

márgenes

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

Vol. 2 (2) julio, 2021

ISSN-e 2695-2769



FACULTAD DE
CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN
Universidad de Málaga

umaeditorial 

Celebrando el encuentro

Celebrating meeting

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

Recibido: 21 de julio de 2021 Aceptado: 22 de julio de 2021 Publicado: 27 de julio de 2021

To cite this article: Alcaraz, N., Caparrós, E., Sierra Nieto, J., Fernández Navas, M., García García, M., Pérez Granados, L., Martín Alonso, D., Postigo Fuentes, A. Montero González, J. y Pérez García, Á. (2021). Celebrando el encuentro. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 2 (2), 1-2

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.13051>

Vivimos tiempos de polarización, en lo político, en lo social, en lo educativo, incluso en lo sanitario. Desde hace meses, y aún más, en tiempos de pandemia, nuestra sociedad emana cierta crispación. Y aunque es cierto que la crisis de la COVID-19 ha sacado en muchos momentos nuestra cualidad más humana (la de asociarnos, protegernos y cuidarnos, incluso, en la distancia), también hemos sido testigos de fuertes enfrentamientos y grandes distanciamientos.

Dice Marina Garcés que hay dos maneras de buscar puntos comunes en tiempos complejos, según entendamos lo común: una es partiendo de aquello que nos une en lo mismo; y otra, partiendo de aquello que nos concierne, aunque sea en lo diverso. La filósofa expone que “en el primer caso, nos unirán determinadas reivindicaciones o demandas. En el segundo, deberemos preguntarnos, ¿podemos tener problemas en común vividos desde lugares o posiciones diferentes?” (Garcés, 2020)¹. Es, desde esta segunda postura, desde donde nos posicionamos como equipo editorial para reconocer las proximidades existentes en los diferentes espacios del mundo educativo.

Llevamos dos años ya no solo *habitando* o *caminando* por los *Márgenes*, como hemos manifestado en anteriores editoriales sino, como estamos queriendo enfatizar aquí, tratando de acortar las distancias entre el centro y la periferia; valorando lo diverso, buscando lo común e *integrando proyectos*.

Se desprende de lo anterior la razón por la que una de nuestras apuestas fuertes, desde el inicio de esta aventura, fue la de crear un espacio *donde las voces de las escuelas fuesen escuchadas*

1 Czerwacki, A. (19 de diciembre de 2020). Diálogos a fondo. Marina Garcés: “Esta pandemia nos recordó que ni el individuo ni las comunidades pueden ser autosuficientes”. *Clarín*. https://www.clarin.com/opinion/marina-garces-pandemia-recordo-individuo-comunidades-pueden-autosuficientes-_O_muMblORoy.html

y *encontrasen un altavoz*. Una sección dedicada a experiencias, intencionadamente cuidada, mirada, para quienes viven en otros espacios y que habitualmente no tienen privilegios reservados en revistas de impacto o editoriales reconocidas.

Este intento por traspasar las fronteras del ámbito académico universitario es una *petición de encuentro* para un contexto —el educativo— que tiende igualmente a polarizarse. Desencuentros entre la etapa infantil y la primaria respecto a quiénes y cuándo enseñar a leer y escribir; desencuentros entre maestros, maestras, generalistas de la primaria y docentes especialistas de la secundaria; desencuentros entre quienes se aferran a la disciplina y quienes defienden la pedagogía; desencuentros entre el profesorado universitario y el de otras etapas. No hay más que asomarse un rato a las *redes* para respirar ese clima crispado al que aludíamos antes.

Este *número 2, volumen 2* de la Revista *Márgenes* quiere celebrar su segundo aniversario, no solo resaltando el valor de nuestra querida sección de *Experiencias*, sino abriendo nuestra sección de *Entrevistas* —dedicada hasta el momento a voces de la pedagogía posiblemente más conocidas— a conversar con el saber de la experiencia de una gran maestra, Carmen Cañabate. Y para continuar celebrando, tenemos el placer de reseñar la obra titulada “Pensando en la infancia” cuyo autor es otro gran maestro, Cristóbal Gómez Mayorga, colaborador de nuestras *Historias Mínimas*.

Si por algo apostamos es por reconocer que todas las experiencias educativas, procedan de donde procedan, son igualmente valiosas para repensar la educación. Para nosotros, el encuentro es una oportunidad para mostrar que hay caminos quizá más silenciosos —porque no ocupan portadas— que nutren el día a día de las aulas. Por eso, este número incide, más que nunca, en secciones que rescatan del anonimato experiencias prácticas puestas en marcha por educadoras y educadores singulares, vivencias de escuelas que tratan de organizarse para trabajar con sentido y con cuidado para con su alumnado; vivencias de maestras que narran —dentro del formato entrevista— su historia de vida, sus relaciones con sus niñas y niños... que nos comparten su concepción sobre el oficio docente. Esto es, sin duda, algo que celebrar, pues si algo hemos aprendido en estos dos años es que las publicaciones son algo más que méritos cuantitativos; son, más bien y a nuestro modo de ver, un espacio de relevancia científica que se abre al reconocimiento de toda la comunidad educativa. Una lanzadera para cambiar la posición desde la que se sigue haciendo educación en las escuelas y en las universidades. Un encuentro, por tanto, que nos habla de lo que sí se hace para aunar fuerzas, para vivir-nos en compañía ante los contratiempos que sobrevuelan (crisis educativas, sanitarias, políticas, sociales, etc.).

Presentamos un *número festivo* que quiere agradecer y reconocer, a través de este editorial, a aquellos y aquellas profesionales de la escuela que día a día nos dan la oportunidad de demostrar que en la polaridad también existen oasis de encuentros. Celebrando, como decimos, el encuentro que suponen estas páginas con todos esos *mundos educativos* que están preocupados por una cuestión común: hacer educación con sentido.

¿Te animas a encontrarte con nosotras y nosotros en los Márgenes?

Hacia una conceptualización de la educación musical crítica: aplicación de los paradigmas científicos, las teorías curriculares y los modelos didácticos

Towards a conceptualization of critical music education: applications of scientific paradigms, curricular theories and teaching models

Pablo Marín-Liébana,^{*} José Salvador Blasco Magraner,^{**} Ana María Botella Nicolás^{***}

Recibido: 15 de septiembre de 2020 Aceptado: 6 de noviembre de 2020 Publicado: 27 de julio de 2021

To cite this article: Marín-Liébana, P., Blasco Magraner, J.S., Botella Nicolás, A. M. (2021). Hacia una conceptualización de la educación musical crítica: aplicación de los paradigmas científicos, las teorías curriculares y los modelos didácticos. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 2 (2), 3-24

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10016>

RESUMEN

A lo largo de la historia de la educación se han sucedido diversas revisiones, reformulaciones y cuestionamientos de la misma, que han ido configurando en nuestro imaginario colectivo una idea general de lo que se entiende como educación crítica. En un sentido amplio, pueden incluirse en este proceso tanto las propuestas que emanan del movimiento de la Escuela Nueva, que sitúan al estudiante y sus intereses en el centro del proceso educativo, como el conjunto de tradiciones que se desarrollan a partir de los postulados de la teoría crítica elaborada por la Escuela de Frankfurt, que abordan cuestiones relacionadas con el poder, el diálogo igualitario y el reconocimiento social. No obstante, esta proliferación teórica ha generado una dispersión discursiva que dificulta su comprensión y aplicación en los distintos ámbitos educativos. En el marco de la didáctica general, se ha realizado desde la década de 1980 un esfuerzo por sistematizar estos principios y situarlos en contraposición con otras formas complementarias de entender la educación. Esto se ha llevado a cabo principalmente en base a los conceptos de paradigma científico, teoría curricular y modelo didáctico. Sin embargo, especialmente desde los ámbitos más prácticos, esta sistematización ha sido criticada por ser excesivamente abstracta y poco operativa en relación con las distintas áreas de conocimiento. En este sentido, el objetivo de este artículo es el de formular su aplicación en la conceptualización de una educación musical crítica. Para ello, se ha implementado una revisión bibliográfica en la que se han analizado 97 trabajos. Así, se establecen los parámetros paradigmáticos, curriculares y didácticos que deberían guiar dicha educación musical crítica y se plantean ejemplos que se derivan de ellos como el cuestionamiento de la belleza intrínseca del propio objeto musical, la selección del repertorio utilizado o el reconocimiento a las identidades culturales presentes en el aula.

Palabras clave: teoría crítica; pedagogía crítica; educación musical; teoría de la educación



^{*}Pablo Marín-Liébana
[0000-0003-2326-1695](https://orcid.org/0000-0003-2326-1695)
Universitat de València (España)
pablo.marin-liebana@uv.es

^{**}José Salvador Blasco Magraner
[0000-0001-8937-5842](https://orcid.org/0000-0001-8937-5842)
Universitat de València (España)
j.salvador.blasco@uv.es

^{***}Ana María Botella Nicolás
[0000-0001-5324-7152](https://orcid.org/0000-0001-5324-7152)
Universitat de València (España)
ana.maria.botella@uv.es

ABSTRACT

Throughout the history of education, there have been several revisions, reformulations and questioning of it, which have shaped in our collective imagination a general idea of what is understood as critical education. In a broad sense, both the proposals emanating from the New School movement, which place the student and their interests at the center of the educational process, and the set of traditions that have been developed from the postulates of the critical theory built by the Frankfurt School, which deal with issues related to power, equal dialogue and social recognition. However, this theoretical proliferation has generated a discursive dispersion that hinders its understanding and application in different educational fields. Within the framework of general teaching, an effort has been made since the 1980s to systematize these principles and place them in contrast with other complementary ways of understanding education. This has been carried out mainly based on the concepts of scientific paradigm, curriculum theory and teaching model. However, especially from the most practical areas, this systematization has been criticized for being excessively abstract and not very operative in relation to the different fields of knowledge. In this sense, the goal of this article is to state its application in the conceptualization of a critical musical education. For this, a literature review of 97 works has been implemented. Thus, the paradigmatic, curricular and didactic parameters that should lead to a critical musical education are established and examples that arise from them are raised, such as the questioning of the intrinsic beauty of the musical object itself, the selection of the repertoire or the recognition of cultural identities present in the classroom.

Keywords: critical theory; critical pedagogy; music education; education theory

1. INTRODUCCIÓN

Cualquier aproximación a la pedagogía crítica con el objetivo de identificar en ella una génesis histórica, unos principios ordenadores y coherentes, y unos fines bien definidos y delimitados, rápidamente toma conciencia de su naturaleza plural y poliédrica. Efectivamente, no se trata de un referente consolidado al que adscribir o no un determinado conjunto de prácticas (Carbonell, 2015; Cascante y Martínez, 2013), ni tampoco se puede otorgar a nadie su autoría, sino que es necesario recurrir a los fundamentos epistemológicos, sociológicos y filosóficos en los que se basa para desvelar su significado e intencionalidades (P. Gimeno, 2013). No obstante, dentro de esta indefinición, diversos autores proponen distintos modelos explicativos sobre sus líneas evolutivas y sus principales manifestaciones.

Por un lado, algunos hacen valer un sentido amplio del concepto de crítica y plantean una genealogía que se inicia con las reformas de la Escuela Nueva, enraizadas en los planteamientos rousseauianos; transita las perspectivas anarquistas y marxistas, así como la teoría crítica de la sociedad; y desemboca en la dualidad que asigna a la educación una función reproductora y/o transformadora, y en diversos modelos de resistencia (Aubert, Duque, Fisas, y Valls, 2010; Ayuste, Flecha, López, y Lleras, 2003). Por otro lado, P. Gimeno (1995) sitúa el desarrollo ideológico de la Pedagogía Crítica en dicha teoría crítica de la sociedad, elaborada por La Escuela de Frankfurt, y centra su atención en las concreciones que tuvieron lugar durante el siglo XX en el contexto germánico. En tercer lugar, parece existir un consenso más o menos generalizado entre algunos teóricos a la hora de señalar a Paulo Freire como un punto de inflexión determinante en la evolución y cristalización del discurso en torno a la Pedagogía Crítica (Allen y Torres, 2003; Freire, 2009; Mayo, 2008; Nayive y León, 2005).

Esta diversidad de teorizaciones y tradiciones ha recibido un tratamiento sistematizado en el ámbito de la didáctica general. En este sentido, algunos autores han utilizado y desarrollado los conceptos de paradigma científico (De Miguel, 1988; Guba y Lincoln, 1994; Herrán, 2005; Pérez, 1990; Popkewitz, 1988; Sabariego, 2004; Sáez, 1989; Sánchez-Santamaría, 2013), teoría curricular (Carr y Kemmis, 1988; De la Torre, 1993; Delgado, 1994; Escudero y González, 1984; R. García y Parra, 2010; Popkewitz, 1980; M. Rodríguez, 2002a; Sáez, 1989) y modelo didáctico (Escudero, 1981; F. J. García, 2014; J. Gimeno, 1981; Hernández y Guárate, 2017; Jorquera, 2010; Medina, 2002; Pont, 2002; M. Rodríguez, 1997, 2002b) para definir los diferentes tipos de enfoques existentes en la educación, entre los que se encuentra el crítico. En un primer acercamiento a estos parámetros, a pesar de no tratarse de conceptos unívocos sino de complejas construcciones históricas que en ocasiones se emplean como sinónimos, se podría esbozar que los paradigmas son marcos referenciales que condensan una postura ontológica, epistemológica y metodológica concreta, generalmente en el ámbito de la investigación científica; las teorías, textos que explican, describen o comprenden la realidad; y los modelos, simulaciones simplificadas de la misma. No obstante, la comprensión de las implicaciones educativas de estos términos exige un tratamiento en profundidad de los mismos.

Por otra parte, esta parametrización de tipo generalista presenta un nivel de abstracción que no siempre facilita una comprensión aplicable en las prácticas educativas de las didácticas específicas. Es en este punto donde se sitúa el presente trabajo, cuyo objetivo es utilizar estos tres parámetros para, desde una progresión que va de lo más general, como es la propia concepción de la realidad, a lo más particular, como son las relaciones educativas concretas, definir de forma sistemática una educación musical crítica. Así, se relacionan los paradigmas científicos con cuestiones de la filosofía de la música provenientes de corrientes como la nueva musicología (Citron, 2000; Goehr, 1994, 2002; Talbot, 2002; Wolff, 1996) y la etnomusicología (Cámara, 2004; Nettle, 2015; Rice, 2013); las teorías curriculares con tradiciones educativas actuales que defienden el reconocimiento cultural (Lind y McKoy, 2016), la participación crítica de los estudiantes (Abrahams, 2005; Gowan, 2016) o la contribución de la educación a la justicia social (Benedict, Schmidt, Spruce, y Woodford, 2015; Gould, Countryman, Morton, y Rose, 2009); y los modelos didácticos con clasificaciones específicas de las interacciones que en educación musical tienen lugar en el nivel del aula (Aróstegui, 2014; Jorquera, 2010). De esta manera, se pretende proporcionar un marco teórico adaptado a este ámbito educativo concreto, de forma que docentes e investigadores encuentren en él una referencia para guiar sus prácticas profesionales.

2. METODOLOGÍA

Para cumplir con el objetivo de formular una definición sistemática de la educación musical crítica a partir de los conceptos de paradigma científico, teoría curricular y modelo didáctico, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica de tipo narrativo en la que se ha relacionado la literatura proveniente de la didáctica general con aquella específica del ámbito de la música y la educación musical. Con respecto a la primera, se utilizaron como punto de partida diferentes manuales que organizan la educación en base a paradigmas, teorías y modelos y, a partir de ellos, se accedió otros documentos que teorizan sobre la construcción histórica de cada uno de estos conceptos. En cuanto a la literatura relativa a la educación musical, se realizó una prime-

ra búsqueda de información en las bases de datos Web of Science y Scopus, en la que se utilizó una sintaxis basada en los términos *music education* y *critical pedagogy*, localizando 117 artículos científicos. De estos, tras descartar los duplicados, se obtuvo un total de 81 textos. A partir de su lectura, se identificaron diferentes tradiciones teóricas que encajaban con los presupuestos de la pedagogía crítica y, mediante la técnica de *snowball*, se accedió a los trabajos que contaban con un mayor número de referencias o los que trataban de forma específica la sistematización que aquí se aborda. En total, la muestra estudiada ascendió a 97 trabajos diferentes.

3. RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados obtenidos tras la revisión bibliográfica. Estos quedan organizados en torno a los tres parámetros que aquí se estudian, esto es, paradigmas científicos, teorías curriculares y modelos didácticos. En cada apartado se explica cada uno de estos conceptos, se expone su aplicación en el ámbito de la didáctica general y se proyectan sus características sobre la música y la educación musical.

3.1 Paradigmas científicos

El concepto de paradigma fue acuñado por el físico, historiador y filósofo de la ciencia Thomas Kuhn en su conocida obra *La estructura de las revoluciones científicas* (1975), publicada en 1962, quien los definió como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 1975, p. 13). En última instancia, se trata de un conjunto de creencias sobre el mundo no verificables, es decir, de una construcción humana no demostrable que solo es defendida a través de la argumentación (Guba y Lincoln, 1994; Marín, 2011). Además, este queda definido través de tres dimensiones distintas que constituyen tres preguntas metafísicas fundamentales (Guba y Lincoln, 1994; Lincoln y Guba, 1984; Sánchez-Santamaría, 2013). La primera es la ontológica, que da respuesta a la forma y naturaleza de la realidad, esto es, a cómo o qué es esta. La segunda es la epistemológica, que responde a la cuestión sobre qué podemos conocer de dicha realidad, es decir, a las relaciones entre el sujeto cognoscente y aquello que puede ser conocido. Por último, la dimensión metodológica se pregunta sobre las posibles maneras de llegar a conocer aquella parte de la realidad que es susceptible de ser conocida.

Esta aportación fue un factor decisivo para el movimiento crítico con la investigación clásica y tradicional que tuvo lugar a partir de la década de 1960 (Sáez, 1989), y dio como resultado que dos décadas más tarde, el debate sobre el estatuto epistemológico de las ciencias sociales se convirtiera en un diálogo en el que tenían cabida fundamentalmente tres paradigmas distintos: el positivista, el hermenéutico y la teoría crítica de la sociedad (Rubio, 1984). En la tabla 1 se muestra una síntesis de las características de cada uno de ellos a partir de las aportaciones de diversos autores (De Miguel, 1988; Guba y Lincoln, 1994; Herrán, 2005; Pérez, 1990; Popkewitz, 1988; Sabariego, 2004; Sáez, 1989; Sánchez-Santamaría, 2013).

De forma resumida, el paradigma positivista considera a la realidad objetiva y, por tanto, su conocimiento es universal y neutro. Busca explicarla, controlarla y predecirla a través de un tipo

de conocimiento nomotético, la lógica causal y metodologías experimentales y de corte cuantitativo. De forma complementaria, el paradigma hermenéutico concibe a la realidad como una construcción subjetiva a través de la interacción social, es decir, intersubjetiva. Su objetivo es comprender e interpretar los significados de los hechos sociales mediante metodologías cualitativas. Por último, el paradigma sociocrítico enfatiza la relación dialéctica entre las estructuras sociales y los individuos, y añade una dimensión ética, moral e ideológica. La meta del conocimiento es el de criticar, transformar, tomar conciencia de los procesos de formación del discurso y desvelar la función que ejerce el poder. No se identifica con ninguna metodología particular, pero dirige sus procedimientos a la acción y la práctica.

Tabla 1. Paradigmas de las Ciencias Sociales

	POSITIVISTA	CONSTRUCTIVISTA	SOCIOCRÍTICO
ONTOLOGÍA	La realidad es externa al sujeto	La realidad es interpretativa: se crea a través de interacciones simbólicas entre los individuos, que comunican significados	La realidad es dialéctica: los individuos están condicionados por las estructuras sociales y a la vez pueden transformarlas
EPISTEMOLOGÍA	La teoría es objetiva, universal y neutra	La teoría es subjetiva	La teoría es subjetiva y tiene una dimensión ética, moral e ideológica
	Produce conocimiento nomotético	Produce conocimiento idiográfico	
	Busca explicar, controlar y predecir analizando regularidades y variables	Busca comprender e interpretar a partir de las normas subyacentes a los hechos sociales, así como las interacciones y negociaciones en las que se producen los significados	Busca criticar y transformar, tomando autoconciencia del proceso de formación social que establece las condiciones en las que se desarrolla el discurso práctico
METODOLOGÍA	Objetividad y causalidad	Intersubjetividad y motivación	Ideología, poder, identidad cultural
	Preferencia cuantitativa	Preferencia cualitativa	Combina metodologías cuantitativas y cualitativas
	Experimental/manipulativa y orientada a la verificación de hipótesis	Hermenéutica, fenomenológica, etnográfica	Orientada a la acción

En su aplicación al terreno de la música, las características del paradigma sociocrítico implican el cuestionamiento de la propia naturaleza de la música y la revisión, desde un prisma ideológico y ético, de los procesos históricos en los que se han construido y normalizado las conceptualizaciones actualmente aceptadas y utilizadas. En este sentido, una educación musical crítica participaría en el debate entre las perspectivas formalistas y culturalistas del fenómeno musical (C. Rodríguez, 2002), descartando la objetividad y autonomía estéticas, y asumiendo un com-

ponente intersubjetivo, contextual y funcional en los procesos de producción y recepción. Así, no situaría la belleza como rasgo intrínseco, en la línea del paradigma de la música absoluta (Dahlhaus, 2006), sino que entendería que esta se encuentra mediada por las características psíquicas del sujeto cognoscente y los sistemas culturales a los que este pertenece (Blacking, 2006).

Otras líneas de pensamiento musical que encajarían con los postulados críticos son las desarrolladas por la nueva musicología, que ponen en crisis conceptos establecidos y ampliamente extendidos como el de la obra de arte como objeto acabado (Goehr, 1994; Talbot, 2002) y la figura del compositor como genio trascendental que se constituye como modelo a imitar (Kant, 2007; Samson, 2001b; Wolff, 1996), así como el consecuente repertorio de obras canonizadas, que pretende mostrar su perfección atemporal frente a las contingencias del mundo contemporáneo (Gloag, 2015; Samson, 2001a). Además, este canon, propio de la estética musical occidental decimonónica, constituye una invención de raíces culturales y tradiciones por parte de la clase burguesa para afirmar su nuevo estatus, lo que le otorga una dimensión de ideología moral de los grupos culturalmente dominantes (Goehr, 2002; Samson, 2001a; Weber, 1992). En este sentido, algunos autores consideran el canon occidental como una construcción sobre la singularidad y unidad de la identidad cultural propia, y un desprecio sobre lo ajeno y lo diverso, constituyendo una forma encubierta de colonialismo, imperialismo, sexismo, racismo y elitismo (Bohlman, 1992; Citron, 2000; Helm, 1994). Desde esta perspectiva crítica, el canon ha sido visto como “un instrumento de exclusión, uno que legitima y refuerza las identidades y los valores de aquellos que ejercen el poder cultural” (Samson, 2001a, p. 2).

Una tercera perspectiva crítica es la constituida por el tratamiento culturalista que se realiza de las manifestaciones musicales, que se suele abordar desde tres tradiciones diferentes: el folclorismo, la musicología comparada y la etnomusicología (Pettan, 2015). En este sentido, una educación musical crítica sería consciente y señalaría la concepción esencialista de la música folklórica y tradicional que con frecuencia utilizan las políticas educativas para transmitir una ideología nacionalista y legitimadora del orden establecido (Dobrocká y Szórádová, 2018; Duraković, 2016; Ho, 2006, 2009, 2015; Ishii, 2018; Kennedy, 2016; Lee, 2006). Igualmente, sería sensible al tratamiento comparado que, bajo fórmulas del tipo *otras músicas*, se realiza de las manifestaciones musicales no occidentales, reduciéndolas a una alteridad homogeneizada o situándolas en estadios iniciales de un proceso teleológico que culmina en la música académica europea (Cámara, 2004; Hess, 2015; Nettl, 2015; Pettan, 2015). Finalmente, tendría una mayor afinidad con los presupuestos etnomusicológicos, los cuales tienen como objetivo el estudio de cualquier tipo de música siempre que este se realice en relación con su contexto cultural (Rice, 2013).

3.2 Teorías educativas

Una definición ya tradicional y ampliamente aceptada de teoría es la que proponen Lorenzo y Pla (2001, p. 64) cuando sostienen que “las teorías son explicaciones ideales y abstractas de los fenómenos, conocimientos desligados de una aplicación práctica, que regulan mediante reglas y leyes el comportamiento de los fenómenos y tienen un valor predictivo o explicativo”. Sin embargo, como apuntan otros autores, esta visión no agota el propio concepto de teoría. Existe

un grupo de *teorías orientadas hacia la práctica* que “son preceptivas por naturaleza, ya que ofrecen orientaciones acerca del/os método/s a utilizar a la hora de conseguir de la mejor manera posible un objetivo dado” (Reigeluth, 2000, p. 17). Es decir, son teorías de naturaleza normativa o prescriptiva cuya voluntad es regular las acciones orientadas a unos fines determinados. Por otra parte, el postestructuralismo supera la asunción de una correlación entre teoría y práctica en la que la primera accede y desvela a la segunda, y defiende la inseparable unión entre la descripción simbólico-lingüística de la realidad y la realidad misma, transitando así de un concepto de teoría a otro de discurso o texto (Tadeu, 2001). Esto es, la función tradicional de descubrimiento de la realidad queda sustituida por la de construcción de esta.

Además, dentro del ámbito educativo, el grado de complejidad sociocultural que presentan sus procesos da lugar a una intersección de diferentes grupos de teorías que ven reflejada la dualidad descriptiva-explicativa y prescriptiva-normativa mencionada. Atendiendo a la clásica división del fenómeno educativo entre discente, docente y currículum, Reigeluth (2000) distingue entre las teorías del aprendizaje, las del diseño educativo y las curriculares, respectivamente. Así, mientras que las primeras son descriptivas y tienen un carácter psicologicista y epistemológico al tratar de estudiar la forma en la que se produce el conocimiento en los estudiantes, las otras dos son prescriptivas y centran su atención en el proceso de enseñanza. Sin embargo, estas últimas se distinguen en que las teorías del diseño educativo prescriben cómo debería ser la enseñanza desde una perspectiva metodológica mientras que las curriculares lo hacen desde el punto de vista de los contenidos, aunque ambas aparecen con frecuencia interrelacionadas. En consonancia con la estructura y los fines de esta investigación, aquí se presentan las teorías curriculares desde una perspectiva normativa.

Dado que las teorías son concreciones intelectuales construidas a través de los filtros paradigmáticos, estas encuentran una correspondencia con los paradigmas científicos. Así, bajo una similar nomenclatura, numerosos autores clasifican las teorías curriculares en tres grupos análogos a los tres paradigmas principales comentados anteriormente (Carr y Kemmis, 1988; De la Torre, 1993; Delgado, 1994; Escudero y González, 1984; R. García y Parra, 2010; Popkewitz, 1980; M. Rodríguez, 2002a; Sáez, 1989). De esta manera, el paradigma positivista produce teorías empírico-analíticas, tecnológicas, hipotético-deductivas, técnicas, racional-tecnológicas o técnico-burocráticas. Por su parte, el constructivista se concreta en teorías interpretativas, interpretativo-simbólicas, hermenéutico-deliberativas o prácticas. Finalmente, el paradigma sociocrítico se relaciona con teorías sociopolíticas, críticas o sociocríticas. La tabla 2 muestra de forma sintética las principales características de cada una de ellas a partir de lo expuesto por los autores mencionados. Como se puede observar, se ha optado por las categorías *tecnológica*, *interpretativa* y *sociocrítica*, por ser las más comunes.

