “Hacer más excursiones y salidas”, “Más comidas en grupo y excursiones”. Otro aspecto que proponen revisar atañe a la ampliación de sesiones, tanto en tiempo como en número: “Que haya más horas”, “Más clases”, “Podríamos hacer más clases y actividades diferentes”. Un estudiante propone la posibilidad de juntarse con los diferentes grupos de mediación para conocer mejor a todos los compañeros: “Propongo que se junten los grupos de mediación para que podamos conocer a más gente y sea más divertido”. Igualmente, los jóvenes proponen incrementar el simulacro de casos prácticos: “Realizar unas

horas de mediación práctica”, “Hacer más prácticas en casos donde podemos mediar, ya que en la práctica hemos aprendido más”, “Hacer más prácticas”, “También nos gustaría hacer más simulacros para poder mejorar”.

Con la práctica parece que el alumnado adquiere mejor las competencias que en lugar de dar clases teóricas, que se les hacen más pesadas y densas: “Que las clases de teoría no se hagan tan largas”. Reclaman hacer una mejor difusión para que se difunda entre todos los compañeros: “Que expandan más la mediación entre los jóvenes”. También consideran relevante comenzar antes el programa para que existan repercusiones en el mismo curso académico en que se realiza: “Propondría darlo más a conocer y empezar antes el curso para aplicarlo en este”.

En relación al DAFO efectuado por el profesorado y la orientadora cabe señalar como debilidades: el hecho de dedicar tiempo extra y la inexperiencia por parte del profesorado. Como amenazas: el cansancio por el sobreesfuerzo, la continua formación del alumnado mediador año tras año, dar a conocer los avances y que no parezca que no sirve de nada. Como fortalezas: destacar la mejora de la convivencia, la participación en el proyecto de los alumnos, la mejora de su autoestima y que vean las posibilidades que hay de cambiar las cosas. Y como oportunidades: subrayar la mejora de la gestión de conflictos, de la convivencia y del autocontrol gracias a la mediación del alumnado.

Paralelamente a la formación del alumnado, el profesorado ha realizado siete mediaciones estructuradas. Las temáticas de estas, así como la frecuencia del uso del servicio de mediación, se pueden observar en la tabla 5.

Tabla 5. Casos de mediación

Caso	Parte A	Parte B	Acuerdo
Caso 1	Se queja de que B le molesta. Tras no aguantar más insulta a B	No le daba importancia a su conducta. No sabía que le molestará. Antes los insultos de A, empuja a B	Ambos se comprometen a pensar antes de actuar y ante un conflicto hablar con el tutor.
Caso 2	Cree que B le ha insultado, llevan juntas varios cursos y en muchas ocasiones la insulta. Tras pensar que le había insultado, A insulta a B.	A ha comentado algo de B pero no es un insulto. Tras el insulto de A la insulta.	Se respetarán, no se insultarán y no se molestarán.
Caso 3	A tiene la percepción de que B se ha reído de ella y A se ha ofendido mucho y le hizo un comentario despectivo.	Tan sólo fue una broma, no pretendía ofenderla.	Ambos se pidieron perdón.
Caso 4	A excluye a B del grupo de amigas por “chivarse”.	B dice que ella no se ha “chivado”.	Estar juntas en el grupo y no acusarse.
Caso 5	A inicia una discusión por un trabajo de clase.	B reacciona de modo violento.	Reflexionar y razonar antes de actuar violentamente.
Caso 6	A y B son amigas. A le dice a B que alguien le ha hecho una foto comprometida y que está en el whatsapp pero no le quiere decir quién le ha hecho la foto.	B se enfada con A y provoca que la clase esté muy tensa y acaban con insultos mutuos.	Tratarse respetuosamente como compañeras de clase.
Caso 7	B continuamente molesta a A en clase. Los amigos de B molestan a A cuando ésta responde.	A continuamente molesta a B. Los amigos de A también molestan a B cuando éste responde.	No harán más comentarios ofensivos y no se meterán en las conversaciones del otro.

En la última mediación, pudieron asistir dos alumnas que habían terminado el proceso de formación y que acudieron como observadoras, paso previo a poder ser ellas mediadoras pro-

piamente dichas. Tras las mediaciones ninguna pareja volvió a tener conflictos con la persona mediada, aunque algunos de ellos, sí que continuaron teniendo conflictos con otros compañeros que pasaron a solucionarse.

7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Como se ha podido comprobar, los programas de mediación como herramienta para la resolución de conflictos y mejora de la convivencia (García-Raga et al., 2016), tiene múltiples beneficios para toda la comunidad educativa en general y para los alumnos mediadores en particular.

En nuestro caso, al estar en el inicio del proceso, no se dispone de datos cuantitativos suficientes para comparar la efectividad de la mediación como mecanismo de mejora de la convivencia. Pero sí se dispone de unas primeras experiencias con la mediación que apuntan hacia los datos que aparecen en la literatura científica (García-Raga y López, 2014). En las mediaciones realizadas por el profesorado las partes del conflicto no han vuelto a tener problemas entre ellos. En algunos casos, han repetido mediación por tener problemas con otro compañero, pero tras la segunda mediación no han vuelto por el servicio de mediación, ya que han aprendido a resolver los problemas relacionales de otro modo.

Conviene recordar que se ha aplicado un programa ya definido para la implantación de la mediación en la institución educativa (Torrego, 2017) pero adaptándolo a las necesidades y a las demandas del centro. Así mismo, el hecho de introducir técnicas y dinámicas de aprendizaje cooperativo (Pujolàs, 2008) ha facilitado considerablemente que el alumnado se conozca y desarrolle competencias y habilidades sociales a favor de la convivencia en el centro educativo.

Respecto a la satisfacción del alumnado que ha realizado la formación en mediación, ha mejorado sus competencias (Silva y Torrego, 2016) de autocontrol, de resolución de conflictos y de mediación tal y como ellos mismos destacan.

En cuanto al desarrollo del programa de mediación entre iguales, al igual que en otros estudios (García-Raga y Grau, 2017), han aparecido dificultades referidas al tiempo que se le dedica a la formación del alumnado, así como a la difusión del servicio de mediación. Ya que sin alumnos bien formados se corre el riesgo de que éstos no sean capaces de conseguir los objetivos que se pretenden al hacer una mediación, es decir, que las dos partes se entiendan, lleguen a un acuerdo y éste se mantenga en el tiempo. Por otra parte, referida a la difusión, si el servicio de mediación no se utiliza por parte del alumnado que presenta algún conflicto, acaba siendo un recurso muy costoso con poco rendimiento que tiende a cansar a las personas implicadas con el riesgo de que se abandone. Por tanto, cuanto más se utilice el recurso mejor, ya que se rentabiliza el coste humano que requiere.

Propuestas de mejora para continuar con la experiencia

Para que la mediación entre iguales sea una realidad es necesario crear cultura de mediación en todo el centro, ya que si tenemos un servicio de mediación que nadie utiliza es un esfuerzo inútil. Por ello, es necesario difundir la mediación con mayor vehemencia, para que la primera opción del alumnado ante un conflicto sea solicitar el servicio de mediación. Para ello, es inelu-

dible que toda la comunidad educativa se implique y no sólo el profesorado sensibilizado y que está ejecutando el programa. Por eso, es imprescindible contar con la colaboración del equipo directivo, el claustro de profesores y el AMPA. Por ello, de cara al próximo curso, estos colectivos deberían ser diana para la sensibilización y difusión del programa de mediación, ya que de otra manera, seguirá siendo un programa de un pequeño grupo del claustro sin implicación del resto de la comunidad. El alumnado ha de ser protagonista en el desarrollo de la implantación de la mediación, recogiendo sus demandas y sus sugerencias, animándolos a que sean precursores del cambio cultural del centro.

Además de las mejoras en la difusión, es necesario continuar formando año tras año a nuevo alumnado. Para ello se recogerán las sugerencias y errores detectados en la experiencia llevada a cabo, de tal modo que:

- Las sesiones sean de mayor duración (hora y media como mínimo) y con mayor frecuencia (dos a la semana).
- Realizar más actividades con todos los mediadores para crear un sentido de grupo.
- Hacer más prácticas y de mayor duración.

Se propone:

- Profesor mediador-alumno mediador observa: para consolidar los conocimientos del alumnado mediador, éste participa en las mediaciones reales junto con el profesorado, haciendo de observadores. Por ello, se configura una lista del alumnado que ha asistido a todas las sesiones realizadas hasta el momento, ordenados de mayor edad a menor. El sentido de ordenarlos de este modo es, por un lado, por el grado de madurez asociado a la edad y, por otro lado, al tiempo que permanecerán en el centro. Así que comenzarán los de bachillerato, ya que sólo les queda un año en el centro, mientras que el resto dispone de más años para consolidar su formación. Han de realizar como mínimo dos sesiones reales como observadores antes de pasar a la siguiente sesión.
- Alumno mediador media-profesor observa: el alumnado que ha realizado la sesión anterior se enfrenta a mediaciones reales con el apoyo del profesorado que hace de observadores en esta ocasión. Han de realizar como mínimo dos sesiones con el apoyo del profesorado antes de iniciar las sesiones de manera autónoma. La realización de la mediación autónoma estará supeditada a la evaluación positiva del profesorado observador.
- Introducir técnicas de aprendizaje cooperativo (p.ej. Puzzle de Aronson, lectura compartida, Concurso de Vries, 1-2-4, entre otras) para introducir los aspectos más tediosos y densos del programa referentes a las concepciones teóricas.
- Mayor preparación por parte del profesorado que imparte las clases de formación, ya que en uno de los grupos, ha habido sesiones en la que el profesorado no se ha preparado la sesión previamente y tan sólo ha seguido el guion sobre la marcha creando una sensación de improvisación y de pérdida de tiempo. El profesorado que se comprometa a la formación del alumnado ha de ser consciente de que requiere un esfuerzo y una preparación previa.
- En cuanto a la evaluación de la formación del alumnado, sería conveniente elaborar un formulario donde se recogiese de manera anónima el sentir del alumnado, profesorado y fami-

lias, referentes a los diversos aspectos que incluye el programa de mediación como por ejemplo la metodología, los materiales, la docencia, etc.

Finalmente, sería importante evaluar el servicio de mediación desde el punto de vista del alumnado atendido, el alumnado mediador, el profesorado y las familias sobre diversos aspectos: la experiencia tenida, el lugar de realización de la mediación, el tiempo dedicado a ello, si ha conseguido resolver el conflicto y la duración de los acuerdos llegados, la difusión del servicio,... Con todos estos datos no sólo se mejorará la calidad de la mediación en el centro, si no que se podrá realizar un estudio en mayor profundidad.

Para conseguir mejorar la convivencia a través de la mediación es necesario mantener una continuidad en el proyecto introduciendo novedades que revivan la ilusión y el entusiasmo. Para ello y como futuras incorporaciones está la “ayuda entre iguales” y la “mediación artística” (Grau y García-Raga, 2018). Respecto a esta última, se podría programar algunos talleres de mediación artística siguiendo las pautas que expone Moreno (2010). Estos talleres irían dirigidos al alumnado menos motivado y más conflictivo. De tal modo que a través de la expresión artística junto con otros compañeros aprendan a expresar y resolver los conflictos de un modo más adecuado al que están acostumbrados. Ambos programas requieren de una formación del profesorado, para ello se podría continuar el próximo curso con un nuevo seminario del CEFIRE.

Siendo conscientes de que la mediación tiene sus limitaciones en la resolución de conflictos interpersonales (Ortega y Del Rey, 1998), son múltiples los Institutos de Secundaria que apuntan por esta medida para mejorar la convivencia en la Comunidad Valenciana desde hace 17 años (García Raga et al., 2017), por lo que son varias las referencias en la aplicación de la mediación dentro de nuestro contexto cultural que avalan apostar por esta clase de proyectos para mejorar la convivencia en el centro.

A modo de conclusión general, este trabajo ha permitido destacar el papel del orientador como coordinador, asesor y formador que puede llegar a desarrollar ante la implantación de un proyecto de mediación. Así como las dificultades, sobre todo en la coordinación de todo el profesorado, teniendo en cuenta que se desarrolla en un IES con más de 650 alumnos y que cuenta con un solo orientador. Por lo tanto, ha permitido desarrollar las habilidades propias del trabajo por programas, en el diseño del programa de mediación, del asesoramiento colaborativo, en las sesiones del seminario y de formador y en la realización de las sesiones del programa de mediación del alumnado. Todo ello con un elevado grado de satisfacción por parte de todos los protagonistas: alumnado y profesorado.

REFERENCIAS

- Aguirre, A., Benet, A., Moliner, O., Sales, A., Sanahuja, A. y Traver, J. A. (2018). *Técnicas para la participación democrática. La formación para la convivencia democrática en los procesos de mejora*. Servicio de Publicación de la Universitat Jaume I. <https://bit.ly/2TKRzLO>
- Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18. <https://bit.ly/2X6JxyN>

- Alcover, C. (2006). La mediación como estrategia para la resolución de conflictos: Una perspectiva psicosocial. En M. Gonzalo Quiroga (Dir.), *Métodos alternativos de solución de conflictos: perspectiva multidisciplinar* (pp. 113-129). Dykinson-Servicio de Publicaciones de la URJC.
- Aliaga, F.M., Gutiérrez-Braojos, C. y Fernández-Cano, A. (2018). Las revistas de investigación en educación: Análisis DAFO. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 563-579. <https://bit.ly/2XzPfiF>
- Boqué, M. (2013). *Guía de mediación escolar: programa de comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Octaedro.
- Corbeña, L. y Romera, C. (s.f.). Cómo poner en marcha paso a paso, un programa de mediación escolar entre compañeros. Departamento de Justicia y Administración Pública del Gobierno Vasco. <https://bit.ly/2TMIUte>
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. <https://bit.ly/3gwGiZi>
- Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. UNESCO/ Santillana.
- García-Raga, L. , Chiva, I. , Moral, A. y Ramos, G. (2016). Fortalezas y debilidades de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (28), 203-215. <https://bit.ly/2TLTIH2>
- García-Raga, L. y Grau, R. (2017). *La mediación en los centros educativos. Percepción desde la coordinación de los equipos de mediación*. Universidad de Valencia
- García-Raga, L. y López, R. (2014). La convivencia escolar y la construcción de la ciudadanía: balance retrospectivo y desafíos de futuro. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(2), 93-106. doi: 10.13042/Bordon.2014.66206
- García-Raga, L., Bo Bonet, R.M. y Boqué Torremorell, M.C. (2017). Percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre la mediación escolar en Castellón y Valencia. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 537-554. <https://bit.ly/2Zj1Mp>
- Grau, R. y García-Raga, L. (2018). ConVivim: aplicación de un programa para aprender a convivir democráticamente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 80-92. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1619>
- Material Para la Mejora de la Convivencia Escolar. Mediación en la resolución de conflictos. Programa de Alumno Ayudante. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. <https://bit.ly/3gvlnWt>
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), 1-9. DOI: 10.35362/rie5221797
- Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (2009). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Avance de resultados*. Universidad Complutense de Madrid y el Ministerio de Educación.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (1998). Estrategias de intervención con el alumnado en riesgo. En Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (Ed.) *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (pp. 197- 220). Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Peña, B. (2011). *Métodos científicos de observación en educación*. Visión Libros.

- Pujolàs, P. (2008). Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut. Suports: *Revista Catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 12(1), 21-37. <https://bit.ly/3c8PDTH>
- Pulido, R. , Martín -Seoane, G. y Lucas - Molina, B. (2013). Orígenes de los programas de mediación escolar: Distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa. *Anales de Psicología*, 29(2), 385-392. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.132601>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto.
- Sánchez, M. (2013). Mediación Educativa Contextualizada. *Revista digital de la Asociación CONVIVES*, 4, 21-32.
- Silva, I. y Torrego, J. C. (2016). *El equipo de mediación y el tratamiento de conflictos como herramienta para resolver conflictos. Impacto sobre los alumnos mediadores en un centro de Educación Secundaria*. *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. <https://bit.ly/2XD7P2r>
- Torrego, J. C. (2017). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Narcea.
- Tuvilla, J. (2004). *Cultura de paz: fundamentos y claves educativas*. Desclée.
- Villanueva L., Usó I. y Adrián J. E. (2013). Los programas de mediación entre iguales: una herramienta eficaz para la convivencia escolar. *Apuntes de Psicología*, 31, 165-171. <https://bit.ly/2TLlROe>

EXPERIENCIAS

Estaciones de aprendizaje en un centro de Educación Especial

*Learning Stations in a Special Educational Needs (SEN)*M^a Dolors Signes i Monferrer*, Miquel Moreno Cardona**

Recibido: 6 de septiembre de 2020 Aceptado: 8 de diciembre de 2020 Publicado: 31 de enero de 2021

To cite this article: Signes, M. D., y Moreno, M. (2021). Estaciones de aprendizaje en un Centro de Educación Especial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (1), 148-174DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.10164>

RESUMEN

El proyecto de aula que explicamos a continuación es el resultado del trabajo en un centro público de educación especial de la ciudad de Castelló. La experiencia se ha llevado a cabo en un aula con 8 alumnos de la etapa de secundaria, y es fruto de las inquietudes, dudas, reflexiones y debates de dos maestros convencidos de que es posible acompañar los aprendizajes de otra manera, independientemente que sea en centro ordinario o en centro específico.

La base del proyecto la encontramos en una educación respetuosa e inclusiva, aplicada a través de la organización del trabajo en estaciones de aprendizaje.

Palabras clave: estaciones de aprendizaje; autodeterminación; inclusión; multinivel; autoevaluación; documentación

ABSTRACT

This classroom project is the result of the work in a state SEN in Castelló. The experience has taken place in a secondary school classroom with 8 students, and it stems from the inquisitiveness, doubts and reflections of two teachers who are convinced that it is possible to companion learning in a different way.

The project is based on a respectful and inclusive education approach, applied through learning stations work organization.

Keywords: learning stations; self determination; inclusion; multilevel; self assessment; documentation

1. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN. ANTECEDENTES E HISTORIA

Llegamos al centro de educación especial el curso 17-18, veníamos de trabajar en una UECIL y en otro centro específico por lo que ya teníamos una cierta experiencia como maestros de alumnado que requería grandes apoyos.

La idea de este proyecto surgió a partir de las inquietudes y de la ilusión de hacer las cosas de manera diferente para poder mejorar la vida de nuestro alumnado, proporcionarles nuevas herramientas útiles para relacionarse y formar parte de la sociedad dentro de las posibi-

*M^a Dolors Signes i Monferrer
CPEE Castell Vell (España)
loleta14@yahoo.com

**Miquel Moreno Cardona
CPEE Castell Vell (España)
miquel.mc6@gmail.com

lidades de cada uno. Hay que decir que, como en todo proceso de cambio, hemos pasado por diferentes períodos y sin haber transitado estas diferentes etapas ahora no nos encontraríamos en este punto. Es fácil echar la vista atrás y ver que lo que hacíamos al principio no era lo que queríamos, pero en ese momento, acabados de aterrizar en el centro, nos sumamos a la manera de trabajar de la escuela y bien por desconocimiento, bien por la propia inercia, seguimos la línea metodológica del centro.

El primer curso tomamos conciencia de donde estábamos y de que lo que hacíamos no era demasiado útil ni significativo para nuestro alumnado. Sesiones magistrales con materiales mínimamente adaptados a cada uno, sesiones de audición y lenguaje individuales fuera del aula, ACIS como documentos obligatorios pero no de trabajo, etc. Queremos remarcar que el paso por este punto ha sido necesario para darnos cuenta de que teníamos que cambiar la manera de hacer las cosas. Sabíamos lo que no nos gustaba pero todavía no teníamos claro cómo hacerlo.

Al terminar el primer curso surgieron las primeras conclusiones: el camino que estábamos siguiendo no era el correcto. Por este motivo empezamos a preparar nuevos materiales para el siguiente curso mucho más manipulativos y visuales, lo que hizo que nos pudiéramos adaptar mejor a la realidad de cada alumno del aula. Empezamos a dar importancia a la autonomía y la toma de decisiones de nuestro alumnado, realizando también las sesiones de AL en el rincón de las letras dentro del aula de referencia. Aun así, durante todo este segundo curso continuamos reflexionando, leyendo y documentándonos para poder crear el proyecto de trabajo actual.

Ha sido este tercer curso escolar (19-20) cuando hemos podido poner en práctica las conclusiones y acciones surgidas del proceso de reflexión, tal como explicaremos a continuación. Sin embargo, lo que estamos haciendo en este momento no es lo que habíamos previsto. Inicialmente el proyecto englobaba las 4 aulas de secundaria, y a grandes rasgos consistía en trabajar por rincones aprovechando todos los apoyos y los diferentes espacios, y mezclando los alumnos según sus intereses. Como en la etapa de secundaria la mayoría de los maestros que hemos iniciado este curso son nuevos en el centro, el proceso vital de cada uno es muy diferente y estas reflexiones que nosotros ya nos habíamos hecho es necesario que cada uno las haga a su ritmo. De ahí que hayamos cambiado la idea inicial y modificado el proyecto.

Al mismo tiempo en el territorio valenciano ha habido un cambio normativo muy importante que nos reafirma en lo que hacemos y nos ofrece un marco legal propicio para encajar nuestra manera de entender la educación. Nuestra intención pedagógica va más allá de la propia normativa, pero entendemos que es un camino que debemos seguir para llegar a la verdadera calidad educativa, siempre con la inclusión y la calidad de vida como objetivos finales.

Primero se publicó el Decreto por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano (Decreto 104/2018, de 27 de julio). El año siguiente, 2019, se publica la Orden por la que se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano (Orden 20/2019, de 30 de abril).

A partir de este Decreto y de esta Orden y con las Resoluciones que las desarrollan se crea un marco educativo que potencia la inclusión. Este proceso ya se había iniciado años atrás, pero es a

partir de este momento cuando las escuelas empezamos a tomar conciencia de que la educación o es inclusiva, o no es educación.

De estos documentos es importante resaltar el nuevo papel que se nos otorga a los maestros de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje. Pasamos a ser personal especializado de apoyo a la inclusión, y obligatoriamente tenemos que cambiar nuestro papel dentro de la escuela, asumiendo que somos el motor del cambio.

Con estos elementos y basándonos en las 3 preguntas que hace Tomlinson (2001) para plantear la diversificación, hemos visto que:



Imagen 1. Preguntas para plantear la diversificación. Tomlinson (2001)

2. BASES TEÓRICAS. JUSTIFICACIÓN

Vamos a hacer un breve repaso por lo que han sido nuestras guías en el desarrollo del proyecto. No pretende ser una explicación exhaustiva, pero nos parece importante tener presentes estos fundamentos que nos ayudan a entender el porqué de nuestra práctica docente.

2.1 Modelo de calidad de vida

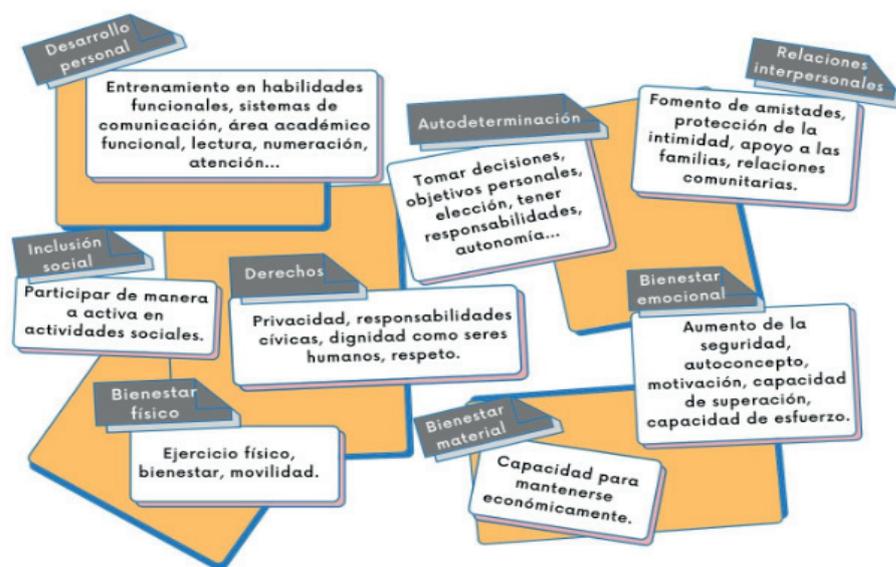
Según Schalock y Verdugo (2007, p. 2) la calidad de vida se define como: *“un estado deseado de bienestar personal que es multidimensional; tiene propiedades éticas ligadas a la cultura; tiene componentes objetivos y subjetivos; y está influenciada por factores personales y ambientales”*.

El concepto de calidad de vida se puede aplicar a programas prácticos según una serie de principios (Schalock y Verdugo, 2007):

- Es multidimensional: abarca multitud de dimensiones y siempre tiene los mismos componentes para todas las personas, independientemente de la discapacidad que pueda tener una persona.
- Está influenciada por factores personales y ambientales, relacionados directamente con el contexto y con la propia persona.

- Se mejora en autodeterminación, los recursos, el propósito de vida y el sentido de pertenencia. Dentro de este principio nos encontrábamos con las principales necesidades de nuestro alumnado, ya que nunca han sido acostumbrados a decidir, a tener responsabilidades, a formar parte de la sociedad de manera activa o tener objetivos a lo largo de su vida.
- Su aplicación debe basarse en la evidencia.

Los autores nos proponen 8 dimensiones de calidad de vida, a las que pretendemos atacar con la aplicación de este proyecto, teniéndolas como marco principal de referencia para programar todas las acciones a realizar con nuestro alumnado. Estas son:



Dimensiones de calidad de vida. Schallock y Verdugo

Imagen 2. Dimensiones de calidad de vida. Schallock y Verdugo (2007)

2.2 Planificación centrada en la persona

La Planificación Centrada en la Persona sigue siendo el principal enfoque en el apoyo a personas con diferentes discapacidades, ya que ofrece estrategias basadas en valores y en el empoderamiento de las personas para ayudarlas a construir su propio proyecto de vida plena, de felicidad. El punto de partida de estos enfoques es el reconocimiento de la dignidad de cada persona, independientemente de las condiciones que acompañan su vida (Carratalá, Mata y Crespo, 2017)

Es una herramienta que nos permite apoyar a la persona a definir y vivir la vida que le gustaría tener para sentirse más feliz. Se basa en los siguientes valores (O’Brian, 1987):

1. La persona pertenece a su contexto social, por lo que debemos asegurar su presencia en el seno de su propia comunidad.
2. La amistad es uno de los valores más preciados de cualquier ser humano, por lo que hay que asegurar que la persona cuenta con una red de relaciones significativas.

3. La persona es la protagonista de su vida, por lo que tenemos que respetar y potenciar sus elecciones en todo momento.
4. Nos basamos en el respeto hacia cada persona, en sus capacidades y en sus posibilidades de contribuir, por lo que potenciamos los roles sociales valorados.
5. Para conseguir sus sueños y disfrutar de su vida plena daremos apoyo al desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para conseguirlo.

2.3 Educación respetuosa

El término engloba diferentes visiones o maneras de entender la educación: educación consciente (aware parenting), disciplina positiva, comunicación no violenta... Todas ellas tienen en común un cambio de paradigma, pasar de ver a los niños como seres inferiores, sin derechos y pasivos, a entender que son los protagonistas de su propia vida, y que nuestro papel es acompañar este proceso dejando que ellos asuman el protagonismo.

Siguiendo con este cambio de mirada, los niños y los jóvenes son seres activos, son sujetos y no objetos, no estamos formando a los ciudadanos del futuro porque ya son ciudadanos de pleno derecho del presente, de su presente.

Generalmente pedimos respeto a los niños y a los jóvenes hacia el adulto, pero el respeto debe ser mutuo y los adultos tenemos que dar ejemplo. Así, el respeto y la empatía deberían formar parte del día a día en las aulas, no debemos olvidar que nuestros alumnos son personas, con una historia propia de la que nosotros formamos parte pero no que nos pertenece. Si queremos respeto hacia nosotros, poder afirmar nuestra individualidad, nuestra originalidad y la elección de nuestro propio camino, ¿no tendremos que hacer lo mismo con el alumnado?