Tabla 2. Teorías curriculares

	TECNOLÓGICA	INTERPRETATIVA	SOCIOCRÍTICA
EDUCACIÓN	<p>Actividad técnica y controlable que consiste en programar, realizar y evaluar</p> <p>El docente es un técnico que aplica programas curriculares diseñados por expertos</p> <p>El estudiante es un sujeto pasivo y moldeable</p>	<p>Actividad compleja sometida a los “juicios prácticos” de los docentes que consiste en reelaborar la cultura para compartirla con los estudiantes</p> <p>El docente es un investigador sobre la acción que reflexiona y reelabora su práctica</p> <p>El estudiante es un sujeto activo que construye el conocimiento a partir de sus ideas previas</p>	<p>Actividad crítica, moral y política que consiste en la transformación social y la emancipación individual y colectiva</p> <p>El docente es un intelectual transformativo</p> <p>El estudiante es un sujeto activo que construye su identidad a partir de la interacción social</p>
FUNDAMENTACIÓN	<p>Conductismo (desarrollo exógeno)</p> <p>Aprendizaje teórico, lineal y parcelado</p>	<p>Cognitivo-constructivismo (desarrollo endógeno)</p> <p>Aprendizaje práctico enfocado hacia el proceso</p>	<p>Socioconstructivismo</p> <p>Aprendizaje participativo a través la interacción social, la negociación curricular y la crítica ideológica</p>
CURRÍCULUM	<p>Cerrado</p> <p>Enfocado a la consecución eficaz de los resultados</p> <p>Articulado en torno a unos objetivos prefijados, a los que se subordinan los medios, los contenidos y la evaluación</p>	<p>Flexible y abierto</p> <p>Enfatiza los procesos de aprendizaje</p> <p>Las actividades están contextualizadas, los contenidos se presentan problematizados y la evaluación es continua</p>	<p>Es una construcción histórica que reproduce las relaciones de poder</p> <p>Los elementos curriculares deben consensuarse a través de la participación social</p>
CRÍTICAS RECIBIDAS	<p>Fragmentación y descontextualización del conocimiento</p> <p>Papel pasivo del docente</p> <p>Excesivo protagonismo de los resultados</p>	<p>Olvida la influencia de las estructuras sociales en los procesos educativos</p>	<p>Teorías formales con poco contenido y escasa aplicación</p> <p>Propuestas mesiánicas</p>

A pesar del amplio consenso en esta división ternaria, algunos autores solo reconocen los dos primeros grupos de teorías (Angulo y Blanco, 1994; Area, 1991; Sanjosé, 1994). Por otro lado, Tadeu (2001) diferencia entre teorías tradicionales, críticas y postcríticas. No obstante, aquí se considera a las dos últimas dentro del grupo de las teorías sociocríticas, ya que ambas apelan a las relaciones dialécticas entre individuo y sociedad, y a la educación como herramienta de transformación.

En el campo de la educación musical, tres tradiciones actualmente activas encajan con las teorías curriculares sociocríticas: *Critical Pedagogy for Music Education* (Abrahams, 2005; Gowan, 2016), *Music Education for Social Justice* (Benedict et al., 2015; Gould et al., 2009) y *Culturally Responsive Teaching in Music Education* (Lind y McKoy, 2016). Si bien cada una de ellas presenta su propia idiosincrasia, fruto de una génesis y evolución diferenciadas, todas ellas convergen en los planteamientos críticos que aquí se han señalado. Así, sostienen que la educación musical es una práctica política que tiene que favorecer la reflexión sobre los sistemas opresivos y las injusticias sociales (Shaw, 2012), y la adquisición de una conciencia crítica y problematizadora del conocimiento, cuestionando los repertorios canónicos, los que reproducen estereotipos racistas o sexistas, y los que representan algún tipo de exclusión, así como los sistemas de aprendizaje tradicionales basados en la notación escrita que pueden suponer una barrera estructural de acceso para estudiantes sin formación musical específica (Vaugeois, 2009).

Además, una educación musical crítica debe ser consciente de la distribución vertical del poder en espacios como el aula o el centro educativo, lo que requiere una reflexión sobre la toma de decisión y una apertura hacia los intereses y experiencias de los estudiantes (Abrahams, 2007), de forma que estos puedan participar en la selección de contenidos como el repertorio (Yunker y Hickey, 2007) y se genere un diálogo entre estudiantes y docentes en el que compartan sus músicas y se reconozcan mutuamente (Abrahams, 2005; Gowan, 2016). Es decir, se trata de un tipo de educación centrada en el estudiante y no en un currículum apriorístico (Shaw, 2012), haciéndoles conscientes de sus propias vidas musicales (O'Neill, 2015). Esto implicará el establecimiento de puentes entre la música que viven los estudiantes en su día a día y la que se enseña en la escuela, reconociendo e incorporando sus preferencias e identidades musicales (Hebert, 2009). Asimismo, al estar estas conformadas por la música popular urbana de su tiempo presente, esto permitirá una reflexión crítica sobre su propia contemporaneidad (Johnson, 2009).

Por otra parte, el docente se deberá plantear su cultura musical y reflexionará sobre la manera en la que puede influir en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que participa (Lind y McKoy, 2016; Thompson, 2015; Wiens, 2015). Del mismo modo, deberá ser capaz de identificar las prácticas etnocéntricas y diseñar estrategias de enseñanza que no sean discriminatorias con respecto a categorías culturales como la raza, el género o la orientación sexual (Koza, 2009), además de trascender los postulados de la musicología tradicional y el modelo educativo de los conservatorios, y trabajar en diálogo constante con otras disciplinas que también abordan el fenómeno musical.

3.3 Modelos didácticos

Los modelos didácticos son “representaciones valiosas y clarificadoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que facilitan su conocimiento y propician la mejora de la práctica, al seleccionar los elementos más pertinentes y descubrir la relación de interdependencia que se da entre ellos” (Medina, 2002, p. 61). Al fin y al cabo, un modelo es una representación, abstracción o idealización de una determinada realidad que contribuye a su comprensión teórica (Escudero, 1981; Portides, 2008), por lo que aplicado al campo de la educación puede ser útil para organizar tanto la investigación como la intervención en el aula (J. Gimeno, 1981; Jorquera, 2010). Dicho

en otras palabras, es “un esquema mediador entre la realidad y el pensamiento, entre el mundo y la ciencia” (J. Gimeno, 1981, p. 96), construido a partir de enunciados teóricos y observaciones empíricas (Calvo, 2006). En la misma línea, Heinich (1975) plantea que un modelo se relaciona con la teoría en tanto que representación de su estructura y con el objeto de estudio en tanto que réplica isomorfa de su estado original. Sin embargo, este isomorfismo nunca es completo, por lo que requiere una visión multimodélica que desvele las diferentes caras de una misma realidad (Bunge, 1985; Cartwright, 1999; Frigg y Nguyen, 2017; J. Gimeno, 1981; Knuuttila, 2005).

Por lo que respecta específicamente a los modelos didácticos, es decir, aquellos que recrean los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del docente, estos pueden dividirse en dos grandes grupos. De una parte, aquellos que representan dimensionalmente el fenómeno educativo definiendo sus componentes principales (e. g., Escudero, 1981; Escudero y González, 1984; J. Gimeno, 1981; M. Lorenzo, 1986; M. Rodríguez, 1997). De la otra, aquellos en los que dichas dimensiones adoptan valores concretos que representan una práctica específica, por lo que son utilizados como estilos de enseñanza (e. g., Aróstegui, 2014; F. F. García, 2000; F. J. García, 2014; Hernández y Guárate, 2017; Jorquera, 2010; M. Rodríguez, 2002b). En adelante, los primeros serán llamados modelos dimensionales y los segundos modelos aplicados. Dentro del primer grupo, Gimeno (1981) define los modelos mediante tres dimensiones: aspectos psicológicos relacionados con el concepto de sujeto, aspectos didácticos relacionados con el aprendizaje y los medios de comunicación pedagógica, y aspectos relacionados con la identidad y valor del conocimiento. De igual manera, frente a la imposibilidad isomórfica, propone cuatro tipos complementarios de modelo: formales, psicológicos, estructurales y procesuales.

Otras clasificaciones de los modelos son las propuestas por Escudero (1981), quien establece una distinción entre modelos de aprendizaje para el dominio y modelos sistemáticos; Escudero y González (1984), que distinguen entre sistémico-ambientalistas, organizativos, centrados en estilos de decisión, centrados en los individuos, y de investigación-decisión y difusión; o Lorenzo (1986), quien diferencia entre clásico-tradicionales y sistémico-tecnológicos (M. Lorenzo, 1986). También se encuentran las de M. Rodríguez (1997), que presenta el tecnológico, el humanista y el ecológico-comunicativo; Pont (2002) que agrupa modelos en tecnológicos, flexibles y contextuales; o Medina (2002) que propone el modelo de aprendizaje para el dominio, el comunicativo-interactivo, el contextual y el colaborativo.

La distinción de M. Rodríguez (1997) encuentra en este trabajo especial interés por presentar tres modelos de un gran nivel de abstracción que se encuentran relacionados con los paradigmas científicos y las teorías curriculares presentados anteriormente. En el modelo tecnológico, el elemento central son los objetivos, que son evaluados y condicionan los contenidos y los métodos (ilustración 1). En el modelo humanista el centro se sitúa en la figura del docente, que interpreta las interacciones que tienen lugar en el aula, y por el que pasan todos los elementos del sistema de enseñanza-aprendizaje (ilustración 2). Por último, el modelo ecológico-comunicativo plantea un gran número de relaciones a través de las cuales conecta el mundo fuera del centro con la vida dentro del aula, la vez que complejiza los elementos dentro de ella (ilustración 3).

Dentro del grupo de modelos aplicados, aquellos con un menor nivel de abstracción y una mayor definición de la práctica educativa concreta, existen también diversas clasificaciones. Por ejemplo, F. F. García (2000) y F. J. García (2014) diferencian entre tradicional, tecnológico, espontaneís-

ta y alternativo; Pont (2002) entre el socrático, el tradicional y el activo; y Rodríguez (2002b) entre orientado por la filosofía del liberalismo o por la teoría crítico-comunicativa. Por su parte, Hernández y Guárate (2017) utilizan el concepto de modelo didáctico de un modo todavía más concreto y lo equiparan a técnicas o estrategias docentes, como la clase expositiva, magistral o teórica, la lectura, la interrogación didáctica, organizadores de la información, la observación, la demostración, el debate o la dramatización, entre otras. Todos los modelos nombrados se pueden sintetizar en cuatro: el tradicional, el tecnológico, el activo-espontaneísta y el crítico-alternativo (tabla 3), tomando el socrático como una técnica de enseñanza en lugar de como un modelo.

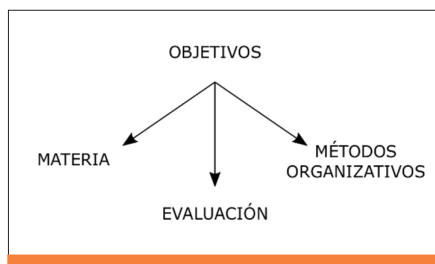


Ilustración 1. Modelo tecnológico (Rodríguez, 1997)



Ilustración 2. Modelo humanista (Rodríguez, 1997)

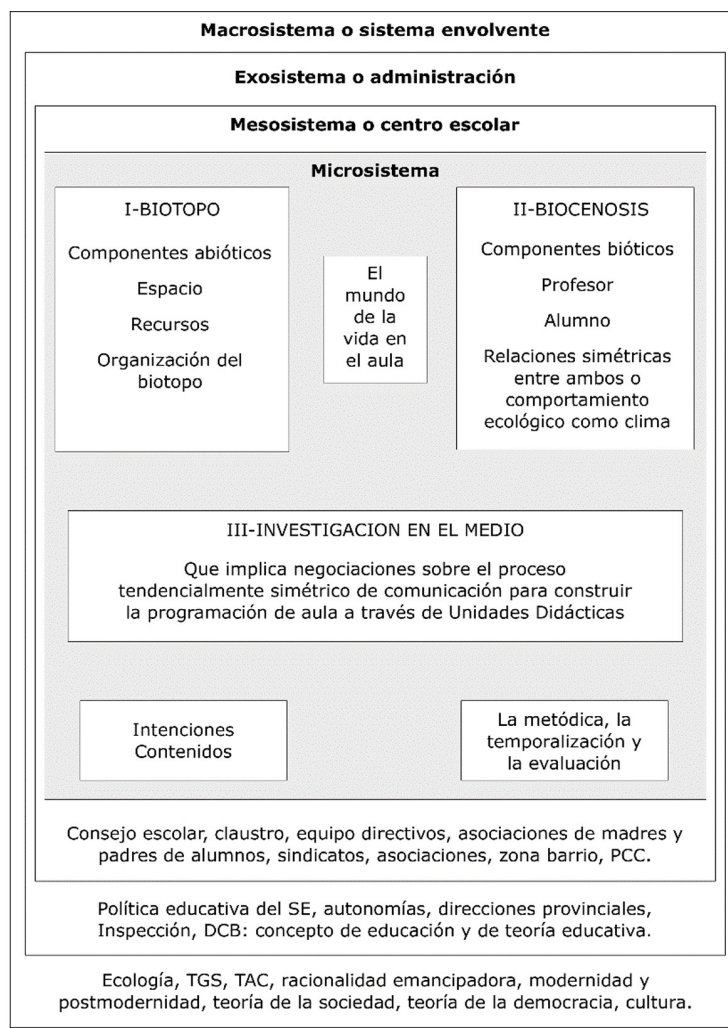


Ilustración 3. Modelo ecológico-comunicativo (Rodríguez, 1997)

El primero se centra en contenidos disciplinares transmitidos magistralmente por un docente y memorizados pasivamente por un alumno sometido a una disciplina represiva (F. F. García, 2000; F. J. García, 2014; Pont, 2002). El segundo está basado principalmente en objetivos que son operativizados mediante contenidos seleccionados por expertos y alcanzados a través de secuencias sistemáticas de actividades (F. F. García, 2000; F. J. García, 2014). Por su parte, el modelo orientado por la filosofía del liberalismo es una mezcla de los dos primeros, especialmente del tecnológico, que pone el énfasis en principios como el relativismo moral, la competitividad como instrumento de promoción, la libertad por encima de la igualdad, el individualismo, la ra-

cionalidad instrumental y, la subordinación de la escuela a las leyes de mercado (M. Rodríguez, 2002b). Por esto, aquí no se trata como modelo independiente.

El tercer modelo, el activo-espontaneísta, sitúa al estudiante en el centro y se enseña mediante actividades prácticas, abiertas y flexibles, evaluando no solo conceptos, sino también destrezas y actitudes (F. F. García, 2000; F. J. García, 2014; Pont, 2002). Finalmente, el modelo crítico-alternativo utiliza la investigación para enriquecer las experiencias de los estudiantes, analizar críticamente la sociedad y producir cambios. Además, tiene una base ética y los contenidos son interdisciplinarios (F. F. García, 2000; F. J. García, 2014; M. Rodríguez, 2002b).

Tabla 3. Modelos didácticos

TRADICIONAL	<p>La base son los contenidos, que están divididos en disciplinas, siguen su lógica interna, y no tienen conexión directa con la realidad</p> <p>Se transmiten conceptos aceptados por la cultura vigente</p> <p>Va de lo abstracto a lo concreto</p> <p>El docente explica y expone verbalmente con apoyo del libro de texto</p> <p>El alumno es pasivo: escucha, obedece, estudia y reproduce</p> <p>Evaluación memorístico-enciclopedista, centrada en los resultados y calificadora</p> <p>Disciplina represiva basada en el premio y el castigo</p>
TECNOLÓGICO	<p>La base son los objetivos, hacia cuya consecución se dirigen el resto de elementos didácticos</p> <p>Utiliza programaciones didácticas muy detalladas</p> <p>Se transmiten contenidos actualizados y preparados por expertos</p> <p>No se tienen en cuenta los intereses de los estudiantes, quienes realizan sistemáticamente actividades programadas</p> <p>La evaluación mide detalladamente los aprendizajes mediante test y ejercicios específicos, atendiendo principalmente a los resultados</p>
ACTIVO-ESPONTANEÍSTA	<p>El centro es el estudiante, sus necesidades, intereses y experiencias</p> <p>Además de conceptos, se da importancia a las destrezas y las actitudes</p> <p>Respeto a los ritmos naturales de aprendizaje y utilización del descubrimiento espontáneo</p> <p>El docente es un líder social y afectivo que usa la libertad guiada como gestión de las conductas</p> <p>Se utilizan actividades prácticas, abiertas y flexibles, juegos educativos, salidas, observaciones, trabajos individuales y grupales</p> <p>Evaluación como reflexión centrada en el proceso, las destrezas y actitudes</p>
CRÍTICO-ALTERNATIVO	<p>Basado en la investigación como proceso de búsqueda y acción por parte del docente y los estudiantes para comprender críticamente la realidad social y producir cambios</p> <p>Problematización de las experiencias vitales desde una perspectiva ética</p> <p>Parte de los intereses e ideas de los estudiantes para enriquecerlos progresivamente</p> <p>Carácter sistémico de los diferentes elementos curriculares e interdisciplinar</p> <p>Persigue valores educativos como la autonomía, la igualdad, el respeto a la diversidad, la cooperación o la solidaridad</p> <p>El docente es un coordinador e investigador</p>

En el campo concreto de la educación musical, Jorquera (2010) ha realizado una propuesta de cuatro modelos que guardan relación con los anteriores. Se trata del modelo académico, el práctico, el comunicativo lúdico y el complejo (tabla 4). De forma sintética, en los dos primeros el alumno tiene un papel pasivo de recepción cultural de las grandes obras canonizadas, bien a través de la teoría y la lectoescritura en el académico, bien a través de la práctica irreflexiva en el práctico. En el modelo comunicativo lúdico se tienen en cuenta los intereses del alumnado cuyo disfrute, motivación y entretenimiento, son el objetivo principal. Finalmente, el modelo complejo concibe la educación musical como un proceso de investigación que parte de las ideas e intereses de los estudiantes y aborda la música desde una perspectiva culturalista, poniendo énfasis en sus significados y funciones contextuales. Además, pretende capacitar a los alumnos para comprender críticamente su realidad y participar en ella para poder transformarla.

Tabla 4. Modelos didácticos aplicados a la educación musical (Jorquera, 2010)

ACADÉMICO	<p>Papel central de la lectoescritura tradicional, la asimilación de conceptos teóricos, el análisis de las formas y estructuras musicales, la audición de obras con explicación previa y la memorización enciclopédica, anecdótica o episódica de compositores y períodos históricos</p> <p>El conocimiento está establecido por expertos, formado por repertorios canonizados por la tradición (grandes obras) y desligado de la vida de los estudiantes</p> <p>Separación entre teoría y práctica, y gran importancia de los libros de texto</p> <p>La práctica musical se trabaja a través de la imitación y la repetición</p> <p>El objetivo es aumentar la cultura que los estudiantes deben adquirir de forma acrítica</p>
PRÁCTICO	<p>Papel central de la práctica irreflexiva de actividades, como tocar instrumentos, cantar, improvisar o componer, sin referencias al significado comunicativo, social ni cultural</p> <p>La práctica musical se trabaja a través de la imitación y la repetición</p> <p>Espera que el alumnado disfrute y experimente vivencias afectivas</p> <p>El repertorio es similar al académico, aunque con la posibilidad de introducir materiales más atractivos, adaptados, con una presentación más agradable y motivadores</p> <p>No se tienen en cuenta las ideas e intereses de los estudiantes y no se fomenta su autonomía</p> <p>La música pretende neutralidad y tiene un uso ornamental</p>
COMUNICATIVO LÚDICO	<p>Papel central de la motivación del alumnado, quien participa y es entretenido mediante actividades lúdicas próximas a la cultura del espectáculo</p> <p>En las actividades musicales se introducen significados comunicativos y expresivos, aunque descontextualizados</p> <p>El repertorio puede ser parcialmente consensuado entre docente y estudiantes, teniendo en cuenta los intereses de estos últimos, aunque no sus ideas</p> <p>La evaluación puede ser parcialmente participativa y mide resultados y algunos procesos</p> <p>Se implementan las metodologías activas: Orff, Kodaly, Willems, Dalcroze, etc.</p>
COMPLEJO	<p>Papel central de la investigación sobre significados, contextos, funciones y estructuras de la música, que se concibe como un elemento cultural</p> <p>Se establecen conexiones entre la música y la cultura propia para comprenderla, participar críticamente en ella y transformarla, así como con otras culturas</p> <p>Se busca el disfrute y la comunicatividad musical</p> <p>El repertorio está consensuado ente profesores y estudiantes, siendo las ideas e intereses de estos últimos el punto de partida para los aprendizajes</p> <p>La evaluación utiliza diversas herramientas, es consensuada y mide procesos y resultados</p>

Por su parte, Aróstegui (2014) también establece una distinción de tres modelos didácticos que, aunque con algunas diferencias, responden a la lógica ternaria que se ha presentado anteriormente. Utilizando el concepto de enfoque como equivalente a modelo, el autor diferencia entre técnico, práctico y crítico. El primero prioriza la teoría y la técnica frente a la práctica y la interpretación, y exige un gran esfuerzo para conseguir los resultados deseados. El segundo, de forma contraria, prefiere comenzar vivenciando la música mediante actividades de movimiento y audición, para después racionalizarla. En cuanto al tercero, este es crítico con el repertorio canónico de la música académica occidental de tradición europea y propone una música intercultural que incorpore repertorios propios de diferentes grupos sociales. Además, pretende contribuir a la conformación del gusto musical de los estudiantes.

Como se puede observar, Jorquera (2010) y Aróstegui (2014) utilizan el concepto de modelo práctico de forma diferente. Así, para la primera no es más que el modelo académico que modifica su metodología mediante la descentralización de la teoría y un mayor protagonismo de actividades prácticas, manteniendo el resto de características casi invariables. Sin embargo, el segundo autor lo relaciona con el movimiento de Escuela Nueva y las metodologías activas. Es decir, lo que para Aróstegui (2014) es el modelo práctico, para Jorquera (2010) es el comunicativo lúdico. Aquí se mantendrán las dos acepciones del concepto de modelo práctico.

Tabla 5. Modelos didácticos aplicados a la educación musical (Aróstegui, 2014)

TÉCNICO	Primero se aprende la teoría musical y la lectoescritura, y luego la práctica Primero se aprende la técnica y luego la interpretación El aprendizaje consiste en conseguir resultados que requieren un esfuerzo
PRÁCTICO	Primero se siente y vivencia la música, y luego se piensa y teoriza A través de ejercicios de movimiento y audición se interiorizan los parámetros musicales Se implementan las metodologías activas: Orff, Kodaly, Willems, Dalcroze, etc.
CRÍTICO	Crítica a la hegemonía de la música clásica, culta o de varones blancos muertos, ejercida por su relación con las clases dominantes Educación musical intercultural en la que se incluyen géneros y estilos propios de diferentes grupos sociales Utilización de grafías no convencionales como primer paso hacia la notación Contribuir a la construcción del gusto musical de los estudiantes desarrollando la capacidad de juicio autónomo y crítico

4. CONCLUSIONES: HACIA UNA EDUCACIÓN MUSICAL CRÍTICA

En este trabajo se ha realizado una revisión bibliográfica de tipo narrativo con el objetivo de aproximarse a una caracterización de la educación musical crítica. Para ello, se ha partido de los conceptos de *paradigma científico*, *teoría curricular* y *modelo didáctico*, desarrollados por la didáctica general, se han identificado sus formulaciones críticas y se han proyectado los postulados de estas últimas sobre las disciplinas de la musicología y la educación musical. De esta forma, se ha observado que estos tres conceptos, en tanto que diferentes niveles del proceso que relaciona la construcción del conocimiento con su aplicación práctica, guardan una inevitable relación, tal y

como muestra la tabla 6. Es lógico, puesto que cada marco formal de coordenadas ontológicas, epistemológicas y metodológicas determinadas, dará lugar a un tipo de teoría o grupo de teorías particulares y, a su vez, estos se concretarán de forma coherente en modelos dimensionales y aplicados a la realidad. Además, los tres niveles pueden servir como parámetros constitutivos de un determinado tipo de enfoque educativo. Siguiendo con la línea argumental de este trabajo, se han identificado tres tipos: el tradicional, el constructivista y el crítico (tabla 6). A partir de dicha diferenciación es posible conceptualizar una educación musical crítica, que se sintetiza a continuación.

Tabla 6. Tipos de enfoque educativo. **Fuente.** Tabla de elaboración propia

	PARADIGMAS	TEORÍAS	MODELOS (GENERAL)	MODELOS (MÚSICA)
ENFOQUE TRADICIONAL	Positivista, empírico-analítico, racional-tecnológico	Tecnológica, técnica, empírico-analítica, hipotético-deductiva, racional-tecnológica, técnico-burocrática	Tecnológico, aprendizaje para el dominio, tradicional, clásico	Académico, práctico, técnico
ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA	Hermenéutico, constructivista, simbólico, interpretativo	Interpretativa, simbólica, hermenéutico-deliberativa, práctica	Humanista, flexible, comunicativo, interactivo, activo, espontaneísta	Comunicativo lúdico, práctico
ENFOQUE CRÍTICO	Sociocrítico, crítico, teoría crítica	Sociocrítica, crítica, sociopolítica	Ecológico-comunicativo, colaborativo, contextual	Complejo, crítico

En primer lugar, dicha educación concibe la construcción del conocimiento desde un paradigma sociocrítico. Esto es, entiende que la realidad es construida de forma dialéctica por sujetos que se encuentran condicionados por estructuras sociales y a la vez están dotados de agencia para transformarlas. Desde el punto de vista de la epistemología, la teoría es ética, moral, ideológica, generadora de identidades culturales y está atravesada por el poder. Por eso, produce un tipo de conocimiento idiográfico y busca tomar conciencia crítica de las condiciones sociohistóricas en las que se desarrollan los discursos. A nivel metodológico, puede utilizar metodologías tanto cuantitativas como cualitativas, pero las orienta a la acción, la concienciación y la transformación.

Es decir, la educación musical crítica aborda la forma en que se concibe la propia música como objeto social y su dimensión estética, y plantea una revisión de las conceptualizaciones aprendidas y reproducidas mediante la práctica, como la música autónoma, la obra de arte, el genio compositor o el repertorio canónico. Así, por ejemplo, no sitúa la belleza sobre el objeto musical en sí mismo, sino sobre un sujeto cognoscente cuya percepción viene determinada por

sus propias experiencias vitales. De esta forma, el papel hegemónico que ejerce la música académica occidental en base a una supuesta superioridad inherente y objetiva se sustituye por una dialéctica según la cual el individuo emite una serie de juicios estéticos que a su vez están condicionados por procesos de enculturación ejercidos por los sistemas educativos, los medios de comunicación o las redes sociales en las que participa. Además, la educación musical crítica desvela los mecanismos históricos que han otorgado a la música académica occidental un estatus de superioridad con respecto al resto de manifestaciones artísticas.

Igualmente, la educación musical crítica cuestiona la visión esencialista de la cultura que se construyó durante el siglo XIX como parte de la definición de los nacionalismos y que impone de forma apriorística un conjunto de repertorios folklorizados sobre un territorio concreto como parte de la concepción de un *nosotros*. De la misma forma, señala el tratamiento simplificador y subordinado con el que se concibe la música de diferentes partes del mundo al tratarla, por contraposición a aquella, como la *otra* música. En cuanto a la música popular urbana, la educación musical crítica reconoce que esta construye las identidades culturales de los estudiantes, y a la vez se plantea los mecanismos de homogeneización cultural que les afectan como resultado de los procesos de globalización económica.

En segundo lugar, la educación musical crítica se fundamenta en una teoría curricular socio-crítica. Es decir, concibe a la educación como una actividad política, crítica y moral que consiste en la transformación social y la emancipación individual y colectiva. El docente es un intelectual transformativo, mientras que el estudiante es un sujeto activo que construye su realidad de forma socioconstructivista a partir de la interacción social, la negociación curricular y la crítica ideológica. Por último, el currículum es una construcción histórica que reproduce las relaciones de poder, de forma que este debe consensuarse colectivamente y debe mantenerse flexible y abierto.

Esto es, la educación musical crítica se plantea las formas históricas que han condicionado la construcción del currículum en sus diferentes niveles, trata de desvelar los mecanismos de poder y los intereses ocultos que pudieran ejercer algún tipo de influencia en el mismo, y construye un currículum alternativo desde una ética concreta que comparte y negocia con otros miembros de la comunidad educativa, entre los que se encuentran los estudiantes. Por ejemplo, se cuestiona el tratamiento academicista y nacionalista que recibe la música en la educación formal, el cual se encuentra influido por la educación de conservatorio que han recibido sus diseñadores y los intereses de las estructuras políticas que promulgan los diferentes decretos de desarrollo curricular. Frente a eso, renegocia un repertorio y unas formas de aprendizaje que reconocen e incluyen a la diversidad de identidades musicales presentes en el aula y, a partir de estas, las amplían incorporando otras que existen en otros sistemas sociales. Además, ofrece herramientas a los estudiantes para comprender su entorno social a través de sus identidades musicales. Por ejemplo, facilita la comprensión del gusto musical propio y la capacidad de emitir juicios críticos sobre las narrativas de las músicas que consumen.