A través de la educación respetuosa ofrecemos seguridad física pero también, y sobre todo, emocional. Los jóvenes deben sentirse seguros, confiar en ellos mismos y en su entorno, y esto se consigue cuando los ayudamos a poner palabras a sus emociones (y a las nuestras), cuando se sienten acompañados, no juzgados y escuchados, cuando favorecemos su autonomía y la comprensión del mundo que les rodea, cuando les ofrecemos límites claros que estructuran su ambiente, límites con sentido, razonados y justificados, no límites para castigar o para que escarmienten.

¿Qué implicaciones tiene educar desde el respeto?:

Una educación respetuosa exige un alto nivel de implicación porque hay que estar presentes, atentos, conectados con nosotros y con nuestros alumnos.

Implica un alto nivel de conciencia hacia nosotros mismos y hacia nuestros alumnos. Tenemos que saber qué hacemos y por qué lo hacemos, nosotros y ellos.

Pide disponer de un alto nivel de conocimiento de nuestras capacidades, nuestras necesidades, nuestras emociones... y de las suyas.

2.4 Docencia compartida

De acuerdo con Stainback (2001), la educación inclusiva es:

Un proceso por el que se ofrece a todos los niños, sin distinción de capacidad, raza o cualquier otra característica, la oportunidad de continuar siendo miembro de la clase ordinaria y de aprender de sus compañeros y junto con ellos, dentro del aula. (Stainback, 2001, p.18)

La Docencia Compartida, entendida como (pero no solo) la cooperación de dos maestros dentro del aula nos permite aplicar esta visión de la educación en el día a día de nuestras aulas.

Esto implica que todo el alumnado participe tanto como pueda del día a día de su aula, recibiendo los apoyos necesarios en el mismo entorno que el resto de los compañeros: el aula de referencia.

Los diferentes modelos de docencia compartida son:

- Dos docentes con liderazgo diferente
- Dos docentes con el mismo liderazgo que se distribuyen los agrupamientos de maneras diferentes:
 - Enseñanza para estaciones o grupos rotativos: El aula se organiza a través de la división de los alumnos y de las tareas, se puede interactuar con los alumnos en pequeños grupos, observar cómo trabajan y poder conocer mejor las necesidades y los intereses.
 - Enseñanza alternativa: El grupo se divide para dar un apoyo específico al alumnado según el objetivo y las necesidades.
 - Enseñanza paralelo. El grupo se divide en dos subgrupos, cada uno con un maestro y ambos trabajan lo mismo.
- Dos docentes que trabajan en equipo con todo el grupo clase: Los dos maestros planifican, ejecutan y evalúan conjuntamente.

Como recoge Huguet (2006), estos son los cambios que provoca hacer el apoyo dentro del aula:

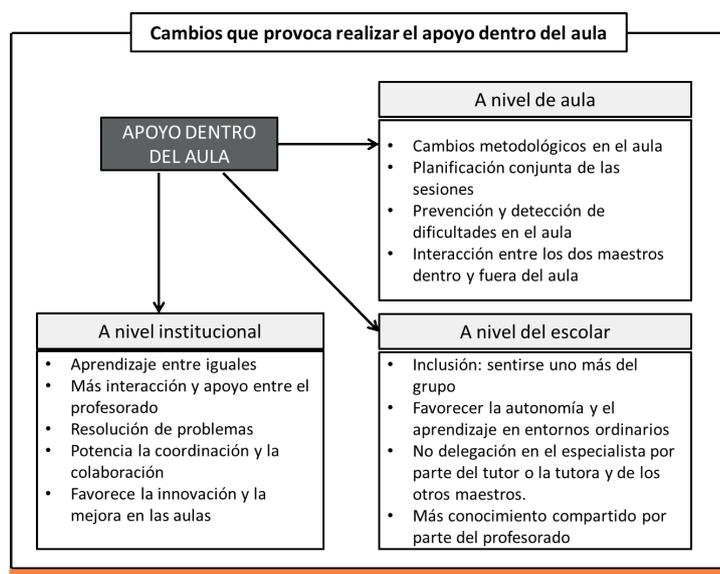


Imagen 3. Cambios que provoca realizar el apoyo dentro del aula Huguet (2006)

2.5 Programación multinivel

La enseñanza multinivel (Schulz y Turnbull, 1984) se basa en la premisa de que una lección se ha de enseñar al conjunto de la clase. Es una aproximación a la planificación que asume la individualización, la flexibilidad y la inclusión de todos los alumnos, sin distinción de su nivel personal de habilidades. La enseñanza multinivel permite que el maestro planifique una lección para todos los alumnos, y así disminuye la necesidad de seguir programas diferentes, al tiempo que le posibilita la introducción de objetivos individuales en el contenido y en las estrategias educativas del aula Collicott (2002, p.1)

Según Arnaiz (2003), el diseño de actividades multinivel constituye otra manera de planificar la atención a la diversidad en el aula desde una perspectiva inclusiva, porque posibilita que cada alumno y alumna encuentre, respecto al acceso y desarrollo de un contenido, actividades acordes a su nivel de competencia curricular que le permita el progreso y la implicación de manera personalizada.

Para alcanzar la enseñanza multinivel, los maestros deberán tener en cuenta, siguiendo a Collicott (2002), los siguientes aspectos:

- Considerar los estilos de aprendizaje de los alumnos a la hora de planificar métodos de presentación.
- Hacerles participar en la lección mediante preguntas dirigidas a niveles diferentes de razonamiento (por ejemplo, utilizando taxonomías).
- Reconocer que deberán ajustarse las expectativas para con algunos alumnos.
- Permitir que los alumnos eligen el método que utilizarán para mostrar que entienden el concepto que se enseña.
- Aceptar que estos métodos diferentes tienen el mismo valor.
- Evaluar los alumnos en base a sus diferencias individuales.

De esta manera se promueve que todos los alumnos participan tanto como puedan, y los hace miembros de pleno derecho en el aula. Un aula en la que el maestro deja de dirigir y controlar, y en la que el alumnado asume que puede elegir y desarrollar su autonomía.

La programación multinivel se configura dentro de la pauta 8.2 del DUA: variar las demandas y los recursos para optimizar el desafío. Al mismo tiempo, responde al concepto de “ajustes razonables” que recoge la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo de la ONU.

2.6 Diseño Universal para el aprendizaje

Este enfoque no es una metodología sino un marco teórico y práctico donde situar a la educación. Parte de la premisa de que hay una parte del alumnado que no llega a alcanzar los aprendizajes previstos en el currículo ya que estos están concebidos como si la mayoría del alumnado aprendie-

ra de la misma manera. Y, en base a este alumnado, “*se determinan los objetivos, se diseñan los medios y las tareas y se elaboran los materiales*” Alba, Sánchez Serrano y Zubillaga (2011, p. 3). Por lo tanto, es el propio currículo el que dificulta o directamente impide que el alumnado acceda al aprendizaje.

Aunque el término DUA proviene de la arquitectura, en los años 90 el CAST (Centro para la tecnología especial aplicada) investigó, desarrollar y articular los principios y las características del Diseño Universal para el Aprendizaje, Estos principios son:

- Principio 1: Proporcionar múltiples formas de representación (hace referencia al qué del aprendizaje).
- Principio 2: Proporcionar múltiples medios de expresión (el cómo del aprendizaje).
- Principio 3: Proporcionar múltiples medios de compromiso (el porqué del aprendizaje).

Siguiendo estos 3 principios, el DUA plantea pautas que nos ayudarán a desarrollar el currículo y proporcionar apoyos para llegar a las necesidades de todo el alumnado.

2.7 Pausas activas

Las pausas activas tienen un papel clave dentro de nuestro proyecto, ya que para la distribución horaria del centro nos encontramos con grandes espacios de tiempo en el aula.

Siguiendo a Vaca (2006), las pausas activas consisten en actividades dentro del trabajo de aula de entre 5 y 10 minutos en las que la dinámica de la clase cambia para que el cuerpo y el movimiento tomen protagonismo.

Con ello se pretende conseguir una repercusión directa en apagar la fatiga escolar y en una mejora de la atención y el ambiente del aula, como si fuera una función de reinicio que aumenta la implicación y disposición hacia los siguientes procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es importante destacar que las actividades propuestas no están pensadas como tiempo libre para hacer lo que cada uno quiera sin tener en cuenta a los compañeros y compañeras, sino que todos juntos tenemos que realizar la misma tarea o juego siguiendo unas normas y unos pasos determinados.

2.8 Index for Inclusion. Barreras para el aprendizaje y la participación

El Index for Inclusion de Booth y Aisncow es una herramienta esencial para “impulsar los procesos de cambio hacia una mayor inclusión educativa en los centros escolares, teniendo en cuenta los puntos de vista de los diferentes miembros de la comunidad educativa.” Sandoval et al., (2002, p. 227)

Es una guía para evaluar y mejorar la educación inclusiva a través de materiales que permitan a los centros hacer un recorrido por sus prácticas. En él se habla de “barreras para el aprendizaje”, en lugar de alumnado con necesidades educativas especiales, ya que esta manera de etiquetar al alumnado puede generar expectativas más bajas por parte de los docentes.

Esta herramienta aboga por un modelo social, frente al modelo centrado en la discapacidad y las dificultades de aprendizaje.

Cuando se aplica el Index se promueve la reflexión y la evaluación compartida de todas las dimensiones: cultura escolar, políticas escolares y prácticas escolares.

2.9 Evaluación mediante rúbricas

Como todo proyecto nos encontramos con una parte fundamental de evaluación. Esta nos sirve para tener en cuenta los aspectos a mejorar, para dar forma a futuras actividades planteadas y para cuantificar y valorar el progreso y evolución de nuestro alumnado.

Con las características de nuestro alumnado y teniendo en cuenta la manera de trabajar propuesta, la observación directa toma un papel fundamental y clave, ya que gran cantidad de nuestros objetivos tienen una vertiente actitudinal y personal muy importante. Es por ello que conjuntamente con la observación directa se nos hace imprescindible utilizar una herramienta capaz de cuantificar y trasladar esta observación en una escala evaluable.

Según Díaz Barriga (2005), las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio relativos al desarrollo que una persona muestra respecto a un proceso o producción determinada.

Bilbatua y Egizabal (2010), describen las rúbricas como una herramienta versátil que se puede utilizar de manera muy diferente para evaluar y para tutorizar el trabajo del alumnado.

En nuestro caso la rúbrica muestra qué esperamos de nuestros alumnos respecto a cualquiera de los objetivos planificados, sobre todo en autonomía y decisión tal y como explicaremos en la segunda parte del artículo. Teniendo en cuenta las características y necesidades de nuestro alumnado, somos los docentes los que elaboramos la rúbrica de evaluación y transmitimos verbalmente —a quien tenga la capacidad para comprenderlo— qué esperamos de ellos y hasta dónde pueden llegar.

2.10 Estaciones de aprendizaje

Como se recoge en el libro “El aula diversificada”, “las estaciones son diferentes puntos dentro de la clase, donde los estudiantes trabajan simultáneamente realizando distintas tareas” (Tomlinson, 2001, p. 115).

Nos permite abordar diferentes aspectos que consideramos importantes:

- Todos los alumnos trabajan al mismo tiempo.
- Se forman agrupaciones flexibles en cada sesión de trabajo.
- Hay un equilibrio entre lo que eligen los docentes y lo que elige el alumnado.
- Las tareas varían de un día a otro.

- No todos tienen que pasar por todos los espacios cada día.
- Las tareas varían de un alumno a otro.
- Hay actividades individuales, por parejas, de pequeño grupo y de gran grupo.
- Se fomenta la autonomía en el trabajo.
- Se fomenta la libre elección y la autodeterminación del alumnado.
- El docente pierde relevancia para poner al alumno en el centro del proceso (cambia el foco de atención).

2.11 Documentación del proceso

Asumimos la importancia de la documentación que otorga la pedagogía de Reggio Emilia ya que sin ella los procesos pedagógicos no se consolidarían ya que nos sirve para la reflexión y la construcción pedagógica.

Es por ello que uno de los pilares básicos de nuestro proyecto es la documentación, sobre todo por los objetivos que perseguimos con ella y la manera de hacerlo.

El proceso de documentación tiene dos vertientes: la interior y la exterior. Por un lado, la vertiente interior nos da poder para trabajar la autoevaluación, valorar la evolución personal y tener conciencia de la evolución colectiva. Por otra parte, nos encontramos con una vertiente exterior, capaz de hacer visible el trabajo de aula en el exterior y trasladarlo a las familias o a los compañeros del centro.

Las principales características de la documentación del proyecto son:

- Sencillez
- Visual
- Práctica
- Adaptada
- Reflexiva

Como no podía ser de otro modo, la actividad de documentación está adaptada a las características y necesidades de cada uno de nuestros alumnos, pero sobre todo queremos hacer énfasis en la parte reflexiva y de autoevaluación.

3. PLANIFICACIÓN

Es la base de todo el proyecto. Sin planificación y programación nada de esto sería posible. Este proyecto nos permite prestar mucha atención a decidir cuáles son las actividades programadas, pero sobre todo para qué las proponemos. Nos planteamos siempre el porqué de cada actividad, ya sea de centro o de aula, por muy insignificante que pueda parecer. Por ejemplo, tomando

como ejemplo la celebración del día de la Paz, no es lo mismo planificar una actividad que está en el calendario y que nos viene dada desde fuera y con poco tiempo de trabajo, en la que se busca sobre todo el resultado, la foto, que plantear abordar el significado de la Paz, entenderla como la ausencia de conflictos y dedicar tiempo y recursos personales, temporales y materiales para acompañar a los alumnos en la profundización en este concepto. Si tenemos claro el porqué de la actividad evitaremos que afloren nuestras frustraciones, los alumnos entenderán el sentido de la actividad y es probable que el aprendizaje subyacente sea significativo (vamos a hacer el cartel más bonito que podamos para sentirnos orgullosos de nuestro trabajo o, en cambio, vamos a analizar las situaciones de conflicto de hoy y vamos a ver cómo nos sentimos).

3.1 Planificación personal

Cada centro de educación especial organiza los recursos personales en función del proyecto educativo de centro y ajustándose a las necesidades detectadas. En nuestro caso, cada aula tiene un tutor de referencia y un educador. Las maestras de audición y lenguaje atienden al alumnado de dos o más clases, entre las que reparte su tiempo (habitualmente sacando al alumnado fuera del aula). En ocasiones también entra otra maestra de pedagogía terapéutica que realiza apoyos de manera puntual.

El cambio más significativo que hemos introducido en lo que respecta al personal ha sido que la maestra de AL permanece dentro del aula todas las horas que están asignadas a los alumnos de esa aula, por lo que estamos la mayor parte de la jornada los tres profesionales compartiendo el mismo espacio. Además, hay otros docentes que también participan en la vida de aula, como el maestro de educación física, de música o de religión, así como los apoyos puntuales. Aunque el grueso del proyecto lo desarrollamos los 3 profesionales que pasamos más tiempo dentro, cualquier persona que entre en clase sigue la estructura de aula. De esta manera, cuando otro profesional del centro entra en el aula asume un rol activo y no tiene que esperar las directrices del tutor para saber qué tiene que hacer.

3.2 Planificación temporal

Entendemos la planificación desde una doble vertiente:

- La que afecta a las estructuras y dinámicas de aula.
- La que se refiere a los aprendizajes que queremos fomentar.

En la planificación de las estructuras y las dinámicas de aula, utilizamos todas las franjas horarias en las que no tenemos especialistas o actividades de centro o etapa programadas para llevar a cabo el trabajo planificado. Se desdibujan de esta manera las franjas horarias, las áreas académicas o curriculares, los compartimentos estancos y aparece un hilo conductor que guía el día a día.

EXPERIENCIAS

En la tabla 1 se muestra el horario del aula que se nos facilitó a principio de curso, en el que se recogía una petición que hicimos el curso anterior. Como ya hemos comentado, inicialmente la idea era juntar a todo el alumnado de la etapa de secundaria para realizar rincones de trabajo usando los diferentes espacios (aulas, pasillos, taller de cocina...). Por ello la franja de 11:30 a 12:15 se organizó sin ningún especialista para que las 4 aulas pudiéramos coincidir y plantear las diferentes agrupaciones.

Tabla 1. Horario de aula

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
10:00 - 11:00	Educación física	Académico funcional	Académico funcional	Académico funcional	Educación física
11:00 - 11:30	Patio	Patio	Patio	Patio	Patio
11:30 - 12:15	Académico funcional	Religión / Valores	Académico funcional	Académico funcional	Académico funcional
12:15 - 13:00	Académico funcional				
13:00 - 14:30	Comida	Comida	Comida	Comida	Comida
14:30 - 15:30	Académico funcional	Académico funcional	Académico funcional	Académico funcional	Talleres
15:30 - 16:30	Académico funcional	Música	Académico funcional	Música	Talleres

El día a día en el aula se estructura de la siguiente manera: el alumnado llega al centro a las 10:00h, momento en el que entramos en el aula y empezamos con las rutinas del día: dejar la agenda en su sitio para que la podamos leer, sacar el almuerzo y ponerlo en su sitio, bajar las sillas de las mesas, dejar las chaquetas, etc. Una vez han realizado estas tareas empezamos con el trabajo por estaciones de aprendizaje (que detallaremos más adelante).

Respecto a la planificación del propio trabajo no establecemos tiempos sino propuestas de trabajo multiniveladas y personalizadas, de manera que respetamos los ritmos de aprendizaje de cada uno de nuestros alumnos, acompañándolos pero sin forzarlos o urgirlos.

Por otro lado, según tenemos marcado en el horario los momentos para planificar qué va a hacer cada alumno se reducen a una hora de coordinación semanal. Como es obvio, ese tiempo no es suficiente así que aprovechamos cualquier momento dentro del aula para realizar comentarios, anotaciones, propuestas..., que quedan recogidas en la hoja de programación de cada alumno. También usamos la hora de la comida, del almuerzo, momentos de patio, el café, de camino a casa..., (aunque este tiempo debería estar recogido dentro de nuestro horario porque es la base de nuestro posterior trabajo, al final sacamos el tiempo de debajo de las piedras).

3.2 Planificación material

Para desarrollar el proyecto los materiales han sido clave. Hemos preparado actividades, materiales, retos, tareas, juegos... suficientes para dotar de contenido los espacios. Esta tarea se desarrolla a lo largo de todo el curso de manera continuada: en la medida en que los alumnos progresan en las tareas que les ofrecemos debemos ir elaborando nuevos materiales, en ocasiones guiándonos por sus intereses, otras veces para profundizar en aspectos que no han quedado claros o que consideramos que hay que enriquecer.

En cada sesión de evaluación hemos ido revisando y planificando nuevos materiales, así el alumnado siempre tiene a su disposición variedad y alternativas para elegir. De esta manera permanentemente pueden llevar a la práctica el principio de autodeterminación, el hecho de poder elegir. Siempre que nos es posible elaboramos la misma actividad con diferentes niveles de complejidad para dar respuesta a los procesos cognitivos que ponen en marcha cada uno de los alumnos.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

4.1 Programación unificada

Todo proyecto parte de una programación y planificación ajustadas. En este caso nuestra programación está unificada y la hemos realizado en equipo docente.

Tal como establece la normativa y el proyecto educativo del centro, todos los alumnos de nuestra aula siguen una programación personalizada a partir de las adaptaciones curriculares individuales significativas (ACIS). Entendemos por ACIS:

“Una medida curricular extraordinaria de nivel IV dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales que cursa la enseñanza obligatoria y presenta un desarrollo competencial, debidamente valorado con los instrumentos adecuados, inferior a dos o más cursos, tomando como referencia las competencias establecidas en el currículum ordinario oficial correspondiente al nivel en que se encuentra escolarizado.” (Orden 20/2019, de 30 de abril)

Entendemos que el concepto de adaptación curricular no se ajusta al modelo de educación inclusiva en el que creemos, puesto que si partiéramos de una planificación multinivelada ya nos estaríamos adaptando al nivel de cada uno de nuestros alumnos. En cualquier caso, es lo que se nos exige al inicio de curso y nosotros lo asumimos como el papeleo necesario para poder desarrollar nuestra labor. Otra cosa es la importancia que le otorguemos a dicho papeleo.

Antes de empezar el curso establecimos cuál sería el documento base para elaborarlas ya que así se podría tener una continuidad en el futuro. Existe una cierta controversia en torno al currículum que debemos seguir en los centros de educación especial. Nosotros consideramos que el currículum debería ser único, válido para todo el alumnado de la misma etapa, independientemente de la modalidad de escolarización que cada persona tenga, y sin perder de vista este criterio hemos realizado nuestra programación.

Si tenemos en cuenta la edad cronológica deberíamos centrarnos en el Documento Puente y el Decreto de Secundaria, pero estos no nos serían funcionales ya que los criterios de evaluación e indicadores de éxito quedan muy descontextualizados respecto a las necesidades de nuestro alumnado. Por este motivo decidimos utilizar el Documento Puente y el Decreto 108/2014 de 4 de julio, por el que establece el currículo y despliega la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana.

Hay que remarcar que con la utilización de este documento todavía nos encontramos con ciertos criterios de evaluación de nivel muy avanzado para nuestro alumnado, por lo que tenemos que secuenciar algunos de los indicadores para poder llegar a alcanzar el criterio de evaluación propuesto. A continuación, se muestran dos ejemplos:

1. Este primer caso hace referencia a un criterio de evaluación la alumna puede trabajar y alcanzar tal como está expresado en el documento puente. No necesita ningún tipo de secuenciación ya que esta alumna en concreto puede superarlo sin necesidad de realizar ajustes.

Tabla 2. Ejemplo de programación 1

LENGUA						
ÁREA: ACADÉMICO-FUNCIONAL						
BLOQUE 2: COMUNICACIÓN ESCRITA. LEER						
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE ÉXITO	NIVEL LOGRO			
			1	2	3	
Uso dirigido de les TIC para obtener información, haciendo uso de aplicaciones de acuerdo a su edad.	2n.CLL.BL2.3 Leer en medios digitales para buscar y seleccionar de forma guiada información de fuentes pre-seleccionadas y utilizarla en las tareas de aprendizaje.	2n.CLL.BL2.3 Busca y selecciona información de fuentes pre-seleccionadas, en medios digitales y de forma guiada, para utilizarla en tareas de aprendizaje.				

2. En este segundo caso nos encontramos un criterio de evaluación muy elevado para las características de la misma alumna, pero en el Decreto no disponemos de un nivel más bajo (el criterio corresponde a 1º de primaria), por lo que secuenciaremos una serie de pasos para alcanzar el criterio de evaluación marcado, tal y como se puede ver en la siguiente tabla destacado con otro color. En este caso en concreto debemos elaborar material y actividades para empezar a trabajar los números de una cifra para posteriormente pasar a los números de dos cifras, ya que la alumna no tiene interiorizados los pasos o conocimientos previos para poder trabajar el criterio de evaluación marcado en el Decreto:

Tabla 3. Ejemplo de programación 2

MATEMÁTICAS					
ÁREA: ACADÉMICO-FUNCIONAL					
BLOQUE 2					
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE ÉXITO	NIVEL LOGRO		
			1	2	3
Nombre y grafía de los números. Orden numérico de los números. Aproximación a las nociones de mayor que, menor que, igual que y a su representación. Identificación del valor de las distintas monedas en relación con precios de artículos cotidianos.	1rMAT.BL2.1 Leer y escribir el valor de números naturales hasta dos cifras en situaciones de carácter numérico de aula y personales como edades; tallas; estaturas, la lista; el orden en las tareas; juegos con la intención de medir, contar, ordenar o comparar los números utilizando monedas, palillos, gomets...	1rMAT.BL2.1.1 Lee y escribe el valor de números naturales hasta dos cifras en situaciones de carácter numérico de aula y personales como edades; tallas; estaturas, la lista; el orden en las tareas; juegos con la intención de medir, contar, ordenar o comparar los números utilizando monedas, palillos, gomets... – Identifica los números del 1 al 10 – Escribe los números del 1 al 10 – Asocia número y cantidad (1 al 10) – Asocia número y cantidad con las barras rojas y azules y con números de lija. – Asocia número y cantidad con los contadores. – Asocia número y cantidad con las regletas de colores.			

Estos son dos ejemplos de cómo se programan los criterios de evaluación de manera personalizada para cada uno de nuestros alumnos en las áreas de matemáticas y lengua. Esta programación, aunque inicialmente la hacemos por separado (el PT hace matemáticas, la AL hace lengua), en un segundo momento las compartimos y las comentamos, porque no concebimos el aprendizaje como compartimentos estancos, sino que las diferentes materias son parte de un todo. Por ejemplo, no se puede hacer conteo de palabras necesario para la conciencia fonológica si no sabemos cuántos elementos es capaz de contar el alumno, y viceversa, deberemos plantear los problemas matemáticos en función del nivel de comprensión oral o escrita de una alumna. Incluso, deberemos saber la capacidad de su memoria de trabajo para planificar actividades de ambas áreas.

Por último, también realizamos la programación de la asignatura de valores cívicos y sociales, pero esta la desarrollamos de manera transversal, está presente en las actividades del día a día independientemente del rincón o estación de aprendizaje escogido, de si la actividad es dentro del colegio o de si hay una salida programada.

EXPERIENCIAS

Todos estos documentos se trasladan a la hoja de programación quincenal, que es nuestra herramienta de trabajo diaria en el aula.

Esta hoja es la concreción de la programación de cada alumno. Seleccionamos de la ACIS cuáles son los indicadores que queremos trabajar y los desarrollamos con actividades personalizadas. A lo largo de dos semanas hacemos las anotaciones pertinentes teniendo en cuenta si la actividad se ajusta a lo que queremos trabajar o a su nivel, si le motiva, qué tipo de apoyo necesita (si requiere ayuda visual, supervisión de otra persona, modelos ya elaborados para copiarlos...). Además, en función de esta información hacemos propuestas para introducir nuevos aspectos o de pasar al siguiente nivel en la próxima quincena, con lo que hacemos una evaluación diaria de lo que pasa dentro del aula con cada alumno y de la interacción entre todos las personas del aula, tanto compañeros como equipo educativo.

Es importante remarcar que vamos anotando todos los espacios por los que pasan, con lo que tenemos un seguimiento del trabajo y nos aseguramos de que han pasado por todas las estaciones por igual. En caso de que algún alumno haya estado evitando durante un par de días un espacio nos planteamos las posibles causas y si podemos, las analizamos con ellos. Puede deberse a que prefiere trabajar en grupo y no coincidía con nadie en ese espacio, puede ser que la propuesta que tenía en dicho espacio no le resultaba motivadora, que tenía una actividad sin terminar en otro rincón...

SETMANA DEL 20 AL 31 DE GENER DE 2020 ÀREA ACADÈMIC FUNCIONAL IRANTZU

INDICADOR D'ÈXIT	CRITERIS D'AVUACIÓ (activitats)	OBSERVACIONS
- Construeix nombres de dues xifres amb blocs multibase i material manipulatiu	-Construir nombres de dues xifres amb els blocs multibase i els números de fusta. Aprofitar quan fa les operacions amb blocs multibase.	
- Suma nombres de dos xifres amb material manipulatiu	-Puzzle de sumes. Sumes de 3 elements sense portar -Torre de color: fem diverses sumes amb blocs multibase i després juguem amb la torre i la llegenda de colors.	
- Suma nombres de dos xifres portant amb material manipulatiu. - Utilitza el canvi de unitats per desenes i a l'inrevés amb blocs multibase.	-Realitza operacions de suma portant amb números de dos xifres. Buscar activitats per a la propera setmana. - <i>Misatge xciel</i> ✓✓	
- Millora el raonament i la orientació espacial	-3 porquets <i>Inicem amb ajuda cat'locan 3 porquets</i> ✓ -Caputxeta -Organicubes (+)	
- Comprèn textos senzills sense suport visual.	-Comprensió lectora de 2n de primaria ✓ <i>lectura lluc ante biblia.</i> -Lectures senzilles ✓ - <i>image + frases relacionades</i> ✓	<i>segue problema.</i>
- Segueix una estructura coherent en els seus discursos i narracions.	-Story cubes ✓	
- S'inicia en l'ús dels buscadors a internet per cercar informació o altres temes del seu interès.	-Busca els dubtes que se li presenten, com per exemple informació, curiositats o ajuda per a lectura comprensiva	
- Ajuda als companys sense fer ella l'activitat per ells.	-Doble ✓ -Transversal a totes les activitats i tasques del dia.	
Roman fent una activitat encara que li resulte complicada Accepta indicacions dels mestres per realitzar les activitats que li resulten complicades. Es mostra segura de les seues possibilitats i capacitat de treball. Es manté en una conversa per resoldre conflictes, sense abandonar el tema o marxar de la situació.	-Racó d'art ✓✓ -Racó de construccions - <i>Racó de pensar: UNO 3 porquets (+)</i> ✓ <i>Oca</i> <i>Quien es quien</i> <i>dibuix xiques (ja no busca altra ixos infantils)</i> <i>orelles/Ulls</i> <i>parets</i>	<i>→ alt: tretga gomera</i>

Imagen 4. Hoja de programación quincenal

4.2 Trabajo en las estaciones de aprendizaje

Las estaciones de aprendizaje nos permiten que cada alumno pueda planificar qué actividad quiere hacer en cada momento. Es en este momento cuando eligen qué tarea quieren hacer, cogen la hoja de programación individual que siempre tienen a su alcance (ellos son los encargados de llevar al espacio que han elegido), y se preparan el espacio: bien mueven el mobiliario para crear una zona adecuada para trabajar, bien van a buscar los juegos o materiales que necesitan, bien sientan y esperan a que les demos el trabajo (según el alumno y la actividad elegida).



Imagen 5. Pictogramas de los rincones y estaciones de aprendizaje



Imagen 6. Elección de la actividad

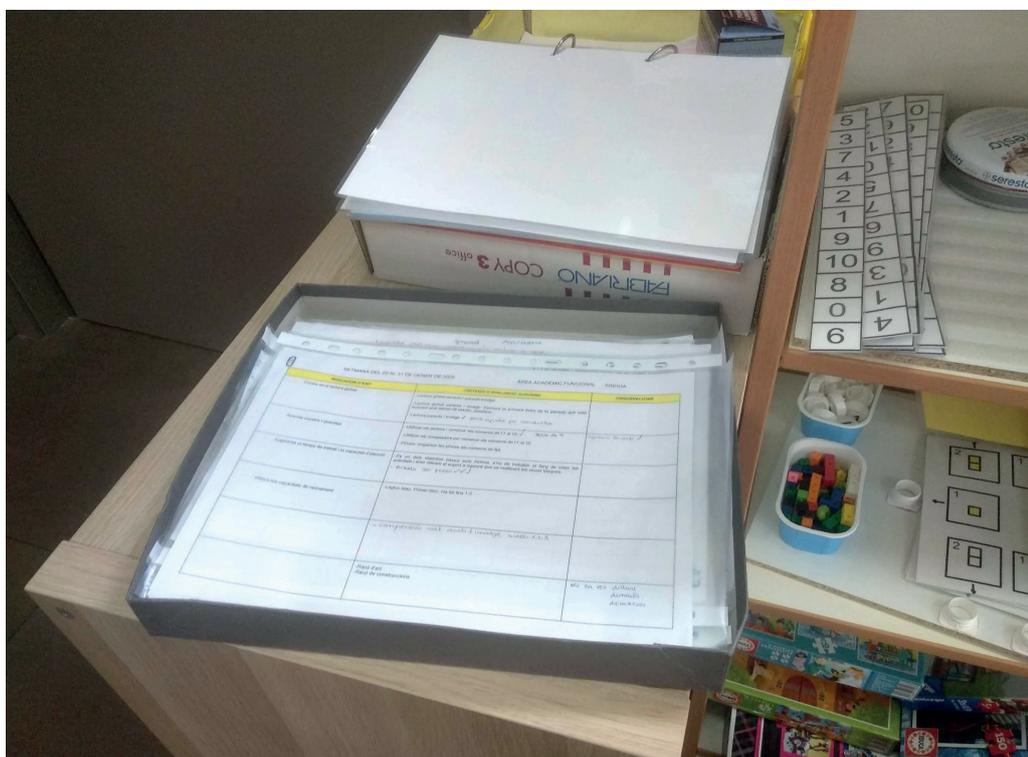


Imagen 7. Hoja de programación

Pueden escoger entre cuatro tipos de estación: números, letras, arte y juegos de pensar (juegos de lógica y razonamiento).



Imagen 8. Material de la estación de números



Imagen 9. Material de la estación de letras



Imagen 10. Material de la estación de juegos de pensar

El aula está distribuida físicamente en diferentes zonas que se corresponden con las estaciones. Así nos es más fácil poder proporcionar ayuda en caso de que sea necesario. Con todo, pueden utilizar cualquiera de los espacios disponibles, incluso el patio interior.



Imagen 11. Trabajo dentro del aula



Imagen 12. Trabajo fuera del aula



Imagen 13. Preparación del espacio de trabajo

La hoja de programación quincenal es nuestra guía para saber qué actividades tienen que trabajar durante estas dos semanas y con qué materiales debe hacerlo. Siempre tenemos diferentes propuestas para que puedan elegir lo que quieren hacer. Las propuestas se estructuran en dos niveles en función del mayor o menor nivel de supervisión o de acompañamiento que requieran. Hemos decidido planificar de esta manera porque en momentos donde un alumno determinado pueda necesitar más apoyo, ya sea porque tiene dificultades o porque hemos iniciado el trabajo de conceptos nuevos, nos encontramos en que el trabajo autónomo del resto es fundamental para poder proporcionar la atención necesaria. Por ejemplo, 3 alumnos han escogido trabajar en matemáticas y cada uno de ellos tiene un nivel diferente. Para evitar que dos de ellos esperen mientras explicamos la actividad al tercer alumno, les damos dos actividades que les motiven o que ya saben hacer sin apoyo y nos podemos dedicar a explicar tranquilamente. En el momento

en que acabamos la explicación, nos encargamos de uno de los otros dos alumnos, le damos el material y le hacemos la explicación de lo que va a hacer.

A continuación, se muestran unas fotografías sobre diversas actividades realizadas en las estaciones de aprendizaje. Tal como se puede observar la práctica totalidad de los materiales son manipulativos:



Imagen 14. Estación de los números: Resolvemos el enigma



Imagen 15. Estación de los números: sumas

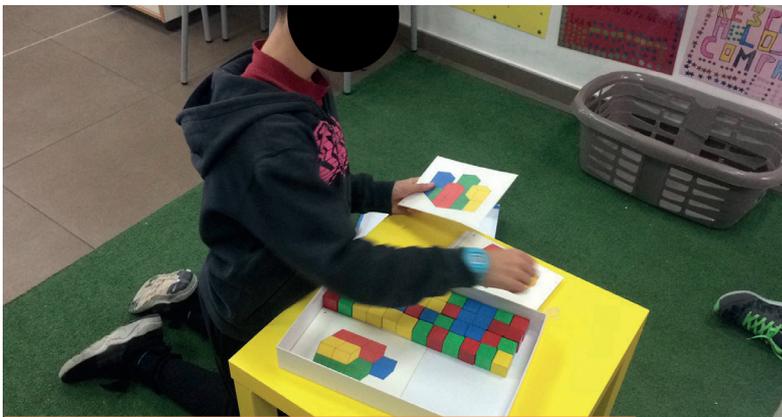


Imagen 16. Estación de los números: geometría



Imagen 17. Estación de los números: asociar número y cantidad



Imagen 18. Estación de las letras: razonamiento lógico

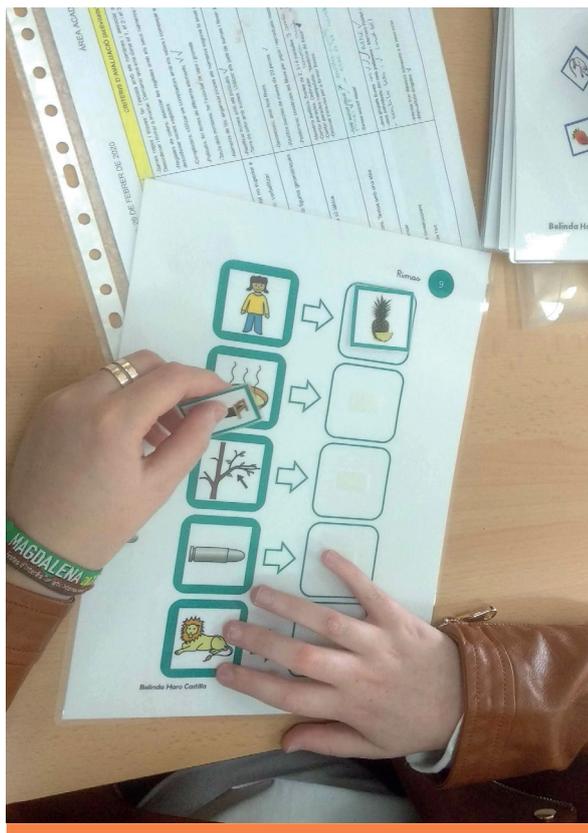


Imagen 19. Estación de las letras: conciencia fonológica (rimas)

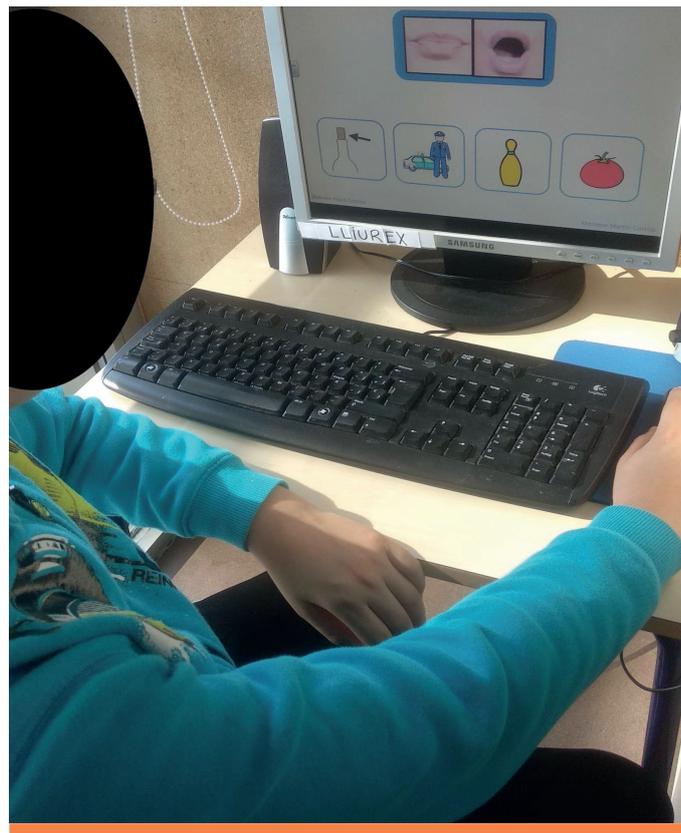


Imagen 20. Estación de las letras: conciencia fonológica (empieza por...)

4.3 Juego del día

Como se puede observar en el horario que se describió en el apartado de planificación temporal, después del patio nos encontramos con franjas de trabajo académico-funcional de una hora y media o de dos horas después de comer. Estas franjas de trabajo son excesivas para poder mantener la atención en las tareas propuestas. Inicialmente dividíamos el tiempo en dos y hacíamos un descanso de 5-10 minutos en los que ellos decidían qué querían hacer (normalmente, pedían ordenador), pero observamos que volver a trabajar se convertía en una fuente de conflictos. Por este motivo decidimos introducir las **pausas activas**.

En las sesiones de educación física el maestro les propone diferentes juegos que van aprendiendo y entrenando, algunos cooperativos, otros competitivos. Hemos recuperado estos juegos a través del juego del día. Cada día un alumno elige el juego al que jugaremos todos, y cuando ya llevamos en el aula unos 40 minutos de estaciones hacemos la pausa, que consiste en salir al patio a jugar a juegos motrices con normas y siguiendo unas instrucciones. Cuando se acaba este tiempo (5-10 minutos), volvemos a clase y seguimos con el trabajo.

Los resultados son muy positivos, el alumnado recupera la energía y la capacidad de atención y son capaces de seguir trabajando unos 30-35 minutos más. Además, de esta manera hemos conseguido que todos los días hagan actividad física y se muevan (hay que recordar que el índice de sobrepeso y de obesidad entre los alumnos de educación especial es superior al de la media).



Imagen 21. Panel del juego del día



Imagen 22. Juego del día (escondite)



Imagen 23. Juego del día (escondite)

4.4 Resumen de la semana: un espacio para la reflexión compartida

Se trata de un momento de reflexión individual a partir de las actividades realizadas durante la semana, en el que valoramos especialmente toda la parte reflexiva más que el producto final.

A lo largo de toda la semana vamos haciendo fotografías de las actividades diarias que van realizando, ya sean de trabajo de aula o de momentos divertidos, curiosos u otras actividades de centro. Siempre pedimos permiso a los alumnos y les preguntamos si quieren la fotografía para su resumen semanal, y respetamos lo que nos dicen. Ellos saben que si no hay fotos, su resumen estará incompleto, lo razonamos con ellos y deciden si quieren o no la fotografía. De esta manera seguimos trabajando el respeto a sus decisiones y la autodeterminación.

Una vez tenemos las fotografías las imprimimos y se las damos recortadas. Podríamos hacer que fueran ellos los que las recortaran pero no perseguimos el objetivo de mejorar esta habilidad sino que priorizamos la parte de reflexión y de autoevaluación.

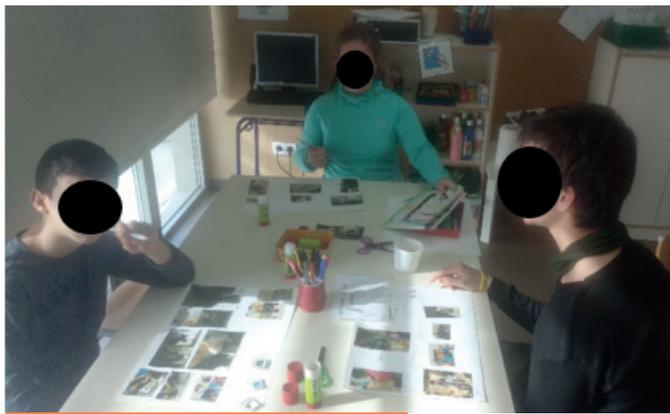


Imagen 24. Realización del resumen



Imagen 25. Alumnos colgando los resúmenes en el mural

Buscan y preparan el material que necesitan (cartulina A3, colores, pegamento, tijeras...) y empiezan a escoger las fotografías que quieren poner en la cartulina y sobre las que quieren reflexionar o escribir algo. Las sobrantes las pegan detrás.

Una vez tienen las fotografías en la cartulina es cuando el papel de los docentes cobra sentido: debemos trabajar de manera individual la parte de reflexión y autoevaluación, haciendo énfasis y adaptándonos a las capacidades de comprensión de cada uno de nuestros alumnos. Es por ello que puede que con un alumno nos estemos centrando y valorando que ha trabajado solo, que cada día lo hace con mayor facilidad o que una actividad que ha hecho tres veces ya la sabe hacer autónomamente; y que con otra alumna estemos valorando la capacidad de esfuerzo, de superación o de autocontrol en momentos donde un mes antes hubiera abandonado la actividad.

Para reflejar esta autoevaluación deben completar las imágenes con una explicación. En este punto también queremos remarcar la personalización del trabajo según las características de nuestro alumnado:

- Alumna a la que la escritura le supone un gran esfuerzo y frustración, pero tiene un lenguaje oral muy elaborado y rico. En este caso ella dicta lo que quiere que le escribamos en el resumen, ya tendrá otras actividades donde trabajaremos su escritura.
- Alumno con un trastorno específico del lenguaje muy grave que le impide escribir con sentido pero que lo puede hacer de manera oral. En este caso él nos dicta y nosotros se lo escribimos en un papel. Esto le sirve como modelo para copiarlo debajo de las fotografías.
- Alumnos que tienen poca comprensión y hacen la reflexión a más bajo nivel. Copiamos o escribimos una o dos palabras debajo de cada fotografía; en estos casos sí nos centramos un poco más en la escritura de las palabras.
- Alumno sin lenguaje oral y escasa intención comunicativa, incapaz de realizar el resumen. Lo hacemos entre todos cuando terminamos nuestros resúmenes o lo realiza alguno de los alumnos que termina antes la actividad (y con este alumno ayudante trabajamos el concepto de ayuda y de trabajo cooperativo).

Por lo tanto, una misma actividad (el resumen), que persigue un mismo objetivo final (la autoevaluación), se concreta en tantos niveles como alumnos tenemos en el aula.

Una vez hemos realizado los resúmenes los plastificamos y los colgamos en el pasillo del centro durante una semana. De esta manera damos difusión a lo que hacen los alumnos dentro del Centro. Al pasar una semana, como hemos hecho los nuevos resúmenes, el alumnado se lo lleva a casa y la familia lo puede ver, así también son sabedores de la evolución de sus hijos e hijas y de las actividades que realizamos en el centro.

4.5 Evaluación

INDICADOR DE LOGRO	RÚBRICA DE EVALUACIÓN						
	No realiza la actividad	Realiza la actividad con modelado manual	Realiza la actividad con ayuda visual y oral	Realiza la actividad con ayuda oral	Realiza la actividad con supervisión intermitente	Realiza la actividad de manera autónoma con errores	Realiza la actividad de manera autónoma sin errores
1							
2							
3							
4							
5							
6							
OBSERVACIONES:							

Imagen 26. Rúbrica de evaluación

Hacemos la evaluación quincenalmente y pasamos las observaciones a una rúbrica que valora especialmente el grado de apoyo que necesitan para trabajar, además de los contenidos alcanzados.

Cuando hemos conseguido que un alumno realice una actividad de manera autónoma —con o sin errores— o con supervisión intermitente (según el caso), pasamos al siguiente indicador de éxito de la ACIS.

Si no lo ha logrado buscamos causas: ¿el material no era el adecuado? ¿Le ha dedicado suficiente tiempo? ¿Ha estado cambiando de acompañante adulto cada día que hacía la actividad o ha habido una continuidad? ¿Estamos planteando tareas ajustadas al proceso cognitivo en el que se encuentra?

Para saber el nivel cognitivo situamos a cada alumno según la taxonomía de Bloom o de Simpson, y presentamos actividades ajustadas a su nivel de desarrollo.

Un elemento que nos permite hacer la evaluación es el resumen semanal. Gracias a él podemos hacer la valoración del producto final y también del proceso.

El feedback que nos proporcionan las familias también es muy importante, porque sin la generalización a otros contextos nuestra labor pierde el sentido.

Como ya hemos comentado, el proyecto va creciendo a medida que lo vamos desarrollando. Estamos creando una rúbrica para evaluar el propio proyecto con indicadores objetivos, obviamente, pero también cualitativos ya que buscamos el cambio de actitudes y de destrezas personales en los alumnos.

5. CONCLUSIONES

Cuando llegamos al colegio hace 3 años teníamos claro que el lugar de cada uno de los alumnos era el colegio de su barrio, de su pueblo, y que si apostábamos por esa idea (que no es más que respetar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad), ese debía ser el camino. Pero también teníamos claro que el camino es largo, y que mientras trabajábamos para lograr esa meta nuestros alumnos se merecían una educación de calidad y tan inclusiva y respetuosa como nos fuera posible.

Sabemos que los centros de educación especial son segregadores y generadores de injusticias, y que muchas personas no conciben que dentro de ellos se puedan desarrollar prácticas inclusivas por esa premisa inicial. Consideramos que no es del todo cierto. Los centros específicos acostumbran a perpetuar las prácticas tradicionales que también están presentes en los centros ordinarios, y con nuestro proyecto hemos intentado ofrecer una manera de organizar el aula y una metodología que ponen a los jóvenes en el centro, otorgándoles el protagonismo que les corresponde. Para ello hemos investigado, hemos visitado otros centros, compartido con compañeros de diferentes niveles educativos, y nos hemos formado para disponer de herramientas para el cambio.

Sin el cambio de mirada inicial nada de todo esto hubiera sido posible. Además, una vez inicias el camino es imposible volver atrás y recuperar las prácticas educativas que hacías antes sin traicionarte a ti mismo/a. Y esta es la base de todo lo que hemos ido creando. Ha sido un viaje en el que ante cada reto nos planteábamos preguntas, ante cada idea que nos transmitía un compañero, que recogíamos en una formación, cualquier cosa nos servía para cuestionar lo que estábamos haciendo e intentar mejorar.

Nuestro papel ha sido proporcionarles herramientas para que sean los verdaderos protagonistas de su vida, ofrecerles apoyos para que se empoderen y reclamen sus derechos, haciendo valer su opinión y sus decisiones. Ese es el espíritu de todo lo que hacemos, a pesar de que por desgracia no es lo que se acostumbran a encontrar los niños y los jóvenes en las escuelas y en los institutos, y todavía menos el alumnado de centro de educación especial.

Tenemos claro que este proyecto nos ha sido útil este año y con el alumnado que tenemos. Pero también tenemos claro que el proyecto tiene que estar al servicio de los alumnos, y no al revés. Este curso que comienza nos va a brindar la oportunidad de empezar de nuevo: nuevo centro, nuevos alumnos, nuevas metodologías, nuevos equipos educativos. Y esta es la grandeza de la educación, está viva, en constante cambio. No podemos estancarnos en lo que hemos hecho un año porque haya ofrecido resultados interesantes, cada nuevo alumno es una oportunidad de mejorar nuestra práctica, y así lo entendemos nosotros.

REFERENCIAS

- Alba, C; Sánchez Serrano, J.M. y Zubillaga, A. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo*. Informe. España: Autores. Recuperado de <https://bit.ly/3jaSlvT>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Editorial Aljibe.
- Bilbatua, M. y Egizabal, D. (2010). Las rúbricas en la reflexión sobre el trabajo en equipo., en K. Bujan, (coord.): *Seminario internacional las rúbricas de evaluación en el desempeño de competencias: ámbitos de investigación y docencia*. Universidad del País Vasco, 17-18 de junio.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. España: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Recuperado de <https://bit.ly/3ji4kYj>
- Cast (2008). *Diseño universal del aprendizaje Versión 1.0*. Wakefield, MA: Author. Recuperado de <https://bit.ly/2EaQQix>
- Catarralá, A.; Mata, G. y Crespo, V. (2017). *Planificación centrada en la persona: planificando por adelantado el futuro deseado. Materiales de apoyo para facilitar procesos de PCP con personas con discapacidad intelectual y edad avanzada*. Fundación San Francisco de Borja para personas con discapacidad intelectual. Centro San Rafael. Plena inclusión España. Recuperado de <https://bit.ly/2Jkfq2I>
- Collicott, J. (2002). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als Mestres. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 4(1), 87-100. Recuperado de <https://bit.ly/34tTWsr>
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula*. Graó.
- O'Brian, J. (1987). A guide to life-style planning: Using the activities Catalog to integrate services and natural systems. En B. Wilcox y G.T. Bellamy (Eds). *Comprehensive guide to the Activities Catalog: An alternative curriculum for youth an adults with severe disabilities* (pp. 175-189). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Red Territorial de educación infantil de Cataluña (2011). *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*: 28 (Temas de infancia). Rosa Sensat. Octaedro.
- Sandoval, M.; López, M.L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C. y Echeita, G. (2002): Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, p.221-238. doi: <https://doi.org/10.18172/con.514>
- Schalock, R. y Verdugo, M.A. (2007): El concepto de calidad de vida en los servicios de Apoyo para personas con discapacidad intelectual. *Revista española sobre discapacidad intelectual*, 38(4), 224, 21-36. Recuperado de <https://bit.ly/31mBHDy>
- Stainback (2001): L'educació inclusiva: definició, context i motius. *Suports*, 5(1), 18-20. Recuperado de <https://bit.ly/3fQXxV1>
- Schulz, B. y Turnbull, P. (1984). *Mginstreamlmg Handicapped Students*. Allyn & Bacon, Inc.
- Tomlinson, C. (2001). *El aula diversificada*. Octaedro

Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consejo, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. *Diario Oficial de la Generalidad Valenciana*, 8356, de 7 de agosto de 2018, 33355-33381. Recuperado de <https://bit.ly/3mtFneQ>

Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consejo, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana. *Diario Oficial de la Generalidad Valenciana*, 7311, de 7 de julio de 2014, 16325-16694. Recuperado de <https://bit.ly/2JuK8pw>

Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Consejería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. *Diario Oficial de la Generalidad Valenciana*, 8540, de 3 de mayo de 2019, 20853-20897. Recuperado de <https://bit.ly/2VjrhR8>

Resolución de 24 de julio de 2019, de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, por la que se dictan instrucciones para la aplicación de algunos de los principales procedimientos previstos en la Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Consejería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano, y se publican los formularios referidos a la evaluación sociopsicopedagógica, el informe sociopsicopedagógico, el plan de actuación personalizado (PAP) y el dictamen para la escolarización. *Diario Oficial de la Generalidad Valenciana*, 8602, de 30 de julio de 2019, 35648-35666. Recuperado de <https://bit.ly/36p3u8R>

Resolución de 24 de julio de 2019, de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, por la que se dictan instrucciones para la aplicación de los procedimientos para la solicitud y desarrollo de la atención educativa al alumnado hospitalizado o convaleciente en su domicilio por enfermedad, previstos en la Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Consejería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. *Diario Oficial de la Generalidad Valenciana*, 8602, de 30 de julio de 2019, 35667-35690. Recuperado de <https://bit.ly/3fSlAmG>

HISTORIAS MÍNIMAS

El vuelo de las mariposas

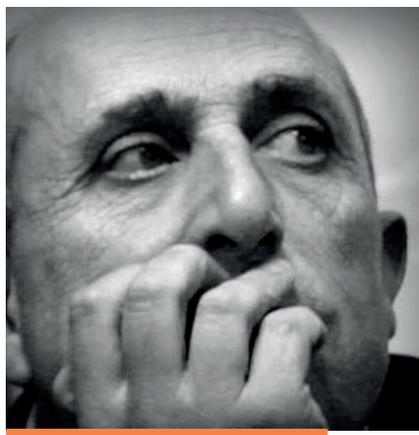
The flight of butterflies

Cristóbal Gómez Mayorga*

Recibido: 23 de octubre de 2020 Aceptado: 14 de diciembre de 2020 Publicado: 31 de enero de 2021

To cite this article: Gómez Mayorga, C. (2021). El vuelo de las mariposas. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (1), 175-177

DOI: <https://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.10572>



Cristóbal Gómez Mayorga

RESUMEN

Frente a actividades tradicionales que parten de la homogeneización, el autor nos narra su opción de ofrecer al alumnado actividades vivenciales, abiertas a la diversidad del aula. Así, nos cuenta, la sesión de psicomotricidad es la misma para todo el alumnado, pero cada cual aprende cosas diferentes.

Palabras clave: diversidad; psicomotricidad; educación infantil; necesidades; deseos

ABSTRACT

In contrast with traditional activities on the basis of homogenization, the author tells us about his idea to offer students experiential activities which are open to the diversity of the classroom. Thus, he tells us, the psychomotor session is the same for all students, but each one learns different things.

Keywords: diversity; psychomotricity; childhood education; needs; desires

La mayor falacia educativa, en la que se sustenta la enseñanza tradicional, consiste en transmitir contenidos académicos de forma magistral, realizar actividades sobre lo explicado y comprobar si se ha aprendido mediante un examen; dando por supuesto que todas las personas son iguales y aprenden lo mismo al mismo tiempo. Se supone que si el alumnado no adquiere los contenidos exigidos es que no se esforzó lo suficiente o carece de interés.

Es necesario desmontar este sofisma tan arraigado con experiencias prácticas en las que se evidencie la diversidad del alumnado: sus diferentes capacidades y necesidades, y sus distintas maneras de aprender. Es por ello que apostamos por actividades vivenciales y experiencias prác-

*Cristóbal Gómez Mayorga

C.E.I.P. El Romeral, Vélez-Málaga (España)

<http://xtobal-educacioninfantil.blogspot.com>

cgomezmayorga@hotmail.com

ticas que permiten el desarrollo de las necesidades personales de cada niña y niño del aula, aceptando su diversidad.

Como maestro de Pedagogía Terapéutica, cada semana doy una sesión de psicomotricidad al alumnado de Educación Infantil que muestra ciertas dificultades. Nunca me llevo solo a quienes tienen diagnóstico de necesidades educativas especiales. En coordinación con las tutoras, reúno un grupo de niñas y niños a quienes esa sesión específica de psicomotricidad puede beneficiarles de alguna manera.