Por último, la educación musical crítica implementa modelos como el ecológico-comunicativo, el contextual, el colaborativo, el crítico y el complejo. En este sentido, conecta de forma sistémica la vida en el aula con otros niveles contextuales como el centro escolar, la comunidad educativa, la administración educativa o los movimientos sociales, pudiendo llegar a construir

comunidades de aprendizaje. El docente coordina a los estudiantes y persigue valores como la autonomía, la igualdad, el respeto a la diversidad, la cooperación o la solidaridad. Utiliza la investigación como método para que los estos construyan el conocimiento, analicen críticamente la sociedad y produzcan cambios, y problematiza las experiencias, intereses e ideas de los estudiantes desde una lógica ética e interdisciplinar.

En este nivel, la educación musical crítica establece metodologías participativas y democráticas en las que se tienen en cuenta los deseos e intereses de los estudiantes. Así, la decisión sobre el repertorio y las formas de aprendizaje son elegidas mediante mecanismos como el voto individual, la búsqueda de consensos y la argumentación sobre la idoneidad de trabajar unas músicas u otras. Igualmente, se establecen sistemas de reflexión y debate en los que, a través del diálogo igualitario, se comparten diferentes puntos de vista sobre las implicaciones sociales y estéticas de unos u otros estilos musicales, artistas o piezas determinadas, así como del trabajo realizado en el aula. Igualmente, se fomenta el trabajo colaborativo mediante actividades de creación musical en pequeños equipos, y se implementan sistemas de evaluación formativa en los que los estudiantes auto- y co-evalúan sus propios aprendizajes.

En síntesis, una educación musical crítica podría definirse por (1) la resignificación de la propia idea de música mediante el juicio crítico de los conceptos que históricamente se han construido en torno a la misma y que han experimentado un proceso de normalización que llega hasta la actualidad, presentándolos como naturales y dados; (2) el desvelamiento y superación de las relaciones de poder que subyacen en las experiencias musicales, en especial las que generan algún tipo de exclusión en los contextos educativos, y (3) la utilización de prácticas democráticas que favorezcan el reconocimiento de la diversidad, la participación y el desarrollo de un pensamiento crítico sobre la dialéctica entre música y sociedad. Este tipo de educación musical contribuirá a la conformación de un sujeto consciente de su biografía musical y de la relación de esta con las problemáticas sociales del entorno en el que habita, facilitando así su capacidad de generar e implementar procesos de emancipación personal y de transformación social.

REFERENCIAS

- Abrahams, F. (2005). The Application of Critical Pedagogy to Music Teaching and Learning. *Visions of Research in Music Education*, 6, 1-16. <https://doi.org/10.1177/87551233050230020103>
- Abrahams, F. (2007). Musicing Paulo Freire: a critical pedagogy for music education. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (Eds.), *Critical Pedagogy: Where Are We Now?* (pp. 223-237). Nueva York: Peter Lang.
- Allen, R., y Torres, C. A. (2003). *Llegint Freire i Habermas. Pedagogía crítica y cambio social*. Xàtiva: Edicions del Crec i Denes Editorial.
- Angulo, J. F., y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona: Aljibe.
- Area, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículum*. Barcelona: Sendai.
- Aróstegui, J. L. (2014). Fundamentos del currículum para la educación musical. En J. L. Aróstegui (Ed.), *La música en Educación Primaria. Manual de formación del profesorado* (pp. 19-42). Madrid: Dairea.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., y Valls, R. (2010). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

- Ayuste, A., Flecha, R., López, F., y Lleras, J. (2003). *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Barcelona: Graó.
- Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G., y Woodford, P. (Eds.). (2015). *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Blacking, J. (2006). *How musical is man?* Seattle y London: University of Washington Press.
- Bohlman, P. V. (1992). Epilogue: Musics and Canons. En K. Bergeron y P. V Bohlman (Eds.), *Disciplining Music* (p. 210). Chicago: The University of Chicago Press.
- Bunge, M. (1985). *Teoría y realidad*. Barcelona: Ariel.
- Calvo, D. (2006). *Modelos teóricos y representación del conocimiento*. Universidad Complutense de Madrid.
- Cámara, E. (2004). *Etnomusicología*. Madrid: Ediciones del ICCMU.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cartwright, N. (1999). *The dappled world: A study of the boundaries of science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cascante, C., y Martínez, J. (2013). Pedagogía Crítica, treinta años después. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77, 15-21. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/377845>
- Citron, M. J. (2000). *Gender and the Musical Canon*. Urbana: University of Illinois Press.
- Dahlhaus, C. (2006). *La idea de la Música absoluta*. Barcelona: Idea Música.
- De la Torre, S. (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso educativo*. Madrid: Dykinson.
- De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluze (Ed.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 60-77). Madrid: Narcea.
- Delgado, M. L. (1994). Teorías curriculares. En *Didáctica general. Un enfoque curricular* (pp. 89-111). Alcoy: Marfil.
- Dobrocká, S., y Szórádová, E. (2018). School curriculum as a means of shaping national identity: music education in the Slovak region of Czechoslovakia in the interwar period (1918–1939). *Pedagogy, Culture and Society*, 26(2), 165-179. <https://doi.org/10.1080/14681366.2017.1365751>
- Duraković, L. (2016). Music as the educational mean in the making of the «socialist man»: Music education in primary schools of Croatia (1945-1965). *History of Education and Children's Literature*, 11(2), 267-289. <https://doi.org/10.1400/248466>
- Escudero, J. M. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-tau.
- Escudero, J. M., y González, M. T. (1984). *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid: Escuela Española.
- Freire, N. (2009). Contribuciones de Paulo Freire a la Pedagogía Crítica: «Educación emancipatoria: la influencia de Paulo Freire en la ciudadanía global» o «La influencia de Paulo Freire en una educación para la libertad y la autonomía». *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10, 141-158. <http://dx.doi.org/10.14201/eks.3967>

- Frigg, R., y Nguyen, J. (2017). Scientific Representation is Representation-As. En H.-K. Chao y J. Reiss (Eds.), *Philosophy of Science in Practice. Nancy Cartwright and the Nature of Scientific Reasoning* (pp. 149-179). Durham: Springer.
- García, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207, 1. <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm>
- García, F. J. (2014). El proceso de enseñar y aprender. Modelos didácticos. En I. Gómez y F. J. García (Eds.), *Manual de Didáctica. Aprender a enseñar* (pp. 25-44). Madrid: Pirámide.
- García, R., y Parra, J. M. (2010). *Didáctica e innovación curricular*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Gimeno, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- Gimeno, P. (1995). *Teoría Crítica de la Educación*. Madrid: UNED.
- Gimeno, P. (2013). Reflexiones críticas y autocríticas sobre Pedagogía Crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77, 77-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4840079>
- Gloag, K. (2015). «A Thing of the Past»: Canon Formation and the Postmodern Condition. En V. Kurkela y M. Mantere (Eds.), *Critical Music Historiography: Probing Canons, Ideologies and Institutions* (pp. 227-237). Surrey: Ashgate.
- Goehr, L. (1994). *The imaginary museum of musical works*. New York: Oxford University Press.
- Goehr, L. (2002). In the shadow of the Canon. *Musical Quarterly*, 86(2), 307-328. <https://doi.org/10.1093/musqtl/gdg012>
- Gould, E., Countryman, J., Morton, C., y Rose, L. S. (Eds.). (2009). *Exploring Social Justice. How Music Education Might Matter*. Toronto: Canadian Music Educators' Association.
- Gowan, J. (2016). A Polysemy of Meanings : Music Education for Critical Pedagogy. *Canadian Music Educator*, 57(3), 23-28. <https://www.questia.com/magazine/1P3-4140662951/a-polysemy-of-meanings-music-education-for-critical>
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: SAGE.
- Hebert, D. G. (2009). Musicianship, Musical Identity, and Meaning as Embodied Practice. En T. Regelski y T. Gates (Eds.), *Music Education for Changing Times* (pp. 39-55). Londres: Springer.
- Heinich, R. (1975). *Tecnología y administración de la enseñanza*. México D.F.: Trillas.
- Helm, E. E. (1994). *The canon and the curricula. A Study of Musicology and Ethnomusicology Programs in America*. Stuyvesant: Pendragon Press.
- Hernández, C., y Guárate, A. Y. (2017). *Modelos didácticos pra situaciones y contextos de aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Herrán, A. D. La. (2005). Reflejo de los paradigmas consensuados en el conocimiento pedagógico. En A. de la Herrán, E. Machado y E. Edmundo (Eds.), *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas* (pp. 35-78). Madrid: Dilex.
- Hess, J. (2015). Decolonizing music education: Moving beyond tokenism. *International Journal of Music Education*, 33(3), 336-347. <https://doi.org/10.1177/0255761415581283>

- Ho, W. C. (2006). The Politics of Implementing Local Cultures in Music Education in Taiwan. *Research and Issues in Music Education*, 4(1), 1-14. <https://commons.lib.jmu.edu/rime/vol4/iss1/4/>
- Ho, W. C. (2009). Social developments and school music education: The struggles in Hong Kong. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(2), 179-193. <https://doi.org/10.1080/01596300902809203>
- Ho, W. C. (2015). Challenges to Values Education in School Music Education between Nationalism and Multiculturalism in Beijing, China. En E. Burgess (Ed.), *Music Education and Perceptions* (pp. 167-174). Nueva York: Nova Science Publishers.
- Ishii, Y. (2018). The roles played by a common language and music education in modernization an nation-state building in Asia. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(2), 55-76. <https://doi.org/10.14516/ete.221>
- Johnson, R. (2009). Critically Reflective Musicianship. En T. Regelski y T. Gates (Eds.), *Music Education for Changing Times* (pp. 17-26). Nueva York: Springer.
- Jorquera, M. C. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musica: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, 241, 52-74. <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/10571>
- Kant, I. (2007). *Critique of judgement*. Oxford: Oxford University Press.
- Kennedy, K. (2016). Singing about soldiers in German schools, from 1890 to 1945. *Paedagogica Historica*, 52(1-2), 76-91. <https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1139602>
- Knuuttila, T. (2005). *Models as Epistemic Artefacts: Towards a Non-Representationalist Account of Scientific Representation*. Helsinki: Department of Philosophy. University of Helsinki.
- Koza, J. E. (2009). Listening for Whiteness: Hearing Racial Politics in Undergraduate School Music. En T. Regelski y T. Gates (Eds.), *Music Education for Changing Times* (pp. 85-95). Londres: Springer.
- Kuhn, T. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lee, A. (2006). The influence of governmental control and early Christian missionaries on music education of Aborigines in Taiwan. *British Journal of Music Education*, 23(2), 205-216. <https://doi.org/10.1017/s0265051706006930>
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1984). *Naturalistic inquiry*. California: SAGE Publications.
- Lind, V. R., y McKoy, C. L. (2016). *Culturally Responsive Teaching in Music Education*. New York: Routledge.
- Lorenzo, M. (1986). Enfoque sistémico de la enseñanza. En Ó. Sáenz (Ed.), *Didáctica General* (pp. 23-40). Madrid: Ediciones Anaya.
- Lorenzo, N., y Pla, M. (2001). Teoría de la enseñanza: modelos aplicados al proceso de enseñanza-aprendizaje. En F. Sepúlveda y N. Rajadell (Eds.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 58-100). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Marín, L. (2011). The Notion of Paradigm. *Redalyc*, XXVI, 34-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86005004>
- Mayo, P. (2008). *La praxi alliberadora. El llegat de Paulo Freire per a l'educació radical i alliberadora*. Xàtiva: Edicions del Crec i Denes Editorial.
- Medina, A. (2002). Enfoques, teorías y modelos de la Didáctica. En *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.

- Nayive, L., y León, A. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *Educere: Artículos aritrados*, 29, 159-164. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/11917>
- Nettl, B. (2015). *The Study of Ethnomusicology*. Urbana: University of Illinois Press.
- O'Neill, S. A. (2015). Youth Empowerment and Transformative Music Engagement. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 388-405). Nueva York: Oxford University Press.
- Pérez, M. G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Pettan, S. (2015). Applied Ethnomusicology in the Global Arena. En S. Pettan y J. T. Titon (Eds.), *The Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology* (pp. 29-53). Nueva York: Oxford University Press.
- Pont, E. (2002). *Models d'acció didàctica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Popkewitz, T. (1980). Paradigms in Educational Science: Different Meaning and Purpose to Theory. *The Journal of Education*, 162(1), 28-46. <https://doi.org/10.1177/002205748016200104>
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Portides, D. (2008). Models. En S. Psillos y M. Curd (Eds.), *The Routledge Companion to Philosophy of Science* (pp. 385-395). Abingdon: Routledge.
- Reigeluth, C. M. (2000). ¿En qué consiste la teoría de diseño educativo y cómo se está transformando? En C. M. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción* (pp. 15-40). Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Rice, T. (2013). *Ethnomusicology. A very short introduction*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rodríguez, C. (2002). *Prontuario de musicología*. Barcelona: Clivis.
- Rodríguez, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez, M. (2002a). Currículo y teorías curriculares. En M. Rodríguez (Ed.), *Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*, (pp. 99-140). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rodríguez, M. (2002b). Modelos de diseño curricular para elaborar proyectos didácticos. En M. Rodríguez (Ed.), *Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información* (pp. 141-187). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rubio, J. (1984). *Positivismo, hermenéutica y teoría crítica en las ciencias sociales*. Barcelona: Humanitas.
- Sabariego, M. (2004). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 51-87). Madrid: La Muralla.
- Sáez, J. (1989). *La construcción de la educación*. Murcia: ICE Universidad de Murcia.
- Samson, J. (2001a). Canon. En D. Root (Ed.), *Grove Music Online* (pp. 1-3). Oxford: Oxford University Press.
- Samson, J. (2001b). The great composer. En J. Samson (Ed.), *The Cambridge History of Nineteenth-Century Music* (pp. 259-284). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez-Santamaría, J. (2013). Paradigmas de la investigación educativa: De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia, revista interdisciplinar*, 16(2013), 91-99. <http://www.eumed.net/entelequia/pdf/2013/e16a06.pdf>

- Sanjosé, V. (1994). Hacia una didáctica de la educación musical científicamente fundamentada. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 7(2), 17-34.
- Shaw, J. (2012). The Skin that We Sing. *Music Educators Journal*, 98(4), 75-81. <https://doi.org/10.1177/0027432112443561>
- Tadeu, T. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.
- Talbot, M. (2002). *The musical work. Teality or invention?* New York: Cambridge University Press.
- Thompson, J. D. (2015). Towards cultural responsiveness in music instruction with black detained youth: An analytic autoethnography. *Music Education Research*, 17(4), 421-436. <https://doi.org/10.1080/14613808.2014.930117>
- Vaugeois, L. C. (2009). Music Education as a Practice of Social Justice. En E. Gould, J. Countryman, C. Morton, y L. S. Rose (Eds.), *Exploring Social Justice. How Music Education Might Matter* (pp. 2-22). Toronto: Canadian Music Educators' Association.
- Weber, W. (1992). *The Rise of Musical Classics in Eighteenth-Century England. A Study in Canon, Ritual, and Ideology*. Oxford: Clarendon Press.
- Wiens, K. F. (2015). Considering Culturally Responsive Teaching, Children, and Place in the Music Room. *General Music Today*, 29(1), 19-23. <https://doi.org/10.1177/1048371315594005>
- Wolff, J. (1996). The ideology of autonomous art. En R. Leppert y S. McClary (Eds.), *Music and Society. The Politics of Composition, Performance and Reception*. New York: Cambridge University Press.
- Yunker, B. A., y Hickey, M. (2007). Examining the profession through the lens of social justice: two music educators' stories and their stark realizations. *Music Education Research*, 9(2), 215-227. <https://doi.org/10.1080/14613800701384334>

I N V E S T I G A C I O N E S

Mobilización del conocimiento en educación inclusiva: conceptualización, roles y estrategias

Knowledge mobilization in inclusive education: conceptualization, roles and strategies

Cristina Gimeno-Pérez,* Paula Escobedo-Peiro**

Recibido: 23 de noviembre de 2020 Aceptado: 23 de diciembre de 2020 Publicado: 27 de julio de 2021

To cite this article: Gimeno Pérez, C. y Escobedo Peiro, P. (2021). Mobilización del conocimiento en educación inclusiva: conceptualización, roles y estrategias. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 2 (2), 25-41

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10892>

RESUMEN

Este estudio se centra en la Movilización Del Conocimiento (MDC) y su vinculación en el contexto de la investigación inclusiva. Metodológicamente, el trabajo se desarrolla desde un enfoque cualitativo-descriptivo para identificar la conceptualización del término, los condicionantes, roles, estrategias y procesos intragrupal que desarrolla un grupo de investigadores que trabajan en educación inclusiva. Tras la realización de un grupo focal con estos investigadores para indagar sobre cómo ellos entienden la MDC y cómo la trabajan, se analizó la información mediante el análisis de contenido y se establecieron categorías teóricas e inductivas (emergentes del análisis). Algunos resultados apuntan que estos investigadores trabajan la MDC desde un paradigma de investigación participativa e inclusiva; aspiran a coinvestigar para favorecer una participación más democrática y los plazos de tiempo, en este tipo de investigación, pueden ser una condición limitadora. La investigación concluye estableciendo orientaciones y futuras vías de investigación relacionadas con la MDC.

Palabras clave: movilización del conocimiento; roles y estrategias; investigación inclusiva

ABSTRACT

This study inquires about knowledge mobilization (KMb) and its connection with inclusive investigation. Methodologically, the study is developed from the qualitative-descriptive research approach, trying to identify the terminology, the conditions, the roles, strategies and intragroup processes which a group of researchers in inclusive investigation. After develop a focal group with these investigators to investigate how they understand and carry out the KBm, the analysis of the information was carried out using the content analysis technique and were established theoretical and inductive categories (emerging from the analysis). Some results indicate that these researchers mobilize knowledge from a paradigm of participative and inclusive investigation, they aspire to coinvestigate to favor a more democratic participation, and the terms of time of this type of research can be a limiting condition. The research concludes trying to stablish guidelines and future research paths of KBm.

Keywords: knowledge mobilization; roles and strategies; inclusive investigation



*Cristina Gimeno-Pérez [0000-0001-5588-8519](https://orcid.org/0000-0001-5588-8519)
Universitat Jaume I (España)
cristinagimeno@hotmail.com

**Paula Escobedo-Peiro [0000-0001-5164-7320](https://orcid.org/0000-0001-5164-7320)
Universitat Jaume I (España)
pescobed@uji.es

1. INTRODUCCIÓN

Dar respuesta a la diversidad del alumnado, de manera equitativa y justa, es uno de los mayores desafíos y obligaciones que debe atender la educación. Para lograrlo, es necesaria una forma de investigar que analice y reflexione sobre el papel y las actuaciones que se llevan a cabo en la comunidad educativa. Esto supone desarrollar procesos participativos y democráticos por y para el derecho a una educación inclusiva (Echeita, 2017).

En esta línea, Barrio (2009) identifica la educación inclusiva como la clave política para la construcción de la sociedad que deseamos. El sistema educativo no puede ser el epicentro de exclusiones sociales, económicas y culturales, sino que debería ser el modelo educativo que implicara la participación ciudadana, democrática y la innovación social para reconocer y atender las necesidades e intereses con la finalidad de avanzar hacia una sociedad sin barreras (Pérez, García y Ortiz, 2016).

Además de esto, es necesario revisar la práctica educativa, en concreto las estrategias didácticas que se llevan a cabo para el desarrollo inclusivo del conocimiento. Para ello, es importante que se indague desde las investigaciones sobre el vínculo entre teoría y práctica, también desde la mirada de los propios agentes. En este sentido, Ander-Egg (2003) propone la Investigación-Acción-Participativa (IAP) como método de investigación, desde el que abordar la transformación y la mejora social para la inclusión. Señala que la IAP tiene el propósito de estudiar y resolver problemas de interés práctico; cuestiones significativas para un determinado grupo o colectivo de personas que desean actuar para superar las barreras y desarrollarse en un entorno inclusivo. La IAP también valora los resultados obtenidos de las investigaciones que se basan en las voces de los participantes. Esta idea es ampliada por Levin (2008), que identifica la *Movilización del conocimiento* en la relación que se da entre investigación y práctica.

La comunicación sobre el aprendizaje construido que surge de las investigaciones y de las acciones participativas, da lugar al término *movilización del conocimiento* “*knowledge mobilization*” (MDC), acuñado por el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá (SSHRC). Desde la Universidad de Quebec en Montreal (UQAM), indican que la movilización del conocimiento es el conjunto de procesos que tienen como objetivo intercambiar conocimiento (investigación, prácticas, experiencias y culturas) con el objetivo de crear nuevas formas que puedan utilizarse para la acción.

De modo que, movilizar el conocimiento no significa divulgar información de forma unidireccional, sino que hace referencia a la amplia gama de conocimiento producido, investigado y difundido entre todos los agentes educativos e investigadores, beneficiando a toda la comunidad y pudiendo mostrar impactos positivos de manera internacional. Es un proceso en el que necesariamente, tiene lugar el diálogo entre todas las voces y agentes; el intercambio de visiones respecto a los conocimientos que se tratan y la capacidad de expresar las ideas en diferentes contextos. En esencia, no se pierde de vista el objetivo inclusivo y participativo que lo define, sino que se demuestra que el conocimiento y el aprendizaje están vivos y son proclives a compartirse y a completarse mediante la interacción. La MDC trabaja también la accesibilidad de los saberes. Puesto que su tratamiento es móvil, no queda encasillado en un entorno o público específico o a través de un vocabulario excluyente e incorpora la participación de toda la comunidad.

Sin embargo, actualmente es difícil identificar la MDC debido a la falta de investigación sobre el funcionamiento de las conexiones y redes cooperativas entre investigadores, docentes, familias, alumnado y del propio entorno (Moliner y Ramel, 2018). Cabe destacar que las relaciones entre los agentes son fundamentales, tanto para crear redes cooperativas de conocimiento como para identificar los roles, estrategias y prácticas que se desempeñan y los condicionantes que existen para conseguir la MDC.

De acuerdo con Landry et al. (2008), la visión y labor de los equipos investigadores sobre MDC es importante para lograr cambios que se persiguen también desde la IAP. En este tipo de investigaciones, los investigadores están al servicio de la comunidad y desempeñan funciones para establecer vínculos en los que la comunidad se sienta cómoda. Enlazando esto con los diferentes roles en los que se posiciona el investigador dentro de un proceso de IAP, destacamos la categorización que realizan Wang y Mu (2013). En concreto, en su trabajo sitúan los roles de los investigadores en el proceso de Investigación-Acción (IA). Identifican el rol de *instructor* y *experto* en la etapa introductoria; añaden el rol de *facilitador*, *patrocinador* y *proveedor* de recursos durante la planificación; el de *observador*, *oyente* y *aprendiz* durante la implementación; el *impulsor* y *cuidador afectivo* durante el análisis y evaluación de los datos, y finalmente el rol de *editor* y *coautor de artículos* hacia el final del proyecto.

Por su parte, Dolbec y Prud'homme (2009), inciden en la orientación hacia la tarea inclusiva y emancipadora de la investigación, identificando cuatro roles: *investigador profesional*, *formador*, *facilitador del trabajo colaborativo* y *agente de cambio*. De este modo, adentrarnos en roles que hacen más accesible la información y el intercambio de conocimiento parte del deseo de romper con barreras infranqueables que se ciñen a establecer relaciones unidireccionales.

En contraposición, la MDC necesita instrumentos y técnicas inclusivas para generar espacios participativos. El SSHRC (2017) remarca instrumentos y técnicas accesibles para utilizar en la MDC, como libros; videos; repositorios en línea; etc. Sin embargo, la MDC también necesita estrategias. Acciones encaminadas a considerar la pluralidad de los contextos en los que cada persona convive, para ofrecer espacios en los que haya lugar a la convivencia democrática y a la participación activa de la sociedad. De ahí que, Parrilla, Raposo-Rivas y Martínez-Figueira (2016), hablen de estrategias que faciliten la comunicación. Aunque, además de estas, es necesario trabajar el empoderamiento, como “uno de los objetivos prioritarios en cualquier proceso de transformación” (Traver, Sales y Moliner, 2010, p.107).

Por otro lado, en el ámbito de esta investigación es esencial conocer las condiciones que facilitan o dificultan la MDC en investigaciones sobre inclusión educativa. Por una parte, Levin (2008), considera que la ausencia de una representación común que defina la MDC, en contraposición de una gran variedad de terminologías y de marcos conceptuales, conlleva al solapamiento de significados sobre el término. Así como Fischman, Anderson y Zuiker (2018) hablan de la disparidad entre las organizaciones y los procedimientos para llevar la MDC a cabo y señalan que “la movilización del conocimiento en gran medida se considera que está fuera de las políticas de titularización y de promoción” (p. 9).

Por otra parte, el SSHRC identifica como pauta facilitadora que los equipos investigadores demuestren una actitud activa en el desarrollo de la MDC. En esta línea, la divulgación de los

resultados obtenidos en las investigaciones, así como de los procesos vividos, es una condición *sine qua non* para la MDC. Pero, no todos los medios son ideales, sino que han de poseer un enfoque reflexivo, para que la mayor parte de la población llegue a construir nuevos conocimientos y puedan interiorizarlos y utilizarlos en futuras ocasiones.

En el artículo que presentamos, pretendemos analizar el concepto, los roles y estrategias sobre la MDC. Concretamente, nos centraremos en un equipo de investigación, que mayormente investiga sobre procesos de transformación hacia la inclusión educativa en escuelas. Este trabajo, parte del *proyecto de I+D* “Movilización del conocimiento sobre Educación Inclusiva: Roles y Estrategias de los investigadores/formadores en procesos de mejora escolar desde la investigación-acción-participativa (IAP) MEI-REIAP”¹. El objetivo principal de nuestro estudio es profundizar sobre cómo la MDC favorece una educación inclusiva. Para ello, planteamos las siguientes preguntas: ¿qué significa la MDC en educación inclusiva, para estos investigadores?, ¿cuáles son los roles que ejercen?, ¿qué estrategias llevan a cabo?, ¿qué condiciones facilitan o dificultan la MDC?, y ¿qué procesos se realizan dentro del grupo para favorecer la MDC?

2. MÉTODO

La investigación se enmarca en un diseño cualitativo, de tipo descriptivo que se lleva a cabo desde una perspectiva fenomenológica para determinar e indagar el significado y la forma en cómo los participantes describen experiencias sobre un hecho determinado (Bisquerra, 2004).

2.1 Participantes

Los participantes del proyecto de investigación autonómico en el que se enmarca este estudio son investigadores de distintas universidades españolas, que tienen en común investigar sobre inclusión y desde un enfoque inclusivo. Por ello, hablamos de una muestra incidental. En el caso del trabajo que presentamos, la muestra se focalizó en uno de estos grupos de discusión. Se contó con la participación de ocho informantes, todos ellos investigadores del ámbito de la educación inclusiva. Siete profesores universitarios y una colaboradora del grupo, estudiante de Doctorado. Todos con edades comprendidas entre los 29 y los 57 años. Entre estos, un informante hombre y siete mujeres.

2.2 Recogida de la información e instrumento

La información fue recabada mediante un *grupo focal* y su respectivo *retorno de la información*. La dinamizadora de las sesiones propuso una serie de preguntas respecto a la MDC con el fin de que surgieran actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes (Bonilla-Jiménez y Escobar, 2017) que ayudaran a definir nuestro objeto de estudio.

En las dos sesiones participaron los ocho informantes del grupo de investigación. Se estableció un clima de acogida donde tuvieron lugar todas las voces, las preguntas fueron formuladas

1 Proyecto dirigido por la Dra. Odet Moliner García, dentro de la Convocatoria de Subvenciones para Grupos de Investigación Consolidables 2018 (AICO18/066) de la Generalitat Valenciana DOGV 07-11-2017 N°8164

de forma abierta y general y las intervenciones fueron dinamizadas a modo de debate. En ambas reuniones las respuestas fueron registradas mediante grabaciones de audio, para la transcripción y análisis de la información obtenida, considerando el principio de confidencialidad, ya que los datos son tratados desde el anonimato.

Cada sesión tuvo una duración aproximada de una hora. Antes del grupo focal se procedió a la firma del consentimiento informado, así como al permiso de grabación con los datos sociodemográficos de los participantes donde también aparecían el objetivo y las preguntas de investigación (de acuerdo con el protocolo de actuación establecido como instrumento del proyecto autonómico). Dos semanas después se realizó el retorno, donde se procedió a la devolución de los datos extraídos del grupo focal y se trataron informaciones que necesitaban ser clarificadas.

2.3 Procedimiento de codificación y análisis de datos

En cuanto a la codificación de las unidades de significado, se asigna a cada una la referencia del *grupo focal* (GF) o del *retorno* (R) y a cada informante se le asigna un código (I1 hasta I8).

El análisis de la información se efectuó de manera deductiva e inductiva. Para ello, se transcribieron aquellas partes más relevantes de las grabaciones del GF y del R, en lugar de realizar una transcripción literal, puesto que este tipo de transcripción ofrece una mayor inmediatez de la información para su análisis. A su vez, se escribieron, a modo de “memos”, pequeñas anotaciones interpretativas sobre los datos y posteriormente se realizó un análisis de contenido.

Se realizó una categorización deductiva organizando los datos en las cinco categorías teóricas correspondientes a las temáticas principales de las preguntas de investigación (definición del concepto, roles, estrategias, condicionantes y proceso intragrupal que seguía el grupo para la MDC). Posteriormente, este análisis se completó con la emergencia de categorías inductivas. Así pues, las categorías se sustentan en los datos extraídos de las aportaciones de los informantes y responden a las preguntas de investigación.

A continuación, establecimos relaciones entre las categorías, en función de los datos que sustentaban las mismas, a partir de mapas conceptuales mediante la herramienta informática Cmap Tools.

3. RESULTADOS

Los resultados se estructuran en función de las preguntas planteadas en la investigación. A continuación, se describen y organizan las categorías definidas, considerando los porcentajes de aportaciones realizadas por los participantes en cada una de las categorías: a) Definición del concepto; b) Roles; c) Estrategias; d) Condicionantes; e) Proceso intragrupal para la MDC (según vemos en la Tabla 1 sobre categorías y porcentajes).

Tabla 1. Porcentaje de unidades de análisis por categorías. **Fuente:** elaboración propia

CATEGORÍAS	Porcentajes de citas
Definición del concepto	12.82%
Roles	33.33%
Estrategias	20.51%
Condicionantes	12.82%
Proceso intragrupal para la MDC	20.51%

En líneas generales se observa que los participantes hacen más referencia a los roles empleados (33.3%), estrategias (20.51%) y el proceso intragrupal (20.51%) que a la definición del concepto (12.82%) y a los condicionantes (12.82%).

a. Conceptualización de la movilización del conocimiento de la investigación sobre educación inclusiva



Gráfico 1. Resultados sobre la conceptualización de movilización del conocimiento. **Fuente:** Elaboración propia

En primer lugar, dentro del término MDC, los participantes identifican un *continuum* entre una *visión más clásica de la investigación* y otra más *participativa e inclusiva*. Aunque, reconozcan la visión más clásica, se sitúan claramente dentro de un paradigma de investigación participativo e inclusivo. Consideran que, han partido de una *visión más clásica* (más centrada en transferir información), y han podido evolucionar hacia una *visión de investigación participativa e inclusiva*. “Hay una *visión de investigación participativa que focaliza más sobre el proceso y otra más clásica que focaliza sobre los resultados.*” (I1, R).

Aunque resaltan la importancia de atender ambas perspectivas, consideran que, la visión anterior se centra en los resultados y que a día de hoy están más interesados en el proceso de investigación. En ese mismo sentido, añaden que la MDC es una forma de compartir saberes, pues “*movilizar se utiliza en el sentido de construir conocimiento conjuntamente, compartirlo y después divulgarlo, difundirlo. Desde una relación más de interacción entre los actores.*” (I2, GF). Y también lo asocian a una manera de construir nuevos conocimientos, de manera participativa, dando lugar a todas las voces “*el conocimiento se genera, se construye de una manera determinada y suelen ser investigaciones participativas donde se democratiza todo ese proceso y se da acceso a otras personas, a otras voces.*” (I3, GF).

Además, resaltan la función que ejerce la MDC en conectar y hacer accesibles los saberes, “*La MDC también va en este sentido: en cómo encaja nuestro marco teórico o nuestra fundamentación con lo que se trabaja en la escuela.*” (I4, GF). Y otro aspecto en el que inciden es que la MDC es un proceso que se fomenta y sustenta por el *empoderamiento* de las personas. Ya que esto consiste en generar conocimientos que produzcan transformaciones, tanto individuales como sociales. Pues, “*todos los saberes, no solo los de los investigadores, son importantes y están legitimados para construir nuevos saberes. [...]. En definitiva, hablamos de un conocimiento que empodera, que ayuda a transformar realidades.*” (I1, GF).

b. Roles asumidos por los investigadores para realizar la investigación en educación inclusiva

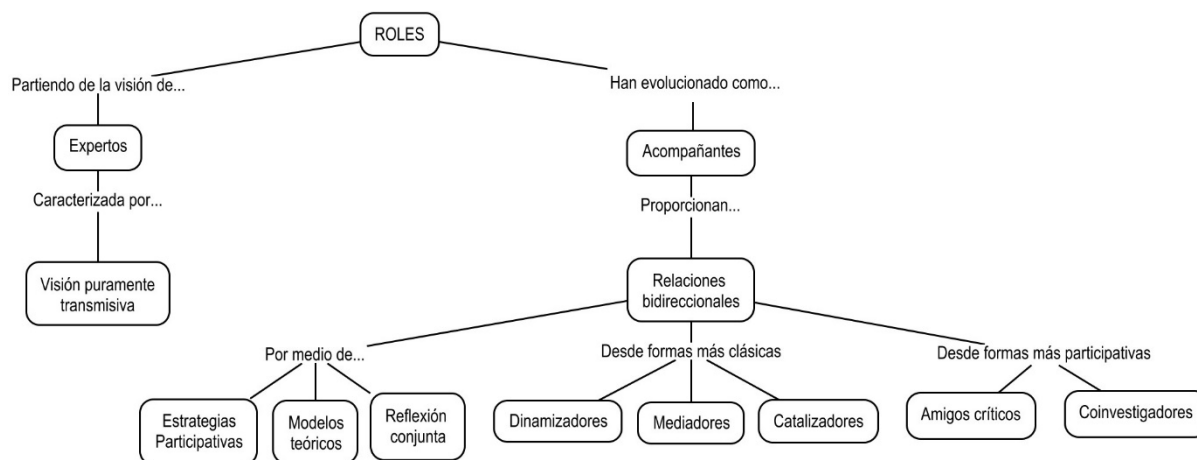


Gráfico 2. Resultados sobre los roles en la movilización del conocimiento. Fuente. Elaboración propia

Al visualizar la MDC como un proceso, los informantes incorporan rápidamente en su discurso los *roles* que ejercen para llevarla a cabo. Así pues, en esta segunda pregunta, identifican un *continuum* entre la visión de *expertos* y la de *acompañantes*.

Los investigadores consideran que han partido de una figura o *rol de experto* desde el cual continúan evolucionando hacia un *rol de acompañante*. “*El grupo ha tenido que romper con una estructura que es la de la universidad y el de ir como expertos para poder ir a ese camino de acompañamiento y adoptar ese rol. Esto no ha sido automático.*” (I4, GF).

Además, destacan que esta evolución ha sido fruto de la propia reflexión sobre los *procesos de investigación*, puesto que “*ha habido más aprendizaje del proceso que del producto.*” (I4, GF). La informante 3 opina que las necesidades del contexto, en ocasiones, les hacen adoptar una figura de experto como persona externa que aporta información que por su posición pueden conocer y que el resto de los participantes no. Y el informante 1 coincide en que llevar a cabo este rol es sinónimo de actuar para transmitir y proporcionar información, aunque lo clasifique: “*como medio para llegar a otro lugar, no para quedarnos ahí.*” (I1, GF).

Por otra parte, el *rol de acompañante*, es aquel en el que se sitúan. Donde establecen relaciones bidireccionales con el resto y se ponen al servicio de la mejora del contexto. Ya que el tipo de investigación que practican, requiere de este acompañamiento. Tal y como expresa la Informante 2: “*Yo me veo acompañando al centro, con una mente muy abierta. [...] Es algo bidireccional y te sitúas en ese rol de ponerte al lado de...*” (I2, GF). Y para poder llevar a cabo este rol la Informante 3 destaca el uso y proporción de “*estrategias participativas, modelos teóricos y reflexión conjunta.*” (I3, GF).

Además, dentro de este *rol de acompañante* ubican varios roles que interactúan entre sí y que ayudan a establecer estas *relaciones bidireccionales* con los agentes sociales. “*Dinamizadores, mediadores y catalizadores son formas de acompañar más clásicas.*” (I.1, R). Aquí visualizan el *rol de dinamizador*, proporcionando situaciones nuevas “*a veces somos dinamizadores, generamos situaciones que no se habían dado y que no están en la estructura cotidiana de esa organización o ese grupo de personas.*” (I3, GF), así como ocurre con el *rol de mediador*, el cual identifican con proporcionar ajustes necesarios dentro los procesos de investigación. No obstante, partiendo de que el *mediador* interviene para proporcionar accesibilidad, los informantes 3 y 1 destacan que este rol confluye con la denominación de *catalizador*.

“*El mediador me parece interesante cuando generamos espacios de reflexión, para compartir, para analizar, para hacer una técnica de espejo y compartir información, o para trabajar un concepto en el claustro [...]. A veces se explicita que necesitas que venga alguien para que haga la pregunta que tú no te atreves a hacer*”. (I3, GF)

Por otra parte, dentro del *rol de acompañante* se ubican también *formas más participativas*, por ejemplo “*el amigo crítico va más a provocar. [...] Sobre todo a problematizar.*” (I1, R). También, el *rol de coinvestigador*, relacionado con la solidaridad, la colaboración y las relaciones basadas en la igualdad: “*a veces es un rol de igual, de coinvestigador, de persona que se hace la misma pregunta y trata de buscar la respuesta por algún camino.*” (I3, GF1). Adoptar el *rol de coinvestigador* los acerca todavía más al paradigma desde el que parten, “*en todos los momen-*

tos de la investigación no creo que coinvestiguemos, pero sí que es una aspiración, porque creo que es muy significativo para la investigación participativa.” (I2, GF). Aunque, comentan que coinvestigar no es tarea fácil (I5, GF).

Coinciden en que pueden practicar estos roles: *experto, acompañantes (dinamizadores, mediadores, catalizadores, amigos críticos, coinvestigadores)*, ajustándose a las exigencias, necesidades y tiempos del proceso de investigación. Destacan los ritmos como un aspecto determinante para adoptar un rol u otro: “A veces vas con un rol determinado, pero en el momento en el que se encuentran te exigen otro, porque necesitan otro. [...], los tiempos no son los mismos y a veces hay que ajustarse.” (I4, GF). Y ante esto, apuestan por la flexibilidad durante el proceso, “van apareciendo cosas que te hacen ajustarte a que puedas situarte más [...]. Es decir, tú te vas ajustando en el momento de la investigación.” (I5, GF), y para ello son indispensables una serie de estrategias.

c. Estrategias que se emplean para movilizar el conocimiento en el contexto de investigación y formación



Gráfico 3. Resultados sobre las estrategias en la investigación y formación. Fuente. Elaboración propia

Respecto a la tercera pregunta, se proponen diferentes estrategias, técnicas y habilidades. Los Informantes expresan, de acuerdo a su experiencia, que la base para la MDC son las *estrategias participativas*, “hemos ido aprendiendo estrategias participativas para que desde el diagnóstico inicial hasta la evaluación y la sistematización de la experiencia sea accesible.” (I3, GF). La informante 2 destaca alguna de estas experiencias, “hemos hecho coanálisis de prácticas. [...]. Hemos hecho algunas cosas, como por ejemplo la difusión conjunta de resultados.” (I2, GF). Estas estrategias se concretan en “técnicas de diagnóstico social participativo y en técnicas de aprendizaje cooperativo.” (I5, R), e incorporan la comunicación como factor clave.

Así pues, ambas técnicas pueden focalizar tanto en *habilidades participativas* como en *habilidades comunicativas*, de acuerdo a las necesidades. Puesto que como dice el informante I, no es una clasificación excluyente, sino que a veces focalizan en un aspecto participativo y otras en uno comunicativo.

Las *habilidades participativas* ponen en valor “trabajar en estrategias el elemento de identidad, la cohesión, la identificación en el grupo, el sentimiento de pertenencia.” (I1, R). Así como, ofrecen un especial lugar al *liderazgo distribuido*, el *empoderamiento* y la *participación democrática*. “El empoderamiento tiene que ver con el liderazgo.” (I2, GF). Y dan buena muestra de ello:

“Por ejemplo en las estrategias de empoderamiento hay una que es vital y es la del espejo, la de la toma de conciencia crítica. [...]. Nosotros empezamos a delegar el liderazgo de los proyectos. Lo lidera la escuela y lo lideran los maestros, nosotros estaremos acompañando. [...]. El éxito más grande ha sido en el último proyecto cuando el alumnado ha sido capaz de liderar la última fase de movilización del conocimiento en el proyecto APS, [...]” (I1, GF).

Las *habilidades comunicativas* proporcionan *espacios de reflexión* en los que se asegura la *comunicación y el diálogo*. “Porqué participación y comunicación van muy de la mano.” (I3, GF). En algunas ocasiones estas habilidades se llevan a cabo, “por ejemplo, a partir de preguntas, introducir aquello que los hace pensar y reflexionar...” (I2, GF). Y para llevar a cabo estas estrategias se necesitan condiciones que lo faciliten.

d. Condiciones limitadoras o facilitadoras para la MDC

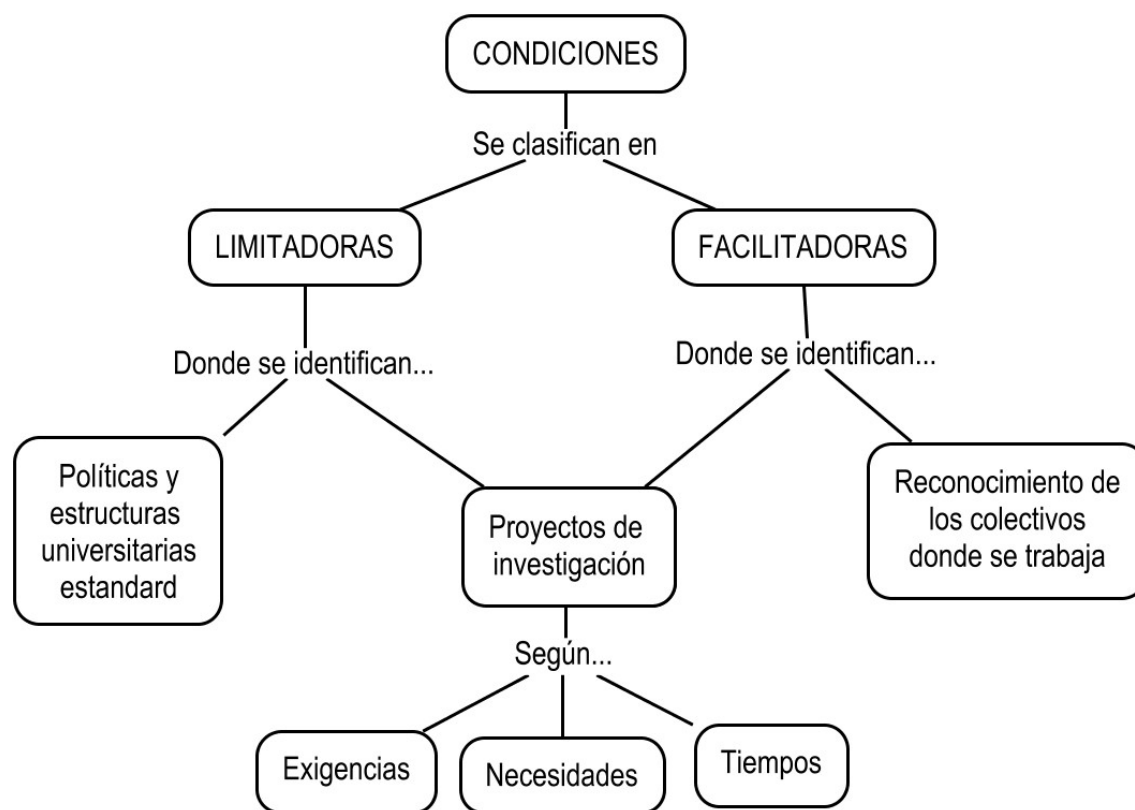


Gráfico 4. Resultados sobre las condiciones limitadoras y facilitadoras para la MDC. Fuente. Elaboración propia

Los Informantes distinguen que los proyectos pueden ser facilitadores y limitadores. “en el sentido de que tienes unos tiempos, unos plazos que cumplir y un ritmo que llevar. Esto para avanzar a veces va bien y a veces va fatal.” (I2, GF). En el propio contexto de investigación y formación los proyectos facilitan la movilización cuando los tiempos son flexibles y los recursos son accesibles. “El hecho de redactar el proyecto, releerlo y revisarlo también moviliza el conocimiento. [...], facilita que podamos aclarar conceptos.” (I2, GF).

En cuanto a las condiciones limitadoras, las políticas universitarias estándar perpetúan las relaciones jerárquicas y afectan al reconocimiento de la investigación, hecho que no favorece la MDC. “Las relaciones que se establecen en el grupo son relaciones horizontales pero las relaciones que establece la Universidad siguen siendo jerárquicas.” (I4, GF). Además, “Hay cosas estructurales y de dinámica y política universitaria que afectan al reconocimiento de este tipo de investigación. [...]. No es muy facilitador el tiempo académico para este tipo de investigación.” (I7, GF)

Respecto a las condiciones facilitadoras, destacan que el reconocimiento de los colectivos con los que se trabaja es fundamental para continuar con esta tarea. “Al final nos vale un correo que envía una persona que dice que se le ha transformado la vida y nos da las gracias por estar juntos en este proyecto. Tenemos esa satisfacción que sabemos que es la más importante.” (I1, GF)

e. Estrategias, y condiciones relacionadas con el proceso intragrupal de la MDC de este grupo de investigación

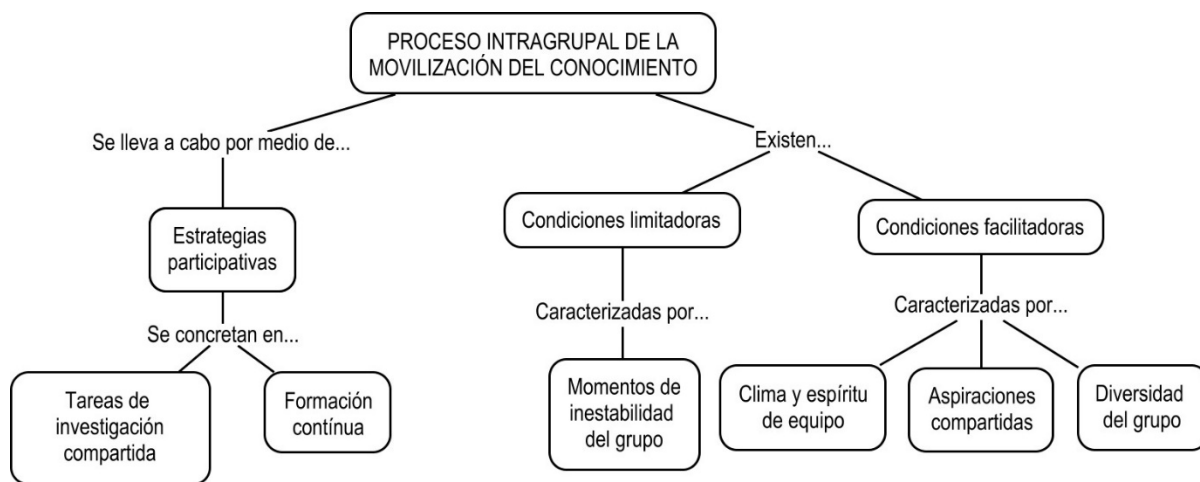


Gráfico 5. Resultados sobre el proceso intragrupal de la movilización del conocimiento. Fuente. Elaboración propia

Respecto al proceso de MDC que se lleva a cabo de manera intragrupal se vuelven a destacar las estrategias de carácter participativo ya que: “siempre ha sido un pilar fundamental del equipo, que todo el mundo tenemos voz y tenemos alguna cosa que aportar en el proceso que estemos.” (I4, GF). La Informante 3 enfatiza también en la participación de otros agentes dentro del grupo y en llevar a cabo tareas de investigación compartida. “Tener esas otras miradas es fundamental para no perder el oremus y la ética como investigadores y como personas.” (I3, GF). Incluso destacan experiencias participativas mediante las cuales se ha establecido la MDC dentro del grupo. Esto ocurre con el análisis interno de las sesiones y los instrumentos utilizados para ello:

“[...] teníamos alumnos que venían a participar y a aprender de la formación y eso generaba muchísima movilización del conocimiento y gastábamos sesiones de reunión aquí (en el seminario del departamento) para discutir qué había pasado, como había pasado” (I4, GF).

En estos análisis destacan la reflexión como componente fundamental para la MDC, ya que les ayuda a cuestionarse y superarse en los procesos. Puesto que, *“La propia estrategia del grupo no es tener una estrategia fija de reflexión, [...], las propias estrategias llevan a la reflexión continua. [...] Son procesos muy reflexivos y muy participativos.” (I7, GF)*. Por lo tanto, valoran las aportaciones externas y para ello a veces recurren a la *formación continua*, *“tenemos como unas normas: tener una visión externa. En algunos momentos hemos traído gente externa para que nos hagan formación.” (I2, GF)*.

Como condiciones limitadoras identifican los momentos de inestabilidad del grupo, *“de repente somos mucha gente y por circunstancias personales o laborales tienes que salir y eso desestabiliza un poco al grupo, [...]” (I4, GF)*.

Por otra parte, relacionan las condiciones facilitadoras con la *diversidad*, las *aspiraciones compartidas* y el *clima de equipo*. Donde destacan algunas condiciones indispensables: *“la primera sería cuidarnos. [...], que nos sintamos cómodos, que reconozcamos este como un lugar nuestro, que nos sintamos vinculados, que nos encontramos también desde la diferencia, [...]” (I1, GF)*. Cuando hablan del *clima de equipo*, hablan de *“intentar que las aspiraciones fuesen humildes, sensatas y ajustadas a la capacidad de trabajo.” (I1, GF)*, de los *vínculos emocionales*, del *diálogo compartido* y de las *relaciones y estructuras igualitarias*. Aspectos que constituyen los valores del equipo. Y respeto a la *diversidad del grupo* relacionan movilizar el conocimiento mediante conexiones con colaboradores externos y mediante la formación y aprendizaje continuo. Aspectos que nos recuerdan las estrategias que llevan a cabo.

De este modo, tanto el concepto de MDC, como los roles, estrategias y condicionantes quedan conectados entre sí por la visión de IAP que caracteriza este proceso.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez analizados los resultados, emanan una serie de síntesis en torno a las preguntas de investigación. Estas ideas denotan temas que podrían ser futuras líneas de investigación e intervención por parte de los investigadores en educación inclusiva.

Por un lado, respecto a la *conceptualización de movilización del conocimiento*, tal y como apuntaba Levin (2008), se observan dificultades para encontrar una única representación común que lo defina. Los informantes hablan de compartir, difundir, mover, conectar y construir conocimiento, pero no se alcanza una definición concreta del concepto. Sin embargo, establecen unas bases en las que coinciden y donde se sustenta la incorporación y uso de este concepto en sus propios discursos y prácticas. Parece una necesidad del grupo atajar el término desde el paradigma de la IAP para conectar con sus experiencias, empoderarse y explicar cómo lo llevan a cabo.

Para definir el concepto, el grupo parte de situar la naturaleza de la MDC desde un paradigma concreto: la IAP (Ander-Egg, 2003), donde se dota de sentido y se establece una relación directa

con todo lo que este paradigma conlleva: educación, investigación y sociedad inclusiva. Una vez establecido el punto de partida, relacionan las prácticas que ellos han llevado a cabo, en las que identifican este proceso. Para continuar ofreciendo más detalles que componen la MDC, como son: la construcción compartida de conocimiento, el empoderamiento o la transformación de realidades.

Además, se diferencia la transferencia de conocimiento de la MDC. La primera se entiende como una mera acción de recopilación y exposición y la MDC como un proceso accesible, democrático y que se desarrolla en cualquier momento para transformar la sociedad. La MDC es el resultado de estrategias de trabajo en red, intercambio y valoración (difusión y transferencia).

A pesar de no establecer una definición concreta, se van incorporando los elementos que la constituyen desde la visión del grupo. La MDC se intuye como un término relevante que se empieza a utilizar para explicar muchas de las acciones que llevan a cabo o a las que aspira el grupo. Compartir esto les ha ayudado a ubicarse en el término y a poner nombre a aquello en lo que ya se sentían partícipes. La MDC no solo les proporciona una nomenclatura sino también una fundamentación donde identifican matices que van surgiendo durante el proceso de investigación.

Cabe destacar, que compartir experiencias referentes a la MDC con otros investigadores (como han expresado que hicieron con investigadores de Canadá) también les ha facilitado esclarecer e incorporar el concepto en su discurso y en su manera de hacer. Puesto que, “a medida que los equipos creaban y compartían el conocimiento con otros en diferentes niveles de la organización, el conocimiento se amplificaba y movilizaba a medida que avanzaba a través de individuos, grupos, divisiones y organizaciones” (Reid, 2014, p. 333).

En este sentido se valora positivamente la apropiación del concepto dentro del grupo, pero se siente la necesidad de constituir un marco teórico que alumbre y facilite los medios para designar con precisión y rigurosidad una definición concreta. Puesto que si designamos un concepto partiendo únicamente de las propias vivencias podemos estar corriendo varios riesgos: solapar significados (Levin, 2008), poner al mismo nivel diferentes conceptos que requieren de especificaciones (como MDC y Educación Inclusiva), encasillar el término dentro de un único contexto, o desconocer parte de la identidad de un concepto; que solo nos la puede ofrecer un análisis contrastado y compartido del mismo a través de la literatura. Por eso, consideramos necesario compartir una formación orientada a la importancia del MDC y su terminología, así como de los procesos, estrategias y movimientos, de acuerdo con Perines (2017).

Respecto a los *roles asumidos por los investigadores*, se puede observar la importancia de definir roles en los procesos de investigación, ya que afectan a la manera de actuar y llevar a cabo cualquier procedimiento. Así pues, quedan visibilizados y diferenciados siete de ellos, de acuerdo a las prácticas narradas por los Informantes. En ellos se diferencian el rol de *experto* y el de *acompañante* con diferencias sustanciales, comentadas en los resultados. El resto de roles comparten rasgos comunes y se delimitan dentro del rol de acompañante. Esto ocurre con los roles de: *dinamizador*, *mediador*, *catalizador*, *amigo crítico* y *coinvestigador*.

En este sentido, se encuentran coincidencias entre los roles que identifican los informantes y los roles que aparecen en la literatura (Moliner y St-Vicent, 2014). Por ejemplo, entre el rol de ex-

perto (nombrado por los informantes) con el de investigador profesional (Dolbec y Prud'homme, 2009). Ya que todas estas denominaciones coinciden en esencia con un carácter más externo e instruccional. Así como el de acompañante (nombrado por los informantes) con el de amigo crítico (Both y Ainscow, 2002), facilitador de recursos (Wang y Mu, 2013), participante, observador, facilitador del trabajo cooperativo y agente de cambio. Puesto que estas denominaciones están conectadas con una acción más participativa y activa en el contexto.

Además, se incorpora uno más, el de coinvestigador. De acuerdo con Valenzuela (2008) es un rol que ofrece una mirada más abierta y crítica, implicando a toda la comunidad, en el transcurso del proyecto. De este modo y de acuerdo a las aspiraciones que expresan los informantes, este sería el rol propiamente objeto de la MDC, puesto que es el rol que más se identifica con el trabajo "mano a mano" con todos los agentes, para compartir los saberes en todo momento. Aunque este rol despierta inquietudes dentro del grupo: ¿Ser coinvestigador implica coinvestigar en todas las fases? ¿Se está llevando a cabo en el grupo el rol de coinvestigador? ¿Con qué intensidad y frecuencia?