A un alumno le viene bien desarrollar su capacidad simbólica mediante el juego porque tiene ciertas carencias en ese aspecto. A otro chico lo elijo porque tiene poco lenguaje, y creo que *quien mueve el cuerpo suelta la lengua*. Una chica viene para, en pequeño grupo, atreverse a conquistar su excesiva timidez. A un chico le faltan límites claros y, como le gusta tanto venir al taller de psicomotricidad, le permito que venga o no en función de su comportamiento en clase y en el propio taller. Una niña necesita superar sus dificultades del sentido vestibular y de equilibrio y suele venir encantada para experimentar nuevas proezas.

Cada cual tiene características muy diferentes pero esta actividad de grupo, en la que realizamos juegos de movimiento y expresión, le ayuda de forma específica a cada criatura.

Al comenzar la sesión de psicomotricidad propongo algunas actividades dirigidas: circuito, baile, teatro, movimiento, corro, equilibrio, danza o actividad grupal. Luego siempre dejo juego libre con materiales.

Hace tiempo descubrí que en la actividad libre cada cual elige hacer lo que necesita. La chica con falta de equilibrio suele pasar el tiempo subiendo a un banco de madera y andando sobre él. El chico con dificultades en el juego simbólico siempre busca jugar con la bici a que le echa gasolina. El niño con dificultades de comportamiento suele montar algún altercado con un compañero, buscando un límite contundente que le ayuda a equilibrarse. La chica que no habla en público

“Se supone que si el alumnado no adquiere los contenidos exigidos es que no se esforzó lo suficiente o carece de interés.”

“Debemos plantear actividades abiertas en las que cada cual pueda desarrollar sus capacidades[...]”

sube al escenario y canta frente a un auditorio imaginado, como estrenando su voz sin que nadie la vigile.

Pasado un rato suele ocurrir, de forma espontánea, que se unen en un juego grupal: comunicando, negociando, interactuando, asumiendo roles, desarrollando juego simbólico... socializándose, en suma; aprendiendo a convivir.

La sesión de psicomotricidad es la misma para todo el alumnado, pero cada cual aprende cosas diferentes. Cada quien va desarrollando sus deseos y carencias. Es por eso por lo que no programo actividades específicas a la carta, aunque cada niña y cada niño sean diferentes y tenga distintas características. Suelo plantear actividades grupales llenas de posibilidades que permiten que cada cual crezca en aquello que necesita.

En la enseñanza tradicional se pensaba que todo el alumnado aprendía lo mismo, al mismo tiempo, con la misma actividad. Pero creemos que esto no es así. Debemos plantear actividades abiertas en las que cada cual pueda desarrollar sus capacidades, porque todas las personas somos diferentes y aprendemos de diferente forma, cosas diversas, a distinta velocidad. Porque como dijo Philip W. Jackson «El aprendizaje se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala».

HISTORIAS MÍNIMAS

¿Qué es más importante: la teoría o la práctica?

Which is more important: theory or practice?

Mari Carmen Díez Navarro*

Recibido: 20 de octubre de 2020 Aceptado: 14 de diciembre de 2020 Publicado: 31 de enero de 2021

To cite this article: Díez Navarro, M^a C. (2021). ¿Qué es más importante: la teoría o la práctica? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (1), 178-180

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.10529>



Mari Carmen Díez Navarro

RESUMEN

Nuestra autora se pregunta de dónde vendrá esa especie de enfado ante las teorías, así como la predilección por la práctica. Precisamente cuando la una sin la otra, como la otra sin la una, pierden su razón de ser.

Palabras clave: teoría; práctica; realidad; rutina; pensar; hacer

ABSTRACT

The author wonders “where does this kind of anger at theories come from,” and the predilection for practice. Precisely when they lose their reason for being by separating.

Keywords: theory; practice; reality; routine; think; do

Hace tiempo que me ocupo en dar formación a maestros y estudiantes en universidades o centros de profesores. Lo hago porque tengo el gusto y la necesidad de contar lo que he ido aprendiendo a lo largo de mi recorrido profesional. Así siento que comparto mi experiencia, que paso el relevo, y que sigo implicada en la educación de los pequeños.

Cuando estaba trabajando no salía demasiado, no quería ausentarme de mi clase. Ahora que estoy jubilada, salgo más. Y una de las cosas con las que me encuentro frecuentemente en estas actividades formativas es una rotunda queja hacia la teoría y un sentido reconocimiento a todo lo que sea práctica, vivencia o ejemplificación.

Precisamente yo suelo poner bastantes ejemplos cuando expongo, y los que me escuchan lo valoran, agradeciéndome que les hable “desde la práctica”. Y aunque digo e insisto que mi práctica

*Mari Carmen Díez Navarro

Maestra de Educación Infantil y psicopedagoga

<http://carmendiez.com>

se debe a unas teorías de las que aprendí y que considero imprescindibles, parece que no se lo acaban de creer, a no ser que intente “demostrárselo” con algún ejemplo.

Entonces cuento que en una ocasión un niño me pidió que no le partiera la hamburguesa porque entonces “tendría más”. Y eso me hizo descubrir, a la luz de la teoría del conocimiento matemático de Piaget, que era porque aún no había logrado elaborar la conservación de la cantidad, lo que me sirvió para trabajar especialmente el tema. O comento que los conceptos que se adquieren moviéndose quedan más asimilados que los que se explican sólo con palabras, como también decía Piaget: “Todo acto inteligente ha sido antes conducta motora”.

Pero esta repulsa a lo teórico es tan general que me lleva a preguntarme: ¿De dónde vendrá esta especie de enfado ante las teorías que supuestamente tendrían que ser iluminadoras para la práctica? ¿Cómo es que en la formación inicial no se ha transmitido con claridad que es necesario tener una teoría a la que acogerse para poder llevar a cabo una práctica coherente y eficaz? ¿Será rechazo al esfuerzo, huida, comodidad? El caso es que esto hace temer el empobrecimiento de una profesión llena de complejidades, que requiere más que otras, sustentarse en la profundización, la sensibilidad y el razonamiento.

Hablar de teoría es hablar de reflexiones hiladas y organizadas, de curiosidades puestas a jugar, de hipótesis que se enuncian intentando explicar un fenómeno, y se exponen a ser contrastadas con la realidad. Es estar ante especulaciones que buscan ser comprobadas, que ofrecen guía. La práctica alude a la aplicación de la teoría para comprobar su autenticidad y validez. Es algo así como poner a funcionar en la realidad aquellos pensamientos para ver si responden a lo esperado.

Una sin la otra no son mucho. Una sin la otra pierden su razón de ser. Una sin la otra quedan huecas, cojas, ciegas y hasta inútiles. Como dice Silvia Bleichmar: “Una práctica sin teoría deja a la gente totalmente desprotegida para pensar”. A lo que podríamos añadir: “y una teoría sin práctica nos deja limitados a desconocer si hay alguna verdad o no en la formulación de los planteamientos”.

“Mi práctica se debe a unas teorías de las que aprendí y que considero imprescindibles[...].”

Sin embargo tiene mejor acogida la práctica que puede repetirse y envolverse de rutina, que la teoría que siempre se nos ha presentado como algo elevado, complejo, sublime. ¿Será por la idea de que “la práctica hace maestros”? ¿O por miedo a no conocer suficientemente las teorías en las que pretendemos basarnos? A poco que nos fijemos, hasta los gestos y decisiones más simples, se hacen por alguna razón, se basan en algún pensamiento previo, se apoyan en alguna teoría, aunque ya ni se recuerde cuál es y la práctica haya quedado desgajada de la reflexión, formando parte del mundo del hacer o de la costumbre.

Recuerdo a una alumna de Magisterio que realizaba sus prácticas en mi escuela. Estaba empeñada en que los niños la consideraran su amiga, y para lograrlo les hablaba dulcemente, jugaba con ellos, y no se atrevía a llamarles la atención, aunque estuviera ante un conflicto que requería de su intervención o freno. En estos casos sufría muchísimo, no entendía que se armaran jaleos entre los niños “con lo bien que ella los trataba”. No tenía en cuenta que al inicio de su socialización los niños se confrontan para conocer y conocerse, que su moral es heterónoma, además de que la relación educativa es asimétrica y que si el maestro se pone a hacer como si fuera un niño más, deja a los alumnos sin maestro. En su actuar se había basado en razones afectivas y había olvidado la teoría que podía haberla ayudado a pensar, analizar e intervenir.

Rebuscando las teorías subyacentes a mi propia práctica como maestra he descubierto que ha habido unos aspectos teóricos aprendidos en mi formación inicial o en posteriores formaciones y lecturas. Otros que provenían de las ideas de pedagogos y maestros que me han influido: Piaget, Freire, Montessori, Freinet, Dewey, Malaguzzi, Lapierre, Vygotsky... También han intervenido cuestiones tomadas de otras disciplinas: Psicología, Arte, Literatura, Sociología, que han enriquecido mi trabajo. Además, ha habido motivaciones del “piso de abajo”: acontecimientos afectivos, recuerdos escolares, enseñanzas de mis alumnos, experiencias de mi recorrido vital, y, claro está, mi propia manera de ser.

El asunto estaría en acostumbrarnos a pensar y hacer, o hacer y pensar sin desestimar ni una cosa ni la otra. Porque todo importa en estas cosas de la teoría y la práctica, sobre todo si trabajan al alimón.

“[...]todo importa en estas cosas de la teoría y la práctica, sobre todo si trabajan al alimón.”

HISTORIAS MÍNIMAS

En la casa del deseo. Prefacio a una filosofía de la educación

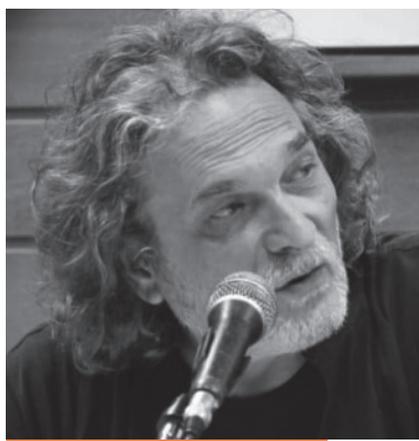
In the house of desire. Preface to a philosophy of education

Fernando Bárcena Orbe*

Recibido: 18 de enero de 2021 Aceptado: 19 de enero de 2021 Publicado: 31 de enero de 2021

To cite this article: Bárcena, F. (2021). En la casa del deseo. Prefacio a una filosofía de la educación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (1), 181-190

DOI: <https://dx.doi.org/24310/mgnmar.v2i1.11555>



Fernando Bárcena Orbe

RESUMEN

La filosofía de la educación no es una disciplina, sino una materia instalada en una biblioteca, en una serie de lecturas y textos que, en la enseñanza, entendida como un acto de transmisión, compone un curso, para dar a leer, para dar a pensar y escribir, para permitir una conversación. Pero es, también, educación: un encuentro entre generaciones en la filiación del tiempo. La filosofía (de la educación) tiene que ver con el amor, con una especie de aumento de más hambre que no desea satisfacerse plenamente, y con el deseo, con la casa del deseo. Deseo no de conocimiento, sino de sabiduría, una que nos produce placer y dolor, una que conduce una vida y le da una forma. Este es el punto de partida aquí; mi punto de partida como profesor para pensar una filosofía de la educación. No obstante, a pesar de ese dolor que a veces nos atraviesa, o que hunde al amigo o a la amiga en el abismo, hay un último sentido en el que la educación, pensada filosóficamente —quizá como una especie de poética y como una bellísima melodía—, nos recuerda, con insistencia, la más importante ley de la educación jamás escrita por los dioses: «No te preocupes», «No pasa nada», «Yo estoy contigo», «Todo está bien». En estas expresiones se encierra la esencia de la promesa pedagógica. Prometemos lo imposible; buscamos, deseamos lo imposible, porque la esperanza nunca muere y nos conecta con la vida, pues lo posible ya es. Y lo hacemos atravesados del Eros, que es dulce y amargo, que es salud y pobreza, y aprendemos, en el amor, a habitar la casa del deseo.

Palabras clave: filosofía de la educación; deseo; poesía; teoría



ABSTRACT

The philosophy of education is not a discipline, but a subject installed in a library, in a series of readings and texts that, in teaching, understood as an act of transmission, composes a course, to give to read, to give to think and write, to allow a conversation. But it is also education: an encounter between generations in the filiation of time. Philosophy (of education) has to do with love, with a kind of increased hunger that does not want to be fully satisfied, and with desire, the house of desire. Desire not for knowledge, but for wisdom, one that brings us pleasure and pain, one that leads a life and gives it shape. This is the starting point here. My starting point as a teacher to think about a philosophy of education. However, despite that pain that sometimes crosses us, or that plunges the friend into the abyss, there is a last sense in which education, thought philosophically (perhaps as a kind of poetic and as a beautiful melody) he insistently reminds us of the most important law of education ever written by the gods: “Don’t worry”, “Nothing happens”, “I’m with you”, “Everything is fine.” These expressions contain the essence of the pedagogical promise. We promise the impossible. We look for and desire the impossible, because hope never dies and it connects us with life, because the possible already is. And we do it through Eros, which is sweet and bitter, which is health and poverty, and we learn, in love, to inhabit the house of desire.

Keywords: diversity; psychomotricity; childhood education; needs; desires

Para Mónica Garre,

“En mi paleta de color me falta azul sin ti”

(Milesa, “Huérfano”)

Mi alma se marchitó y se encogió.

El cuerpo se convirtió en un vestido demasiado

grande

para ella.

Y cuando recuperé la esperanza,

era una esperanza completamente distinta.

Louise Glück, «El vestido»

(Vita Nova, Valencia, Pre-textos, 2014)

Es dulce y amargo. Se trata de *Eros*. Una experiencia de placer y de dolor al mismo tiempo, dice Anne Carson en *Eros dulce y amargo*. Eros, que denota necesidad y carencia y deseo de lo que falta, pues desea lo que no tiene. Eros que se mantiene en el deseo y el aumento de más hambre, que si se satisface —el hambre y el deseo— se desvanece. Eros hijo bastardo de la salud y de la pobreza y que se siente en casa en la mansión del deseo.

En última instancia, la filosofía tiene que ver con esa hambre que no desea satisfacerse plenamente, y con ese deseo, con la casa del deseo. Deseo no de conocer, no de conocimiento, sino de saber, de sabiduría, una que conduce una vida y le da forma. Este es el punto de partida; mi punto de partida para pensar una filosofía de la educación. Enseño «filosofía de la educación», que para mí no es meramente una disciplina sometida a un orden discursivo, sino una materia que enseño desde una biblioteca, desde una serie de textos que trato de leer y dar a leer a mis estudiantes. Lo que muestro en esta materia responde a una visión muy particular, que es el resultado de años de dedicación a la enseñanza de esta materia y a la lectura y estudio de los autores y autoras (filósofos o no) que más me han influido, y a los que puedo considerar también amigos. Si por algo se caracteriza la dedicación a la filosofía, aunque la apliquemos al asunto de la educación, es por la amistad, que es un principio de relación que nos mueve a estar próximos de quienes amamos. Porque amar algo, o a alguien, es querer volver a verlo una y otra vez, siempre. Lo que pasa en el amor, en toda clase de amor, es lo que en el amor nos pasa, y de eso saben los poetas, los escritores, los novelistas, los músicos y los artistas, y los filósofos y filósofas cada vez que se dejaron seducir por el arte y la belleza. Pues solo la belleza nos salva, solo la belleza.

Hago mis cursos y ordeno mis textos. Y lo primero de todo es preguntarme: ¿qué significa (dar) un curso? Para responder a esta pregunta sigo al amigo y lo que él ha dicho. Mi amigo Jorge Larrosa lo explica en algún libro reciente (por ejemplo, en *El profesor artesano* o en *P de profesor*): un curso, más que un temario o una serie de contenidos (aunque los tenga) es algo que se sigue, que se recorre, como el curso de un río, y que requiere una serie de disposiciones. Un curso es un texto, o una serie de textos, que se ponen en relación con un asunto, o una serie de asuntos, textos que se dan a leer y a estudiar, para promover una conversación. Por tanto, un curso tiene que cursarse, y lo formativo en él es su recorrido, el viaje que propone a través de una serie de textos. Un curso es algo que se organiza en el tiempo, tiene un decurso temporal, como una película, una música o un libro. Seguramente, un curso no tiene conclusiones, pero sí produce *efectos*, que son los de cada uno, y que se darán (o no) a lo largo del curso. Un curso es una experiencia de lectura, de pensamiento, de escritura y de conversación en el que el profesor imparte una materia como lector a unos alumnos transformados en lectores y estudiantes. Ser alumno es una condición administrativa; ser estudiante es una categoría existencial. Interesa ser estudiantes y estudiosos. Como lector, el profesor da a leer, a escribir, a pensar, a conversar. Esta es su función, su oficio, en un curso. Y todo esto tiene que ver con Eros, con el amor. Hacemos nuestros cursos por amor a las lecturas y a los textos, a los libros y al mundo que mostramos a su través, por amor a los estudiantes, que acaban de llegar al aula. Es el estudiante, que sigue el curso, dirá Jorge Larrosa, quien debe recorrer por sí mismo, *estudiando*, los textos, quien debe realizar el viaje de su propia formación. Lo más difícil, aquí, es lograr generar las condiciones para que se active en el estudiante su deseo de saber, y para, como decía Heidegger en *¿Qué significa pensar?*, dejarlo aprender.

Cada vez más, en los últimos años, me interesa poner el acento en cierto *êthos* o *ánimo estudioso*. Pues, sin duda, lo que trato de hacer en mis cursos es estudiar (pensando, leyendo, escribiendo, conversando). Lo que en una Facultad de Educación se hace, o debería hacerse, no es otra cosa que ponerse uno a *estudiar* (la educación). A la escuela, y la Universidad es una forma de escuela, se va a estudiar, aunque en ella se aprendan muchas cosas, allí uno estudia junto a otros estudiantes.

Les digo a mis estudiantes que lo que vamos a hacer es estudiar filosofía de la educación, o mejor, que vamos a estudiar algunos *asuntos* desde una filosofía de la educación. Esa expresión «filosofía de la educación» alude a la «filosofía» y a la «educación», ambas entrelazadas. Veamos cómo.

Se dice que la palabra «filosofía» es, dicho en su literalidad, «amor a la sabiduría» (o «amor a la verdad»). En griego, la palabra «verdad» se dice así: *alétheia* (compuesta por dos términos: *lanthánein*, que significa «permanecer oculto», y *léthe*, que significa «olvido»). En este sentido, la «verdad» es lo que emerge de una especie de fondo oscuro y se hace presente —por tanto, *inolvidable*—, o, dicho de otro modo, que la verdad es eso de lo que uno no puede huir cuando uno se la encuentra. Pues bien, la filosofía surge de un pasado inmemorial, y es «teoría» (en griego *theoreîn* significa el que mira, el espectador o el contemplador), de modo que ejercitarse en ella requiere cierta familiaridad con toda una serie de prácticas diversas, sin que el filosofar se reduzca a ninguna de ellas: igual que la danza requiere la familiaridad con el caminar, el saltar o el escuchar, la filosofía requiere de ciertas sabidurías heterogéneas y antiquísimas, que tienen que ver con lo que los antiguos griegos llamaron «ejercicios espirituales» (atención, escucha, meditación, escritura, lectura, memoria, examen de conciencia, y otras).

Filosofía de la educación es la materia que, primero, trato de mantener vinculada con una particular forma de pensar la «filosofía», o lo «filosófico», una que hunde sus raíces en esa antigua tradición helenística que concibió la dedicación a la filosofía como el resultado de un enamoramiento personal, con una elección existencial, es decir, como una forma de vida o «ejercicio espiritual» (en el sentido griego del término) o como un «cuidado de sí» (que en griego se dice *epimeleia heautou*). Pero, en segundo lugar, esta materia está asociada, estrechamente unida, a una determinada manera de concebir la «educación» (a mí me gusta pensarla como un encuentro y una transmisión entre generaciones en la filiación del tiempo): la educación como un encuentro entre generaciones en la que los adultos inician a los recién llegados en el mundo (común) en el que van a vivir.

Por supuesto, la visión del mundo y de la vida de la época de la Grecia clásica era muy diferente de la nuestra hoy, pero muchas de las cosas que los filósofos griegos, y también romanos, plasmaron en sus escritos nos proporciona alguna clase de «lección» que puede ayudarnos a pensarnos hoy a nosotros mismos, en nuestro presente. Y empleo la palabra *lección* porque esta voz, que proviene de la palabra latina *lectio*, puede traducirse como lectura, es decir, como lo que se da a

leer. Así que, si leemos, por ejemplo, las *Cartas a Lucilio*, de Séneca, o las *Meditaciones* de Marco Aurelio, o bien las *Disertaciones* de Epicteto o algunos diálogos de Platón, comprobaremos que para todos ellos hablar de filosofía ya consistía, sin más, en algo así como una autoeducación, una transformación o autoformación. Todos ellos insistían en la misma idea cuando se referían a la importancia del *cuidado de sí*: la necesidad de volver la mirada sobre uno mismo, de abandonar la agitación de allá afuera, del ruido, de la falta de silencio, dejar de curiosear en las vidas ajenas, ser más atento, evitar la indiscreción.

Dicho en unos términos quizá más actuales, a una reflexión filosófica sobre la educación le interesa la pregunta por las formas en que el individuo —en una cultura, un espacio y un tiempo dados— se constituye (o se *subjetiva*, por decirlo con un término muy usado por el filósofo francés Michel Foucault) como sujeto de la educación, y explorar qué es lo que entraña esta expresión (ser un «sujeto de la educación»). Por eso, un interrogante central en todo esto es: ¿Cómo se constituye el individuo en tanto que sujeto de la educación, entendida esta palabra —«educación»— desde un lenguaje de la *experiencia*, o sea, como el entramado que conecta campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad?

En su aplicación a la educación, la filosofía es una actividad de pensamiento que nos ayuda a formular preguntas *radicales*, siendo la más importante de todas la pregunta: ¿*Qué clase de vida deseo vivir para que sea humana?* Preguntas que tienen que ver con el sentido de la existencia, con el nacimiento y con la muerte, con el amor y con el dolor, y un largo etcétera. Preguntas que necesitamos formularnos, pero para las que no tenemos respuestas definitivas. El ser humano es un *animal metafísico*, como han dicho los filósofos. Y lo importante es que se haga estas preguntas; lo problemático, en cambio, que pretenda proporcionar a tales preguntas una respuesta categórica, incontestable, dogmática, definitiva. ¿*Qué puedo conocer?*, ¿*Qué debo hacer?*, ¿*Qué me cabe esperar?*, ¿*Por qué todo lo que nace y aparece está destinado a desaparecer y morir?*, en fin, ¿*En qué consiste la humanidad del ser humano?* ¿*Algo dado por la naturaleza, o más bien una tarea, una conquista, un proyecto a realizar en el mundo?* Precisamente porque nos hacemos esta clase de preguntas podemos intentar perfeccionarnos, dentro de nuestros límites, y podemos aprender, aspirando al conocimiento, buscando actuar éticamente, indagando qué podemos esperar en un mundo sin Dios o, por el contrario, creyendo que Dios existe; tratando de actuar humanamente en el orden político. De todo esto se ocupa la filosofía, que es una actividad educativa instalada en un acto de amor, de Eros. Es el tipo de preguntas que uno se hace cuando ya todo parece que está respondido y claro. Cuando uno va en busca del conocimiento, y cuando lo hace desde una actitud estudiosa y atenta, sigue siendo importante preguntarse por su *utilidad* humana (que no se reduce, por supuesto, a lo meramente social o económicamente «útil»). Pues bien, será «útil», en este sentido «humano», el conocimiento que permita poner en cuestión la existencia misma, o, dicho de otro modo, el *saber de sí* que permite producir un cambio en la propia existencia, el que, en definitiva, nos ayude a *problematizar* lo dado y hacer un *mejor uso de*

nosotros mismos en el mundo. Podemos entender por «problematización» la actividad por medio de la cual el pensamiento se da a sí mismo un problema allí donde, anteriormente, no existía ese hábito.

Varias ideas subyacen a estos planteamientos. La primera tiene que ver con la afirmación de que el ser humano es un ser *finito*, un ser inscrito en el *devenir* del tiempo. Esto significa, entre otras cosas, que los seres humanos tenemos una idea anticipada de la muerte, lo cual, naturalmente, genera angustia, incluso desesperación, y que el ser humano es un ser que vive en un espacio y en un tiempo, en un *aquí* y en un *ahora* (en un *hic et nunc*). El aprendizaje filosófico tiene que ver, según esto, con el aprendizaje de nuestra finitud. Pero si la muerte es término —de eso habla un filósofo como Martin Heidegger—, el nacimiento es comienzo e inicio, como consideró la filósofa, y discípula de Heidegger, Hannah Arendt. Toda experiencia formativa supone entonces un aprender a despedirse y un aprender a comenzar algo nuevo en el mundo. La segunda idea es que el ser humano es un ser que vive, sufre y piensa, un ser de carne y hueso que tiene un cuerpo, como decían tanto Miguel de Unamuno (en *Del sentimiento trágico de la vida*) como Friedrich Nietzsche. Por último, el ser humano viene al mundo sin protección, no sabiendo nada de él y, por eso mismo, desorientado. Esta es la base de nuestra condición humana. Y por eso tenemos necesidad de orientación en el orden del pensamiento y de la acción, en nuestra entera relación con el mundo. Ahí se encuentra el origen de lo que denominamos «cultura». Fuera de ella, no tenemos ninguna posibilidad de supervivencia «humana» (sí, por supuesto biológica, pero no biográfica o narrativa). Por eso, el ser humano necesita aprender, formarse, educarse, y ser capaz de hacerse, como decíamos antes, las preguntas adecuadas y de pensar y comprender todo lo que ocurre mientras vive. Esto es ya, de hecho, ponerse a filosofar. Afortunadamente, llegamos a un mundo que ya estaba antes de nuestro nacimiento, y que seguirá tras nuestra partida final. Mientras estamos en el mundo establecemos relaciones con las generaciones adultas, y los que ya estaban aquí antes que nosotros nos transmiten las imágenes del mundo y nos inician y acompañan en nuestra entrada en él. En ese encuentro conversamos (con) el mundo, lo estudiamos.

En resumen, pues: el ser humano es un ser mortal y limitado en el espacio y en el tiempo: es el único ser que tiene conciencia de sus propios límites. Sabe que va a morir, y que morirán sus seres más queridos. Por eso no puede sino hacerse preguntas ante una situación que, a priori, le resulta profundamente inquietante.

Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando nombramos la palabra «educación»? En el mundo griego, las aspiraciones culturales y educativas estaban relacionadas con la palabra griega, en cierto modo, intraducible: *Paideia*. Otro concepto importante es la noción alemana de *Bildung*, que tiene que ver con la idea que los románticos alemanes tenían de la «formación», considerada como algo no precisamente relacionado con la adquisición, diríamos en términos actuales, de habilidades o competencias. Con la palabra *Bildung*, en todo caso, siempre se

trató de expresar algo que ni el término «instrucción, ni el de «socialización» o «enseñanza» logran hacer: la autorrealización personal. En tanto que «recién llegados» al mundo, es responsabilidad de los adultos presentar a los nuevos ese mundo en el que van a vivir los jóvenes. En este sentido, la tarea educativa supone un doble amor: un amor al mundo (o *Amor Mundi*) y un amor a las nuevas generaciones. Dicho en los propios términos de la propia Hannah Arendt (1996):

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (p. 208)

Esta idea del «venir al mundo» compromete una pregunta esencialmente pedagógica en relación, no tanto con la *identidad* —que actualmente es abordada preferentemente como una cuestión de índole más bien sociológica y/o psicológica—, como con la *subjetividad*, entendida como el modo en que el ser humano, en su relación con el mundo, se transforma en sujeto de acción y responsabilidad. Venir al mundo es algo así como *llegar a la presencia*, «hacerse presente» en el mundo y en todo lo que hacemos y nos pasa.