Por tanto, en futuras investigaciones, proponemos formalizar una tabla o matriz de consulta que concrete y categorice los roles relacionados con la MDC, de acuerdo a las exigencias, necesidades y tiempos. Ya que, en estos momentos, aún resulta complejo crear un diagrama delimitador que contenga los condicionantes expresados por los informantes.

Por otro lado, en este estudio se observa que *las estrategias y técnicas* que generan esa movilización son modos de trabajo que tienen en cuenta a todas las voces desde la *participación comunitaria* (Traver, Sales y Moliner, 2010) y democrática, la cooperación y la inclusión de todos los agentes. La comunicación es la base para lograr el empoderamiento que capacita a la sociedad para compartir todos sus saberes y hacer de ellos algo suyo. De acuerdo con Dewey (1995): "La comunicación es un proceso a compartir la experiencia hasta que ésta se convierte en una posesión común" (p.20).

En este sentido, el equipo de investigación tiene una gran responsabilidad en cuanto al diseño y aplicación de estrategias que trabajan por, para y desde la MDC. Y por ello, los informantes reconocen la vinculación de estas estrategias con modelos e instrumentos de mejora y transformación de centros educativos como son el *Index for inclusión* y la *Guía CEIN-Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva*, (Booth y Ainscow, 2002; Traver, Sales y Moliner, 2010).

Gracias a este análisis, se extrae que el grupo de investigación se beneficia y utiliza las estrategias de formación como estrategias de investigación. Pero sus acciones como grupo de investigación están interconectadas con las de formación, aunque aparentemente parezcan dos ámbitos diferentes. Así pues, se hace necesaria una sinergia entre investigación y formación. En ella se justifica que muchas de sus respuestas, en referencias a su *modus operandi*, sean tomadas desde la visión investigadora.

El fin último que se persigue desde estos procesos, tanto de investigación como de formación, es el diseño de maneras de planificación conjunta: la MDC no como una fase final, sino durante el proceso. Y en este sentido, de acuerdo con Traver, Sales y Moliner (2010) las estrategias de liderazgo distribuido deberían ser un objetivo compartido que de luz y guíe la MDC.

De acuerdo con las aportaciones analizadas, estos procesos quedan limitados en gran medida por las restricciones temporales que caracterizan este tipo de investigación. Ante esto es esencial una llamada de atención a las infraestructuras burocráticas, la administración encargada de dotar de ayudas a las investigaciones, para crear facilidades para cualquiera de los agentes que participan en los estudios. Es decir, se debe trabajar para atajar las *dificultades* en cuanto a plazos o incluso a la inexistencia de espacios temporales para la investigación. A través de los tiempos calmados para lograr avances sociales. Y para ello, se necesitan tiempos para generar y compartir inquietudes y conocimiento en todos los sectores y contextos. En este sentido coincidimos con otro estudio previo de la misma índole como es el de Moliner y Sánchez, (2019).

Del mismo modo, también existen *facilitadores* como las interacciones entre diferentes instituciones: universidad, escuela u organizaciones locales (Ainscow, 2004). Así como el propio reconocimiento de los participantes y las redes humanas que se forman y se mantienen para conseguir los objetivos comunes. En esencia, aquí se encuentra la bocanada de aire fresco que se necesita para continuar progresando hacia la inclusión.

En definitiva, la dirección es clara, las prácticas y estrategias empleadas para la MDC van hacia la misma línea y los condicionantes quedan definidos. Aunque las estrategias, condicionantes y relaciones que se viven de manera *intragrupal* son un aspecto poco tratado, a la vez que iluminador, dentro de este estudio de la MDC, tal y como comenta Parrilla (2009). De manera intragrupal se experimentan y fundamentan conceptos de los que se empodera el grupo y donde se constituyen la identidad como equipo de investigación en un paradigma específico de investigación. Es importante hacer cuestionamientos para comprender cómo se llevan a cabo sus tareas, para avanzar y no estancarse. Pero no solo fijarnos en las metodologías de trabajo, sino ir más allá. Ya que este tipo de investigación, con mayor característica humanística, dota de poder la evaluación antropológica y relacional para comprender aquellos aspectos que luego pueden afectar y encaminar las acciones de las investigaciones en el campo.

Por ello creemos importante un análisis interno dentro de los grupos de investigación. Tanto para la valoración como para la mejora. ¿Un grupo de investigación en investigación inclusiva es inclusivo? ¿Qué roles se establecen dentro de los propios grupos de investigación? ¿Qué estrategias? ¿Qué relaciones humanas y sociales o jerarquías, se establecen? ¿Qué delimita o facilita sus tareas? ¿Cómo afecta esto a la MDC? Estos cuestionamientos los dejamos para una futura línea de investigación. Pero era importante tratarlos dentro de este estudio, aunque solo fuese de un modo incipiente.

En este sentido, se identifican los momentos de inestabilidad como dificultades para la MDC dentro del grupo; y el diálogo, la formación continua y la diversidad del grupo, como algunos aspectos facilitadores. Por eso, también es un factor clave estudiar donde se inicia la MDC, si dentro del propio grupo o en el propio entorno de la investigación.

Así pues, desde este estudio defendemos que los investigadores en educación inclusiva deben centrar los procesos para la MDC llevando a cabo estrategias que aseguren la participación de toda la sociedad, por medio de un trabajo inclusivo, cooperativo, crítico y democrático del grupo.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of educational change*, 5(4), 1-20. URL <https://bit.ly/380tjvv>
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción participativa*. Lumen Hvmanitas.
- Barrio, J.L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 1(20), 13-31. URL <https://bit.ly/3oJmJlI>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La muralla.
- Bonilla-Jiménez, F. I., y Escobar, J. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Consortio Universitario para la Educación Inclusiva*. Universidad Autónoma de Madrid, 16.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Ediciones Morata.
- Dolbec, A. & Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. En B. Gauthier (Dir.), *La recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (pp. 531-569). Presses de l'Université du Québec.
- Echeita, G. (2017). Educación Inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. URL <https://bit.ly/2K4KpQH>
- Fischman, G. E., Anderson, K. T., Tefera, A. A., & Zuiker, S. J. (2018). If mobilizing educational research is the answer, who can afford to ask the question? An analysis of faculty perspectives on knowledge mobilization for scholarship in education. *AERA Open*, 4(1), 1-17. URL <https://bit.ly/3mgK5LJ>
- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O., & Castonguay, Y. (2008). *Revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation*. Québec.
- Levin, B. (2008, May). Thinking about knowledge mobilization. In *an invitational symposium sponsored by the Canadian Council on Learning and the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada* (pp. 15-18).
- Moliner, O., y Ramel, S. (2018). Una mirada sobre el trabajo en red del laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS): Afianzando una cultura colaborativa para la movilización del conocimiento sobre educación inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 91-109.
- Moliner, O., y Sánchez, T. (2019). Reconstruyendo la figura del asesor en educación inclusiva: Estudio de los procesos de movilización del conocimiento en la formación continua del profesorado. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 291-310.
- Moliner, O., y St-Vincent, L. A. (2014). Dilemas éticos de los investigadores que acompañan procesos de investigación-acción en el marco de la escuela intercultural inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 49-68.
- Parrilla, Á. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de educación*, 349, 101-117.
- Parrilla, Á., Raposo-Rivas, M. y Martínez-Figueira, M.E. (2016). Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación participativa. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (12), 1166-1187.

- Pérez, R., García, O., y Ortíz, V. (2016). La movilización del conocimiento para la innovación social. *Revista Electrónica Pesquiseduca*, 8(16), 277-294.
- Perines, H. (2017). Movilización del conocimiento en educación. Conexión entre la investigación, la política y la práctica: una aproximación teórica. *Páginas de Educación*, 10(1), 137-150.
- Reid, S. (2014). Knowledge influencers: leaders influencing knowledge creation and mobilization. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 332-357. DOI 10.1108/JEA-01-2013-0013
- Social Science and Humanities Research Council of Canada. (2018). Guidelines for effective knowledge mobilization.
- Traver, J., Sales, A., y Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 96-119.
- UQAM. (31 de marzo de 2018). *Mobilisation des connaissances*. UQAM. URL <https://bit.ly/34a6Evm>
- Valenzuela, C. E. (2008). Coinvestigación: organizaciones populares y nuevas prácticas de saber. *Nómadas*, (29), 112-127.
- Wang, Q., & Mu, H. (2013). The roles of university researchers in a University-school collaborative action research project-A Chinese experience. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 101-129.

I N V E S T I G A C I O N E S

Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia

Inequalities in Argentine secondary education during the pandemic

Mariano Anderete Schwal*

Recibido: 24 de enero de 2021 Aceptado: 28 de abril de 2021 Publicado: 27 de julio de 2021

To cite this article: Anderete Schwal, M. (2021). Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 2 (2), 42-56

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.11638>

RESUMEN

El presente trabajo analiza las consecuencias educativas de la pandemia por coronavirus en la educación secundaria argentina y los efectos que generó la segregación educativa en los docentes y el alumnado en un contexto determinado. Se trata de un estudio descriptivo, utilizando un método cualitativo a partir de entrevistas a directivos del nivel secundario de la ciudad de Bahía Blanca, Argentina. Se considera una muestra diversa, incluyendo a escuelas públicas y privadas, con distintas modalidades y ubicadas geográficamente en diferentes zonas de la ciudad, a modo de contrastar las percepciones según las distintas realidades de las instituciones. Al analizar la puesta en práctica de la educación a distancia, los testimonios dan cuenta de una brecha digital derivada de la desigualdad socio económica entre los estudiantes que asisten a distintos tipos de escuelas. Los ejes analizados giran en torno de los recursos tecnológicos de los estudiantes, la preparación de los docentes, las dificultades económicas de las familias y el abandono estudiantil en el contexto de pandemia. Los resultados dan cuenta de un aumento de la desigualdad educativa a partir del confinamiento por Covid-19.

Palabras clave: segregación educativa; seguimos educando; desigualdades; brecha digital; educación en pandemia

ABSTRACT

This work analyzes the educational consequences of the coronavirus pandemic in Argentine secondary education and the effects it had on teachers and students, in a context of educational segregation. It is a descriptive study, using a qualitative method based on interviews with high school managers in the city of Bahía Blanca, Argentina. A diverse sample is considered, including public and private schools, with different modalities and geographically located in different areas of the city, in order to contrast perceptions according to the different realities of the institutions. When analyzing the implementation of distance education, the testimonies reveal a digital gap derived from socio-economic inequality between students who attend different types of schools. The axes analyzed revolve around the technological resources of students, the preparation of teachers, the economic difficulties of families and student abandonment in the context of a pandemic. The results show an increase in educational inequality from the confinement by Covid-19.

Keywords: educational segregation; we continue educating; inequalities; digital divide; pandemic education



*Mariano Anderete Schwal [0000-0001-5275-3352](https://orcid.org/0000-0001-5275-3352)

Universidad Nacional del Sur (UNS), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (Argentina)
marianoand3@hotmail.com

1. INTRODUCCIÓN

La aparición de la pandemia producida por el coronavirus conocido como Covid-19¹ a principios del año 2020 generó cambios profundos en la sociedad, produciendo un aumento de la pobreza y exponiendo las desigualdades existentes a nivel mundial (CEPAL, 2020a). En tal sentido se evidenciaron las desigualdades sociales, culturales y económicas en todos los países afectados por la pandemia (Bravo García y Magis Rodríguez, 2020). La educación durante el año escolar continuó brindándose al tratarse de un derecho humano fundamental (Ruiz, 2020), pero se hizo con las escuelas cerradas por decisión de los gobiernos nacionales para evitar posibles contagios, afectando al 94% de estudiantes de todo el mundo (UNESCO, 2020). Las diferencias sociales repercutieron fuertemente en la educación a distancia propuesta, exponiéndose las desigualdades en oportunidades y condiciones (Tarabini, 2020).

Ante la aparición de la pandemia, el gobierno nacional argentino determinó la cuarentena obligatoria de todos los ciudadanos a los efectos de disminuir la curva de contagios en el país. En el ámbito educativo se presentó el desafío de poder continuar con la educación de más de diez millones de niños y adolescentes desde sus casas, sin poder ir a las escuelas. Entonces el Ministerio de Educación desarrolló un proyecto llamado “Seguimos Educando”, por el cual se utilizaron principalmente recursos de internet, radio, televisión y entrega de cuadernillos con el objetivo de asegurar la continuidad educativa a distancia. Pero su aplicación no fue obligatoria sino que dependía de la voluntad de los docentes, quienes en su mayoría no lo utilizaron por diversas razones como la falta de recursos, no adaptarse a los contenidos de sus materias, considerar a la televisión un entretenimiento o cuestionar la postura política del gobierno nacional (Anderete Schwal, 2020). Debido a la segregación educativa existente en Argentina se pudieron observar distintas formas de afrontar la educación a distancia durante la pandemia, dependiendo de los recursos materiales y digitales con los que contaban las escuelas, docentes y fundamentalmente sus estudiantes.

Los profesores son los encargados y responsables de enseñarles a los alumnos cómo utilizar los recursos tecnológicos para su educación (Bonilla Guachamín, 2020). Puesto que si bien la mayoría de los adolescentes están familiarizados con la tecnología, la destinan principalmente para redes sociales y videojuegos, y no para las actividades escolares (Gewerc, Fraga y Rodés, 2017). En tal sentido los docentes debieron cumplir un nuevo rol en la enseñanza, mediatizando las herramientas didácticas mediante la virtualidad para favorecer el aprendizaje de su alumnado (García, 2020).

La educación virtual hasta el año 2020 estaba siendo desarrollada principalmente por las universidades, siendo el nivel universitario aquel más preparado para afrontar la educación a distancia (Silva, 2017). Incluso todas las universidades en Argentina ya tenían plataforma virtual propia y ofrecían contenidos que complementaban las clases presenciales (Muiños de Britos, Cambours de Danani y Lastra, 2021). Pero el resto de los niveles educativos no estaban preparados para llevar a cabo una educación no presencial, la mayoría de las escuelas no contaban con plataforma propia ni tenían experiencia en este tipo de educación. A partir de la suspensión de

1 Llamado así por la OMS al ser un tipo de coronavirus que surgió a finales del año 2019 en Wuhan, China.

clases presenciales, toda la comunidad educativa debió adaptarse a la modalidad a distancia o virtual según el caso. Aunque no todos los actores educativos tuvieron las mismas posibilidades de adaptarse al cambio.

El presente trabajo analiza las consecuencias educativas de la pandemia Covid-19 en la educación secundaria argentina y los efectos que generó la segregación educativa en los docentes y el alumnado en un contexto. La base de la información son los testimonios de directivos del nivel secundario de la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires. Las entrevistas fueron realizadas por el equipo del proyecto general de investigación llamado “Equidad educativa: Segmentación escolar en la localidad de Bahía Blanca”, de la Universidad Nacional del Sur.

2. DESARROLLO TEÓRICO

El presente trabajo se articula teóricamente con los conceptos de segregación educativa aplicables al sistema argentino y la brecha digital producida por el desigual acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, dichas ideas se interrelacionan y se ponen de manifiesto conjuntamente en tiempos de pandemia.

2.1 La segregación educativa

La segregación educativa consiste en la distribución desigual de los estudiantes entre las escuelas de una ciudad, de manera tal que la proporción que representa cierta característica social en una institución (por ejemplo género, etnia, nivel socioeconómico, etc.) es significativamente diferente a la que se observa en la población total de referencia (Krüger, 2014). En esta investigación se considera a la segregación educativa según nivel socioeconómico del alumnado; Veleda (2014) expresa que ésta se entiende como la división del estudiantado según su nivel socioeconómico en circuitos educativos desiguales por sus experiencias de socialización, condiciones de aprendizaje y saberes que brindan.

Los primeros trabajos sobre segregación educativa en Argentina se remontan a Braslavsky (1985) y posteriormente a los trabajos de Kessler (2002), Tiramonti (2004), Gasparini y otros (2011), y recientemente Krüger (2019). Estos estudios demuestran la considerable distancia de acceso a la educación de calidad según el sector social de pertenencia. Además de determinar este acceso diferencial, destacan la existencia de los circuitos y recorridos educativos diversos que realizan los estudiantes según su identificación social y económica. Lo cual genera la conformación de grupos diferenciados que tienen pocas posibilidades de cruzarse con sus pares que transitan por distintos circuitos educativos. Más allá de que los estudiantes hayan logrado acceder al sistema o aprender lo esperado, la falta de promoción del intercambio respetuoso entre personas de diferentes estratos sociales perjudica la cohesión social y la construcción de una ciudadanía democrática (Krüger, 2019).

Se advierten dos instancias de segregación en la incorporación al sistema educativo de los estudiantes: intersectorial e intra-sectorial (Krüger, 2014). La primera se refiere a la diferenciación en el perfil socioeconómico de los estudiantes de las redes de gestión estatal y privada. Y la segunda se relaciona con la desigual composición social de las escuelas dentro de cada uno de

estos circuitos, donde, por ejemplo, la composición social de las escuelas públicas céntricas es diversa a aquellas ubicadas en la periferia de las ciudades. Esta situación se relaciona con la segregación residencial, que puede definirse como una relación espacial vinculada a la agrupación de viviendas ocupadas por hogares que pertenecen a un mismo estrato social. Así, pueden observarse grupos de habitantes más pobres establecidos en barrios con menor cobertura de bienes y servicios, y también grupos de habitantes más privilegiados que se auto-aíslan en ciertos sectores con mayores recursos (PNUD, 2009). En el caso de Bahía Blanca coinciden los ámbitos de segregación mencionados, donde las carencias respecto a condiciones socioeconómicas se distribuyen en forma de anillos concéntricos que aumentan progresivamente desde el centro de la ciudad hacia la periferia de la concentración urbana, en coincidencia con una gradación descendente que caracteriza a varias ciudades argentinas y latinoamericanas (Prieto, 2008).

Finalmente, en las ciudades argentinas que cuentan con escuelas secundarias tradicionales dependientes de Universidades Nacionales, se advierte una marcada diferencia con el resto de las escuelas públicas provinciales. Ya que las escuelas preuniversitarias se encuentran colonizadas históricamente por una clase media con determinado capital cultural (Di Piero, 2016) y dichas instituciones educativas cuentan con mayores recursos económicos que las demás, al contar con un presupuesto universitario. Por tales causas la conformación de su alumnado se asemeja al de instituciones de gestión privada, a pesar de ser escuelas públicas.

2.2 Tics y la Brecha Digital

Hasta el año 2020 la educación virtual estaba reservada a experiencias aisladas dentro de las escuelas secundarias, las cuales aportaban estrategias innovadoras de enseñanza y aprendizaje aplicadas complementariamente a la educación presencial (Expósito y Marsollier, 2020). En tal sentido las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se desarrollan hace décadas progresivamente, siendo herramientas disponibles al servicio de la educación y de los docentes (Almirón y Porro, 2014). En el contexto de la pandemia las tareas educativas del docente se modificaron y se incrementaron, en cuanto a que sus buenas prácticas son facilitadoras de los procesos educativos mediante el uso de las TIC.

Desde el punto de vista de los estudiantes las TIC en el hogar son fundamentales para posibilitar el acceso a la educación en el contexto de la cuarentena. A estos recursos digitales necesarios se les deben sumar la presencia de un adulto que oriente a los niños o adolescentes que intenten utilizarlos. Pero no todos los alumnos disponen de los mismos recursos digitales, existiendo una marcada desigualdad dependiendo de la situación socioeconómica que presente familia (Formichella y Krüger, 2020). En el caso de Argentina existe una desigual conexión a internet según el nivel socio económico (NSE) de las familias, en tanto que los estudiantes de secundaria de bajo NSE con acceso a internet es del 54,85%, mientras los de alto nivel es del 97,88%; la proporción es similar al considerar las viviendas con computadora de dichos estudiantes (54,85% nivel bajo y 99,03% nivel alto), mientras que en la tenencia de teléfonos móviles la brecha no es tan marcada, ya que el 91,80% de los estudiantes con bajo nivel cuentan con uno, así como el 98,93% de nivel alto (Cardini, D' Alessandre y Torre, 2020).

La Brecha Digital es un concepto creado para definir las desigualdades en el acceso y uso de las TICs. Pimienta (2007) afirma que es el reflejo de la brecha social en el mundo digital. Esta

situación se evidencia en las diferencias en el acceso a recursos tecnológicos y a la conexión a internet, especialmente en los países latinoamericanos (CEPAL, 2020b). Esta brecha digital puede reproducirse a través del sistema educativo de diversas maneras, ya que tanto los estudiantes, como los profesores y las familias, cuentan con dificultades y limitaciones que impiden que las competencias tecnológicas y el acceso a recursos educativos se dé en condiciones igualitarias que permitan disminuir la brecha no sólo digital, sino también educativa.

Alderete y Formichella (2020) afirman que al considerar los recursos digitales de todas las familias se advierten las fuentes de desigualdad entre los hogares según sus recursos económicos, ya que no todos cuentan con la calidad de los dispositivos necesarios para realizar la diversidad de actividades escolares pretendidas; la cantidad de dispositivos en el mismo hogar puede ser insuficiente para cubrir las necesidades escolares y laborales de todos sus miembros; el acceso a Internet no es igual para todos; y las desigualdades en el acceso a las TIC de los estudiantes se vinculan con las desigualdades de sus resultados educativos.

Los organismos internacionales como UNESCO (2020) y UNICEF (2020) advierten que, además de la brecha digital entre clases sociales, existe una brecha familiar por la cual las familias con menor educación tienen más dificultades para ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares domiciliarias, generando así un aumento mayor de la segregación educativa durante la cuarentena. Echeita (2020) se plantea qué sucede con aquellos menores que no tienen acceso a internet, o cuyos padres que no tienen el tiempo o la competencia necesaria para ayudarlos en sus deberes de la escuela. La educación virtual durante la pandemia parece estar pensada para familias “normales” y no tiene en cuenta las situaciones desventajosas mencionadas. Este contexto pandémico con aislamiento social, desigual acceso a la tecnología y familias con diversa disponibilidad para acompañar a sus menores escolarizados, parece producir un aumento de la segregación educativa.

3. METODOLOGÍA

El estudio que se presenta es de carácter descriptivo y cualitativo, el cual pretende estudiar la situación de las escuelas secundarias durante el año 2020 en el contexto de la cuarentena por Covid-19 en Argentina, específicamente en colegios de la ciudad de Bahía Blanca en un contexto de segregación educativa y diversas situaciones de aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación. Se realizaron entrevistas a directivos de escuelas secundarias ubicadas en la ciudad de Bahía Blanca, seleccionando dentro de dicho universo dieciséis instituciones del sector público y privado.

Siguiendo a Maxwell (1996) se seleccionaron intencionalmente los sujetos a entrevistar, escogiendo a un directivo por escuela. Los niveles socioeconómicos representados fueron los siguientes: dos escuelas privadas céntricas sin subvención de nivel alto; dos escuelas preuniversitaria de nivel medio-alto; cuatro privadas subvencionadas de nivel medio; cinco públicas céntricas y barriales de nivel medio-medio bajo; y tres escuelas públicas ubicadas en la periferia de nivel bajo. En tal sentido la muestra se estructura a partir de la heterogeneidad, haciendo uso de la estratificación (Valles, 1999). Por ello las escuelas seleccionadas son lo más diversas posible; incluyendo instituciones tanto públicas como de gestión privada, y dentro de dichos grupos las

que se ubican en el centro y en la periferia de la ciudad, así como aquellas que ofrecen distintas orientaciones, de forma tal que se pueda abarcar a escuelas cuyo alumnado represente distintas realidades sociales.

El trabajo de campo se realizó con entrevistas mediante video llamadas al personal directivo del nivel secundario de la ciudad, siendo protagonistas y a la vez testigos de las consecuencias educativas producidas durante el año de cuarentena por pandemia. A tales efectos, se elaboró una guía de entrevista semiestructurada que comprende aspectos relevantes para el presente estudio. La entrevista semiestructurada es una de las técnicas más utilizadas en la metodología cualitativa (Flick, 2004), en ellas se desarrolla una conversación entre dos o más personas, partiendo de unas preguntas previamente seleccionadas. El guion utilizado se encontraba conformado por preguntas abiertas y no era rígido, dando lugar a que no se formulen exactamente las mismas preguntas ni en idéntico orden a todos los entrevistados, pero a su vez permite comparar las respuestas, dado que hay un esquema común. Además, se proponen las preguntas de manera tal que existe cierta libertad al momento de dar las respuestas, con el fin de apreciar de forma más adecuada la perspectiva de los actores (Valles, 1999).

Las entrevistas aportan perspectivas valiosas para comprender el efecto de la pandemia en la educación secundaria. Sin embargo, esto no implica ignorar las limitaciones que tiene esta metodología de investigación (Dussel, 2009). La autenticidad de este método aparece mediada por múltiples elementos, entre ellos el uso del testimonio personal como perspectiva de narración de sí mismo (Arfuch, 1998). También podría mencionarse otra limitación, que es la tendencia de las personas entrevistadas a declarar como propias las opiniones que creen convenientes y compartidas por la mayoría. Este fenómeno muestra el peso de la cultura sobre el individuo y es conocido como “deseabilidad social” (Corbetta, 2003). Los directivos están acostumbrados a asumirse como la “voz oficial” de la escuela, siendo los portavoces ante la comunidad escolar y ante la sociedad, por lo cual el efecto de deseabilidad podría pronunciarse (Dussel, 2014). A su vez es posible esperar una variedad de respuestas por las características únicas que se presentan en cada institución educativa participante y cada director busca imprimirle su sello personal a su gestión.

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de las declaraciones recogidas en las entrevistas, las cuales dan cuenta de la diversidad de situaciones presentadas en las distintas escuelas secundarias de Bahía Blanca durante la pandemia, en un contexto de segregación educativa vigente durante el año 2020.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de las entrevistas realizadas, se organizan las respuestas en torno a distintos ejes que representan las problemáticas recurrentes mencionadas y se categorizan según el nivel socioeconómico de los estudiantes alcanzados por cada institución educativa. De tal manera se reflejan diversas situaciones descriptas por el personal directivo entrevistado dependiendo del tipo de escuela que dirigen. La mirada de las autoridades escolares le aporta una perspectiva valiosa a la investigación sobre las consecuencias de la pandemia en la educación secundaria argentina y su vínculo con la desigualdad educativa.

4.1 Recursos tecnológicos de los estudiantes y estrategias adoptadas

Se presentan grandes diferencias en cuanto a los recursos tecnológicos disponibles según el nivel socioeconómico de las familias que asisten a cada tipo de escuela, de tal forma que aquellas de gestión privada son las que tienen plataformas digitales propias anteriores a la pandemia y sus estudiantes cuentan en su totalidad con computadoras y acceso a internet. En la misma situación se encuentran las escuelas preuniversitarias, que atienden a sectores económicos similares. Estos colegios contaron con los recursos suficientes pudieron continuar con la enseñanza a distancia.

Nosotros tenemos lo siguiente: Una plataforma de la editorial Santillana, que lo usa todo primaria, primer año, segundo y tercero del secundario. Cuarto, quinto y sexto tiene otra plataforma que es “colegium”, pero después usan el Zoom complementariamente para comunicarse con sus alumnos. (Directivo Escuelas privada céntrica, atiende a clases altas).

Usamos la plataforma que usa la universidad, que es el moodle. Este año algunos docentes tuvieron que capacitarse para poder usarlo. De parte de los alumnos no tuvimos problemas porque todos tienen conectividad desde sus computadoras o sus celulares. (Directivo Escuela preuniversitaria, atiende a sectores medios altos)

Dentro del grupo de los sectores socio económicos medios se encuentran las escuelas secundarias privadas subvencionadas y las públicas ubicadas en el sector céntrico y en barrios de clase media. La mayor parte de sus estudiantes cuentan con acceso a internet y con computadoras o teléfonos móviles para realizar las tareas, aunque la accesibilidad no es total ya que su público es socialmente heterogéneo. Estas escuelas no cuentan con plataformas digitales propias, pero sí se ponen de acuerdo entre los directivos y el cuerpo docente para usar una plataforma de acceso público común como es Google Classroom. También suelen utilizar el correo electrónico y el Whatsapp como herramientas supletorias. Se advierte como diferencia que las escuelas privadas proponen el dictado de clases sincrónicas, donde los docentes se conectan al mismo momento que sus estudiantes para explicar la lección, mientras que las públicas optan por las clases asincrónicas.

Con los alumnos estamos trabajando a través de la plataforma classroom de google, la cuestión de las aulas virtuales, de llevar el trabajo académico. Y después hemos ido generando distintos espacios de encuentro y compartir que han tenido que ver con las clases sincrónicas que los docentes van proponiendo. La gran mayoría va optando por algún espacio de encuentro porque sabemos que esto es necesario. (Directivo Escuela privada céntrica, atiende a clases medias)

Nosotros teníamos un Facebook escolar de noticias funcionando, pero para dar clases se habilitaron classroom, hubo docentes que les funcionó, hubo docentes que fue un fracaso total. Algunos crearon grupos de Whatsapp, gente que siguió con el classroom, que habilitaron una casilla de mail, y también tuvimos gente con cuadernillo que no tenían ningún tipo de conexión. (Directivo Escuela pública céntrica, atiende a clases medias)

En el caso de las escuelas públicas ubicadas en la periferia pobre de la ciudad (Chavez, 2017), se evidencia la brecha digital. Donde la mayor parte de los estudiantes tiene recursos tecnológicos limitados, lo cual dificulta las posibilidades de estar conectados a través de internet desde sus casas.

La verdad es que todos se han adaptado muy bien, hemos buscado un montón de estrategias para que todos los chicos tengan continuidad pedagógica. Hay profes que trabajan con classroom, pero bueno la realidad es que no todos los chicos tienen acceso al classroom. Entonces se implementó el mail, después los grupos de whatsapp, que es lo que más funciona. Lo que más manejan los chicos y los profes son los grupos de whatsapp. Después vinieron los cuadernillos para aquellos que no tenían conectividad, pero los cuadernillos proponen actividades que no son las mismas que están desarrollando los profesores. Entonces descartamos los cuadernillos y estamos trabajando con una fotocopidora que está a la vuelta de la escuela, entonces los chicos que no tienen conectividad van y buscan las tareas en la fotocopidora. Y aquellos que no tienen dinero que para pagarlas, las paga la cooperadora. (Directivo escuela pública de la periferia, atiende a clases bajas)

No todos los estudiantes de los barrios más pobres cuentan con un ordenador, por lo que las tareas son comunicadas por los profesores y enviadas por el alumnado mediante la aplicación Whatsapp de sus teléfonos móviles, las cuales son realizadas a mano y presentadas a través de fotografías, otra alternativa es dejarles copias en papel de las clases y actividades a realizar, las cuales retiran los días de entrega de bolsones de comida. Hay consenso entre los entrevistados que los cuadernillos oficiales del programa “Seguimos Educando” no son utilizados por los docentes.

De los 728 alumnos solo 10 cuadernillos entregamos, porque es diferente, el cuadernillo... Nosotros no estamos de acuerdo con el cuadernillo porque no son los contenidos para ellos. El cuadernillo para cuarto, quinto y sexto año es el mismo. Entonces no sé quién los ha ideado, pero no es la idea que tenemos nosotros de libertad. Por eso te digo, no son los temas que tiene la escuela pensada. La escuela está pensada para que ellos puedan pensar y discernir por sí solos. (Directivo escuela pública periferia, atiende a clases bajas)

Tal como sucedió en el nivel primario, el programa oficial de educación a distancia no fue aplicado por los docentes (Anderete Schwal, 2020). Los motivos son diversos, en este caso la directora explica los defectos en los contenidos pedagógicos abarcados, pero también da a entender una contradicción ideológica con la propuesta oficial.

4.2 Preparación de los docentes

El personal docente que trabaja en las secundarias argentinas es socialmente homogéneo, ya que la mayoría pertenece a clases medias (Kessler, 2002), no obstante al preparar sus clases deben adaptarse a las diversas características de cada escuela y su alumnado.

La educación a distancia durante la pandemia significó un gran desafío para los profesores, ya que estaban acostumbrados a dictar sus clases en forma presencial y debieron pasarse al plano virtual. Los directivos tuvieron que unificar la forma de dar las clases virtuales en cada escuela y también capacitar al personal docente que no sabía cómo hacerlo.

El primer mes fue muy difícil porque hubo que modificar la reforma de trabajo abruptamente y hubo una brecha generacional, quienes tienen 40 años o menos están acostumbrados a trabajar online y no les costó adaptarse, y quienes son más grandes de 40 a 60 años fue una barrera. No tanto el acceso a internet, porque no tenemos docentes que hayan manifestado que no tienen computadora o internet pero sí poder trabajar de forma diferente. Por eso muchos docentes lo primero que usaron fue whatsapp o mail, y hubo resistencia a usar aula virtual. Pero hubo reuniones para que los docentes puedan adaptarse a esta nueva forma de trabajo. No tiene que ver tanto con la falta de recursos, sino con qué hacer con los recursos que tenemos. Con el paso de los meses se fueron armando clases en classroom. (Directivo Escuela pública céntrica, atiende a clases medias).

Los docentes mucho más jóvenes estaban a tono con lo tecnológico. Otros se sumaron y se adaptaron. Y hay un segmento de docentes que sigue siendo reticente a utilizar todos los medios. En el caso de mi escuela siempre la capacitación ocupó un espacio muy importante, nosotros con el docente cuando se incorpora a la escuela su mail pasa a ser parte de la plataforma donde nosotros tenemos contactos, donde cada cosa nueva que recibimos se la bajamos por mail. Permanentemente les enviamos lo que se recibe de capacitación. Se ha estado insistiendo en las capacitaciones que tienen que ver con lo tecnológico. (Directivo de escuela pública Técnica, atiende a clases medias-bajas).

Se destaca una diferencia generacional entre los docentes más jóvenes —que dominan el uso de internet— y aquellos próximos a jubilarse que presentaron mayores resistencias al no estar acostumbrados a usar la computadora como herramienta de trabajo. Asimismo la adaptación del personal docente fue gradual a lo largo del año escolar, comenzando por los recursos más conocidos como el Whatsapp y el correo electrónico, hasta que finalmente adaptaron una plataforma virtual en común, que en el caso de las escuelas públicas céntricas fue mayormente el Google Classroom y en las privadas la plataforma propia de la escuela.

Eso nos fue acomodando con el tema de acercarnos a una sola plataforma. Yo me puse muy exigente con que sea una sola plataforma. Además con Moodle no se gastan datos, no es como classroom. Eso nos costó un montón de enojos de algunos profesores que no estaban acostumbrados. Yo los entendí, pero bueno igual tuve mucho apoyo de los profes de informática que ayudaron con Moodle. (Directivo Escuela preuniversitaria, atiende a sectores medios altos)

En el caso de las escuelas secundarias preuniversitarias, que son aquellas dependientes de la Universidad Nacional del Sur, se utilizó la plataforma virtual Moodle que utiliza la universidad. Todos los directivos entrevistados enfatizaron la necesidad de capacitar al personal docente para que aprendan a utilizar la nueva tecnología.

Le fuimos buscando la vuelta. Hay profes que tienen que enseñar en inglés también, tenemos italiano. Lo importante de esto fue que tratamos de buscar por todos los costados lo positivo. Los docentes estuvieron bien, todo el tiempo con los docentes, el psicólogo y el equipo directivo todo el tiempo detrás de los docentes, el colegio todo el tiempo, si tenían dispositivos, si tenían la cámara, si tenían una computadora, si se les rompían íbamos al colegio y le buscábamos una nueva. Cuando fue el día del maestro, el equipo directivo salió a repartir un regalito a todos ellos, a todos los docentes. Fuimos a las casas, no lo podían creer. (Directivo Escuela privada céntrica, atiende a clases altas)

Las escuelas pertenecientes a sectores de clase alta se caracterizan por tener una fuerte presencia y seguimiento de su plantel docente, es así que al momento de dictar las clases a distancia les brindaron todos los recursos tecnológicos posibles para poder cumplir con su tarea. Los directivos no mencionaron problemas de capacitación docente debido a que dichas escuelas ya trabajaban con actividades escolares a distancia y su personal ya estaba preparado para aplicarlas.

4.3 Dificultades económicas de las familias

La cuarentena dispuesta por el gobierno argentino implicó una paralización casi total del país, con consecuencias económicas negativas para la mayoría de sus habitantes. Esta crisis se vio reflejada en las escuelas, aunque la clase media alta pudo absorber el impacto y las escuelas privadas donde estudian intentaron contener a aquellos que no podían pagar su cuota, a los efectos de mantener su matrícula.

Todo se basa en los aportes de las familias, de la cuota. Este año fue difícil, porque hubo mucha baja en maternal y mucho papá con problemas para pagar la cuota, lo cual el colegio estuvo muy al lado de las familias. E hizo, digamos, reducciones. Atendió todos los casos y ninguno se quedó afuera. Muchas familias que tienen negocio, médicos que no tenían consultorio, de todo. (Directivo Escuela privada céntrica, atiende a clases altas)

Muchos se pusieron en contacto por situaciones económicas, por situaciones particulares, se los acompañó en los casos de que un chico pueda quedar afuera de la escuela por razones económicas. La escuela becó a muchos estudiantes que no estaban contemplados. Las familias tienen mucho contacto con los preceptores, con los equipos de gestión. (Directivo Escuela privada de barrio, atiende a clases medias)

Mientras que los sectores de clase media y alta pudieron aguantar la presión económica que les significó la cuarentena y la paralización total de actividades, dicha paralización afectó a quienes tenían una situación laboral de mayor vulnerabilidad (Ernst et al., 2020).

Nuestra escuela no está incorporada a ninguno de los sistemas de alimentación propuestos por la provincia, ni la merienda ni los almuerzos. Y así que bueno, en una primera instancia los profes y las profes hicimos una donación, se pidió donaciones en la escuela, la verdad que todos respondieron increíblemente bien. Después hicimos aportes que también hicieron los docentes de verduras, que lo trabajamos a través de una ONG. Y después el Consejo Escolar nos entregó bolsones que contienen una porquería, por decirlo así, lo que viene. Pero para muchas de las familias era una ayuda extraordinaria. Y desde mayo, fines de mayo, estamos con la entrega de bolsones y dos por tres en el medio hacemos una compra de verduras solidaria por parte de los y las docentes. (Directivo escuela pública técnica, atiende a clases medias bajas)

Nosotros empezamos con un servicio alimentario escolar que se da en la presencialidad que consiste en una vianda, un sanguchito, una manzana que se le da en la escuela. Nosotros trabajamos con el Equipo de Orientación Escolar y se da a los chicos en situación más vulnerable económicamente. Al inicio del aislamiento se mantuvo a esos mismos chicos para hacerle entrega de un bolsón de alimentos

que provee el consejo escolar, nosotros lo armamos en la escuela porque llega la mercadería a granel y se los damos a las familias. Empezamos con 20 o 22 familias que estaban recibiendo este bolsón de alimentos, a medida que esto fue avanzando notamos que empezaron a aparecer necesidades en otras familias que no estaban alcanzadas y hoy estamos en 168 bolsones de alimentos. O sea que cada 15 días nosotros hacemos un relevamiento nuevo y volvemos a informar y en base a ese relevamiento nos llega la mercadería. Cada 15 días nos fueron sumando familias. (Directivo escuela pública técnica, atiende a clases medias)

Nosotros no tenemos comedor, ni siquiera tenemos cocina. Ahora sí estamos entregando los bolsones de alimentos, pero no tenemos comedor. Si bien hay chicos con necesidades, se nota más ahora, antes no era tanto. (Directivo escuela pública de la periferia, atiende a clases bajas)

En el caso de las escuelas públicas de los barrios más pobres, la entrega de bolsones de comida cada quince días significó una fuente alimenticia no solo para el estudiante que solía utilizar el comedor escolar, sino para toda su familia. Entonces esa situación se transformó en un vínculo directo de la escuela con las familias, donde a medida que se prorrogaba la cuarentena se iban sumando más pedidos de bolsones. Este momento también se aprovechó para entregarles los cuadernillos impresos del proyecto “Seguimos Educando”.

La desigualdad está basada en recursos económicos, no es lo mismo trabajar con un grupo de alumnos a los que podés pedirle un montón de material que estar con un chico que en su casa no tiene quién los ayude, porque los padres no tienen educación, no tienen ni la primaria. Y cuando te ponés a analizarlo te da bronca, porque es injusto. Porque los profes son los mismos, los que trabajan acá que los que trabajan en la Media 3 (escuela pública céntrica de Bahía Blanca). No sé por qué esa diferencia en calidad educativa. Sí en una cuestión económica en principio, después no sé. Por allí los chicos de otras escuelas salen mejor preparados que los de escuelas periféricas. Por ahí radica en la expectativa que ellos mismos tienen de su futuro, de su proyecto educativo. Hay chicos que te dicen esto no lo puedo hacer, no es para mí. Ellos están con la autoestima muy baja. (Directivo escuela pública de la periferia, atiende a clases bajas)

Los directivos de las escuelas ubicadas en sectores más pobres reconocen a las dificultades económicas de las familias como determinantes al momento de medir la respuesta educativa de los estudiantes. Ya que aquellos que provienen de sectores vulnerables se encuentran con numerosas problemáticas sociales para lograr superar el nivel secundario (Langer y Esses, 2019), tornándose injusta su comparación con aquellos provenientes de sectores de clase media o alta, quienes tienen un porcentaje de egreso considerablemente mayor.

4.4 Abandono escolar

Los colegios privados se caracterizan por tener muy poco abandono estudiantil. En el marco de la pandemia los directivos destacaron que la comunicación con la familia es inmediata cuando advierten que el alumno no se conecta. En esta situación también se encuentran los colegios preuniversitarios.

El ausentismo y repitencia son casos aislados. Siempre se los acompaña. Cuando los profesores ven que un alumno no se conecta o no está presentando, se ponen en contacto con las familias. Ahí se comienza el camino de seguimiento con cada familia. (Directivo Escuela privada céntrica, atiende a clases medias-altas).

La tasa de abandono es mínima, nada. Hoy en día el abandono escolar en escuelas de gestión privada es casi inexistente. Se trabaja mucho en todo lo que tiene que ver la prevención de este aspecto y lamentablemente estos chicos que están ahí en el borde de abandonar, el paso previo es el pase de gestión privada a estatal y ahí los perdemos. (Directivo Escuela privada de barrio, atiende a clases medias).

Nosotros nos planteamos mantener el vínculo, crear espacios de contacto y comunicación. Como tenemos asignada una auxiliar docente por curso, eso te da la posibilidad de hacer un acompañamiento más minucioso, más específico. Al no tener contacto con un estudiante, hubo que recurrir a la visita a la casa. No en el sentido de que no abandonen, sino ver qué está pasando con un alumno. (Directivo Escuela preuniversitaria, atiende a clases medias altas).

Por otra parte, los directivos de escuelas públicas mencionan que la continuidad educativa fue afectada, discontinuándose para gran parte de su alumnado ante la imposibilidad de continuar con las clases a distancia. Destacaron que también los afecta el desánimo por una situación desfavorable educativamente que se prolongó durante todo el año escolar.

La continuidad fue afectada. Si tengo que hacer una evaluación de cuánto están aprendiendo los chicos, digo un 50% de lo que estarían haciéndolo en contexto normal. La continuidad pedagógica afectó muchísimo. Ahora no los podemos evaluar, sí se mandan las tareas, los trabajos, los videos, pero vos no sabés cuánto aprendió. Si lo ayudaron, si lo que está haciendo lo entiende. Es muy difícil evaluar el aprendizaje en este contexto, hasta que no volvamos no lo vamos a saber. Tenés dos factores, los chicos están cansados y no quieren hacer nada, incluso los que tienen conectividad. Están como negados, después de las vacaciones de invierno se bajonearon un montón. (Directivo escuela pública periférica, atiende a clases bajas).

Este año se ve muchísimo más abandono, tenemos muchos alumnos trabajando. Por necesidad, por cuestión de que tienen tiempo. Son chicos de quinto y sexto. Hay una necesidad de trabajar para ayudar a sus familias. La repitencia reiterada también genera cierto desánimo y abandonan. (Directivo escuela pública céntrica, atiende a clases medias)

Asimismo manifiestan que los colegios públicos padecen del abandono estudiantil en mayor proporción que el resto, ocasionado por las necesidades económicas derivadas de la pandemia, por la cual aquellos que cursan en los últimos años deben salir a trabajar para ayudar a sus familias.

5. CONCLUSIONES

El sistema educativo argentino está signado por una segregación educativa muy marcada, la cual divide la calidad educativa impartida de acuerdo a las escuelas y a los recursos económicos de los estudiantes que allí concurren. Las desigualdades entre la educación pública y privada es replicada dentro de dichos sectores, generándose una segregación intra-sectorial donde una

escuela pública del centro cuenta con mejores condiciones que la ubicada en la periferia. Es así que aquellos con mayores recursos cuentan con mayores posibilidades educativas. Formichella y Krüger (2013) indican que en Argentina las escuelas de gestión privada obtienen mejores resultados que las públicas porque albergan estudiantes con condiciones más favorables para hacer frente a su carrera escolar, situación que se magnifica en el contexto analizado.

La desigualdad escolar se replica y se intensifica durante tiempos de pandemia, donde la educación a distancia digital es factible para algunos sectores que tienen los recursos tecnológicos necesarios y se vuelve más difícil de lograr para otros que carecen de dichos recursos, profundizando las desigualdades iniciales.

Los directivos de las escuelas secundarias consensuaron con sus docentes las herramientas educativas a utilizar según las características socio-económicas de su alumnado. Se trató de una adaptación para lograr los mejores resultados posibles, al analizarlos se evidencian las desigualdades entre tipos de escuelas, puesto que algunas utilizaron plataformas de internet propias donde se conectaban en línea la totalidad de sus estudiantes con sus profesores, mientras que en otras los docentes debían dejar fotocopias que las familias retiraban junto con los bolsones de comida.

En cuanto proyecto oficial de educación a distancia denominado “Seguimos Educando”, el mismo no cumplió con sus objetivos como herramienta educativa durante el confinamiento compulsivo. En la práctica los docentes advirtieron diversas dificultades al momento de aplicarlo, por lo cual utilizaron estrategias propias de educación a distancia.

Se propone a la tecnología como una herramienta superadora de la falta de presencialidad escolar derivada de la pandemia. Pero en un país con una desigualdad educativa y una brecha digital tan grandes, la educación a distancia no puede más que replicar dicha desigualdad si no se toman medidas complementarias tendientes a reducirla.

REFERENCIAS

- Anderete Schwal, M. (2020). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina De Educación*, 4(1), 5-10. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.1>
- Arfuch, L. (1998). *La entrevista, una invención dialógica*. Paidós.
- Almirón, M. E., y Porro, S. (2014). Los docentes en la Sociedad de la Información: reconfiguración de roles y nuevas problemáticas. *IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, (19), 17-31. (<http://bit.ly/3c5LWBR>)
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO.
- Bravo-García, E., y Magis-Rodríguez, C. (2020). La respuesta mundial a la epidemia del COVID-19: los primeros tres meses. *Boletín sobre COVID-19 Salud Pública y Epidemiología*, 1(1), 3-8. (<https://bit.ly/3qQVZyy>)
- Bonilla-Guachamín, J. A. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 89-98. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.294>

- Cardini, A., D' Alessandre, V. y Torre, E. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. CIPPEC.
- CEPAL (2020a). *COVID19 tendrá graves efectos sobre la economía mundial e impactará a los países de América Latina y el Caribe*. Comunicado de Prensa. CEPAL. (<http://bit.ly/2Mf1atj>)
- CEPAL. (2020b). *Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al Covid-19*. CEPAL. (<https://bit.ly/3qFBfKi>)
- Chavez, M. (2017). Jóvenes entre el centro y la periferia de la ciudad, del estado y de la academia. *Ciudadanías*. Vol 1, Nº 6, 7. 1-18. (<http://bit.ly/3byFLWz>)
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnica de la Investigación Social*. McGraw Hill.
- Di Piero, E. (2016). Igualitarismo, mérito y nociones de justicia en torno al método de admisión a una escuela secundaria universitaria. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 10(10). (<https://bit.ly/3iLVi6X>)
- Dussel, I. (2009). *La cultura escolar en contextos fragmentados: notas para pensar sobre qué puede una escuela*. Mimeo.
- Dussel, I. (2014). ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción de la desigualdad? Elementos para el debate". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(43). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n43.2014>
- Echeita, G. (2020). La Pandemia del Covid-19. ¿Una Oportunidad para Pensar en Cómo Hacer más Inclusivos Nuestros Sistemas Educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 9(1). 7-16. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3>
- Ernst, C., Mourelo, E., Pizzicannella, M., Rojo, S. y Romero, C. (2020). Argentina. Los retos en las respuestas a la pandemia y sus impactos socioeconómicos. Nota técnica país. *OIT Américas*. (<https://bit.ly/36pXDzN>)
- Expósito, E., & Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Formichella, M. y Krüger, N. (2013). El fracaso escolar en el nivel medio argentino: ¿Es menos frecuente en las escuelas de gestión privada debido a su administración? *Regional and Sectoral Economic Studies*, 13(3), 127-144. (<https://bit.ly/3pivDoQ>)
- Formichella, M. y Krüger, N. (2020). Pandemia y brechas educativas: reflexiones desde la Economía de la Educación. La investigación en ciencias sociales en tiempos de la pandemia por Covid-19. *IIESS*, 168-186. (<https://bit.ly/2Y9HycO>)
- García, M. D. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del COVID 19. *Polo del Conocimiento: Revista científico-Académica Multidisciplinaria*, 5(4), 304-324. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i4.1386>
- Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M. y Vázquez E. (2011). La segregación entre escuelas públicas y privadas en Argentina. Reconstruyendo la evidencia. *Revista Desarrollo Económico*, 51(202), 35-57. (<https://bit.ly/2Y7vYPt>)
- Gewerc, A., Fraga, F. y Rodés, V. (2017). Niños y adolescentes frente a la Competencia Digital. Entre el teléfono móvil, youtubers y videojuegos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89 (31.2), 171-186. (<https://bit.ly/36aEe5z>)
- Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. IPE-UNESCO.

- Krüger, N. (2014). Más allá del acceso: segregación social e inequidad en el sistema educativo argentino. *Cuadernos de Economía*, 33(63), 513-542. <https://doi.org/10.15446/cuad.econ.v33n63.45344>
- Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(8), 35-67. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3577>
- Langer, E. y Esses, J. (2019). *La salida es por arriba. Una historia de juventud, pobreza y educación*. Grupo Editor Universitario.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design. An Interactive Approach*. Sage Publications.
- Muiños de Britos, S., Cambours de Donini, S. y Lastra, K. (2021). Desafíos en el escenario de la pandemia en universidades del conurbano bonaerense. From face-to-face to online university teaching. *Revista de Educación*. 286-264. (<https://bit.ly/3c7RSKz>).
- Pimienta, D. (2007). *Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática*. Funredes.
- PNUD. (2009). *Aportes para el desarrollo humano en Argentina 2009*. PNUD, Buenos Aires.
- Prieto, M. (2008). Fragmentación socio-territorial y calidad de vida urbana en Bahía Blanca. *Geograficando: Revista de Estudios Geográficos*, 4(4), 1-22. (<https://bit.ly/3ovjk8p>)
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la pandemia: El derecho a la educación afectado. *Revista internacional de educación para la Justicia Social*. 9(3), 45-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Silva, J. (2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en las E-actividades. *Revista de Educación a Distancia*, 17(53), 1-20. (<http://bit.ly/39YHBOH>)
- Tarabini, A. (2020) ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- Tiramonti, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- UNESCO (2020). Consecuencias negativas del cierre de las escuelas. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/consecuencias>
- UNICEF (2020). La educación frente al Covid-19. Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia. <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/la-educacion-frente-al-covid-19>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Veleda, C. (2014). *Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires*. CIPPEC.

INVESTIGACIONES

Historia de una biblioteca viva en una escuela rural. Un relato etnográfico

*History of living library in a rural school.
An ethnographic account*

Lucila Galván Mora,^{*} Diana Solares Pineda,^{**} Lydia Espinosa Gerónimo^{***}

Recibido: 31 de mayo de 2021 Aceptado: 11 de julio de 2021 Publicado: 27 de julio de 2021

To cite this article: Galván, L., Solares, D. y Espinosa, L. (2021). Historia de una biblioteca viva en una escuela rural. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 2 (2), 57-71

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.12807>

RESUMEN

Este artículo tiene el propósito de aportar conocimiento sobre la construcción social de las bibliotecas escolares en contextos rurales, sus usos pedagógicos y su potencial formativo. Se documenta una experiencia que entrelaza el currículum con la comunidad educativa, significada en la diversidad de un grupo multigrado y su entorno familiar y social. Se trata de un relato etnográfico sobre las posibilidades educativas de una biblioteca en una escuela rural mexicana, donde niños y niñas de distintas edades conviven y comparten historias que la maestra lee en voz alta, con el anhelo de sembrar el gusto por la lectura y la escritura en sus mentes y corazones infantiles. A pesar de carencias y abandonos, la escuela logra tener un rico acervo que los alumnos clasifican, cuidan y usan en beneficio propio. Se convierten en guardianes de los libros y las enseñanzas que esconden sus páginas. La biblioteca constituye un espacio cultural que genera posibilidades de intercambio y apertura al mundo para los alumnos y sus familias. Y sin duda ofrece alas para quienes emprenden el viaje del placer literario. El relato se basa en una investigación etnográfica sobre la diversidad de recursos pedagógicos que circulan en escuelas multigrado ubicadas en territorios rurales.

Palabras clave: grupo multigrado; biblioteca escolar; alumnos lectores; participación comunitaria

ABSTRACT

This article has the purpose of providing knowledge about the social construction of school libraries in rural contexts, their pedagogical uses and their training potential. An experience is documented that intertwines the curriculum, the educational community, signified in the diversity of a multigrado group and its family and social environment. It is an ethnographic account of the educational possibilities of a library in a rural Mexican school, where boys and girls of different ages coexist and share stories that the teacher reads aloud, with the desire to spread a taste for reading and writing in their children's minds and hearts. Despite deficiencies and dropouts, the school manages to have a rich heritage that students classify, care for and use for their own benefit. They become guardians of the books and teachings behind their pages. The library constitutes a cultural space that creates possibilities for exchange and openness to world for students and their families. And it certainly offers wings for those who undertake the journey of literary pleasure. The story is based on ethnographic research on the diversity of pedagogical resources that circulate in multigrado schools located in rural territories.

Keywords: group multigrado; school library; reading students; community participation



*Lucila Galván Mora

[0000-0002-5146-2286](https://orcid.org/0000-0002-5146-2286)

Investigadora independiente. Miembro de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER) (México)

lucila_galvan@yahoo.com.mx

**Diana Solares Pineda

[0000-0001-6034-6693](https://orcid.org/0000-0001-6034-6693)

Profesora e investigadora de la Universidad Autónoma de Querétaro. Miembro de la RIER (México)

violetasolares@gmail.com

***Lydia Espinosa Gerónimo

[0000-0001-6034-6693](https://orcid.org/0000-0001-6034-6693)

Asesora en Oficina de Programa de Gobierno del Estado de Veracruz. Miembro de la RIER (México)

clydiaespinosageronimo@yahoo.fr

PRESENTACIÓN

En este artículo narramos la historia de *Mente y corazón viajeros*, una biblioteca que floreció en una escuela rural mexicana, a pesar de muchas dificultades y no pocas carencias. Los alumnos, niños y niñas que tenían entre seis y doce años de edad, son los protagonistas indiscutibles. Juntos atravesaron un camino de tiempo que los llevó a ser guardianes de los libros, lectores ávidos y hacedores de textos cotidianos. Juntos descubrieron, como quería su maestra, la magia de la literatura.

Se trata de un relato derivado de una investigación etnográfica que realizamos en una escuela unitaria de Veracruz, en México, entre los años 2011 y 2016, con el fin de documentar prácticas pedagógicas vinculadas a la enseñanza de la lengua escrita en grupos multigrado.

Los propósitos que perseguimos con este artículo son amplios y responden al interés de pensar las posibilidades de innovación de la escuela en nuestros territorios rurales:

- a. Aportar conocimiento sobre la construcción social de las bibliotecas escolares en comunidades rurales, sus usos pedagógicos y su potencial formativo.
- b. Promover la reflexión sobre el aporte de las bibliotecas en el aprendizaje de la lengua escrita y los valores para la civilidad.
- c. Debatir el estereotipo de precariedad que suele opacar la fecundidad de las escuelas multigrado y sus bibliotecas.