Una figura destacable de la «presencia», y de esta llegada al mundo, es la «infancia», palabra que, proveniente de la palabra latina *infans*, significa lo que está «antes de la palabra» (de la «palabra» en el sentido del *logos*, del concepto organizado adultamente). La educación siempre tiene que ver con una cierta relación con la infancia (no exclusivamente con los niños), entendida la «infancia», filosóficamente hablando, como lo que comienza. De ahí que también a una filosofía de la educación le interese explorar qué significa ser un niño y que queremos decir cuando hablamos de la infancia (lo que no tiene palabras o está antes de la palabra, lo que no puede decirse, o lo *inefable*; literalmente: lo que no se puede hablar); la infancia no como una etapa natural de desarrollo, sino como aquello en lo que estamos cuando lo que *nos pasa* (un acontecimiento) nos deja «sin palabras», en una especie de estado de indigencia del lenguaje:

Los niños son nuestros dedos índices. La extensión de la realidad a partir de la atención prestada al niño se prolonga a su vez en la atención que él presta a los objetos exteriores. Los niños nos enseñan: es decir, *nos enseñan*, nos señalan: «Mira, una lagartija», «Mira, un avión», «Mira, una naranja». Ningún niño se queda tranquilo hasta que sus padres admiran su proeza en bicicleta, como si su existencia misma se disolviera al margen de esta mirada general constituyente [...]. Llama, reclama, les tira del manga llevado de una excitación entre metafísica y justiciera y no descansa

hasta que los otros refrendan con su atención la existencia de lo que sólo él está viendo. Al enseñarnos apremiante la lagartija en la pared (el niño) nos enseña que la realidad es el resultado de la atención, sí, pero de una atención compartida. Entre todos ponemos las cosas en la existencia; entre todos damos un cuerpo a la estatura, un animal a la fiereza, una hoja al color verde. Gracias a los niños la humanidad, además de tener delirios íntimos, es objetiva. (Alba Rico, 2015, p. 176)

Alguien podría pensar que la actividad filosófica es, de modo exclusivo, una actividad de pensadores y eruditos solitarios alejados de los asuntos del mundo. A menudo, en la historia, fue así, desde luego. Pero el filósofo, el pensador o la pensadora, son seres del mundo. En el mundo de la antigua Grecia en realidad no existían filósofos sin un grupo de discípulos o aprendices que establecían una comunidad de afecto con sus maestros. Si la experiencia de la educación, entendida como formación, puede conectarse con lo que en la Grecia antigua se denominaba *cuidado de sí*, hay que recordar, entonces, como Foucault decía, que uno no puede preocuparse por sí mismo sin pasar por el encuentro con el otro; que no hay inquietud de sí sin la presencia de un maestro, de un filósofo educador.

Como pensador, el filósofo o la filósofa es un *amante* de la sabiduría, la verdad y de la belleza, y esa aspiración amorosa reclama de él, o de ella, una *relación erótica* con aquello que busca. Los filósofos y las filósofas, en fin, no dejan de establecer vínculos de amistad (que es una cierta clase de *amor pedagógico*) con una serie de estudiantes, discípulos y aprendices. Se trata de una relación en la que se pueden dar cita procesos de *filiación*, de *seducción*, pero también de *traición*. La aspiración a la filosofía pasa, según esto, por el establecimiento de un tipo de relación educativa entre maestros y discípulos, y hablar de filosofía es tener que referirse a un cierto tipo de educación, de formación o de transformación. El filósofo es ya un educador, una cierta clase de pedagogo/a; y el pedagogo/a, una cierta clase de filósofo o filósofa que busca pensar radicalmente la educación. En el hermoso ensayo del filósofo francés Georges Gusdorf *¿Para qué profesores?* (2019) leemos, en este sentido, algo sumamente esclarecedor, y que evidencia la enorme responsabilidad que toda enseñanza supone:

[E]l profesor de filosofía, entre todos los profesores, tiene más oportunidades de ser un maestro. Enseña a cada uno de sus alumnos la presencia en el presente, la presencia en sí mismo. No se muestra como un pozo de sabiduría; su personaje no es el de un erudito. La clase ve en él un centro de referencia y un origen de valor; es en relación con él como cada uno está llamado a ubicarse, en el interior de un diálogo a la vez grave y cordial. El maestro de filosofía no posee la eficacia ritual del sacerdote; no se beneficia del poder sacramental ni de la puesta en escena litúrgica. Gracias a él, el espíritu se dirige al espíritu sin otro poder que el del espíritu. (p. 308)

Ahora bien, se trata de un tipo especial de «pedagogía» la que el filósofo, como educador, administra. En la antigua Grecia se daba un tipo de acompañamiento

formativo del aspirante a la sabiduría denominado *psicagogia* (acompañamiento o conducción del alma), y que podemos diferenciar de la pedagogía de la siguiente manera: si es «pedagógica» la transmisión de una verdad que consiste en dotar a un sujeto cualquiera de una serie de aptitudes definidas de antemano, será «psicagógica» la transmisión de una verdad que no tiene la función de proporcionar a un sujeto un conjunto de aptitudes (o de competencias, como hoy se las denomina), sino la de modificar el modo de ser de ese sujeto al cual nos dirigimos.

Podemos intentar distinguir algunas formas contemporáneas en las que la idea de la educación —considerada como un encuentro entre generaciones en la filiación del tiempo—, se corrompe, incluso en defensa de cierta clase de discurso pedagógico. Una de tales formas es la que retrasa *sine die* la llegada de los individuos (niños y adolescentes) al estado de ciudadano adulto (mediante constantes procesos de infantilización que confunden la satisfacción de deseos inmediatos con las necesidades fundamentales de la formación); y otra, la que impide su entrada en la escuela (entendida esa «escuela» como un lugar suficientemente separado de la familia, el estado y el mercado), para que los sujetos aprendan mediante el estudio. Debido a esto interesa pensar qué significa ese «hacer escuela»; la escuela no como mera institución u organización, sino como un *êthos*, como un modo de ser y de estar, como un modo de estudiar junto a otros, como algo que tiene que ver con la preparación para acceder a un mundo común. En las admirables páginas que Albert Camus dedicó a su periodo escolar infantil, en su inacabada novela *El primer hombre*, encontramos un relato sobre la escuela como un espacio en el que todos los alumnos podían olvidarse de la miseria que habitaba sus hogares, un espacio donde se instauraba una especie de igualdad del comienzo (Simons y Masschelein, 2014). Al recordar sus años infantiles, el escritor Paul Auster también recuerda, en su libro *Informe del interior*, que sus profesores parecían haber demostrado que todo lo que él necesita aprender se encontraba en los confines de la escuela. Hablaremos pues de la *forma escuela*, de lo que significa entrar y habitar un aula, y de ese encuentro cara a cara entre profesores y estudiantes, un encuentro en el que se forja, sin duda, el destino de una vida.

La educación tiene que ver con la transmisión —pues los seres humanos somos herederos— pero, como decía Goethe, lo que hemos heredado de los antepasados tenemos que *adquirirlo* para poseerlo; y por eso, la educación tiene que ver con transmitir el mundo en sus distintas imágenes. Sin transmisión no hay *duración*, que es la dimensión más importante del tiempo. Algunas de estas imágenes son nobles, otras no tanto, pues están repletas de dolor, angustia, temor. Nos hacen llorar, y hacen llorar a quienes más amamos. No obstante, a pesar de todo, a pesar de ese dolor que a veces nos atraviesa y hunde al amigo, a la amiga, en el abismo, hay un sentido en el que la educación, quizá como una especie de poética, como una bellísima melodía, viene a susurrarnos, en lo más íntimo de nuestro ser, y a recordarnos, la más importante ley no escrita por los dioses de la educación: «No te preocupes», «No pasa nada», «Yo estoy contigo», «Todo está bien». En estas

expresiones se encierra la esencia de la *promesa pedagógica*. Y recordemos que un mundo sin promesas, como un mundo sin posibilidad de perdón, sería inhabitable. Prometemos (y perdonamos) lo imposible; buscamos lo imposible, porque lo posible ya es. Y lo hacemos atravesados del *Eros* que es dulce y amargo, que es salud y pobreza, aprendiendo a habitar la casa del deseo. Un deseo que es una esperanza que nunca muere, y que nos mantiene vivos, que sostiene la vida que busca su forma.

REFERENCIAS

- Alba Rico, S. (2015). *Leer con niños*. Literatura Random-House.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Península.
- Gusdorf, G. (2019). *¿Para qué profesores? Por una pedagogía de la pedagogía*. Miño y Dávila Editores.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Laertes.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Candaya.
- Larrosa, J. y Rechia, K. (2018). *P de profesor*. Novedades Educativas.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela*. Miño & Dávila.

HISTORIAS MÍNIMAS

¿Es la universidad un lugar de encuentro?

Is University a meeting place?

Asunción López Carretero*

Recibido: 25 de enero de 2021 Aceptado: 26 de enero de 2021 Publicado: 31 de enero de 2021

To cite this article: López Carretero, A. (2021). ¿Es la universidad un lugar de encuentro? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (1), 191-200

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.11648>



Asunción López Carretero

RESUMEN

Estas líneas son un toque de atención, así como una invitación, a poner en el centro la necesidad de cuidar lugares de encuentro —como la universidad— en los que se gesten y compartan saberes y prácticas que puedan favorecer una vida sostenible en todas sus dimensiones. Este paisaje relacional y de pensamiento compartido ha ido desapareciendo de un modo casi imperceptible, como sucede a menudo con las presiones sutiles, que van desdibujando el sentido libre de nuestras vidas. En este sentido, la pandemia es un punto de inflexión: o bien decidimos naturalizar la distancia social y el aislamiento como modo de vida apoyados por las diversas tecnologías online; o bien hacemos una apuesta decidida por un mundo común, que requiere de una implicación singular y compartida en el que la presencia es la principal forma de relación. Los espacios educativos son primordiales para hacer viable este compromiso que se genera en la presencia y el encuentro. El modo en que nos relacionamos con lo espacios virtuales en estos momentos marcará el futuro del oficio de enseñar.

Palabras clave: presencia; universidad; deseo; relación educativa

ABSTRACT

These lines are a wake-up call, as well as an invitation, to put at the center the need to take care of meeting places —such as the university— in which knowledge and practices that can promote a sustainable life are developed and shared. This relational landscape and shared thought has been disappearing almost imperceptibly, as is often the case with subtle pressures, which are blurring the free meaning of our lives. In this sense, the pandemic is a turning point: either we decide to naturalize social distance and isolation as a way of life supported by various online technologies; or we make a firm commitment to a common world, which requires a singular and shared involvement in which presence is the main

*Asunción López Carretero

Dra. en Psicología, profesora honorífica de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (España)

asuncion.lopez@ub.edu

form of relationship. Educational spaces are essential to make viable this commitment that is generated in the presence and in the encounter. The way in which we relate to virtual spaces at this time will mark the future of the teaching profession.

Keywords: presence; University; desire; educational relationship

Leemos mal el mundo y luego decimos que nos engaña

*Rabindranath Tagore
(1861-1941)*

Hace unas semanas, en un espacio virtual en el que nos reunimos distintas personas del mundo de la educación, me surgió esta pregunta: ¿Es la universidad un lugar de encuentro?

El curso pasado, precisamente guiadas por ese deseo de encuentro, algunas maestras, profesoras de la universidad y de otros niveles educativos, nos reunimos en un centro educativo para conversar alrededor de nuestro oficio: enseñar. A causa de la pandemia, esos encuentros prosiguieron de forma virtual.

Conversar vía virtual tiene la ventaja de que algunas personas desde la lejanía puedan participar (de Argentina, Brasil, Paraguay, Chile y Uruguay); todas ellas, de un modo u otro, han pasado por la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Pero esta facilidad, sin duda importante, me ha llevado a reflexionar alrededor de las diferencias de esta modalidad y el intercambio en presencia.

Nos conocemos algunas hace tiempo; otras no se conocían y no con todas hay la misma relación. Compartimos la pasión por nuestro oficio, el gusto por cultivar los vínculos y pensar juntas y juntos. La palabra circula con fluidez. Sin embargo, siento una cierta pérdida de los cuerpos con su vivacidad, con sus gestos, con los movimientos y las tonalidades de las voces encarnadas, con la musicalidad de la intuición cuando todavía no encuentra la palabra. Todos estos matices han desaparecido y en su lugar tenemos una imagen fija de unos rostros amigos. Eso hace que la palabra fluya de un modo más propositivo que narrativo, más afirmativo que exploratorio y se va perdiendo la riqueza de la presencia con todos sus matices, tanteos y posibilidades.

Por ello, cuando conversábamos sobre los espacios educativos y la innegable importancia de la presencia, la pregunta por *si la universidad es un lugar de encuentro*, me resonó.

Como todas las preguntas complejas, esta tampoco tiene una respuesta fácil ni mucho menos simple. Me gustaría señalar a qué me refiero al utilizar la palabra *encuentro*. De todos los sentidos posibles, cuando utilizo esta expresión

me refiero al compromiso que asumen una serie de personas para compartir un tiempo y un espacio de palabra con una disposición a la escucha y a dejarse decir. Esta disposición puede dar lugar a la coincidencia y también a la divergencia de puntos de vista. En ocasiones surgen hallazgos imprevistos, asombros, aperturas y nuevos horizontes que rompen con la rutina. La intención que sostiene el encuentro es el deseo de estar juntos y juntas y tejer algo en común que vaya más allá de las aportaciones individuales, que pueda abrir nuevos caminos y sentidos educativos.

Esta disposición, en la que existe el compromiso, es diferente de una obligatoriedad impuesta. Tal como lo entiendo, es una apuesta libre que inspira el entrar en juego en primera persona y dejarse tocar por la palabra del otro, con la posibilidad de transformarse en una relación de confianza.

La universidad son muchos mundos: el institucional, el del aula, los pasillos, el bar. En algunos de esos mundos algunas veces lo que convoca es solo el gusto del encuentro y la frontera entre estos espacios puede ser flexible. A veces alrededor de un proyecto común puede nacer un encuentro que va más allá de la sola acción práctica del proyecto en sí mismo. Cuando este encuentro se da en el aula, es una experiencia mágica. Pero también ocurre que a menudo lo institucional-burocrático se come los tiempos e impide ir a esos *más allá*.

Para dejarme interpelar por la pregunta que da título a este texto, voy a tratar de poner palabras y reflexionar a partir de mi experiencia, sin la pretensión de ninguna aproximación a lo que pudiera ser una respuesta. Es un camino de búsqueda de aquellos gestos que facilitan el encuentro y que sostienen la vida y la docencia en este espacio formativo.

De lo que puedo conversar es de dónde nace para mí y para otras muchas personas la preocupación por la universidad, por lo que allí sucede como un espacio público que sostenemos entre todos y todas.

Las que hemos desarrollado nuestra práctica profesional en este contexto hemos vivido de cerca las tensiones que circulan día a día. Tensiones que están en movimiento, que a veces son fértiles y en otras muchas ocasiones muy destructivas; tensiones que son reflejo del mundo que vivimos y de la pérdida de valor simbólico del saber, en favor de una instrumentalización y mercantilización de la formación. Y la formación del profesorado, como parte de ella, no se excluye de esa realidad.

He vivido momentos diversos en una larga trayectoria, pero siempre desde un lugar: la educación. Si evoco esos momentos no es para caer en la nostalgia, sino para rescatar y estirar algunos hilos que nos facilitan modos de estar en la universidad como un lugar de encuentro entre seres humanos, con los saberes que nos ayudan a crecer y sostener un mundo habitable.

Un gesto que se me ha quedado grabado fueron las reuniones que realizábamos en la Escola de Mestres de St Cugat¹ allá por los años 80/90. El profesorado de un mismo grupo-clase y de distintas materias nos reuníamos para conversar alrededor de la docencia “situada” en ese contexto concreto del alumnado que compartíamos. Esos encuentros eran de una riqueza impresionante, tanto porque conocíamos otras áreas del saber, que confluían en la formación de maestros y maestras, como porque nos permitía un conocimiento multidimensional de los alumnas y alumnas de un mismo grupo.

He tomado este gesto por lo que tiene de paradigmático como forma de entender la formación del profesorado y el oficio de enseñar.

La preocupación compartida por la educación nos reunía como docentes de un grupo-clase, con la presencia de la relación educativa como eje que nos interrogaba. Y ello, teniendo en el centro para quienes o con quienes nos estábamos relacionando como estudiantes. Estudiantes concretos, con nombres, orígenes, inquietudes, dificultades; en definitiva, una diversidad de seres humanos. También la relación entre el profesorado fluía de modo creativo. Sentíamos que proyectábamos algo en común.

Este paisaje relacional y de pensamiento compartido ha ido desapareciendo de un modo casi imperceptible, como sucede a menudo con las presiones sutiles, que van desdibujando el sentido libre de nuestras vidas. Se precisa una atención a estos giros que no van en la línea de lo que deseamos; que se introducen en las vidas personales e institucionales y que nos van llevando a lugares en donde las tensiones adquieren la dimensión de presiones insostenibles.

Tratando de recuperar el hilo del sentido libre, en el 2010 hicimos un trabajo de investigación y reflexión para averiguar cuál era la experiencia de las mujeres universitarias. En la publicación que nació (Arnaus y Piussi, Coords. 2010) a partir de los testimonios de mujeres docentes de ámbitos del saber muy diversos, pudimos escuchar deseos y prácticas con sentido, pero también con dolor por los obstáculos.

Justo en aquellos momentos se estaba implantando el famoso Plan Bolonia. Recupero las palabras de Anna Maria Piussi (2009), que señalan el modo como el paradigma mercantil producción/consumo, proveedor/cliente, ha trastocado las relaciones sociales y las relaciones entre sujetos, sometiéndolas a la presión meritocrática y productivista, y a parámetros puramente empresariales. Y, al referirse a la presencia de las mujeres en la universidad, nombra así nuestros malestares:

En los últimos quince años las mujeres más que los hombres hemos sufrido cambios en la mente, en el alma y con frecuencia en el cuerpo, como demuestran las experiencias personales y los testimonios recogidos durante la presente

1 Escola de Formació del Professorat de la Universitat Autònoma de Barcelona.

investigación. Pero precisamente porque estamos más alejadas de las lógicas del poder y de la medida del éxito y el dinero, la crisis actual y sus destructivas consecuencias nos ha sorprendido en menor medida que a los hombres. (Piusi, 2009, p. 147)

Sin embargo, desde entonces hasta el presente, esas lógicas del mundo neoliberal no han hecho más que aumentar, de modo que las esperanzas y las luchas de estudiantes y profesoras no han conseguido en muchos casos que sus voces fueran escuchadas con la atención necesaria. La universidad ha ido restringiendo esas posibilidades de encuentro y las condiciones laborales del profesorado han empeorado por las dificultades de renovación contractual y las condiciones de precariedad.

La burocracia se ha ido extendiendo como una mancha de aceite, de manera que ha comenzado a regir nuestras vidas sin apenas darnos cuenta. Y no solo la burocracia institucionalizada, sin rostro, que te trasmite las decisiones sin un interlocutor o interlocutora, sino también las relaciones personales entre nosotros. Los correos electrónicos —aun estando en el despacho de al lado— han empezado a poblar nuestras comunicaciones. Esto es indicativo de “una distancia social” que ya existía antes de la pandemia de la COVID 19.

Una escena ilustrativa de este presente es la frase que escuché en una reunión institucional: *“Las asignaturas no son de nadie”*. Me llamó la atención este comentario que, aunque parece defender una aparente igualdad, esconde una visión del conocimiento neutro, deslocalizado, sin sujeto y sin espacio relacional. Efectivamente, el saber no es una posesión en el sentido de la vinculación saber-poder, pero tampoco es algo intercambiable. Cada lugar desde el que nos movemos entre el saber y el no saber tiene personas que lo cultivan, que lo cuidan, que lo hacen crecer y, en ese sentido, las asignaturas son espacios personales, íntimos y a la vez comunes.

Una asignatura es nuestro deseo puesto en juego, no desde esta mirada ególatra ni posesiva. La exploración del saber es una proyección de nuestras vidas que cobra sentido cuando lo ponemos a disposición para compartir, cuando reconocemos una genealogía de la que proviene y un espacio relacional en el que se cultiva.

Los saberes se han convertido en “saberes de las cosas” para gestionar situaciones —protocolos, estrategias, recursos, instrumentos de evaluación—, y no saberes de las personas. Así, los saberes de los oficios de lo humano (Cifali, 2012) han quedado subsumidos en esta visión empresarial y productivista de la que hablo.

Los saberes relacionales, que forman parte de la vida y la cultura —como, por ejemplo, el cuidado, la atención a lo singular, la escucha, la confianza— se han ahogado en el mar de las competencias. ¿Qué sentidos tienen las competencias? ¿Son llaves supuestamente útiles para el mercado? La conversación ha ido des-

apareciendo como modo de explorar la relación con el saber y en su lugar han aparecido distintos dispositivos estáticos tipo PowerPoint y otros más sofisticados que han ido sustituyendo la palabra y la escritura. ¿Es la conversación una forma que cultiva la comunicación o esto es un proceso lento que no merece ser atendido? Obviamente la conversación está guiada y sostenida por el placer de la búsqueda en compañía, precisa del cuerpo, de la presencia. Dicho de otro modo, ¿es la conversación una pérdida de tiempo?

Y así entramos de nuevo en los ejes espaciotemporales.

Llama la atención que en algunas universidades los despachos del profesorado estén muy distantes de las aulas. La distancia social, que ahora se reclama desde la salud, es ya una práctica habitual en nuestras vidas, una práctica que jerarquiza, separa y dificulta la cercanía en las relaciones.

En cuanto el tiempo, pensado desde un productivismo inmediateista, nos lleva a vivirnos en la prisa y en el agotamiento, sin detenernos en el camino, en los detalles y en la profundización de las dimensiones de lo humano.

A pesar de la crisis profunda de la cultura que estamos viviendo y el desorden socio-simbólico que trae consigo, conviven espacios donde se siguen cultivando modos de enseñar que apuntan al sentido libre.

La universidad son muchos mundos en tensión. Los espacios de libertad también siguen vivos y esos hilos que tejieron las relaciones hace décadas se han ido abriendo paso a través de todo este mar de tensiones y dificultades. Hilos siempre nuevos en cada momento histórico. El sentido libre supone un actuar y pensar en primera persona con otras y otros, atreverse a tomar esa responsabilidad con un compromiso ético y político que ponga límites a la violencia institucional.

Llegadas a este punto surge la pregunta: *¿Falta amor, cuidado y relación en la universidad?* Porque sin amor no hay encuentro posible y en estos momentos de incertidumbre nos preguntamos cómo reconocer, cuidar y hacer emerger esos otros modos, esas otras formas de ser universidad, de cuidar la formación que también están ahí.

Para ello es preciso volver a la raíz sin quedarnos solo en la crítica en estos momentos inciertos en que la salud personal y del planeta está en juego. Estar atentas a nuestras y nuestros estudiantes

[...] pero sobre todo del deseo, durante demasiado tiempo reprimido por el mundo adulto, de una formación por sí misma y no para el beneficio, para aprender a convivir pacíficamente y no para adiestrarse en la lucha económica, para entender la vida y el mundo y no para obtener rápida y superficialmente créditos y puntos desde la óptica de una continua, abstracta y arbitraria certificación de conformidad como

«recursos humanos» del capital. Una óptica en la que también se han ocultado las fuerzas de la izquierda —partidos, sindicatos, intelectuales—, más interesados en hacer funcionar la máquina organizativa y productiva que en preguntarse sobre su sentido. (Piussi 2009, p. 150)

Estas palabras provienen de la crisis del 2008. En el presente, con la excusa de la pandemia, puede tomar la hegemonía una universidad absolutamente dirigida a esa concepción empresarial y, como consecuencia, proponerse como mercado de la formación. Por eso hoy es urgente reflexionar y nombrar los nudos, preguntas y posibilidades del presente; pero es preciso saber leerlo. Si no vamos a la raíz y nos afanamos en discutir alrededor del sí o no a las plataformas, nos quedaremos mirando lo superficial sin ver que lo que está en juego son los oficios de lo humano y el vivir más allá de un efecto compulsivo de ir no se sabe dónde.

La crisis puede abrir y fortalecer espacios, pero es preciso sostenerse en la política primera de la universidad y reabrir el conflicto simbólico en el modo de hacer universidad. Marina Garcés (2020) se pregunta ¿De qué sirve saber cuando ya no sabemos vivir? Y continúa:

[Esa] Sigue siendo la pregunta de nuestro tiempo, porque nos llenamos y nos inundamos de saberes, de formación, de información, ahora me apunto a un nuevo máster, a un nuevo curso, escuchamos la misma noticia cincuenta veces al día y necesitamos más y más... Pero ¿sabemos vivir? ¿Sabemos relacionarnos con lo básico y con lo importante de nuestras vidas, con aquellos que tenemos enfrente, al lado, con las decisiones que atraviesan los momentos clave de nuestras vidas, con la posibilidad de no saber qué hacer? Esto lo formulo en términos personales, pero son también preguntas sociales y colectivas de nuestro momento. Lo más grave es que no sabemos imaginar cómo vivir. (p. 29)

El compromiso que tenemos, a mi juicio, también en la universidad y la formación, es buscar en la raíz de lo humano una forma sensata de vivir y habitar el planeta.

En las instituciones como la universidad es urgente generar *lugares de encuentro para reabrir el sentido de la universidad*. Darnos un toque de alerta a profesoras y alumnas, dejar el silencio denso, no callar, sostener conflictos no destructivos y escapar de la mortífera repetición, de las complicidades a la baja, de la opresión y del conformismo. Autorizar a los y las estudiantes y autorizar-nos a tener un pensamiento propio, pero sostenido en la alteridad.

El conocimiento se funda en la separación, es cercano y lejano a la vez, es íntimo e intangible, pero común porque se gesta en el encuentro. La conversación diferida es el modo humano de seguir elaborando las palabras que nacieron en presencia.

Para ir pensando en estos otros modos de “ser universidad” considero importante no borrar nuestros cuerpos, establecer relaciones interpersonales, pensar juntos y juntas, para favorecer la dimensión política de las cosas que deseamos. Para eso necesitamos del apoyo mutuo que se gesta en el encuentro, donde nace lo imprevisto y a partir de ello pueden desencadenarse muchas posibilidades. La auto-moderación de nuestros deseos nos lleva a condicionarnos la existencia. Es preciso atreverse a abrir el camino de la libertad para que este a su vez sostenga la relación en presencia.

Presencia que nos mueva también a la contemplación, a explorar las categorías de lo imposible, a romper las distancias, a buscar otros espacios fuera de lo institucional, a poner atención a lo que ocurre en nuestro entorno, a observar desde las ventanas de casa, a estar atentas a la sensibilidad de las luces que emergen en las sombras para explorar el deseo de conocer que posiblemente puede encenderse cuando estamos verdaderamente aquí y ahora. Desplazarnos al mundo en grande como el espacio social de la comunidad. Atrevernos también a conquistar y cuidar esos espacios en los que podemos establecer vínculos y transitar fronteras e imaginar mundos posibles.

Ningún espacio institucional tiene vida propia. Esa vida se conquista y cuida cada día al desplazarse de los lugares fijos —que cierran posibilidades y nos encierran en pequeñas islas— para establecer vínculos en los que se generan pasajes transitables. La presencia de la escuela y el mantenernos en contacto con maestras y educadoras es un signo de que nos sentimos educación. Queremos ser maestras y maestros y no técnicos o expertos sometidos a las presiones mercantilistas. Todos y todas en los espacios educativos estamos atravesados de un modo u otro por las tensiones que sufrimos por la burocratización y las aplicaciones de normas y protocolos sin discusión.

Habitar el mundo es sentirse parte de algo en movimiento que requiere una exploración y búsqueda constante, donde la presencia es la forma en que nos relacionamos en ese movimiento y con los otros y con las otras. La distancia social que nos impacta hoy no es nueva, solo ha sido acelerada y magnificada, por lo que requiere buscar otras formas para que surja la presencia sentida y conectada con la otredad (o alteridad), que pueda acortar la distancia y vincularnos con el mundo. Y una de las trampas del momento es naturalizar la enseñanza *online* como un deslizamiento que puede tener consecuencias devastadoras para las dimensiones profundas del encuentro educativo.