Desde la realidad local de una escuela rural, preguntamos sobre el qué, el para qué y el cómo de la biblioteca escolar, con la intención de contribuir a la “cartografía inconclusa” que aún existe sobre los usos y alcances de este espacio en los centros escolares de América Latina (Robledo, 2014).

En primer lugar, como preámbulo, presentamos “Mente y corazón viajeros”, un relato etnográfico de los hechos más relevantes que dan cuenta de la fundación y el devenir de una biblioteca escolar. Es una interpretación entre otras posibles, sostenida en una discusión teórica sobre las posibilidades formativas que pueden generar los afanes bibliotecarios. El corte literario del relato pretende que la historia sea accesible y amena para un público amplio y diverso.

En el segundo apartado abordamos aspectos concernientes a la “Metodología” que seguimos para construir el relato, y algunas decisiones que tomamos para su presentación. Describimos brevemente las etapas de trabajo de campo y las implicaciones analíticas de la estrategia narrativa que elegimos.

En el tercer apartado denominado “Aproximación a las condiciones básicas de una biblioteca viva”, exponemos a manera de discusión algunas condiciones que advertimos indispensables para impulsar la vitalidad pedagógica de las bibliotecas escolares, basadas principalmente en el análisis del relato que compartimos. Por último encontrarán “Una reflexión final” sobre las posibilidades de la escuela y su biblioteca para construir ciudadanía en comunidades rurales.

MENTE Y CORAZÓN VIAJEROS

Para Juan David
Que partió a su galaxia

Estrellita llegó al aula en invierno.

Un día de enero frío y seco. Fueron los niños y las niñas del grupo, reunidos en asamblea, quienes pusieron nombre a esa pequeña tortuga, jaspeada y vivaz. Lo eligieron entre varios con una apretada votación: Manchita, Arcoíris, Mariposa y Capita fueron desechados ante la abrumadora preferencia por el astro que, en adelante, prestaría fulgor a su mascota.

Ese mismo día los alumnos conformaron equipos para atender a la tortuguita en el aula, y decidieron la ruta que seguiría por las casas familiares, los fines de semana, cuando la escuela permanecía cerrada. Todos los niños sin excepción, grandes y pequeños, serían responsables de alimentarla y protegerla. Aprenderían, anticipó la maestra, a cuidar con esmero a un ser vivo.

Un nutrido aplauso, acompañado de gritos y saltos de júbilo, acogió a la nueva integrante del grupo. La calidez del ambiente escolar contrastaba con el gélido entorno invernal. ¡Era todo un festejo de bienvenida! Pero ni la maestra ni sus alumnos vislumbraron entonces que *Estrellita* sería compañera inseparable en el largo camino que recorrerían para llegar a ser niños bibliotecarios, lectores gozosos.

La escuela se encuentra en *Mundo Nuevo*.

Un pueblo veracruzano con intenso tránsito migratorio. En los tiempos del relato, los padres de varios alumnos eran jornaleros estacionales, iban y venían siguiendo los ciclos de siembra y cosecha de varios productos: café, caña, tomate, piña o naranja. Solían ausentarse largas temporadas, llevando consigo a los niños mayores para que ayudaran en las faenas. Así que el grupo escolar crecía y decrecía constantemente, al acorde del vaivén nómada.

Diez niños y ocho niñas entusiastas, inquietos y con ojos brillantes, conformaban el único grupo de esa escuela rural. Tenían edades disímiles, entre los seis y los doce años; inscritos en diferentes grados, aprendían y crecían juntos. Compartían el espacio del aula, tareas y responsabilidades. Por supuesto también compartían a la maestra Lydia, quien atendía a todos simultáneamente. Ella hacía malabares para mantener “al corriente” a los alumnos ausentes, y receptivos a quienes permanecían en el aula. Quería que todos concluyeran la educación primaria, a pesar de las difíciles condiciones que enfrentaban algunos.

Esta escuela rural, como muchas en nuestro país, carecía de mobiliario y materiales adecuados para las actividades educativas. De hecho, había permanecido cerrada siete años, hasta que una Agente Municipal y varias madres de familia, se empeñaron en su rescate. La maestra Lydia aceptó laborar en la localidad, y juntas enfrentaron problemas y burocracia para volver a abrir el centro.

Los años de clausura hicieron que la escuela desapareciera prácticamente de las estadísticas oficiales y no fuera considerada en programas para mejora de infraestructura, suministro de materiales o dotación de acervos. Era una escuela invisible, inexistente para la administración.

Abandonada, desprovista de barda, ventanas, agua, luz, mobiliario, mapas, libros... la escuela era una sombra. Una incongruencia absoluta del discurso político que proclamaba inclusión, equidad y calidad educativas para las comunidades rurales.

¡Todo estaba por hacerse!

Para la maestra, la apertura de la escuela representaba prácticamente una “refundación”. El centro tenía que “levantarse” prácticamente de los escombros, lo que significó para ella y la comunidad una aventura sin regreso. Las madres de familia se organizaron y con ayuda de algunos señores, “chapearon” la maleza que había invadido el predio. Recogieron las piedras del patio, lavaron y pintaron el aula, colocaron cristales en las ventanas e improvisaron un baño. Deseaban que los niños y las niñas pudieran estudiar y jugar a gusto, sin correr riesgos innecesarios.

Apoyaron los trámites de la maestra para legalizar el terreno escolar, donado de palabra por la madre fallecida de un terrateniente, preocupada por la escolaridad de los hijos de los jornaleros. La escritura formal era necesaria para obtener financiamiento y construir espacios nuevos: otra aula, la barda perimetral, baños adecuados y un pequeño comedor escolar.

Dentro del aula existente se dispuso un rincón para la biblioteca. Esquinados, se acomodaron algunos “huacales” a modo de libreros y se colocó una mesa para el trabajo en equipo. No había libros y, después de arduas gestiones, la maestra logró que la Coordinación Estatal de Bibliotecas asignara una dotación incompleta de ejemplares, como dádiva emergente mientras la escuela volvía a formar parte del padrón escolar, lo cual llevaría varios meses.

Ante esta situación, la maestra pidió a familiares, colegas y amigos que donaran libros para sus alumnos. Y los aportes llegaron de manera inmediata y nutrida. Pronto los libros poblaron el aula, los “huacales” que servían de estantes lucieron títulos diversos y la biblioteca poco a poco cobró vida.

La maestra tenía un anhelo en el corazón.

Quería que sus alumnos descubrieran la magia de la lengua escrita, y no dudó en desplegar esfuerzos para conseguirlo. Impulsó diversas actividades para fomentar la lectura colectiva de cuentos o anécdotas que los niños y niñas elegían previamente. Ella leía en voz alta, mientras los alumnos, sentados en círculo, seguían la trama con interés, asombro, expectación y placer.

En la jornada diaria, siempre había momento para la lectura compartida. A veces, se necesitaban varios días para terminar un relato. Entonces los niños seguían el hilo día con día, hasta llegar al fin. En estos casos, si alguno de ellos faltaba, pedían a la maestra no continuar la lectura, para que nadie perdiera fragmento alguno. Petición unánime que quedó inscrita en el contrato didáctico del grupo.

Una canasta llena de libros circulaba por el aula y las áreas del patio que los niños y niñas solían ocupar. Era un hermoso objeto móvil, una extensión de la biblioteca que impregnaba dinamismo a las actividades escolares, donde fuera que éstas se realizaran. La canasta de libros, al decir de la maestra, estaba al servicio de los niños. Iba al lugar donde ellos se encontraran, cuando los afanes infantiles la necesitaban.

Integró además el Grupo Alfa con alumnos de primero y segundo grados en proceso de alfabetización inicial, para construir textos colectivos que ella escribía en la pizarra, a la vez que iba señalando reglas y convenciones gramaticales. Las vivencias y andares de esos niños por la escuela, la casa y la localidad, alimentaban los escritos, afianzando tempranamente el gusto por el texto libre y cotidiano.

La maestra concibió el Grupo Alfa como espacio de creación literaria para los alumnos que tuvieran deseos de escribir en colaboración. En su visión, este grupo era flexible, estaba abierto para todos, sin importar la edad, el grado escolar o el avance alfabético de cada quien. Constantemente, los alumnos de grados superiores se integraban al colectivo, cuando querían un refugio para escribir.

¡Sorpresa!

Una mañana llegó a la escuela un regalo trasatlántico. Emergió de una bolsa de papel, ante la mirada expectante de todos. Se trataba de *Escúchame el corazón*, la novela que Bianca Pitzorno publicó con el sello de Sabina, en el año de 2008. Un relato entrañable sobre las aventuras de Prisca, su tortuga *Dinosauria* y su amiga Elisa, que transcurre en Cerdeña, en la época de la posguerra, en una escuela primaria a la que acudían las dos niñas. Juntas enfrentaron a la injusta maestra Argia Sforza, se opusieron a la grotesca discriminación que las niñas pobres sufrían en el aula y compartieron los sinsabores del primer enamoramiento. Prisca quería ser escritora y narraba historias de las personas que conocía, exponiendo vida y amores de vecinos y familiares. A veces —aseguraba— se permitía alguna licencia poética.

Las 348 páginas de la novela fueron leídas por la maestra Lydia a lo largo de un ciclo escolar. Niños y niñas siguieron con interés los pasos de Prisca y su traviesa, valiente tortuga. La imaginación infantil volaba al paso de las páginas y los niños más pequeños se asombraban al percatarse de las escasas ilustraciones que contenía el libro ¿Cómo era posible tanta fantasía?, parecían preguntarse. Descubrían el poderío de la palabra escrita.

Ante la llamarada de entusiasmo que despertó la novela, la maestra propuso a los alumnos que elaboraran cartas, mensajes y dibujos, como obsequios para enviarlos a Bianca, a Milán, donde vivía la autora. La respuesta no se hizo esperar y se inició una prolífica producción literaria en el grupo: cuentos, cartas, recados y anécdotas que aludían a escenas de la novela.

En la versión infantil las tortugas eran amigas para “siempre jamás”. En algunos dibujos se podía ver a *Estrellita* y *Dinosauria* contemplando juntas el atardecer a la orilla del mar, nadando con peces de colores mientras las olas cubrían de espuma sus caparazones, camufladas con piedras y hojarasca o corriendo a toda velocidad en el patio escolar, rodeadas de niños. Ambas tenían un hermoso terrario que compartían a pesar de la distancia, en cuya arena descansaban de juegos y correrías.

Durante meses, los textos y dibujos infantiles se acumularon en un gran sobre amarillo cuyo remitente no dejaba lugar a dudas: “Para Bianca”, decía. Cuando el sobre llegó a manos de la autora, los alumnos ya habían terminado la novela y estaban preparando la presentación del libro en una galería de arte, ubicada en Xalapa, ciudad capital del estado. Para la ocasión, con

ojo crítico, seleccionaron algunos dibujos para exponerlos en la sala principal del recinto, cuyos autores ampliaron y pulieron con esmero.

Bianca recibió con emoción la noticia de que su novela había sido leída en una pequeña escuela rural mexicana. ¡Y que su libro fuera presentado por dos niñas, la llenaba de orgullo! Adivinaba un vínculo epistolar con esos alumnos, lectores ávidos y agradecidos. Conmovida, envió al grupo otro regalo nacido de su invención. Un cuento maravilloso donde los principales personajes eran los niños y niñas de esa escuela, *Estrellita* y la maestra de todos.

El acervo creció considerablemente.

Gracias a las donaciones y la compra de libros que eventualmente hacía la maestra. Creció tanto, que ella consideró había llegado el momento de un pasaje trascendental para los alumnos: dejarían de ser solo usuarios de la biblioteca para convertirse en “alumnos bibliotecarios”. Aprender, cuidar y organizar los libros eran saberes que todos cultivarían en su paso por la escuela.

En primer lugar, los alumnos identificaron las secciones de la biblioteca y asignaron un color a cada una, en función del tipo de texto que contenía: amarillo para novela por capítulos, verde para cuento, azul para historias con moraleja, y así...

Las señoras que integraban el Consejo Escolar de Participación Social y el Voluntariado de la comunidad ayudaron a enumerar los libros progresivamente y colocar en su lomo una mota de color, indicativa de la sección a la que pertenecían. Durante varias tardes, levantaron el inventario de libros y revistas que resguardaba la biblioteca. Y, una vez concluido, acomodaron los libros en los “huacales” que hacían de estantes, de forma tal que todos los niños podían acceder fácilmente al ejemplar de su preferencia.

Los alumnos asumieron múltiples tareas para mantener ordenado y completo el acervo. Antes que nada, establecieron cargos para controlar el préstamo de libros: Responsable General, Responsable de Sección y Ayudantes. Elaboraron credenciales para ellos y su maestra; así como para algunos exalumnos que, inscritos en la secundaria de una localidad cercana, visitaban la escuela primaria y solicitaban libros en préstamo. Incluyeron también a madres, padres y tutores que, a veces, llevaban revistas a su casa. Los préstamos eran autorizados por la niña que fungía como Responsable General, estampando su firma en las credenciales de los usuarios.

Como medida complementaria, la maestra sugirió que en la portadilla de los libros se imprimiera un sello con el nombre y la clave del centro, como prueba irrestricta de propiedad de esa escuela rural.

¡No sabía a dónde me iban a llevar los “peques”!

Exclamaba la maestra al recordar que cuando inició la lectura de la novela no tenía una ruta didáctica trazada, aunque sí una clara intención pedagógica. Dejó que los intereses infantiles encauzaran las actividades escolares; y sobre la marcha fue diseñando estrategias para la enseñanza de la lengua escrita, ajustando los aprendizajes esperados para cada alumno, tomando decisiones para abordar contenidos gramaticales en función de sus necesidades particulares.

Entre todos construyeron un trayecto de aprendizaje. Elaboraron una lista de palabras que no conocían, como “tembleque”, “palurda”, “ciclamen”, “soplamos”; y buscaron en el diccionario sinónimos y significado. Escribieron cuentos e hicieron dibujos donde Prisca, Elisa y las tortugas, amigas todas, eran protagonistas. Narraban aventuras, juegos y algunos pesares de escuela. Después, frente a los padres y madres de familia, en reuniones especiales, niños y niñas leían en voz alta los textos que habían creado usando “palabras nuevas”, provocando el asombro de sus progenitores.

La maestra quería que sus alumnos culminaran el camino recorrido con una experiencia extraordinaria. Y fue entonces que propuso presentar *Escúchame el corazón* fuera de la escuela, en la Galería de Arte Contemporáneo de Xalapa, un espacio cultural abierto al público. Las madres y padres de familia manifestaron beneplácito frente a la iniciativa de la maestra y tomaron previsiones para apoyar a los niños y asistir al evento.

Como era usual en el grupo, en una asamblea se eligieron los textos que serían leídos en la presentación, los mejores según el criterio infantil. Abril y Lupita, ambas con nueve años y en 4º grado, fueron las niñas distinguidas. En sus textos se referían a los pasajes de mayor impacto para ellas: la lucha de Elisa y Prisca contra una maestra abusiva y discriminadora, la amistad que unía a esas dos niñas, la fuerza de sus convicciones y su afán de justicia. También aludían a la amistad de *Estrellita y Dinosauria*, a su imaginado encuentro en un lugar remoto del mundo.

La presentación del libro fue un éxito rotundo.

Asistieron todos los niños y niñas del grupo, ocupando un lugar preferente. Las madres, padres y personas de la comunidad hicieron acto de presencia, emocionadas por el acontecimiento. Acudieron también maestros rurales colegas de la maestra, estudiantes de magisterio y docentes de una escuela normal; y autoridades educativas de alto nivel. Por supuesto, también asistió *Estrellita* que, desde el cristal de su pecera colocada sobre el escenario, miraba perspicaz al público asistente.

La voz de las niñas presentadoras se escuchó clara y firme. Estaban preciosas, peinadas con trenzas y lazos de seda. Junto a ellas, la maestra Lydia recibía las hojas que iban leyendo; su cercanía ofrecía seguridad y confianza a ambas, que por primera vez exponían frente a un auditorio diverso. Apoyadas, las dos niñas salieron airoso de ese desafío literario.

También se escuchó la voz de Bianca, con la lectura pública del cuento que envió desde Milán para la ocasión. En la historia, todos los niños y niñas viajan con su maestra y su pequeña tortuga en un barco de vela. Conocen islas habitadas por indígenas, piratas que tocan violín y astrónomos de barba larga y blanca. Por el ojo de un ciclón llegan a una galaxia desconocida cuyas estrellas, anónimas, fueron bautizadas con el nombre de cada uno, de cada una: estrellas Iris, William, Rey David, Erik y Demián; estrellas Celia, Jorge, José Antonio, Abril y Guadalupe; estrellas Víctor, Citlalli, Joatam Elías, Brenda, Sarita, Dulce Vanessa y Ángel. ¡Y estrella Juan David!

Luego, transportados por la lluvia celeste de agosto, todos caen en la terraza de la casa que habita la autora, quien los recibe con dulces italianos muy ricos, mientras *Dinosauria* y *Estrellita*, felices por conocerse, se dan muchos besitos. Pero el cuento no termina ahí, el viaje seguirá por lugares inexplorados, solo que ahora son los niños y niñas quienes deberán continuar el relato

con las alas de su imaginación. En tanto, Bianca aguarda con ilusión la saga de la historia, mientras acaricia con parsimonia el gato de sus vecinos.

¡Los libros tuvieron, por fin, una habitación propia!

Un año después de la presentación del libro, gracias a la intervención decidida de la directora de la galería de arte, la escuela fue sujeto de financiamiento y se construyó un “salón de usos múltiples”, donde se colocaron estantes rodantes, mesas, archiveros y computadoras. En ese espacio se instaló la biblioteca. La gestión fue un reconocimiento a la dedicación y arrojo de ese puñado de niños y niñas que, a través de la literatura, trascendieron los confines de su mundo habitual. La maestra, emocionada, impulsó entonces un proyecto para la inauguración del nuevo recinto, que la comunidad entera acogió como propio. Mientras que los alumnos, reunidos nuevamente en asamblea, bulliciosos pero con la seriedad que ameritaba el evento, decidieron el nombre que llevaría su biblioteca: “Mente y corazón viajeros”.

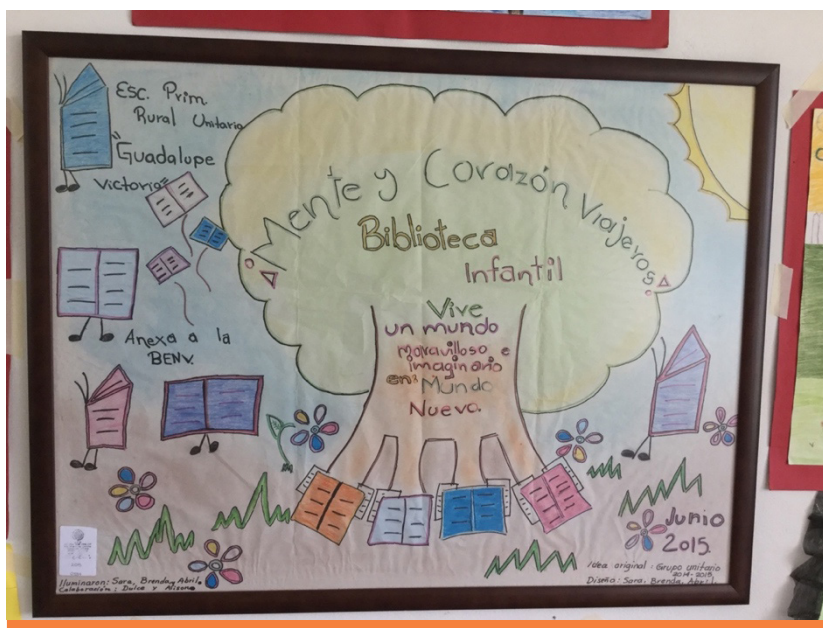


Figura 1. Obra infantil colectiva. Nota. Archivo etnográfico propio

METODOLOGÍA

Antecedentes

El relato deriva de una investigación etnográfica que realizamos en la escuela primaria de *Mundo Nuevo*, durante dos periodos. El primero, abarcó los años de 2011 y 2012, cuando avanzamos un proyecto que tuvo el propósito de documentar prácticas y saberes docentes en escuelas multigr-

do de Veracruz¹. Hicimos visitas sistemáticas a la escuela y realizamos observaciones de clases, asambleas infantiles y reuniones con madres de familia. Elaboramos “versiones ampliadas” de los registros de campo² y empezamos a integrar el archivo etnográfico de la escuela.

De esta época data la asamblea donde los alumnos eligieron el nombre *Estrellita* para su tortuga. De hecho, fue el primer evento escolar que observamos, con el acuerdo de la maestra y el consentimiento de los niños y niñas. Entonces no imaginamos que el registro de este suceso sería punta de lanza del relato que tienen en sus manos; la apertura de una reflexión sobre los usos pedagógicos de la biblioteca en escuelas rurales y su significado para la vida de los alumnos.

El segundo periodo transcurrió entre los años 2015 y 2016 y consistió en un estudio de caso múltiple que contempló a la escuela primaria mencionada, más un aula preescolar y una telesecundaria; todas escuelas unitarias, ubicadas en territorios rurales con alto grado de marginación. En esta ocasión, los propósitos fueron identificar estrategias didácticas innovadoras vinculadas a la enseñanza de la lengua escrita en contextos multigrado, y elaborar un inventario de recursos pedagógicos presentes en las aulas³.

Durante esta indagación advertimos la importancia que los docentes otorgaban a la biblioteca escolar, como recurso privilegiado para incentivar la alfabetización inicial o la consulta bibliográfica, el uso de convenciones gramaticales o el gusto por la literatura, según las necesidades de los alumnos. A pesar de la flacura de algunos acervos —como el que tenía la telesecundaria—, en torno a las bibliotecas se generaba una intensa actividad escolar que implicaba a los alumnos y a sus familias; y los docentes promovían sin descanso el aprecio por los libros (Galván, Solares y Espinosa, 2018).

En este segundo periodo tuvo lugar la inauguración del recinto que albergó a la biblioteca “Mente y corazón viajeros”, en la escuela de *Mundo Nuevo*. Evento importante para toda la comunidad, que ese día desbordó la escuela. Habían pasado cinco años desde que *Estrellita* llegó al aula, y dos desde la presentación del libro (Pitzorno, 2008) en la galería de arte. No obstante el tiempo transcurrido, estos hechos formaban parte del presente de la biblioteca.

Las paredes del nuevo salón lucían aquellos dibujos que los alumnos expusieron en el vestíbulo de la galería. Y frente a ellos, contemplándolos, nos dimos cuenta que teníamos la responsabilidad de contar la historia de esa biblioteca viva, para contribuir a preservar la memoria colectiva de esa escuela rural.

1 Este proyecto se denominó “Saberes docentes y prácticas innovadoras en escuelas multigrado anexas a la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV)”, y fue financiado por esta misma institución.

2 Las “versiones ampliadas” de los registros de campo se refieren a temas específicos relacionados con la investigación. Incorporan datos recogidos en observaciones *in situ*, realizadas en el aula u otros espacios escolares; fragmentos de entrevistas o conversaciones, ya sea grabadas o reconstruidas con las notas; así como información proveniente de diversas fuentes como programas de estudio, libros de texto, reglamentos, planeaciones, cuadernos de los niños, periódicos murales y pizarras, entre otros. Se complementan, además, con fotografías o video grabaciones relacionadas con los eventos registrados.

3 Este estudio se llevó a cabo por iniciativa de la RIER en cuatro entidades del país: San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz y Zacatecas. Véase algunos resultados en Cano e Ibarra (2018).



Figura 2. Dibujos infantiles en la biblioteca.
Nota. Archivo etnográfico propio

Información de campo y su análisis

La construcción del relato supuso un trabajo teórico previo. En la revisión de la literatura sobre el tema, identificamos la preocupación de algunos autores que preguntan sobre el papel de las instituciones educativas en la sociedad actual, donde “abunda la información y escasea el conocimiento”; e inquietan sobre los aportes de las bibliotecas en la formación de una ciudadanía “plena y democrática” (Bonilla, Goldin y Salaberria, 2014, pág. 3-4). Y coincidimos, además, con la concepción de las bibliotecas como “espacios de posibilidad” (Castán, 2014) para combatir la exclusión y el fracaso escolar desde las aulas.

De esta manera, formulamos preguntas que, comprometidas con el tema de interés, fueran más allá de la dimensión local:

- ¿Cuáles son los alcances educativos de las bibliotecas escolares?
- ¿Qué significados tienen para la innovación de las escuelas rurales?
- ¿Cómo contribuyen en la construcción de la cultura escrita?
- ¿Cuál es su contribución para la formación de la ciudadanía?

Nuestra mirada interrogó, desde el principio, sobre los usos pedagógicos de la biblioteca en el “contexto doméstico” (Geertz, 2005) de una escuela rural; e indagó además sobre los alcances educativos que este ámbito puede tener en un territorio con elevados índices de marginación, donde el aprendizaje de la lengua escrita, para los alumnos y las familias, constituye una ventaja importante para una participación social más equitativa en el complejo mundo de hoy.

Con esta base conceptual, establecimos cinco categorías para orientar la exploración que emprendimos por los archivos de campo. A partir de ellas distinguimos datos relevantes, organizamos la información recuperada y seleccionamos los eventos relacionados con la biblioteca que interesaba mostrar. En términos metodológicos, las categorías propuestas perfilaron el contenido empírico del relato y funcionaron como ejes analíticos para estructurar la narración.

- a. Condiciones y características de la biblioteca escolar
- b. Usos pedagógicos del acervo
- c. Estrategias de enseñanza relativas a la lengua escrita
- d. Estructuras de participación de los alumnos
- e. Vinculación comunitaria

La historia de la biblioteca, que compartimos en este artículo, recupera información de 9 versiones ampliadas de registros de campo, elaboradas durante los dos periodos de investigación ya señalados⁴; así como anécdotas de la novela escrita por Bianca Pitzorno, y pasajes del cuento que ella elaboró para los alumnos, como agradecimiento por su lectura atenta y entusiasta. Recobra, además, textos de diversas fuentes, tanto de los alumnos —cuadernos, dibujos, cartas, mensajes, papelógrafos—, como de la maestra —planeaciones, anecdotario, agendas, ruta de mejora de la escuela—, con la idea de que la voz de los principales protagonistas sea escuchada.

En el relato, procuramos una secuencia apegada al devenir de los acontecimientos registrados, toda vez que, en este caso, el trascurso del tiempo resulta de especial importancia para mostrar la evolución de la escuela, su biblioteca y sus alumnos, quienes pasaron de ser usuarios a guardianes de los libros. La “Cronología” es una estrategia seguida para la escritura etnográfica, que aun subyacente, proporciona ilación a la vorágine de acontecimientos que suceden en la vida cotidiana y, esta aparente linealidad, hace que el relato sea accesible y coherente para los destinatarios (Hammersley y Atkinson, 1994).

Consentimiento informado

Reconstruir la historia de la biblioteca implicó, como diría Elliot Eisner en su ya clásico libro *El ojo ilustrado*, desarrollar la capacidad de ver lo que parecía oculto en el mar de situaciones escolares registradas, y tener el propósito de contar a otros la crónica que interesa, de manera “gráfica y perspicaz” (Eisner, 1998, 41).

La crónica *Mente y corazón viajeros* tiene un matiz literario, por dos razones. Queremos recuperar la retórica que los relatos etnográficos tenían antaño, y trascender el coto académico para llegar a un público más diverso, interesado en las escuelas rurales y sus bibliotecas. Y queremos devolver la historia a los alumnos de *Mundo Nuevo* —los de hoy, los de ayer y los de mañana—, y ofrecer a los habitantes de la comunidad un texto accesible y cercano a su experiencia, como producto de investigación “sujeto a contestación” (Rockwell, 2009).

Los alumnos protagonistas y sus madres o abuelas, conocen la primera versión de la historia y dieron su consentimiento para su difusión, con algunas importantes precisiones.

Los nombres de las niñas y los niños que tejieron la historia se conservan como tales, con todas sus letras. Las madres de familia acordaron al respecto porque, en su criterio, presentar a sus hijos con seudónimos sería “como si nunca hubieran existido”. Quizá esta decisión fue motivada por la muerte de Juan David, uno de los niños del grupo, mientras se escribía el relato. Una pérdida que dejó desolada a la comunidad y llevó a las madres a defender con determinación el nombre propio de los infantes.