En nuestro espacio virtual de encuentro que nombraba al inicio de este texto hemos tratado de acortar en cierto modo la distancia, lo que nos ha llevado también a sentir y cuestionar la forma de habitarlo. Un espacio que a ratos nos incomoda, nos hace movernos inquietas en el asiento. El cuerpo pugna por salir y hacerse presente. El silencio se torna pesado, cuesta hilar las palabras porque

la presencia del otro y la otra no se palpa. A momentos se siente la soledad más intensamente. Aun así, hemos buscado formas de relacionarnos con estos límites y encauzar de algún modo estas incomodidades. Hemos tratado de sortear las dificultades y explorar modos de mantener “un estar” con implicación personal y común.

La escritura compartida nos ha ayudado. Hemos escrito relatos en primera persona partiendo de la experiencia de cada una, a veces en parejas, poniendo en juego palabras para nombrar nuestros sentimientos y pensamientos. Y en esos escritos se vive la presencia al leerlo. Y la presencia no solo desde la primera persona. También se palpa la del grupo, en palabras que reviven la corporalidad ausente en cierto modo. Tal vez es cosa de buscar nuevos cauces, nuevas sintomías de encuentro, sin olvidar que estamos juntas en la lejanía.

Una lejanía que de forma paradójica nos ha llevado a cuidar la cercanía subjetiva con diferentes gestos que nos han recordado que somos cuerpo que vibra. En esta situación de incertidumbre hemos podido compartir los puntos de luz que se dan en cada contexto en el que cada una estamos atravesando este momento histórico. Hemos vivido y compartido los sucesos chilenos, la vuelta a la escuela de algunas que han regresado a sus países, las tesis que han iniciado de forma creativa debido a las restricciones del momento. Hemos puesto encima de la mesa las cartas de Freire: “Cartas a quien pretende enseñar...” Y tantas y tantas cuestiones...

Y cada una y cada uno nos hemos vivido en lo que hemos llamado: *Comunidad libre de pensamiento*, un encuentro que se ha abierto puntualmente cada miércoles y que, sin despegarnos de cada vida concreta, nos ha permitido volar a la lejanía, cultivando lo singular y lo común. Creando pasajes que han hecho en parte transitables las fronteras cultivando esos lugares “entre”.

Esta experiencia nos reafirma en la cuestión fundamental de mantener esos lugares de encuentro, de cultivar sinergias compartidas, de apoyo mutuo, de relación creativa con el saber, aún en tiempos de pandemia; esperando y reforzando la importancia y el sentido de cultivar esos espacios de encuentro, dentro y fuera de la universidad, haciendo comunidad y fortaleciendo los lazos que están a la espera de que la presencia vuelva a nuestras vidas.

Vuestras voces están en este texto y quiero acabar agradeciendo a Vania, Claudia y Carlota su lectura atenta y sus indicaciones. Durante esta pandemia los lazos entre nosotras se han estrechado. En esta cita de los miércoles se han conjugado sentimientos y pensamientos que están dado lugar a formas imaginativas y creativas de vivir este momento histórico, intentando no perder la brújula que nos guía en nuestro oficio. Ha nacido una complicidad vivida y pensada desde las diferencias que está abriendo todo un mapa de posibilidades.

Gracias a todas y todos por seguir ahí y hacer que cada miércoles el mundo sea más habitable, hermoso y también amoroso.

Dolo Molina (Universidad de Valencia), Inma Coscollá (maestra de primaria, Valencia), Adrià Paredes (Universidad de Barcelona), Valeska Cabrera (Universidad de Barcelona), Vania Borbar (desde Chiloé, Chile), Abigail Vázquez (desde Paraguay), Francisca Parra (desde Chile), Isaac Sanjuán (MACBA Barcelona), Luciana Chait (doctorado Barcelona), Claudia Soto (Doctorado Barcelona), Isabel González González (Doctorado Barcelona), Carlota Rodríguez Silva (desde Galicia) y Patricia Gabbarini (Universidad de Córdoba, Argentina).

REFERENCIAS

- Arnaus, Remei y Piussi, Anna Maria (Coords.) (2010). *La universidad fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política*. Octaedro
- Arnaus, Remei y Piussi, Anna Maria (2009). El sentido libre de ser universitarias. *DUODA*, 36, 131-156.
- Cífalli, Mireille (2012). Creer en la escritura. Michel de Certeau, una poética de lo cotidiano. *Cuadernos del CLAEH*, 100, 317-339.
- Garcés, Marina (2020). *Escuela de aprendices. Galaxia Gutenberg*.

ESTUDIANTES

Una vuelta a “La vuelta al mundo”, incorporando Diseño Universal de Aprendizaje

A round “Around the world”, incorporating Universal Learning Design

Andrés Torrejón-Romero*

Recibido: 8 de junio de 2020 Aceptado: 23 de julio de 2020 Publicado: 31 de enero de 2021

To cite this article: Torrejón-Romero, A. (2021). Una vuelta a “La vuelta al mundo”, incorporando Diseño Universal de Aprendizaje. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (1), 201-219

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmarv2i1.9420>

RESUMEN

A lo largo de mi formación inicial como docente he sentido especial interés por acercarme al concepto de inclusión como manera de atender a la diversidad, en concreto en las aulas de educación infantil. Dicha temática la abordé con mayor profundidad a través de mi Trabajo de Fin de Grado, cuyo contenido es el objeto del relato que articula este trabajo. Se trató de una experiencia educativa titulada “La vuelta al mundo” que, asumiendo la metodología de trabajo por proyectos que ya se desarrollaba en el propio centro, incorpora claves para avanzar hacia una práctica educativa inclusiva. Su naturaleza es el rediseño de un proyecto didáctico, entendido a su vez como proceso de investigación, que me permitiera conocer y analizar lo que puede aportar incorporar a un aula de Educación Infantil de 4 años el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Este último se presenta como una metodología la cual promueve una óptica inclusiva, que responda a las necesidades reales del alumnado y muestre especial interés por los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que este participa.

Palabras clave: Diseño Universal de Aprendizaje (DUA); trabajo por proyectos; metodología; inclusión; educación infantil

ABSTRACT

Throughout my initial training as a teacher I have felt special interest in getting closer to the concept of inclusion as a way to meet the needs of diversity in Early Childhood Education classes. I addressed such theme deeper through my Degree’s Final Dissertation, whose content is the subject of the experience that I am going to tell here. It was an educational experience named “around the world” which, assuming the project-based methodology that was developing the school, includes keys to move forward to an inclusive educational practice. Its nature is the redesign of a teaching process, also understood as a research process, which could allow me to know and analyse what the incorporation of the Universal Learning Design (ULD) could provide to a 4 years old children class. The ULD presents itself as a methodological strategy which enhances an inclusive view, which can meet the student’s real needs and show special attention for the learning and teaching process in which they take part.

Keywords: Universal Learning Design (ULD); working through projects; methodology; inclusion; childhood education



1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo recoge diferentes reflexiones relacionadas con la atención a la diversidad, derivadas de la puesta en práctica de una experiencia en un aula de educación infantil.

Con este trabajo llevé a cabo mi primer acercamiento a una investigación en relación con el diseño, desarrollo y evaluación de una propuesta educativa basada en la inclusión como forma de evidenciar acogimiento y respeto hacia todas las personas que dan vida a un aula. En concreto, mi diseño e intervención se destina a un aula de cuatro años de educación infantil, la cual pone en práctica una metodología de trabajo por proyectos. Mi aportación a esta metodología, y aquí reside el valor de la atención a la diversidad y objeto central de la propuesta, es la incorporación de la perspectiva y las ideas que se proponen desde el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), diseñándola, poniéndola en práctica, evaluando y analizando qué puede aportar este a la realidad de un aula que trabaja por proyectos.

Aunque principalmente lo que protagoniza este documento es una experiencia real que llegó a ser llevada a cabo en un aula de educación infantil concreta, previamente realicé un elaborado trabajo de preparación y formación, que pudiera dar solidez, respaldo y orientación a las prácticas mencionadas. Es por ello que, además, encuentro la necesidad de abordar en este artículo lo que diferentes autores y autoras han desarrollado acerca de ideas como las de “inclusión”, “trabajo por proyectos” y “Diseño Universal de Aprendizaje”, que además permiten contextualizar y analizar en mayor medida el origen tanto de las actuaciones que realicé, como de la perspectiva en la que me posiciono en cuanto a la atención a la diversidad.

Este proceso de reflexión a través de la práctica me proveyó de diferentes aprendizajes extrapolables tanto a mi vida profesional y formativa como a la dimensión personal, los cuales procuraré que se reflejen en estas líneas. Dichos aprendizajes entendidos en el sentido de procesos formativos y no como meros resultados finales adquiridos tras la elaboración de un trabajo giran en todo momento en torno al núcleo del DUA como estrategia metodológica, cuyo objetivo es llegar a erradicar o reducir las posibles barreras hacia la participación, el aprendizaje y/o el juego, procurando además incrementar las oportunidades formativas de todos los niños y las niñas. Todo ello plasmado y llevado a una situación y contexto real relacionado con la educación infantil.

Por último y antes de comenzar con el desarrollo, considero oportuno reflejar en este párrafo dos decisiones a nivel formal que tomé para el trabajo y que, por tanto, así aparecerán en este artículo. La primera es que en el desarrollo de este artículo se utilizan los dos géneros en las palabras que admitan esta posibilidad, como por ejemplo sucede con los adjetivos. Pese a que en las diferentes normativas relacionadas con la lengua española no se recoja la manera en la que redacto para referirme conjuntamente tanto a un género como a otro, entiendo que hacerlo así se convierte en una necesidad del ámbito educativo (y especialmente desde el que trabaja conceptos como el de atención a la diversidad). Este debe velar por la inclusión, en este caso del género, dándole visibilidad y materializando sus ideas en actuaciones. Y en casos como este, la materialización puede ser reflejada en la redacción de artículos o investigaciones.

La segunda decisión supone que la redacción de la mayor parte del artículo se encuentra deliberadamente realizada utilizando la primera persona. De nuevo la explicación que incorporo en estas líneas alude a la necesidad de reflejar la naturaleza e idiosincrasia de este trabajo a través del lenguaje. Por ello al haber vivido la investigación en primera línea desde diferentes perspec-

tivas siempre junto a los y las participantes, considero que esta experiencia no se limita a una investigación o recopilación de reflexiones realizadas desde el mundo teórico-reflexivo. Ha sido una vivencia que me permite derivar las distintas ideas y argumentos que expongo hoy en este artículo, con las cuales me identifico totalmente, sintiéndolas mías, y esta decisión respecto al lenguaje considero que es la más acertada para no perder de vista estos aspectos.

2. ELABORANDO UN MARCO DE REFERENCIA

A continuación presento un marco de referencia que se desarrolla en torno a tres grandes pilares:

En primer lugar un punto que pretende “aterrizar en la cuestión” y para hacerlo, se apoya en la explicación, ejemplificación y reflexión de las ideas de exclusión, segregación, integración e inclusión. Con ello pretendo mostrar un abanico de las diferentes concepciones que se han tenido en torno a la consideración (o ausencia de esta) de la diversidad, y en consecuencia las respuestas, en este caso educativas, que se han ofrecido desde las distintas instituciones y/o grupos sociales.

En segundo lugar, una vez se ha planteado la idea de inclusión por la cual apuesta el ámbito educativo en la actualidad como manera real de acoger la diversidad en el aula, se plantea una mirada hacia la diversidad centrada en el análisis del contexto educativo. En concreto se tratan los conceptos de barreras (culturales, políticas y prácticas) y entornos excluyentes, para posteriormente analizar cuál es el papel que ocupan al respecto los proyectos educativos en los centros, y poder entender la idea de la accesibilidad como clave.

Por último, recojo una serie de ideas claves respecto a lo que supone el trabajo por proyectos y el Diseño Universal de Aprendizaje, según las reflexiones e investigaciones de distintos autores y autoras referentes en la temática.

Los grandes puntos que trata este marco de referencia se encuentran estructurados en la ilustración 1 como manera de crear una estructura general de la misma.

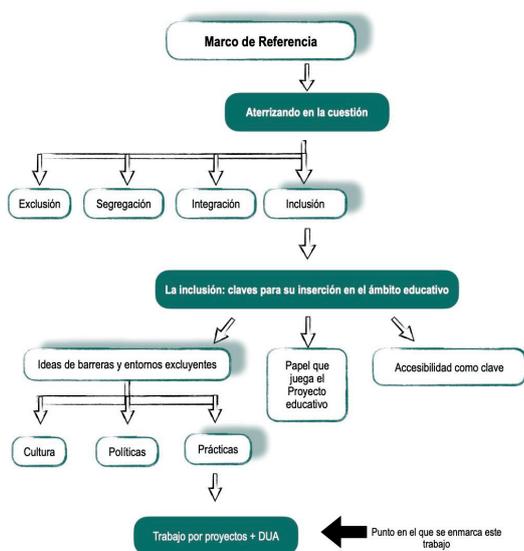


Ilustración 1. Mapa conceptual resumen del marco teórico de referencia. Fuente: elaboración propia

2.1 Aterrizando en la cuestión

Una vez nace la idea de sociedad son los acuerdos sociales los que hacen que estas evolucionen en una dirección u otra. Hay veces en los que estos acuerdos son resultado de la mera consolidación del devenir diario y las respuestas basadas en la espontaneidad de las personas y, en otros casos, estos se acuerdan y formalizan a través de organismos y fuentes oficiales. Los anteriores quizás los podemos entender como acuerdos que son considerados de mayor transcendencia. Tomando como referencia a estos últimos, podemos considerar que el Diccionario de la Real Academia Española es uno de estos escritos en los que se reflejan ideas consensua-

das y pactadas, que promueven y persiguen su aceptación generalizada en la sociedad. De ahí que a la hora de querer utilizar cualquier palabra o se tengan dudas sobre estas, se consulte este documento para conseguir orientación y respuestas en relación con la lengua. La idea de tomarlo aquí como texto referencial es realizar un primer acercamiento que nos permita aterrizar en la cuestión de qué y cómo conoce y comprende nuestra sociedad el término de diversidad.

La Real Academia Española (2014) recoge para el término “diversidad” dos acepciones: la primera es la que considera este término bajo las ideas de “variedad, desemejanza, diferencia”. Como adelantaba, existe una segunda acepción para diversidad referida a “abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas”. Ambas definiciones no se regodean en largas frases ni ideas complejas. Es por ello que su brevedad se complementa a mi juicio con la precisión que ofrecen, y la posibilidad de establecer un paralelismo a través del cual comprender el proceso y progreso en referencia al término de diversidad y la respuesta que se ha ofrecido a esta con el paso de los diferentes años. Mientras que la primera conecta con ideas de mayor tradicionalidad como la integración, segregación o incluso exclusión, la segunda definición se acerca más al término de inclusión. Sin embargo esta relación de conceptos que establezco no es aleatoria, si no que requiere de la comprensión de las reflexiones que diferentes autores y autoras han elaborado para establecer límites o aportar matices que nos ayuden a comprender diferentes respuestas en cuanto a cómo se ha afrontado la atención a la diversidad en el ámbito social en general, y en el educativo en concreto.

La primera autora, cuyos argumentos recupero al respecto es Parrilla (2002), la cual habla detalladamente de cuatro grandes ideas en cuanto a la concepción y atención a la diversidad: exclusión, segregación, integración e inclusión. Pero entre otros muchos aspectos en los que repararé, el primero en el que me detengo es la necesidad de concebir este transcurso de términos como una sucesión continua de idas y venidas, de mejoras y vueltas atrás. Es decir, en ningún momento, defiende la autora, se tratan de fases estáticas, si no de concepciones sujetas a los distintos cambios que incumben a la sociedad (legislativos, culturales, etc.).

Una vez expuesta esta reflexión, podemos ver cómo Parrilla (2002) habla en un primer momento del concepto de “exclusión”. Un momento en el que se defendía abiertamente que algunas personas o grupo de personas no podían ni tenían derecho de asistir a las escuelas u otras instituciones educativas. Es más, la autora afirma que la excepción eran las personas que sí podían asistir a estos lugares, y que lo general era considerar la exclusión educativa del resto. Por otra parte, como noción posterior, menciona la “segregación” como un punto de inflexión a partir del cual se acepta el derecho de todos y todas (o la mayoría) a estar escolarizados y escolarizadas y ser educados y educadas, aunque no de la misma manera. Es en este momento cuando surgen políticas y procesos educativos paralelos en función de la condición personal, entrando en juego la utilización de palabras como “educación especial”, “personas con deficiencia, o discapacitada” o “pedagogía terapéutica”. Así ella considera que una vez emergió la idea anterior surge una nueva necesidad a la sociedad, que identifica en este momento la exigencia de ofrecer diferentes recursos, adaptar instituciones, políticas, etc, para estar al alcance de algunos colectivos con mayor nivel de vulnerabilidad.

A partir de la anterior necesidad es el momento en que se habla de “integración” como una nueva manera de entender la atención a la diversidad. Y aunque diversos autores y autoras como Parrilla (2002) o Rubio (2009) encuentran un salto cualitativo en cuanto a hablar de integración

como manera de concebir la diversidad respecto a ideas anteriores, un matiz muy interesante es el que añade Rosales (2015) en cuanto a las carencias o posibilidades de mejoras con las que cuenta este término; ya que según esta autora la integración supone entender que existe la necesidad de trabajar con el individuo para volver a incorporarlo a estructuras o prácticas hegemónicas en las que se mueven la mayoría de personas. Desde esta visión la mirada se centra en las “carencias” que presentan los individuos.

En el momento en que desde el mundo de la educación (en el cual se enmarca este artículo) se pone en valor que, más allá de compartir espacios, atender a la diversidad supone incluir términos como el de justicia o equidad en las aulas y los centros educativos, es cuando emerge el concepto de inclusión. Entrando en el origen del término en relación con el ámbito educativo Booth y Ainscow (1998) recogen que es en la “Conferencia Mundial Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad” en 1994, en Salamanca, cuando se plantea esta nueva manera de atender a la diversidad, reconociendo, acogiendo y respetando la diversidad existente.

Una vez conocemos de manera general los diferentes términos que han protagonizado la historia en cuanto a la atención a la diversidad, podemos observar cómo conectan y se relacionan estas ideas con las acepciones propuestas por la RAE que recogía en párrafos anteriores. La Real Academia Española (2014) ofrecía una primera definición de diversidad centrada en las desigualdades o disparidades entre dos realidades, y una segunda acepción que conectaría el término de diversidad con cuestiones propias de la inclusión, según acabo de analizar. Pero además esta evolución y desarrollo en cuanto al entendimiento de este término, también lo recoge Echeita (2004) expresando que a lo largo de la historia han existido paradigmas que consideraban que la diversidad era una manera de aludir a las diferencias existentes entre el ser humano desde un punto de vista negativo, en el que era necesario llevar a cabo acciones compensatorias de esas necesidades. Sin embargo este autor afirma que la inclusión vela por entender que la diversidad es algo propio en todas las sociedades, y que puede aportar enriquecimiento a cualquiera de los procesos que en ellas se lleven a cabo.

2.2 La inclusión: claves para su inserción en el ámbito educativo

2.2.1 Ideas de barreras y entornos excluyentes

Para comprender la importancia de los entornos y el concepto de barreras, recupero las reflexiones de Rubio (2009) que expone que, desde ideas como la de integración, el objetivo es analizar las capacidades (o mejor dicho discapacidades) de la persona para identificar qué es lo que le impide integrarse en su contexto y realizar los cambios oportunos en la persona para intentar lograr esa integración. Sin embargo, desde la inclusión se habla de la realización de ajustes y no de cambios o adaptaciones, y que la realización de estos se contemplará para todas las personas ya que la diversidad no es exclusiva de ningún colectivo al que se quiera etiquetar con ella motivado por una especie de corrección política. Estos argumentos están respaldados además por entidades como la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud (2001), haciendo hincapié en el papel de los entornos o contextos y su responsabilidad. Defendiendo que entre las características de las personas no está la de “discapacitada”, que esto es un término de construcción social que sale a relucir en el momento en el que cualquier persona no puede interactuar en un contexto concreto (o su participación se ve limitada) por las características de este último. Por lo que afirman con rotundidad que no es correcto hablar de “personas discapacitadas”.

Desde estas perspectivas, en la cual me sitúo personalmente y así se reflejará en este trabajo, se defiende que cuando una persona encuentra su participación reducida o totalmente eliminada, está encontrando barreras que le impiden llevarla a cabo. Y el concepto de barrera resulta muy interesante cuando vamos más allá de entenderlas comúnmente como un obstáculo físico. Es por ello que Booth y Ainscow (1998) contemplan a través de la creación de un índice para la inclusión, valorar y analizar los entornos educativos (por ser nuestro campo de estudio) en torno a tres áreas como son la cultura, las políticas y las prácticas que tienen lugar en el centro educativo. En definitiva, el documento que ambos autores elaboran pretende servir como un marco o modelo a partir del cual se puedan materializar en un centro educativo diferentes actuaciones que permitan valorar e incrementar el nivel de inclusión con el que se trabaja en él. Esto se sustenta en la base de que, para ellos, el nivel de consecución en cuanto a la inclusión educativa que esté presente en el centro educativo es fruto del análisis de las oportunidades o barreras que este esté poniendo en juego en su día a día. Evidencian con ello la responsabilidad social del asunto. Pero, debido a la transversalidad que supone la inclusión, proponen estas tres áreas a partir de la cual realizar el análisis: la primera de ellas alude al aspecto cultural, en cuanto a cómo se entiende la inclusión y se pone en juego desde el conjunto de modos de vida y/o costumbres de la comunidad educativa. La segunda de las dimensiones se refiere al ámbito político, pero en el sentido de la micropolítica a nivel de centro. Entienden que más allá del aspecto cultural que puede entenderse como algo más diluido en el día a día y por tanto menos palpable, las políticas del centro regida a través de los diferentes organismos constituidos y recogida en los documentos oficiales deben velar de igual manera por la inclusión.

2.2.2 *El papel que juega el Proyecto educativo*

En consonancia con las ideas anteriores llegamos a este punto en el que podríamos hablar de la dimensión referida a las “prácticas”. Según Booth y Ainscow (1998) en estas se deben reflejar y a la vez promover esos aspectos relacionados con lo cultural y político de los que hablaban las anteriores dimensiones, tanto a la hora de organizar el centro como a la de crear y poner en marcha un proyecto educativo común.

Centrándonos en ese papel que juega el proyecto educativo en cuanto a la inclusión en los centros, debemos destacar que para Medina (1990) “el proyecto educativo es la expresión y puesta en acción de los ideales formativos, las expectativas y los intereses que evidencian la vida del centro” (p.617). Además, considera que la creación de un proyecto con el que los diferentes miembros de la comunidad educativa se sientan identificados pasa por escuchar a todas las voces y recoger en este documento acuerdos y decisiones meditadas conjuntamente.

Por último, para cerrar el recorrido por las tres dimensiones que hemos analizado hasta el momento en cuanto a una manera de materializar la inclusión en las aulas y centros educativos, quiero cerrar el punto señalando la interdependencia existente entre estas tres dimensiones. De tal manera que en todo momento se tenga presente que llevar a cabo actuaciones en una de ellas repercutirá en las demás (Booth y Ainscow, 1998). Es por ello que este trabajo, aun centrado en la dimensión práctica, analizará en puntos posteriores qué puede aportar el Diseño Universal de Aprendizaje al resto de dimensiones.

2.2.3 La accesibilidad como clave

Como clave para afrontar las barreras hacia la participación y el aprendizaje, y la de entornos excluyentes, encontramos la idea de la accesibilidad. Para tenerla en cuenta en el ámbito educativo es especialmente importante que sometamos nuestras actuaciones (relacionadas con las dimensiones citadas) a críticas y ajustes constantemente en los centros educativos o aulas. Teniendo además en cuenta que cualquier miembro de la comunidad educativa puede encontrarse frente a estas barreras. Es por ello que autores como Echeita (2004) enfatizan en que estas cuestiones nos incumben a todos y todas, y la responsabilidad es totalmente social, y no de carácter individual como se ha intentado defender desde paradigmas anteriores a la educación inclusiva. Y con la intención de evidenciar la necesidad de crear entornos accesibles este autor defiende:

Cuando el entorno social que les rodea se hace accesible físicamente, se muestra respetuoso con su diferencia y se moviliza —a través de políticas precisas y coherentes—, para prestar los apoyos que cada uno precisa, la discapacidad se “diluye” y tan solo nos encontramos con personas, sin más, que pueden desempeñar una vida autodeterminada y con calidad. (Echeita, 2004, p.3)

Esta responsabilidad colectiva y huida de los argumentos que pretenden responsabilizar o culpabilizar a las diferentes personas también es defendida también por la UNESCO (2005), la cual promulga que introducir el término inclusión en el ámbito educativo debe suponer como práctica fundamental la puesta en marcha de procesos analíticos y reflexivos que permitan identificar las necesidades que presentan los diferentes entornos educativos, y posteriormente llevar a cabo actuaciones inclusivas ajustadas a la realidad de cada centro. Y al hablar de la realidad de cada centro o cada aula me refiero en gran medida a las personas que le dan vida a estas, ya que son, en palabras de Díez Navarro (1998), las que a través de su trabajo y participación las que enriquecen y dan valor a los diferentes procesos.

2.3 La enseñanza a través de proyectos

Una vez analizada la importancia de actuar en los contextos y acoger la diversidad existente en un aula educativa, nace la necesidad de encontrar estrategias metodológicas que el profesorado pueda adoptar y permitan poner en juego los valores relacionados con la inclusión analizados hasta el momento, de tal manera que la diversidad sea considerada como algo valioso en un aula, en este caso, de educación infantil. Debido a la posibilidad de flexibilización y amplitud en cuanto a maneras de actuar en el aula, el trabajo a través de proyectos puede ser una metodología en principio adecuada para plasmar las ideas desarrolladas hasta el momento. Además al ser la manera de trabajar imperante en el aula a la que se destina esta experiencia educativa, en este punto analizaré las oportunidades referentes a la atención a la diversidad que encuentro en ella.

Como punto de partida resulta evidente que recuperemos lo que la autora Díez Navarro (1998) entiende que es el trabajo por proyectos. Para ella esta manera de trabajar se asemeja a la manera espontánea de aprender del ser humano. Entre sus características, destaca como aspecto definitivo que el tema que se aborda en ellos debe estar elegido de entre los intereses e interrogantes que tengan los niños y las niñas. Por ello, otro de los pilares que señala es la necesidad de escuchar a estos y estas, analizando qué es lo que conocen y hacia dónde quieren ir en cuanto a aprendizajes a alcanzar. Por otra parte, apunta a que es una metodología que, al igual que cualquier otra, requiere de una detallada planificación previa (organización temporal, espacial, secuencia de activida-

des, etc.). Sin embargo, destaca que es esencial que dicha programación se flexibilice y se plantee como una planificación susceptible de cambio en función de la senda por la que el proyecto vaya evolucionando. Otra de las características fundamentales es la defensa de los proyectos como estrategia metodológica autosuficiente, en detrimento de las posturas que lo consideran una manera “poco seria o poco rigurosa” de trabajar en el aula. Además, para esta autora los “principios pedagógicos en los que se sustentan estos y que hoy tienen especial vigencia y actualidad son: el aprendizaje significativo; la identidad y la diversidad; el aprendizaje interpersonal activo; la investigación sobre la práctica; la evaluación procesual; y la globalidad” (Díez Navarro, 1998, p.33).

Por otra parte, a la hora de plantear en un aula cómo iniciar una metodología de trabajo por proyectos, Díez Navarro (1998) propone nueve fases a partir de las cuales poner en marcha un proyecto. Sin embargo, aunque personalmente destaco su valor inspirador de la propia práctica, la autora pone en evidencia en todo momento que estas fases se encuentran sujetas a cualquier modificación que requiera la realidad de cada proyecto. Es decir, únicamente tienen un carácter orientador, ya que al ser una práctica que vela por el cuidado de la atención a la diversidad, entraría en contradicción si propusiese una hoja de ruta fija e inamovible.

Además, me gustaría destacar que el trabajo por proyectos se encuentra amparado por la Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, y por las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.

Una vez realizado el análisis de esta estrategia metodológica, concluyo afirmando que ciertamente, si esta es ajustada a la realidad de un contexto determinado y se respetan algunos aspectos esenciales respecto a la misma, es una metodología que a grandes rasgos acoge y respeta en mayor medida a la diversidad existente en el aula, que por ejemplo otras estrategias tradicionales. No obstante, apoyado en el trabajo de LaCueva (2006), debo destacar que no podemos dar por hecho que aplicando únicamente esta metodología se supone que estamos trabajando desde la inclusión en nuestra aula. Esta autora afirma que en todo momento se debe evaluar en qué medida se está considerando y dando respuesta a las necesidades de todo el alumnado. Ya que, en muchas ocasiones, consideran ella y otros autores, los intereses y necesidades del alumnado suelen quedar relegados a un segundo plano, primando el cuidado de aspectos didácticos o estructurales de la enseñanza. Uno de los que encuentro que arroja mayor luz a la temática es Tomlinson (2005) al poner en evidencia que “no podemos atraer la mente que no captamos” (p.4). Por ello, en esta experiencia propongo incluir el Diseño Universal de Aprendizaje a los proyectos, como manera de enriquecer esa atención a la diversidad y centrar la mirada en las necesidades del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.4 Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

Recogen Alba, Sánchez y Zubillaga (2014) que el nacimiento de este concepto se produce en el mundo de la arquitectura, que en un primer momento creó el concepto de Diseño Universal (DU). Esta creación surgía como necesidad para nombrar a aquellos proyectos en los que la accesibilidad universal era su característica principal. Un diseño que no requiriese de posteriores adaptaciones ni modificaciones para el usufructo de cualquier persona. Una de las mayores potencialidades del DUA, según recalcan Alba et al. (2014), es que acoge a todo el mundo y no diferencia ni clasifica por

“capacidades”. Por poner un ejemplo, si existe un edificio que se encuentra a un nivel elevado por encima de la acera y debes crear una manera de acceder a él tendrías las opciones, se me ocurren, de poner unas escaleras, una rampa o incluso ambas cosas. Al poner únicamente la escalera estarías excluyendo a muchas personas que no podrían acceder (personas que lleven un carro de bebé, personas que acudan en bicicleta, personas en sillas de ruedas, etc.). Al colocar unas escaleras y unas rampas, estarías diferenciando (y de algún modo clasificando) entre aquellas personas que pueden utilizar la rampa, y aquellas que pueden utilizar ambas cosas. Sin embargo, al colocar la rampa únicamente, esta podría, en principio, ser utilizada por todos los ciudadanos y ciudadanas.

Por todo ello, derivado del concepto original de Diseño Universal, se establecen algunas conclusiones determinantes y extrapolables para el ámbito educativo: la primera es que se huye del hecho de etiquetar a las personas; por otra parte, se destaca que las necesidades no tienen por qué ser algo que esté presente durante toda la vida de una persona; y por último, la concepción de entornos excluyentes frente a la consideración de que las personas son las “culpables” en esas situaciones (Alba et al., 2014). Por ello, el ámbito educativo incorporó esta idea añadiéndole el término aprendizaje para crear la metodología que hoy nos ocupa. El ejemplo como el que he puesto en el párrafo anterior establece un paralelismo con la parábola del invitado a cenar de Pujolàs (2001), que utiliza este autor como manera de aclarar este concepto en el ámbito educativo.

Puntualizar sobre esta metodología que fomenta los pensamientos promovidos por autores como Tomlinson (2005) en cuanto a que persigue ofrecer una respuesta real a las necesidades del alumnado, considerando en todo momento que, si el aula es diversa, puedan suceder en ella procesos educativos diversos en un mismo espacio o un mismo tiempo como puede ser una mañana en un aula de educación infantil. De tal manera que los procesos de enseñanza-aprendizaje son mucho más personalizados y ricos para el alumnado.

A nivel técnico el CAST (2001) entiende que el Diseño Universal de Aprendizaje debe estar basado en tres principios:

- Principio I: proporcionar múltiples medios de representación, contemplando la posibilidad de que la información llegue al alumnado por diferentes medios.
- Principio II: proporcionar múltiples medios de expresión, acogiendo las diferentes maneras de producción en el aula.
- Principio III: proporcionar múltiples medios de compromiso, en cuanto a la conexión con el componente emocional.

Aparte de estos principios, una de las características a destacar es la relación entre estas metodologías y las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento. Autoras como Alba (2012) entienden que si comprender la diversidad desde la inclusión requiere flexibilizar nuestra manera de trabajar con el alumnado, el profesorado encontrará una herramienta esencial en las tecnologías en cuanto a la personalización de los procesos.

Por último, me gustaría cerrar este marco de referencia con una reflexión propuesta por Sala, Sánchez, Giné y Díez (2014) en cuanto a esta metodología, y es que estos autores y autoras afirman que “tanto a nivel nacional como internacional, las políticas y filosofías educativas vinculadas a la atención a la diversidad apuntan, cada vez con más fuerza, hacia la creación de procesos de enseñanza-aprendizaje basados en los principios del Diseño Universal” (Sala et al., 2014, p.148).

3. DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM COMO PROCESO DE INVESTIGACIÓN

En este punto que pretende abordar las tareas de diseño, desarrollo y evaluación del currículum como proceso de investigación, es necesario comenzar señalando que esta experiencia reflexiva relacionada con el Diseño Universal de Aprendizaje se estructura en torno a los tres siguientes objetivos:

1. Ahondar en el conocimiento del Diseño Universal de Aprendizaje como manera de potenciar la inclusión a través de una experiencia en el segundo ciclo de educación infantil.
2. Participar de un proceso de investigación canalizado a través de un diseño didáctico junto con su desarrollo y evaluación, en un aula que utiliza la metodología de trabajo por proyectos.
3. Considerar los puntos fuertes y los obstáculos derivados de incorporar DUA a un contexto concreto, que pretende progresar hacia un horizonte educativo en el que la inclusión tenga un papel protagonista.

En este epígrafe expondré concretamente en qué consistió el rediseño de este proceso didáctico incorporando Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), enfocado a una clase de educación infantil de 4 años. Para ello una primera parte la dediqué a conocer y comprender el contexto en el que iba a actuar.

3.1 La importancia de conocer el contexto

Para mí, una de las bases esenciales para poner en marcha el diseño y desarrollo de una propuesta educativa que pretende ser inclusiva, es el conocimiento del contexto en el que se quiere aplicar. Contando con conocer todos los aspectos que conforman este, especialmente a las personas participantes, pero también las instalaciones y los recursos educativos con los que se cuenta. De ahí que ponga especial cuidado en plasmar gran parte de la realidad, desde diferentes puntos de vista, en la que iba a actuar. En la tabla 1 presento las diferentes fuentes de información que utilicé para configurar el retrato de dicho contexto.

Tabla 1. Origen de los datos presentados en esta contextualización Experiencia en periodos de prácticas

Experiencia en periodos de práctica	Documentos proporcionados por el centro educativo	Entrevistas
Practicum I	Plan de Atención a la Diversidad.	Entrevista 1: al alumnado.
	Plan de Convivencia.	Entrevista 2: a la tutora del aula.
Practicum II	Proyecto Educativo de Centro.	Entrevista 3: a las familias o miembros que viven con el alumnado:
	Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF).	Informe una vez realizadas las entrevistas

Fuente: Torrejón-Romero (2019, p.23)

Una vez finalizada la recogida de información, para la cual previamente tuve que diseñar instrumentos de análisis de información documental y los diferentes guiones de las distintas entrevistas, clasifiqué la misma en torno a las categorías que consideré pertinentes, para el momento en el que tuviera que realizar el diseño didáctico. Estas categorías en las que aglutiné la información del contexto fueron:

- Las características del centro educativo y su entorno. Dentro de estas analicé cómo se responde a la diversidad desde el centro educativo y desde su entorno.
- Cómo se entiende desde el aula la atención a la diversidad, analizando las particularidades del contexto tanto a nivel espacial como los rasgos definitorios de ese grupo de personas y haciendo especial hincapié en la comprensión de cómo se desarrollaba el trabajo por proyectos.
- Información relacionada con el vínculo bidireccional formado por las familias y la escuela.

Todo ello me dio una visión generalizada de lo que ocurría en el centro, y en concreto, en esa aula, acerca de cómo se entendía e incorporaba la atención a la diversidad. Además, estas actuaciones me permitieron darle voz a los distintos miembros de la comunidad educativa que participaban en dicha aula. Las distintas conversaciones, entrevistas, reflexiones compartidas, etc. fueron una de las experiencias más enriquecedoras para mí a lo largo de todo el proceso.

4. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Tras haber destacado el papel y la importancia del contexto a la hora de poner en práctica esta metodología en el aula, a continuación tienen lugar los puntos en los que se detallan los aspectos relacionados con el desarrollo de la experiencia educativa. Para ello se expone un primer apartado dedicado al entendimiento y análisis del diseño inicial con el que contaba la docente. Posteriormente presento en el punto un (re)diseño de mi propuesta para incorporar DUA a la idea inicial, contando también con una propuesta de cómo llevar a cabo una evaluación reflexiva. Y por último un apartado que me permite reflejar cómo se llevaron realmente a cabo estas actividades y esta evaluación, más allá del (re)diseño que yo había realizado. Esto lo pude evidenciar al haber podido llevar el trabajo a la práctica y no quedarse únicamente en un único diseño didáctico.

4.1 Diseño original

Después de conocer el contexto de manera profunda, pero a la vez generalizada en cuanto a que recogí información de muchos temas colindantes a las actuaciones concretas que pretendía realizar, me adentré en conocer específicamente el diseño: cuáles eran las intenciones y otros aspectos relevantes del proceso que se iba a llevar a cabo a través del proyecto “La vuelta al mundo”, al cual próximamente los y las diferentes participantes iban a darle vida en el aula.

Para ello la docente me facilitó la siguiente información:

- Punto de partida y origen del proyecto.

- Organización temporal (5 semanas, y cada semana se trabajaría un país de un continente distinto).
- Estructuración del alumnado en grupos de expertos.
- Concreción detallada de su propuesta para el aula.
- Objetivos (divididos en conceptuales, procedimentales y actitudinales) y contenidos didácticos del proyecto.
- Evaluación del mismo.

4.2 Mi propuesta de (re)diseño

Una vez conocida la propuesta de la docente, realicé mi propio (re)diseño de tal manera que en esas actuaciones que ella había pensado, yo pudiera incorporar una semana de actividades realizada a través de la incorporación del Diseño Universal de Aprendizaje.

Además del diseño de actividades variadas para esa semana, presenté los correspondientes objetivos y contenidos didácticos. En este caso opté por organizar el contenido didáctico según las tres áreas que propone el Currículo de Educación Infantil en Andalucía. Esto me facilitó tener presente qué estaba trabajando y por qué, sin perder la mirada hacia el currículum en ningún momento.

En cuanto a las actividades que diseñé, las recopilé en una tabla que contenía el nombre de la actividad y su relación tanto con las fases de los proyectos que propone Díez Navarro (1998), como con las pautas DUA que con ella se pretendía conseguir. Las pautas DUA que recojo en dicha tabla se corresponden con las que Alba, Sánchez, Zubillaga (2014) proponen en su documento: Diseño Universal para el aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículum.

4.3 Mi propuesta de evaluación

Cuando ya contaba con el diseño de las actividades y otros aspectos relevantes de esta fase, presenté también una propuesta sobre cómo y qué evaluar en este proceso. Realmente los aspectos relacionados con la evaluación me iban surgiendo en paralelo a la construcción del (re)diseño, y no es una tarea que dejara para el final de este; sin embargo, la naturaleza de este trabajo solicitaba la evaluación de dos apartados distintos. Como primera evaluación debía aglutinar el conjunto de ideas y reflexiones surgidas en torno a qué habían aprendido los niños y las niñas de cuatro años con esta propuesta didáctica. Pero, además, motivado por el origen investigador de este trabajo, tenía la obligación de someter a evaluación los aspectos intrínsecos a la propia propuesta (aspectos favorables, aspectos susceptibles de mejoras, obstáculos encontrados, nuevos interrogantes abiertos, etc.). Este segundo bloque de ideas a valorar lo encontraba necesario para detectar cuál era el impacto real de incorporar DUA al trabajo por proyectos en un aula, y en qué realidades se materializaba dicho impacto.

La técnica de evaluación que prioricé para esta propuesta fue la observación. No obstante esta técnica requería contar con instrumentos de evaluación que me permitieran sistematizarla y

1. Repercusión de los principios DUA en el aula	
Principio I: Proporcionar múltiples medios de representación	Las actividades favorecen tomar decisiones del canal por el que el alumnado prefiere recibir la información.
	En las fases iniciales se acoge y posibilita que todos y todas compartan sus conocimientos previos.
	La propuesta permite que el alumnado recoja y destaque las ideas principales del proyecto.
	Las tecnologías ayudan al alumnado a captar la información ofrecida.
*Observaciones	
Principio II: Proporcionar múltiples medios de expresión	Las actividades favorecen la expresión a través de distintos canales o medios de comunicación.
	Se facilita la puesta en común, que apoya la construcción y composición de los aprendizajes.
	Las actividades hacen visible al alumnado la evolución de procesos y fijar objetivos u observar los ya logrados.
	Se incluyen en las diferentes actividades la utilización variada de la tecnología.
*Observaciones	
Principio III: Proporcionar múltiples medios de compromiso	La propuesta favorece que el alumnado mantenga el nivel de interés durante la mayor parte de la actividad, realizando preguntas, reflexiones, etc.
	Los miembros de la comunidad educativa desarrollan labores de apoyo que enriquecen los procesos.
	Las actividades y actitud de los docentes promueven las expectativas de los niños y las niñas.
	El uso de las tecnologías despierta su interés.
*Observaciones	

Ilustración 2. Diseño del instrumento de registro descriptivo

4.4 Una vez realizado y evaluado

Llegado a este momento concreté aquellos aspectos que a mi parecer habían resultado esenciales durante el desarrollo de esta experiencia. Opté por presentar estos aspectos unidos de tal manera que permitiera un diálogo interactivo entre la acción que suponen la realización de las actividades y la reflexión que supone la evaluación. La manera gráfica de desarrollar este apartado fue a través de tablas. En estas tablas recogía los siguientes aspectos:

- Nombre de la actividad.
- Objetivos y contenidos¹ de cada una de ellas.
- Cómo se encontraba diseñada esta originalmente y cuáles fueron los ajustes que fueron necesario en el momento de ponerla en práctica.
- Evaluación de cada una de las actividades (esta evaluación no estaba presente dentro de la tabla, sino que se presenta después de esta). Una tabla y un apartado de evaluación por cada actividad.

¹ En las tablas a las que aludo únicamente aparecían las letras de los objetivos y los números contenidos, ya que seguía correspondencia con el apartado anterior donde enumeraba cada contenido y objetivo, y se explicaban detalladamente. Esto facilita la lectura y permite no caer en la redundancia.

darle una función formativa dentro de este proceso. Por ello conté con dos instrumentos de recogida de información: un diario del profesor y un registro descriptivo. El diario del profesor fue utilizado como un documento a través del cual recabar información muy variada en cuanto a la propuesta y a los aprendizajes que iban teniendo lugar en esa aula. Por otra parte, el registro descriptivo, el cual elaboré específicamente para este trabajo (Ilustración 2), se trataba de una tabla encabezada por una primera columna que orientaba la observación en torno a los tres principios que señalaba en puntos anteriores del Diseño Universal de Aprendizaje. Estas dimensiones se concretaban en ítems observables, y por último contaba con una columna de la derecha en la que recogía detalladamente la información relacionada con cada aspecto.

4.5 Aportaciones de la propuesta para la Atención a la Diversidad

Por último, dado el objeto principal de acción e investigación, el cual persigue acercar las actuaciones en las aulas de infantil a modelos didácticos más inclusivos, quiero añadir en este apartado algunas aportaciones respecto a la atención a la diversidad, derivadas de la puesta en práctica de esta experiencia.

Entre las ideas más relevantes que encuentro en cuanto a cómo este Diseño Universal de Aprendizaje favorece la inclusión y atención a la diversidad en el aula, destaco en primer lugar una relacionada con las reflexiones de Echeita (2004), en la que el autor afirma que la manera de combatir la idea de entorno excluyente es trabajar por reducir o erradicar las barreras al aprendizaje y la participación que puedan darse en el aula. La manera en que el DUA contribuye a esto es promoviendo que sucedan procesos de enseñanza-aprendizaje diversos de manera paralela, y no que todo el alumnado lleve a cabo una misma actividad, realizada bajo las mismas premisas en un mismo tiempo y espacio. Lo que permite encontrar conexión con las aulas diferenciadas de las que habla Tomlinson (2005), ya que permitiendo que exista diversidad tanto en las actividades, grupos y organización espacial y temporal que proponemos, estaremos respetando el hecho de que, en un aula formada por personas diferentes, emergen situaciones y aprendizajes diferentes a lo largo de una jornada.

En estos momentos en que señalo la importancia de flexibilizar los agrupamientos quería mencionar que, en este caso concreto, no se pudo realizar de la manera en la que estaba diseñado. Esta era que fuera el alumnado quien los crearía, como parte de un proceso en el que se promueve la toma de decisiones. No obstante, el que los creásemos la docente y yo, debo destacar que pone en juego la selección de unos criterios para dichos agrupamientos que van más allá de la aleatoriedad. Destaco esto puesto que usar siempre un criterio como la “suerte” no permite sistematizar ni evaluar en la misma medida aspectos a posteriori.

Por otra parte, quiero destacar la opcionalidad como un potencial de esta propuesta para atender a la diversidad en un aula. Es decir, los diferentes niños y niñas han participado de las actividades de diferentes maneras. De las maneras en los que ellos y ellas han decidido, dentro de las opciones propuestas. Para ello en primer lugar basé mis diferentes propuestas en los intereses de ellos y ellas y el análisis de las diferentes posibilidades con las que contábamos en el aula. Planteando entonces que, aunque estuviésemos trabajando un contenido similar en términos generales (como por ejemplo el conocimiento de una ciudad del mundo), cada uno y cada una podía optar por acercarse y profundizar en este conocimiento de forma distinta (a través de la música, la pintura, el deporte, la ciencia, etc.). Por lo que en el contexto de una misma actividad convivían niños y niñas que actuaban en diferentes espacios y durante diferentes tiempos. Algo que rompe con la organización tradicional del aula y sin embargo “no ha ocurrido nada malo”. Al contrario, entiendo que este aspecto ha potenciado el acoger en mayor medida la realidad y necesidades que presenta el alumnado de esta aula. Es decir, todos y todas han participado pero (poniendo la diversidad como valor protagonista enriquecedor de la propuesta) no lo han hecho de la misma manera. Cuestión que encuentro relacionada con las ideas de Paniagua y Palacios (2005) en cuanto a que observemos la diversidad como algo valioso y no como algo que dificulta la propia práctica docente.

Además, todo ello favorece el eliminar etiquetas o clasificaciones entre el alumnado, puesto que como decía López Melero (2015), los procesos homogéneos son los que dan lugar a comparaciones entre los alumnos.

Como última idea señalar que, en relación con las dimensiones de actuación a las que aludían Booth y Ainscow (1998), las actuaciones realizadas por la inclusión en esta propuesta se han centrado en mayor medida en las prácticas debido a las demandas y contexto de este trabajo. No obstante, considero que esta dimensión es una de las que puede comenzar a arrojar mayor luz en un aula o centro, respecto a la necesidad de acercarlos a un paradigma de educación inclusiva. Lo que a su vez puede reflejar que existen otras opciones diferentes a las tradicionales, que son útiles y sobre todo que son posibles en un aula de educación infantil.

5. CONCLUSIONES: APRENDIZAJES Y REFLEXIONES TRAS LA INVESTIGACIÓN

Como punto final de este artículo, utilizo este apartado para exponer conclusiones e ideas claves obtenidas tras esta propuesta didáctica (a su vez entendida como proceso de investigación), que he llevado a cabo incorporando el Diseño Universal de Aprendizaje a un aula en la que se trabaja a través del trabajo por proyectos. Además, incorporo en estos momentos una discusión derivada de la unión entre estas conclusiones obtenidas a través de la experiencia práctica y las diferentes concepciones y teorías defendidas por los autores y autoras citados en este trabajo.

Iniciaba este artículo recabando algunas de las contribuciones más relevantes que los diferentes autores y autoras han realizado en torno a la atención a la diversidad y en el ámbito educativo; observando que las propuestas e investigaciones actuales caminan hacia la inclusión, como idea que pretende ofrecer alternativas en las escuelas en la actualidad. No obstante, he podido vivir en primera persona que existe, como afirma Rubio (2009), una confusión generalizada en cuanto a lo que los diferentes miembros de la comunidad educativa entienden por “inclusión”. De tal manera que a veces incluso se le atribuyen a este concepto ideas propias de la integración, por ejemplo.

A través de la propuesta realizada haciendo especial hincapié en el apartado de contextualización, he podido comprobar que las diferentes personas en muchos casos tienen ideas poco profundas a cerca de la inclusión, pero también a cerca de la atención a la diversidad en general. Planteamientos un tanto superficiales que se reflejan en esa confusión en cuanto al uso de términos. Sin embargo, a mi juicio esta confusión y falta de precisión en cuanto a las ideas que se le atribuyen a la inclusión, por ejemplo, son fruto del momento actual en el que nos encontramos respecto a la atención a la diversidad. Así, pese al trabajo de multitud de profesionales, familias, alumnado, etc. en favor de una atención a la diversidad de corte inclusivo, analizando el recorrido histórico de esta, podemos observar que es un planteamiento más o menos novedoso. El cual además se ve precedido por las ideas de exclusión, segregación e integración, que han dejado una huella palpable en el ámbito educativo y sus planteamientos. Estableciendo un símil podemos decir que se trata de un partido jugado en desventaja. En el que a lo largo de la historia esos tres conceptos anteriores se enfrentan a la inclusión como manera de derrotar planteamientos tradicionales. Con este símil no pretendo ofrecer una visión pesimista ni derrotista de la situación, ya que entiendo que la apuesta por la educación inclusiva no tiene rival al respecto, ni mucho

menos ideas como las anteriores pueden plantear un horizonte tan esperanzador para el cambio respecto a las necesidades actuales de atención a la diversidad. Únicamente lo planteo como manera de visibilizar el momento de transición que detecto en cuanto a concepciones sobre la atención a la diversidad en el que nos encontramos las personas que participamos en el ámbito educativo. Ya que, aunque la inclusión está suficientemente instaurada en la literatura científica, la realidad en las aulas y centros parece encontrarse en otro momento. Y para ello encuentro necesario promover la puesta en marcha de prácticas inclusivas en ellos.

Por otra parte, querría recoger en estas conclusiones que esta experiencia me ha permitido acercarme al conocimiento de lo que supone hablar, diseñar y llevar a cabo las propuestas en términos inclusivo en un aula de educación infantil. Aunque a lo largo del artículo he ido detallando lo que esto supone, en estas conclusiones me quedo con las reflexiones de Echeita (2004) y López Melero (2015) en cuanto a que la inclusión implica humanizar el aula, en nuestro caso, y la sociedad en términos generales.

Además, centrándome en la educación, destaco una reflexión que he tenido presente en mayor medida conforme avanzaba este proceso y es que todos y todas somos, en definitiva, personas. Pese a ser algo muy evidente considero que el profesorado o el docente en formación no debe perder de vista esta reflexión en ningún momento. No podemos mirar la realidad de un aula única y constantemente a través de los libros, las programaciones, el currículum, los boletines de notas, etc. Puesto que si lo hacemos de esta manera caeremos en la tentación de repetir ideas derivadas de la exclusión, segregación, integración e inclusión, en las que parece que la “persona” está por detrás de las muchas etiquetas que se le colgaban. A modo de resumen pienso que cuando a nivel educativo nos centramos en plantear diseños y propuestas que cuentan con todo el alumnado de nuestro curso, estamos actuando en favor de la inclusión. Y esto he comprobado que lo favorece el trabajar contando con el Diseño Universal de Aprendizaje. Es por ello que hoy considero que elegir el DUA como metodología en el aula supone en buena medida poder materializar la inclusión en ella.

Sin embargo, pese a esta convicción tras la experiencia y retomando la idea de las dimensiones de Booth y Ainscow (1998) encuentro que promover la inclusión requiere poner en práctica actuaciones que muevan también específicamente los cimientos de las otras dimensiones. Y aquí se me plantea el interrogante de ¿cómo empezar a llevar a cabo estas actuaciones? ¿cómo trabajar de manera que se aborden las tres dimensiones citadas? Aunque no podría ni querría ofrecer una respuesta como verdad absoluta, sí puedo afirmar la importancia de considerar estas actuaciones como un proceso. Algo que no requiere de actuaciones “mágicas” ni “espectacularmente vistosas”, para ir consiguiendo ir avanzando hacia la inclusión. Se trata de tener una actitud que favorezca este trabajo, e ir actuando poco a poco. Pero personalmente yo he encontrado en la dimensión de “prácticas” una manera rápida y efectiva de hacer ver a los diferentes miembros de la comunidad educativa otras alternativas educativas que permiten enriquecer el trabajo en el aula en pro de la inclusión y, por tanto, de la atención a la diversidad.

En cuanto a la conexión resultada de unir al trabajo por proyectos el DUA, considero que encuentra su mayor beneficio en potenciar la diversidad como un valor enriquecedor en una metodología que, además, aporta otras bases como el aprendizaje significativo o globalizado. Es

decir, los aspectos que se resaltan en el apartado 4.5 de este artículo recogen a la perfección los puntos que esta estrategia metodológica puede completar a la de trabajo por proyectos. Pero además el DUA se ve beneficiado de la experiencia y rodaje que los trabajos por proyectos poseen en las aulas, por gozar de mayor consolidación y repercusión en la actualidad.

También, siguiendo con el análisis del valor de esta relación, encuentro que otro de sus puntos fuertes es que el DUA potencia y facilita el trabajo cooperativo, requerimiento de los proyectos al que se refiere Díez Navarro (1998) continuamente. No solo a nivel del alumnado, sino a nivel de todos los miembros de la comunidad educativa implicados en ella. Personalmente he experimentado este aspecto, y destaco una de las maneras en los que ha sido más evidente: esta es el momento en que hablaba con los niños y las niñas sobre lo que querían aprender o qué es lo que les interesaba.

Sin embargo, otra de las dudas, al igual que me sucedía con las dimensiones, ha venido motivada al cuestionarme ¿cómo empezar a trabajar con Diseño Universal de Aprendizaje en un aula más allá de esta experiencia concreta? Aunque tampoco es útil ni necesario encontrar una respuesta que se anuncie como verdadera en todos los casos, sí pienso que en este proceso he detectado dos claves que podrían servir como punto de partida en el caso de querer poner en práctica propuestas similares en otra aula. La primera de ellas es que resulta beneficioso contar en todo momento con una programación (en este caso programación del proyecto) que vaya de la mano con los aspectos que se defienden desde el DUA; y para ello es necesario someter nuestras ideas a continua reflexión y crítica. Además de que esa programación debe ajustarse a las necesidades y realidad del contexto, y no caer en un exceso de generalidad por parte del o la docente. Esto requiere un profundo trabajo de conocimiento del aula y planificación.

Y en segundo lugar entiendo que incorporar esta metodología (y muy probablemente sea extrapolable para otras) como un aspecto a priori innovador, requiere una graduación de la profundidad e intensificación con la que se van sucediendo las actuaciones en el aula. Es decir, he tenido la oportunidad de analizar propuestas con DUA de diferentes autores y autoras que resultan muy atractivas e iluminadoras. Sin embargo, pienso que esto no puede hacer que un docente o una docente quiera incorporar todos esos cambios a la vez en su aula, o que en caso de hacerlo podrá resultar estresante, poco funcional y quizás, un tanto frustrante. Por ello una de mis conclusiones va destinada a resaltar la necesidad de modificar las prácticas, de nuevo ensalzando la importancia del contexto y sus posibilidades; sin renunciar en ningún momento a lo que pensemos que podemos conseguir en nuestra aula, pero sí valorando el proceso más que la consecución inmediata de resultados.

Por último, destacar que llevar a cabo estas tareas de intervención en un aula me ha dado la oportunidad de vivir experiencias formativas directas o indirectamente relacionadas con esta. Entre ellas escribir las líneas que ahora mismo me encuentro finalizando. La experiencia de presentar lo vivido y aprendido a través de este artículo con todos los aprendizajes técnicos y formales que requiere, se suman a mis propios aprendizajes y a la peculiar experiencia derivada del proceso de elaboración de esta tarea.

REFERENCIAS

- Alba, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En J., Navarro, M. T., Fernández, F. J., Soto, y F., Tortosa (coords.). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos* (pp. 1-13). Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de <https://bit.ly/3bgWYjD>
- Alba, C., Sánchez, J. M., Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo*. Edelvives. Recuperado de <https://bit.ly/3bjIVtE>
- Booth, T., y Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. Routledge.
- CAST. (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA. Recuperado de <https://bit.ly/2WfoIAW>
- Centro X, Plan de Atención a la Diversidad (s/f).
- Centro X, Plan de Convivencia (s/f).
- Centro X, Proyecto Educativo de Centro (s/f).
- Centro X, Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) (s/f).
- Díez Navarro, C. (1998). *La oreja verde de la escuela: trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Ediciones de la Torre.
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 1-14. Recuperado de <https://bit.ly/2YPcz7o>
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Recuperado de <https://bit.ly/2mBbnzo>
- LaCueva, A. (2006). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?. En E. Manteca (Ed.), *Reforma de la Educación Secundaria* (pp. 15-23). Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://bit.ly/2yGOCgt>
- López Melero, M. (2015). “Este niño es de necesidades educativas especiales, aunque ahora se dice inclusión”. ¡Cuidado! El lenguaje configura pensamiento. *Educación para la diversidad y comunicación*, 10, 11-32. Recuperado de <https://bit.ly/3dB9WKJ>
- Medina, A. (1990). Innovación curricular: la elaboración del proyecto educativo de centro. En J., López Yáñez y B., Bermejo (coords.). *Jornadas de estudio sobre el centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas* (pp.603-647). Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://bit.ly/2WDq5bD>
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación infantil. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* (26 de agosto 2008), BOJA núm. 169, págs. 17-53.
- Organización Mundial de la Salud, y Organización Panamericana de la Salud (2001). *CIF: Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Paniagua, G. y Palacios J. (2005). *Educación infantil: Respuesta educativa a la diversidad*. Alianza Editorial. Recuperado de <https://bit.ly/3bjIFea>

- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-29. Recuperado de <https://bit.ly/3fy53no>
- Pujolàs, P. (2001): *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Aljibe.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Recuperado de <https://bit.ly/3cutTlW>
- Rosales, C. (2015). Cómo transformar el aula de integración en aula de inclusión. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(2), 14-24. Recuperado de <https://bit.ly/2LcJomy>
- Rubio, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y experiencias educativas*, 19, 1-9. Recuperado de <https://bit.ly/2Wg1JWg>
- Sala, I., Sánchez, S., Giné, C., y Díez, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 143-152. Recuperado de <https://bit.ly/3fAFPVd>
- Tomlinson, C. A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Paidós. Recuperado de <https://bit.ly/2WDr8IB>
- Torrejón-Romero, A. (2019). Una vuelta a “La vuelta al Mundo”, incorporando Diseño Universal de Aprendizaje [Trabajo Final de Grado]. Rodin UCA. Recuperao de <https://bit.ly/2zLV0eb>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO. Recuperado de <https://bit.ly/3dwuSm0>

R E S E Ñ A S

Podcast 'Diario de una docente'

Podcast 'Diary of a teacher'

Indira Carolina Granda Alviarez*

Recibido: 28 de octubre de 2020 **Aceptado:** 22 de enero de 2021 **Publicado:** 31 de enero de 2021**To cite this article:** Granda, I. C. (2021). Reseña de Podcast 'Diario de una docente'. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (1), 220-222**DOI:** <https://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.10582>

Santillana Lab (2020). Podcast 'Diario de una docente'. [Podcast]. Recuperado 28 de julio de 2020 de <https://www.santillanalab.com/diario-de-una-docente/>

RESUMEN

Se reseña el podcast 'Diario de una docente' que fue creado por Santillana Lab (España), a partir de conversaciones y contenidos generados durante la situación de pandemia acontecida en el año 2020, que derivó en la excepcional suspensión de actividades presenciales en las escuelas de la mayoría de los países de Iberoamérica. Se recomienda la serie sonora por la diversidad de testimonios y saberes presentes en los cinco capítulos que componen la producción final, tanto como por la intensidad emocional del relato de la docente Marta (personaje de ficción), que sirve de hilo conductor de una historia, testimonios y saberes acerca de diversos focos de experiencia educativa transformados por la crisis del coronavirus.

Palabras clave: docencia; pandemia; podcast

ABSTRACT

It is a review of the podcast "Diary of a teacher" created by Santillana Lab (Spain), from conversations and contents generated during the situation of pandemic occurred in 2020, which led to the exceptional suspension of activities in schools in most Ibero-American countries. We recommend the podcast for the diversity of testimonies and knowledge present in the five chapters that make up the final production, as well as for the emotional intensity of the story of the teacher Marta (fictional character), which serves as the thread of a story, the testimonies and knowledge about various focuses of educational experience transformed by the coronavirus crisis.

Keywords: teaching; pandemic; podcast

*Indira Carolina Granda Alviarez

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Alianza CINDE / Universidad de Manizales (Colombia)

icgranda88662@umanizales.edu.co

‘Diario de una docente’ es una serie sonora o podcast de Santillana Lab, producida por Podium Podcast (España), que reúne cinco capítulos que documentan en un estilo narrativo que abraza la ficción, la no ficción y el ‘storytelling’, distintos focos de experiencia educativa profundamente afectados por el cese de las actividades escolares presenciales en España y Latinoamérica, así como por el confinamiento de sus sociedades, a raíz de la propagación de contagios por el virus Covid-19, a principios del año 2020.

Algunos de estos focos de experiencia son el trabajo de enseñanza de las y los docentes, el uso de tecnologías educativas basadas en entornos digitales, el cuidado y la sociabilidad de la niñez y la adolescencia (trasladados al ámbito doméstico), la evaluación de los aprendizajes, así como la apertura de las escuelas en un contexto de pandemia y gran incertidumbre social.

Como es cierto que fueron focos ampliamente abordados en debates públicos y profesionales a lo largo de todo el año, desde múltiples miradas y lecturas, conducidos incluso, hasta llegar a algunos lugares de consenso en el área de la educación, cabe preguntarse: ¿qué diferencial aporta la serie sonora para comprender las posibles transformaciones educativas en curso? o ¿por qué escuchar el podcast ‘Diario de una docente’ antes que otros discursos?

Para responder a la cuestión, puede decirse que el diario es un producto cultural que en su naturaleza de *podcast* es capaz de recoger la intensidad de un momento histórico. A partir de la composición polifónica de voces de diversos actores, en este caso, estudiantes, padres, docentes, directores, innovadores e investigadores de la educación de varios países (México, Argentina, Colombia, Chile, España), entretrejida con registros sonoros de la vida pública de las sociedades confinadas (segmentos de noticieros y declaraciones de gobiernos), se torna un archivo útil para la comprensión del presente, hoy y en el futuro.

Este archivo histórico está inmerso en un relato de ficción creado a modo de un diario personal, escrito y narrado por el personaje protagonista de la serie, llamado Marta —que en la historia es una docente de literatura—, el cual introduce en la voz de una mujer la dimensión íntima del conjunto de transformaciones que sufre la existencia escolar y social en el año 2020; para, de algún modo, poner en perspectiva aquello que en todo eso es personal, y por ende, político: especialmente, porque Marta relata sus actividades diarias durante una situación de pandemia mundial, no solo como trabajadora profesional de la enseñanza, sino como madre de dos hijos.

En el podcast, la voz de Marta como relatora del diario fue realizada por la locutora Conxa Tauste, y se acompaña del montaje de efectos sonoros, creación de atmósferas emocionales y selección de extractos de temas musicales, a cargo de Iñigo Sastre.

El resultado de la escucha de los capítulos es el despertar de una emocionalidad e identificación con aquello que vive la docente Marta, que va desde la alegría, el miedo, la duda y el valor; como también la apropiación significativa de un conjunto de saberes y recomendaciones que el equipo de producción del podcast, organizó en forma de numerosos testimonios y consultas a expertas y expertos de América Latina y España.

Sobre lo último, en el capítulo 1, que se titula: ‘Y el mundo se paró’, coinciden, por ejemplo, un investigador en tecnologías educacionales (Cristobal Covas) y un biólogo especializado en neurociencias (Hernán Aldana), en torno a planteamientos acerca del aprendizaje y el trabajo en

contextos de relación remota; en el siguiente capítulo, '¿El aliado digital?', se destacan algunas ideas de María López González acerca de los retos de la educación virtual. En el capítulo 3, nombrado 'Cuando el cole está en casa', Daniel Brailovsky aborda temas de cuidado y transmisión en la infancia, y Rosa Barocio plantea algunas ideas de convivencia y responsabilidad familiar en el confinamiento en el hogar. En el cuarto ('La escuela, a examen'), el investigador Fernando Trujillo recuerda que las emociones y el trato diario dinamizan los procesos de comprensión y aprendizaje; mientras que Juan Nuñez diserta brevemente sobre la evaluación formativa. Alan Retano y Elisa Guerra también hablan del papel de las familias en la educación de los hijos e hijas. Finalmente, en el último capítulo de la serie que se pregunta por '¿la escuela hacia una nueva normalidad?', Alfredo Hernando Calvo y Alejandra Cardini colaboran con algunas reflexiones sobre la escuela que viene.

La producción sonora está disponible en la página de Santillana Lab desde el día 15 de junio del 2020 y se encuentra habilitada la función de descarga de todos los capítulos de forma gratuita. El idioma del podcast es el español y puede ser escuchado en su totalidad en un tiempo de una hora y quince minutos.

En la actualidad, el podcast es un formato de comunicación que a pesar de no ser reciente, cobra un acelerado dinamismo en el consumo cultural (Montero, 2020). La investigación y divulgación educativa, así como la pedagogía, son campos fertilizados por este formato que puede producirse y distribuirse de forma independiente o bajo la figura de un sello corporativo, como es el caso del 'Diario de una docente', amparado por el Grupo Santillana.

Ciertamente, esta magnífica producción puede inspirar a más docentes, investigadores, colectivos estudiantiles y familias a reunir sus voces e imaginaciones para narrar el sorprendente año 2020, que, sin lugar a dudas, no podremos olvidar, ni del cual dejar de aprender algo.

REFERENCIAS

Monteros, M. J. (2020, 17 octubre). *El imparable auge del 'podcast'*. El País. https://elpais.com/elpais/2020/10/09/eps/1602258181_939048.html

R E S E Ñ A S

Vélez, L. (2017). *Nuestra casa en el árbol*. Ediciones Destino

Vélez, L. (2017). *Our tree house*. *Destino Editions*

Isabel María Fernández García*

Recibido: 28 de diciembre de 2020 Aceptado: 22 de enero de 2021 Publicado: 31 de enero de 2021

To cite this article: Fernández, I. M^a. (2021). Reseña de Vélez, L. (2017). *Nuestra casa en el árbol*. Ediciones Destino. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (1), 223-225

DOI: <https://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.11405>



Vélez, L. (2017). *Nuestra casa en el árbol*. Ediciones Destino.

RESUMEN

La presente propuesta se articula como reseña reflexiva que quiere acercar la novela de “Nuestra casa en el árbol” a las y los posibles lectores. Se trata de una reseña compuesta en clave pedagógica, donde la voz de quien la escribe procura dejarse decir por aquello que esta historia nos desvela, a través de sus escenas, como potenciales sentidos educativos...

Palabras clave: infancia; literatura; formación inicial docente

ABSTRACT

Briefly, this proposal is articulated as a reflective recession that wants to bring the novel “Our house in the tree” closer to potential readers. It is a review composed in a pedagogical key, where the voice of the writer tries to let himself be said by what this story reveals to us, through its scenes, as potential educational meanings...

Keywords: childhood; literature; initial teacher training

“Nuestra casa en el árbol” acontece como un libro-raíz que abre y hace brotar interrogaciones acerca de nuestra relación con la infancia y con el mundo al que hemos venido a coincidir, y a propósito de la propia vida cuando lo que sucede en ella desmorona nuestra idea de estabilidad y nos deja el polvo de los restos, por si decidimos hacer algo con ello.

La trama de esta historia se abre con la muerte del marido de Ana que, junto con sus dos hijos, Michael (7) y Richard (6), y su hija María (5), decide emprender una mudanza desde España hasta Hamble-le-Rice (Inglaterra), un pequeño pueblo bucólico donde proseguir y dar nuevos sentidos a la vida.

*Isabel María Fernández García
Universidad de Málaga (España)
ifgu7e3@uma.es

Sin embargo, la muerte de David no es la única muerte que Richard, Michael y María, los protagonistas, están atravesando, sino también la expiración de algo mucho más sutil e ignorado: la propia infancia. En la escuela a la que acuden en España, se les impone la irrelevancia más infértil (listados de contenidos impuestos, descontextualizados y desvinculados de la propia piel) por encima de las incógnitas vitales y cotidianas a las que las niñas y los niños anhelan acercarse. Sin dejar tampoco que la vida escolar se acerque a la incógnita irreductible que ellas y ellos son y pueda surgir algo de ese encuentro.

¿Dónde habita el currículum? Es una pregunta que se encarna silenciosa, casi como reivindicación, en el cuerpo de nuestros protagonistas. Y es que la escuela se les antoja como una emboscada de “verdades” absolutas que Ana, como madre, procura desarticular en reuniones con una maestra. Y, también, en muchas situaciones que plantea a sus hijos, como podemos leer en cada uno de los fragmentos de diario, y que nos desvela cómo esta madre trata de desviar las miradas que imponen esa “verdad” externa, hacia el “verdor” de lo vivido en el interior de sí en relación a sus hijos, posibilitando la frescura de los sentidos nacientes que la infancia inaugura con su presencia arbórea, y que es metafóricamente vivida a través de la ramificación de infinitas preguntas.

¿Hasta qué punto pueden “hacerse presentes” niñas y niños en la escuela?, ¿podemos hacer escuela sin la presencia de la infancia?, ¿es la escuela un lugar que acoge las particularidades propias de cada una de las criaturas que a ella acuden? Estas son algunas de las cuestiones-matriz que subyacen y nos acometen durante toda esta historia que se nos presenta como un reclamo por nuestra responsabilidad pedagógica.

Sin embargo, desde la escuela a la que van nuestros protagonistas, se persiste en la incredulidad más férrea hacia la infancia en su diferencia vital. Un descrédito que tacha velozmente a niñas y niños de tener un pensamiento sin lógica. “Pero la simple vista es desconfiada” (p.5) y no se arriesga a sentir dentro de sí esos otros pensamientos y otras lógicas. Así, “Nuestra casa en el árbol” pone palabras a la dificultad adulta de creer a la infancia como existencia en sí misma.

Porque la mirada de la escuela continúa siendo estrecha, y el dolor cada vez más amplio. Y así lo demuestran las inquietudes de los protagonistas más pequeños, quienes se debaten continuamente en esa lógica reproductiva que les plantea el vivir en un sistema que no los escucha.

Pero a pesar de tan pesada mortificación, la vida se impone más viva que nunca en la historia de esta madre y sus hijos. De modo que, más que colocar un parche superficial a la vida, Ana se torna la herida en sí misma. La herida aquí entendida en su condición afirmativa y vital: como apertura. Y entonces una se para a pensar con Ana si es que quizá el origen del dolor humano, paradójicamente, se halle no tanto en aquello que nos desgarran las expectativas y nos recuerda que somos un cuerpo herido de vida, sino en los intentos frustrados por suturar... por cerrar lo incierto que nos constituye y que nos grita que “la vida es incurable” (p.41).

Es por ello que, en lugar de suturar, el valor de la protagonista radica en cómo se pone a la escucha de lo que “supura”. Al igual que el árbol supura savia, ella advierte un saber desapercibido en la infancia que sus hijos supuran. “Me hacen sabia. Me obligan a profundizar” (p.187).

Así, “Nuestra casa en el árbol” es, en breves palabras, metáfora de la apropiación de sí, de la capacidad de crear algo nuevo, propio y con sentido, que se escapa de la idea de vida en “quit”,

de vida empaquetada y codificada según las representaciones de “lo ideal”. Es así, como la propuesta de esta madre de construir una casa de madera en un roble centenario atraviesa la idea de la propia reconstrucción interna, sin censuras, sin limitaciones; con todo lo que el dolor de la lucidez y la tensión de la dificultad posibilitan a ese pensarse en libertad.

En las descripciones de las experiencias vividas en es donde podemos ver cómo Ana, Richard, Michael y María pueden liberar la fuerza vital de esa atmósfera interrogativa que les caracteriza y que recorre toda la novela. Desde una relación con el saber que parte del deseo y la perplejidad, estos personajes perforan el mundo con sus preguntas y se asoman a su misterio como si del agujero secreto de un árbol se tratase. “A una rana, ¿le puede dar miedo otra rana?” (p.224). Hasta lo más minúsculo cobra valor de pensamiento para nuestros protagonistas. Y es que, en una sola pregunta, lo basto del mundo se desata. Aquí la duda no es ya algo anecdótico o una “etapa”, sino un modo de existencia, porque “la realidad no está reflejada en las palabras. Faltan palabras” (p.242).

Con todo, el relato va desenvolviéndose a dos voces, las de Richard y Ana, que se ensamblan como dos tonos cálidos envolviendo la corteza de cualquier árbol. Uniéndose la voz de Michael en los últimos capítulos, a través de sus cartas escritas. Los recuerdos de Richard y los fragmentos de diarios de Ana componen un ensamblaje de memorias vivas, en tanto que nos dan a pensar... La novela, historia de una infancia concreta, y no tanto de “la infancia”, se divide en tres capítulos que, como una enredadera, dejan conectadas todas sus bifurcaciones y nos invita a irnos por las (t)ramas para llegar paradójicamente a las raíces, a lo esencial. Las inquietudes vitales quedan transformadas en literatura. Y la literatura es cuidada aquí como una inquietud vital y transformadora.

Como hilos fundamentales a lo largo de la historia, destacan: (i) lo educativo no está asegurado en un “título de docente”, sino en la disposición íntima de un adulto que compone con la infancia una relación educativa desde la que dejarse transformar. Ana, desde su “ser madre”, nos devuelve la sabiduría femenina de ese “entre-dos”, gestando un sentido de la alteridad dentro de sí (ii) la cotidianidad y sus misterios como reveladores de un currículum apegado a la vida... ¿y si tirásemos del hilo? (iii) la relevancia de cultivar un sentido interrogativo y de atención afinada hacia el mundo para poder estar con la infancia sin cancelar lo que esta trae.

Por último, podría pensarse que introducir una novela en un contexto de formación inicial docente casi resulta un ejercicio de “extranjería”, al tratarse de un lenguaje “ajeno” al pedagógico. Y aquí radica su potencia. Lo literario viene para relanzarnos a lo educativo desde otro lugar, allí donde las vidas contadas nos invitan a re-contar la propia, en clave formativa. A través de las palabras frescas de esta historia, lo que prima no es tanto fijar una teoría, sino dar rienda suelta a la dimensión existencial del oficio educativo: que algo de lo narrado se nos cuele por el cuerpo produciendo efectos de sentido, siendo re-leídos por lo leído.

ENTREVISTAS

Educación inclusiva hoy: sentido y sensibilidades. Entrevista a Ángeles Parrilla

*Inclusive education today. Sense and sensibilities.
Interview with Ángeles Parrilla*

Ester Caparrós Martín*, Mayka García García**, J. Eduardo Sierra Nieto***

Recibido: 26 de enero de 2021 Aceptado: 26 de enero de 2021 Publicado: 31 de enero de 2021

To cite this article: Caparrós, E., García, M. y Sierra, J. E. (2021). Educación inclusiva hoy: sentido y sensibilidades. Entrevista a Ángeles Parrilla. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 226-230

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.11696>

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=tlohxMTWLL8>



Ángeles Parrilla Latas

RESUMEN

Ángeles Parrilla Latas es Catedrática de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Vigo (España). Se trata de unas de las referentes actuales de la educación inclusiva en el panorama estatal y europeo. En la entrevista para *Márgenes*, Ángeles nos va acercando —desde su recorrido y experiencia personal, académica y profesional— a una noción de educación inclusiva que se va construyendo bajo la idea de proceso. Asimismo, desde su dimensión investigadora nos abre un abanico de intereses que, bajo el denominador común de la práctica docente en los centros educativos, le han ayudado a conformar un pensamiento en torno a la inclusión que hoy nos inspira a muchas, y que tiene que ver con su enfoque como un proyecto de naturaleza comunitaria.

Palabras clave: educación inclusiva; formación del profesorado; proyecto comunitario; redes locales

ABSTRACT

Ángeles Parrilla Latas is Professor of Didactics and School Organisation at the University of Vigo (Spain). She is one of the current inspirational leaders in inclusive education in Spain and Europe. In the interview for *Márgenes*, Ángeles brings us closer —from her personal, academic and professional experience— to a notion of inclusive education that is built



*Ester Caparrós Martín [0000-0003-1700-3577](https://orcid.org/0000-0003-1700-3577)

Departamento de Didáctica y Organización Escolar,
Universidad de Málaga (España)

ester.caparros@uma.es

**Mayka García García [0000-0002-1711-6785](https://orcid.org/0000-0002-1711-6785)

Departamento de Didáctica
Universidad de Cádiz (España)

mayka.garcia@uca.es

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

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

esierra@uma.es

under the idea of process. Likewise, from her research perspective, she opens up a range of interests which, under the common denominator of teaching practice in educational centers, have helped her to shape a way of thinking about inclusion which today inspires many of us, and which has to do with her community-project approach.

Keywords: inclusive education; teacher education; community project; local networks

BIOGRAFÍA PROFESIONAL

Ángeles Parrilla Latas es Catedrática de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Vigo¹ (España) y unas de las referentes actuales de la educación inclusiva en el panorama estatal y europeo. A través de una biografía narrada en primera persona y construida de manera siempre coral —como enfatiza—, nos cuenta acerca de su práctica profesional en los diferentes escenarios vividos, acercándonos así al proceso de desarrollo de la inclusión escolar en nuestro territorio.

Durante la entrevista, Ángeles nos invita a pensar en un hecho paradójico, a través de una reflexión sobre los debates actuales en torno a la inclusión, y que emergen de la aprobación de la LOMLOE; y es que muchas de las argumentaciones, las posiciones e incluso los miedos que se reflejan actualmente son los mismos a los que antaño, en los orígenes de la integración, se enfrentaban el profesorado y la misma comunidad educativa.

Para Ángeles, si algo está claro, es que la educación inclusiva no es un modelo técnico que se pueda implantar sin más, si no hay antes un deseo por repensar y cuestionar la concepción más extendida de la educación y del sistema escolar. Aunque los planteamientos sobre inclusión se presentan desde sus inicios como una utopía, esta noción se ha ido construyendo bajo la idea de proceso, lo que ha supuesto, según nos advierte la autora, la *consolidación de su verdadero sentido ético*. Un sentido, que se ha ido elaborando en aquellas prácticas educativas respetuosas con la diversidad,

“La educación inclusiva no es un modelo técnico que se pueda implantar sin más [...]”

¹ Y previamente lo fue en la Universidad de Sevilla hasta el año 2010, como le gusta recordar por su apego a aquel contexto.

“La inclusión [...] requiere reconocer la necesidad de trabajar colaborativamente ante la incertidumbre que supone el reto educativo [...]”

que atienden y entienden las diferencias como una oportunidad para repensar los escenarios escolares a todos los niveles.

Acerca de esto, rescatamos tres ideas importantes a las que hace mención la autora, a la luz de sus planteamientos: en primer lugar, la idea de la inclusión como un *derecho humano*, lo que significa que como tal “nunca podremos negociarla”. En segundo lugar, nos cuenta que la inclusión no hace referencia solo a colectivos o determinadas personas en situación de discapacidad, sino que requiere más bien, hablar y reflexionar sobre la *calidad de los entornos educativos* que organizamos y ofrecemos en las escuelas; entornos en los que “todos tienen derecho a estar, a aprender y a participar”. Por último, una tercera idea relacionada con la *participación*: “tenemos que poder ser escuchados, tenemos que poder ser tenidos en cuenta, implicarnos...”. Participar es, en palabras de Ángeles, “brindar la oportunidad de que a todos los niños y todas las niñas se les reconozca dentro de las aulas”.

Respecto de estas ideas señala otra cuestión que, a nuestro modo de ver, refleja la realidad de las aulas actuales con relación a una noción de inclusión no siempre clara. Tal y como sostiene Ángeles, en las escuelas se ha ido dando forma a una idea de inclusión que se contradice con ese sentido de derecho para todas y todos. Así, nos habla de cómo se han creado diferentes recursos, itinerarios educativos paralelos, aulas específicas en los centros ordinarios; todo un catálogo de herramientas de una inclusión que excluye y es selectiva, y “que realmente ha supuesto poner límites a esa idea de inclusión”.

Como tensión, la autora reflexiona sobre el tipo de cultura docente en la que nos hemos formado, aludiendo a que se trata de un *modelo de profesional muy individual*: “un profesor sabe como tiene que hacer las cosas, lo controla todo”. Pero la inclusión demanda un proceso cualitativamente diferente, incluso procesualmente contrario; requiere reconocer la necesidad de trabajar colaborativamente ante la incertidumbre que supone el reto educativo, y siempre desde la reflexión conjunta y el diálogo. Esto solicita un cambio

de perspectiva que moviliza la idea de trabajo en equipo (sumar esfuerzos individuales) para convertirlo en trabajo colaborativo (responsabilidad e implicación compartida).

Asimismo, como reto, destacamos lo que señala acerca de la necesidad de *pensar las aulas de manera distinta a como la pensamos habitualmente*. Los espacios escolares nos hablan de la concepción educativa, por eso, “un aula no puede ser un grupo de 23+2 niños”. Se trata de transformar la organización del aula, de cómo enseñamos atendiendo a cómo aprenden las niñas y los niños; pues, como bien expresa Ángeles “es mucho más rico un entorno escolar donde todas las alumnas y todos los alumnos aprenden de distintos modos, que uno igual en el que todos vayan al unísono”. Y para que la inclusión no se convierta solo en un *proyecto académico* centrado en la mejora de los aprendizajes individuales de las niñas y los niños, Ángeles señala una idea que nos parece esencial: pensar la inclusión como *proyecto social*, afirmando con fehaciente confianza, que para hacer la escuela inclusiva “hay que tener en cuenta a la comunidad”. Es más, que desde las escuelas tenemos que dejar de pensarnos como entidad central de un sistema, para reconocernos como elementos de este, lo que supone el paso a una concepción de *red socioeducativa*.

Ese enfoque, que entiende la inclusión como proyecto de naturaleza comunitaria, ha ayudado a ir conformando un pensamiento en torno al tema que inspira a muchas y muchos profesionales de la educación. Asimismo, la formación del profesorado, los miedos insertos en la práctica profesional, la comprensión de la exclusión desde las voces de jóvenes, de niñas y de niños, la articulación de prácticas educativas y comunitarias de apoyo y el desarrollo de redes locales, son algunos de los focos que le han posibilitado llegar hasta ahí.

Por último, queremos destacar, como desde una lógica compartida, de sentidos y sensibilidades profundamente ética, Ángeles ilumina hoy una cuestión emergente que necesitamos seguir pensando, la *investigación inclusiva*. Para la autora, *la investigación inclusiva va más allá de la investigación sobre educación*



Photo by Shane Rounce on [Unsplash](https://unsplash.com/photos/5G8v3v3v3v3)



inclusiva, desde el sentido que le permite investigar situándose de un modo comprensivo y respetuoso con el tema de estudio, involucrándose en el propio proceso indagador. La *investigación inclusiva* permite no solo mirar la educación de otros modos, sino acercarse a los escenarios educativos implicándose con los propios protagonistas. De modo que investigar, es para Ángeles una manera de aprender y compartir las experiencias y las vivencias —y sus sentidos— de aquellos quienes participan en todo aquello que acontece en las prácticas escolares.

Para cerrar, Ángeles hace un llamamiento a la necesidad de reconocer la inclusión como *derecho*; partir de esa idea, nos abre un camino que lleva mucho ganado en este tema. Y es que, no podemos olvidar que, tal y como expresa la autora, “la inclusión es un modo de vivir, una manera de vivir la vida”.