4 Las nueve “versiones ampliadas” a las que hacemos referencia son: “Asamblea infantil”, “Desfile de Lecturas”, “Integración Grupo Alfa”, “Círculo de lectura”, “Planeación didáctica”, “Inventario de recursos pedagógicos”, “Proyecto El columpio”, “Proyecto Inauguración de la biblioteca”, “Lectura colectiva del libro *Escúchame el corazón*” (Archivo etnográfico 2011-2016. Proyecto de investigación: “Prácticas y saberes docentes en escuelas multigrado”. Código: P1-EPM-3. Entidad: Veracruz).

Los nombres de la maestra, la biblioteca y la localidad, también son reales. No son ficticios, como suele suceder en los estudios etnográficos que defienden el anonimato de personas y lugares. En este caso, todas las personas implicadas pidieron conservar la originalidad de los nombres, con el fin de “no opacar las identidades”.

Lydia Espinosa coautora de este artículo, era entonces la maestra del grupo y vivió en carne propia la historia que contamos. Durante la escritura aportó su incuestionable experiencia docente, algunos recuerdos preservados en los resquicios de su memoria y el inalterable amor por esos niños y niñas que fueron sus alumnos. El interés paralelo que las tres autoras tenemos por la educación rural, nos ha llevado por sendas compartidas para la producción académica, cuestión sin duda importante. Pero más importante todavía es haber descubierto juntas, a través de la escritura etnográfica, la fertilidad de la colaboración.

APROXIMACIÓN A LAS CONDICIONES BÁSICAS DE UNA BIBLIOTECA VIVA

A manera de discusión, señalamos algunas condiciones que consideramos indispensables para que la biblioteca sea, efectivamente, un recurso pedagógico “vivo”; es decir, un ámbito escolar en función de los intereses de todos los alumnos y sus aprendizajes en torno a la lengua escrita. Estas condiciones se identificaron en distintas escenas a lo largo del relato, pero trascienden la dimensión local y pueden plantearse como disposiciones necesarias para desarrollar el potencial formativo de las bibliotecas en distintos contextos escolares.

En un estudio sobre el tema, Judith Kalman (2004) adelantó dos requisitos básicos para que las bibliotecas puedan satisfacer intereses y necesidades de los usuarios: disponibilidad y acceso. La disponibilidad se refiere tanto a la presencia física de los materiales impresos, como a la infraestructura para su distribución; mientras que el acceso remite a “las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, situaciones en las cuales el sujeto se posiciona vis-à-vis con otros lectores y escritores, así como a las oportunidades y las modalidades para aprender a leer y escribir.” (Kalman, 2004:25).

En la historia compartida encontramos ambos aspectos. La maestra y las madres de familia procuraron el suministro de materiales desde la reapertura de la escuela. Y el uso creativo del acervo —por ejemplo, la lectura de *Escúchame el corazón*— proporcionó a niños y niñas experiencias literarias compartidas y el acceso otros mundos y otros lenguajes. Generó, además, la escritura de textos variados con claros propósitos de comunicación que, en el caso del ejemplo, culminó en una relación epistolar con la autora de la novela referida.

La construcción del relato reveló otra condición fundamental para la vitalidad de la biblioteca escolar: la articulación de las actividades y usos bibliotecarios con los propósitos y temas de estudio derivados del currículo vigente. El referente curricular proporciona a los alumnos una guía sobre los contenidos o asignaturas que están estudiando; y establece pautas de actuación pedagógica para los docentes. En este sentido, la multiplicidad de usos de la biblioteca escolar obedece tanto a principios educativos formalmente establecidos, como a las inquietudes y preferencias infantiles.

Las actividades bibliotecarias que los alumnos del relato desarrollaron no fueron casuales, se orientaron de acuerdo con ciertos principios educativos, por más que en la inmediatez de la vida escolar parecieran azarosas. La lectura en voz alta de parte de la maestra, el contacto con variados materiales literarios, la elaboración de diversos textos de parte de los niños, la búsqueda de palabras en el diccionario, el préstamo de libros a domicilio, entre otras, constituyeron estrategias de enseñanza encaminadas a conseguir uno de los propósitos fundamentales planteados en ese momento para la educación primaria en México: formar alumnos lectores (SEP, 2011).

En un contexto multigrado, la variedad de formas de organización del grupo en torno a la biblioteca constituye una condición necesaria para aprovechar su potencial. Esta organización conlleva la implicación de todos los alumnos en actividades y responsabilidades de acuerdo con su edad, intereses y disposición específica; sus diferentes necesidades educativas y distintos aprendizajes esperados; así como sus particulares avances escolares y niveles de desarrollo.⁵ La organización del trabajo escolar asociado a la biblioteca se basa en la diversidad del grupo y el potencial de cada uno de los alumnos. Solo así la biblioteca puede convertirse en un recurso vivificante para la enseñanza simultánea en grupos multigrado.

En “Mente y corazón viajeros”, los alumnos asumieron funciones bibliotecarias que fueron desde la organización del acervo hasta el control del préstamo de libros, con lo cual se beneficiaron todos: alumnos, maestra, madres de familia, ex alumnos... El compromiso fue gradual y con el tiempo fueron aumentando las responsabilidades, hasta que los alumnos se apropiaron de la biblioteca imponiendo su nombre, que por cierto se conserva en la actualidad. Una tarea de esta envergadura no hubiera sido imposible sin la participación de todos los niños y las niñas en esa empresa colectiva donde desarrollaron autonomía y, al mismo tiempo, aprendieron a tomar en cuenta los intereses del grupo.

Una última condición, no menos importante, se refiere a la participación comunitaria que sostiene y da continuidad a la biblioteca escolar en los territorios rurales. Las estrategias para involucrar a las familias de los alumnos en la activación pedagógica y social de la biblioteca, varían en función de las características culturales y sinergia del territorio. Como lo atestigua la experiencia pedagógica que compartimos, las bibliotecas de las escuelas rurales pueden ser valiosos recursos para formar alumnos lectores y, al mismo tiempo, ofrecer a las comunidades experiencias estimulantes con la lengua escrita, incluso en lugares con severos rasgos de marginación.

En este sentido, las posibilidades pedagógicas que ofrecen las bibliotecas escolares son prácticamente ilimitadas pero, como vemos en el relato, no se dan por el solo hecho de su instalación y equipamiento. Es necesario generar algunas condiciones institucionales y sociales, como las señaladas en este apartado, para potenciar el caudal formativo que conlleva su naturaleza letrada.

UNA REFLEXIÓN FINAL

Uno de los propósitos de este artículo es abundar la discusión sobre el potencial de las bibliotecas escolares en los contextos rurales. Proponemos una reflexión al respecto desde la cotidiani-

5 Un análisis de las formas de organización del grupo multigrado en la escuela de referencia, se encuentra en Galván y Espinosa (2017).

dad de una escuela multigrado, su biblioteca, sus lectores y sus usuarios. El camino recorrido a través del relato etnográfico “Mente y corazón viajeros”, proporciona suficientes elementos para responder una pregunta crucial en el cometido: ¿cuál es la contribución de las bibliotecas de escuelas rurales para la formación de la ciudadanía?

Si como afirma Gastán (2014) escuela y sociedad se piensan conjuntamente, y si la biblioteca también es escuela, entonces cabe reflexionar sobre la biblioteca escolar como espacio de posibilidad, en el sentido de que en ella se materialicen ideales democráticos como instruir con equidad, recrear la cultura y compensar desigualdades. Ideales que pueden observarse mediante prácticas pedagógicas que materializan la inclusión de diferentes maneras, como demuestra la historia referida, por ejemplo cuando la maestra se propuso que todos sus alumnos accedieran a los beneficios de la biblioteca y que desplegaran en ella sus particulares capacidades e intereses; o cuando se incluyeron a las madres de los alumnos, quienes disfrutaron también del préstamo bibliotecario y organizaron los libros de tal manera que hasta los más pequeños pudieran alcanzarlos. Más aún, cuando los beneficios de la biblioteca alcanzaron a quienes no tienen hijos en la escuela.

En esta reflexión, importa enfatizar el papel de la maestra en el establecimiento de vínculos entre la biblioteca, el currículum y los aprendizajes de los alumnos. Como se advirtió, la maestra no “ejecuta” mecánicamente los lineamientos del currículum, sino que desde su “acción profesional comprometida” (Gastán, 2014) va tomando decisiones didácticas con base en las propuestas curriculares, el conocimiento de los alumnos, la diversidad de sus intereses y ritmos de aprendizaje, las dinámicas del grupo multigrado y las características de la población rural. La vinculación de estos elementos no es una cuestión meramente técnica, deriva en todo caso de una postura política en educación.

Así entre la biblioteca “Mente y corazón viajeros” y la comunidad veracruzana *Mundo Nuevo* existen vínculos que permiten no solo imaginar cercanías entre sus poéticos nombres, sino hacer realidad prácticas sociales en donde la lengua escrita actúa como mediadora, poniendo al alcance de la población rural las producciones culturales de otros continentes, y llevando a lugares lejanos las realizadas por los niños y niñas de la propia comunidad. En este sentido, la escuela y su biblioteca constituyen un ámbito social para ejercer el legítimo derecho a producir textos y repensar el mundo (Lerner, 2001); y un campo fecundo para construir valores democráticos y civilidad.

REFERENCIAS

- Bonilla, O., Goldin, D., Salaberria, R. (2014). (Coords). *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. Editorial Océano.
- Cano, A. e Ibarra, E. (Coords.) (2018). *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*. RIER-UPES- Editora Nómada.
- Castán, G. (2014). “La biblioteca escolar y la igualdad de oportunidades”. En Bonilla, O., Goldin, D., Salaberria, R. (Coords). *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento* (1-42). Editorial Océano.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós educador.

- Galván, L. y Espinosa, L (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica*. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/715>
- Galván Lucila, Solares Diana y Lydia Espinosa (2018). “Recursos pedagógicos para la enseñanza: una noción desde el aula multigrado”. En A. Cano y E. Ibarra (Coords.) *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado* (61-86). RIER-UPES-Editora Nómada.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Kalman, Judith. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectura con mujeres en Mixquic*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. UNESCO/Siglo XXI Editores/SEP.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica.
- Pitzorno, B. (2008). *Escúchame el corazón*. Sabina Editorial.
- Robledo, B. (2014). “Una cartografía inconclusa: la realidad de las bibliotecas escolares en nuestros países”. En O. Bonilla, D. Goldin, y R. Salaberría (Coords). *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento* (1-22). Editorial Océano.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. SEP.

EXPERIENCIAS

La experiencia de la Asociación Pro-Derechos Humanos de Andalucía en centros de secundaria y bachillerato. El valor de la participación de las entidades sociales en los centros educativos

The experience of the Pro-Human Rights Association of Andalusia in secondary and high school. The value of the participation of social entities in educational centers

Cristina Serván Melero*

Recibido: 26 de octubre de 2020 Aceptado: 10 de diciembre de 2020 Publicado: 27 de julio de 2021

To cite this article: Serván, C. (2021). La experiencia de la Asociación Pro-Derechos Humanos de Andalucía en centros de secundaria y bachillerato. El valor de la participación de las entidades sociales en los centros educativos. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (2), 72-82

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10577>

RESUMEN

El presente artículo analiza el potencial de la educación en derechos humanos para la mejora del bienestar de las sociedades y la reducción de la injusticia social. Se destaca el papel que las entidades sociales pueden desarrollar en los centros educativos a través de acciones formativas que promuevan la adquisición de conocimientos basados en la experiencia propia de las organizaciones. La reflexión se articula en relación a la experiencia en materia de sensibilización de la Asociación Pro-Derechos Humanos de Andalucía (APDHA) en centros de educación secundaria en la Bahía de Cádiz y la Janda. Para ello se describe el trabajo desarrollado durante los últimos seis años con alumnado de secundaria; desde 2014 han participado en sus programas, más de 15000 alumnos y alumnas de 50 centros educativos de secundaria de la provincia gaditana. La experiencia acumulada a lo largo de los años pone de relieve la importancia de establecer una colaboración positiva entre las entidades del tercer sector y los espacios educativos, contribuyendo así al fortalecimiento de las redes comunitarias. Finalmente se reflexiona sobre el potencial de las entidades sociales para promover cambios en el ámbito educativo que redunden en un mayor compromiso social del alumnado y de los propios centros con la Cultura de Paz y la participación democrática.

Palabras clave: Derechos Humanos; cultura de paz; educación

ABSTRACT

This article analyzes the potential of Human Rights education to improve the well-being of society and reduce social injustice. The social entities can develop an important role in educational centers through educational



*Cristina Serván Melero [0000-0001-7915-0084](https://orcid.org/0000-0001-7915-0084)

Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía (APDHA).

Doctoranda en el programa Investigación y práctica educativa de la Universidad de Cádiz (España)

cristina.servanmelero@mail.uca.es

actions based on their own experiences. This reflection is linked to the experience of the Pro-Human Rights Association of Andalusia (APDHA) in secondary schools in the Bay of Cádiz and La Janda, developing sensibilization actions. It is described the work carried out during the last six years; Since 2014, more than 15,000 students from 50 secondary schools in the province of Cadiz have participated in its programs. The accumulated expertise over the years highlights the importance of the collaboration between third sector entities and educational spaces, thus contributing to the strengthening of community networks. Finally, it reflects about the paper of social entities to promoting a greater social commitment among the students and in the case of the schools with the Culture of Peace and democratic participation.

Keywords: human rights; culture of peace; education

1. LOS DERECHOS HUMANOS FRENTE AL NEOLIBERALISMO

Educación para el aprendizaje de los derechos humanos implica asumir conceptos relativos a justicia social, solidaridad, diversidad de culturas, identidades y capacidades, universalidad de derechos y la relación que estas cuestiones mantienen con las desigualdades que se manifiestan en un mundo globalizado.

La Cultura de Paz implica la integración de los derechos humanos como elemento constituyente (Tuvilla, 1998) siendo imprescindible vincular su estudio y aprendizaje al desarrollo de los valores necesarios para la construcción de sociedades democráticas e igualitarias.

Para comprender mejor las circunstancias que establecen la conexión entre paz y derechos humanos, hemos de diferenciar entre paz negativa y paz positiva, tal y como establece Galtung (1998). La ausencia de conflicto violento, en referencia a la paz negativa, no revela violencias estructurales más sutiles y cotidianas descritas de forma más precisa a través de la concepción de paz positiva. Esta perspectiva de la paz, siendo más compleja en cuanto a las condiciones necesarias para su reconocimiento, sitúa a los derechos humanos en una posición valiosa como instrumento para su consecución y mantenimiento.

La presencia de elementos y situaciones de violencia que afectan al desarrollo en condiciones de dignidad de la vida de las personas es un factor clave para analizar la situación de la población en el mundo actual. Según datos del último informe del Global Peace Index, elaborado por el Institute for Economics and Peace (2020), en su evaluación a través de 23 indicadores específicos del estatus en el carácter pacífico de los Estados, la puntuación promedio de todos los países cayó un 0,34% durante el último año, siendo la novena vez que se manifiesta esta tendencia en los últimos doce años. A esta situación hay que añadir el efecto que la crisis sanitaria por la COVID-19 generará en el ascenso de la conflictividad y la violencia, debido a la contracción económica que la pandemia está provocando en la mayoría de los países. El informe advierte que los países con mayor disposición para la promoción de sociedades pacíficas se encuentran mejor preparados para absorber y superar las dificultades de una crisis humanitaria y económica como no se había visto desde mediados del siglo XX.

En el caso español, la posición en el ranking GPI corresponde al puesto 38 de la tabla, manteniendo la tendencia descendente de los últimos años. Es importante señalar que, a pesar de que los indicadores reflejan claramente que es necesaria una apuesta firme por la implementación

de políticas que favorezcan la conformación de una sociedad más pacífica, segura y plural, el discurso neoliberal y de ultraderecha es cada vez más notable en todas las capas de la sociedad, siendo un grave obstáculo para abordar estas cuestiones debidamente.

Esta deriva afecta a los propios centros educativos, estos son espacios que reflejan claramente la situación en la que se encuentra la sociedad. En las escuelas se produce una manifestación cada vez mayor de los discursos reaccionarios, presentes en los medios de comunicación y la sociedad en general, encontrando fácil acomodo además en los espacios educativos. Esto hace aún más evidente la necesidad de implementar cambios estructurales en el modelo de escuela pública, tal y como apunta López (2001), destacando la importancia de incorporar elementos de ruptura con el modelo hegemónico neoliberal que ha posibilitado la instauración en la educación pública de actitudes individualistas y competitivas, en clara contradicción con el servicio público que debe prestar esta institución, y que influye notoriamente en la promoción de sociedades más desiguales y excluyentes. La mentalidad neoliberal y la ideología hegemónica se han implantado eficazmente en la escuela para reproducir las políticas dominantes en el momento actual, conformando las personalidades y subjetividades del alumnado de forma que se ajusten a los intereses del modelo de pensamiento hegemónico (Torres, 2017).

En una sociedad globalizada el acrecentamiento de la desigualdad está condicionado por la discriminación a la que se somete a personas procedentes de otras culturas o que representan otras identidades no hegemónicas. Sen (2007) establece que es necesario combatir el pensamiento globalizador identitario, puesto que esta perspectiva es vulnerable a la manipulación, oculta la diversidad de filiaciones y grupos de pertenencia de las personas y promueve la violencia a través de la exclusión identitaria. La mejor forma de plantear una sociedad justa reside, precisamente, en la pluralidad de identidades y el reconocimiento de iguales derechos para todas. Es clave incorporar al modelo educativo la dimensión intercultural como elemento central para la construcción de ciudadanía democrática. Jiménez y Goenechea (2014) desarrollan ampliamente esta cuestión, señalando cómo la incorporación de un modelo de educación para la ciudadanía intercultural es imprescindible para el desarrollo de las competencias necesarias para lograr una sociedad más justa e igualitaria.

2. EL POTENCIAL EDUCATIVO DE LAS ORGANIZACIONES SOCIALES

Trasladar experiencias procedentes de la labor de entidades sociales a los centros educativos puede generar referencias alternativas a los principios que el modelo neoliberal plantea en este ámbito (Mella, Rodríguez y Sotelino, 2019). Estas experiencias del ámbito asociativo también poseen relevancia como instrumentos para la sensibilización de la población más amplia, contribuyendo a reducir el silencio que rodea de forma generalizada a las situaciones de injusticia más apremiantes de nuestra sociedad, tratando de combatirlas a través de actuaciones basadas en la construcción de solidaridad y que reivindiquen justicia social.

Las entidades sociales son portadoras de experiencias relevantes que muestran la posibilidad de construir sociedades inclusivas como un crisol de aportaciones diversas y complejas en las que todas las personas aporten y nadie sea rechazado (Hernández, 2003). Nussbaum (2006)

expone la importancia de establecer un modelo de sociedad verdaderamente inclusivo, que vaya más allá del modelo clásico de contrato social e integre la diversidad de los seres humanos en los principios que rigen la justicia social.

Lograr una sociedad democrática requiere de la existencia de organizaciones con una postura crítica en relación con la labor de las instituciones, demandando la mejora de los mecanismos que aseguran y garantizan el acceso a los derechos humanos. El escrutinio ciudadano constituye un factor clave para evaluar la propia función de servicio a la ciudadanía de la institución gubernamental. Las entidades sociales se sitúan en una posición idónea para poder desarrollarse a modo de escuelas de democracia y fomentar la adquisición de habilidades para la ciudadanía (Alguacil, 2010), fortaleciendo las aptitudes necesarias para la construcción de una sociedad justa y democrática, proporcionando al alumnado recursos para desenvolverse en la esfera de la participación política.

Para trasladar la experiencia de las entidades sociales al ámbito educativo, pueden adoptarse distintos modelos y estrategias. Destacan, por su potencial para generar acción social a través de los centros educativos, las iniciativas basadas en el modelo de Aprendizaje-Servicio (Tapia, 2010). Estos programas se basan en la integración de un contenido curricular teórico con una parte práctica que el alumnado desarrolla de la mano de entidades sociales del entorno comunitario. El resultado de estas experiencias, que proponen “aprender haciendo”, otorga una alta relevancia a la práctica comunitaria, provocando un incremento de la responsabilidad y el compromiso social del alumnado participante (Saz y Ramo, 2015), además del fortalecimiento de los vínculos entre los centros educativos y las entidades del tercer sector.

Otra estrategia para llevar contenidos y experiencias desde las entidades sociales a los centros educativos consiste en el diseño de propuestas educativas específicas que permitan desarrollar actividades de sensibilización con el alumnado de los centros. Estos formatos pueden integrar muchos de los elementos y objetivos que caracterizan a las experiencias de Aprendizaje-Servicio, sin requerir una implicación profunda por parte de los centros, generando igualmente un aporte significativo en la adquisición de conocimientos sobre derechos humanos.

3. LA EXPERIENCIA DE LA ASOCIACIÓN PRO-DERECHOS HUMANOS DE ANDALUCÍA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

La Asociación Pro-Derechos Humanos de Andalucía (APDHA) es una asociación de ámbito autonómico, sin ánimo de lucro, pluralista, laica e independiente, constituida en el año 1990. Sus principios se corresponden a lo dispuesto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos promulgada en la ONU en 1948. Desarrolla una actividad no asistencialista y altamente reivindicativa, siendo referente en materia de activismo y denuncia social. Sus actividades se centran en reivindicar los derechos humanos como instrumentos de transformación social, mediante la denuncia de sus incumplimientos, la sensibilización de la población, el apoyo a los colectivos más vulnerables y la elaboración de alternativas y propuestas de trabajo.

La entidad cuenta con siete delegaciones y una sede andaluza. Organiza su labor a través de seis áreas de trabajo temáticas correspondientes a cárceles, migraciones, marginación, so-

lidaridad internacional, feminismos y educación. Las personas que integran la entidad están comprometidas con los principios de la asociación, siendo mayoritariamente voluntarias y militantes. También disponen de personal profesional contratado para el desarrollo y seguimiento de proyectos específicos relacionados con la investigación de los flujos migratorios en la frontera sur, la asesoría jurídica de personas migrantes, cooperación con la zona norte de Marruecos y proyectos de sensibilización y educación en centros educativos. En la Bahía de Cádiz, cuenta actualmente con alrededor de trescientas personas en calidad de socias, aproximadamente cincuenta voluntarias y cinco contratadas.

El área de educación centra su labor en la defensa de la escuela pública, gratuita, laica, de calidad y respetuosa con la diversidad. La APDHA defiende que el derecho a la educación es clave para la consecución de todos los demás derechos, y participa activamente en la defensa frente a las vulneraciones que se producen en el ámbito educativo. Además, a través del área de educación, se desarrollan materiales y recursos pedagógicos para la educación y sensibilización sobre derechos humanos, prevención de la violencia de género, interculturalidad y cultura de paz.

Las propuestas educativas pretenden reflejar el valor de la propia identidad de la asociación, compuesta por personas de perfiles diversos, ya sea desde el punto de vista cultural, confesional, generacional, de identidad sexual o de género, nacionalidad, étnico, económico, o de capacidades y habilidades. Experimentar a través del propio colectivo el beneficio de la interculturalidad, el pluralismo y la diversidad es clave imprescindible para la promoción de ciudadanía democrática y la propia evolución identitaria, tal como proponen Bartolomé y Cabrera (2003) a través de sus planteamientos sobre la construcción de ciudadanía y pertenencia a la comunidad.

3.1 Estrategias para trasladar el activismo al espacio del aula

La APDHA desarrolla materiales y estrategias para la educación y sensibilización en derechos humanos, orientada principalmente a alumnado de secundaria y bachillerato.

Desde 1998 la entidad ha desarrollado diversos programas dirigidos a centros educativos: talleres basados en juegos y dinámicas para comprender los mecanismos de la discriminación y el racismo, utilización de *role play* para el aprendizaje de conceptos basados en el articulado de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, materiales educativos sobre personas refugiadas para alumnado de infantil y primaria, unidades didácticas sobre la pena de muerte, el derecho de asilo o contra la proliferación de bulos y *fake news* contra las personas migrantes, etc. También se han implementado actividades de encuentro directo de alumnado con población migrante, como “La Biblioteca Humana”, una actividad protagonizada por personas migrantes que se reúnen con alumnado al que relatan sus historias de vida, propiciando el acceso a informaciones que desmontan mitos y estereotipos, entre otras actividades más o menos puntuales que se encuentran siempre en continua ampliación y renovación.

Los programas y actividades de sensibilización de la APDHA se ofrecen a los centros de secundaria y bachillerato y se publicitan a través de la web de la entidad. Se pretende que la colaboración de la APDHA con los centros educativos posibilite el desarrollo de actividades útiles y adaptables a las características de cada centro, tratando de hacer habitual la presencia de la entidad en las aulas.

La conexión entre la APDHA y el sector educativo ha sido constante desde sus inicios, sin embargo es importante destacar como ésta se vio impulsada y amplificada en la provincia de Cádiz a partir del año 2014. En ese momento el grupo de sensibilización de la APDHA en Cádiz comenzó a desarrollar un programa metodológico para la impartición de talleres, centrado en la participación y reflexión crítica del alumnado, presentando la labor de la entidad como experiencia relevante en materia de derechos humanos. La propuesta pedagógica consiste en la presentación de materiales audiovisuales que muestran, a través de fotografías o videos breves, situaciones de actualidad, cercanía e interés mediático, planteando la oportunidad de desarrollar un análisis crítico desde la perspectiva de los derechos humanos. En dicho análisis se incorporan las acciones concretas que se desarrollan desde la APDHA en la defensa de los derechos que se estén discutiendo en la sesión, mostrando posicionamientos constructivos que desde la sociedad se pueden adoptar frente a las situaciones de injusticia.

Se trata de que el alumnado reconozca las situaciones que aparecen en las imágenes, bien por estar vinculadas con la proximidad geográfica o por ser relevantes a nivel mediático. Un ejemplo de estas imágenes son las llegadas de pateras a la costa gaditana. En muchos casos, estas imágenes corresponden a las playas del municipio o zonas cercanas que el alumnado conoce, o bien han trascendido a través de medios de comunicación y redes sociales. En otras ocasiones son temas de candente actualidad en la prensa internacional expuestos a través de imágenes de atentados terroristas, crisis de personas refugiadas y/o conflictos armados. También se utilizan noticias de prensa local que relatan episodios de discriminación racial, aporofobia, homofobia, desahucios, situación de personas presas, etc. Esta información es planteada como parte de los problemas que existen en la sociedad actual.

Estas imágenes (fotografías o vídeos breves) suscitan el interés del alumnado, al que se le propone que relacione las situaciones presentadas con lo dispuesto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Se pretende exponer a través de las interpretaciones del grupo de alumnado las contradicciones y controversias entre las diferentes opiniones de las personas participantes. Este diálogo trata de que todos y todas puedan participar libremente con sus puntos de vista, instando a que argumenten sus opiniones. Las personas que facilitan el taller pertenecen a la APDHA y comparten las experiencias que la entidad ha desarrollado en relación con cada tema. La pertenencia a la asociación permite relatar en primera persona como son las respuestas que desde la sociedad civil se pueden dar a las situaciones de injusticia y vulneración de derechos.

Esta forma de seleccionar y presentar los contenidos promueve una alta participación entre el alumnado, ya que la mayoría reconoce las noticias, los lugares presentados o bien han escuchado hablar sobre los temas y casos planteados. También permite la participación de personas de la asociación que ejemplifican el compromiso de la sociedad con los derechos humanos, respondiendo además a la curiosidad del alumnado por la labor de las personas que realizan este papel en la sociedad. La propuesta logra trascender la mera transmisión de contenidos o exposición de casos, generando la oportunidad de reflexionar colectivamente sobre lo que cada persona puede hacer en consecuencia a la problemática planteada.

Las opiniones y argumentaciones del alumnado durante los talleres muestran diversos grados de conocimiento, sensibilidad, correlación con experiencias personales variadas y posicionamientos ideológicos concretos. Las conclusiones de los diálogos son abiertas puesto que en

cada grupo existen particularidades que influyen en el propio desarrollo del taller; no siempre llega el consenso al grupo y en ocasiones afloran discursos contrarios a los derechos humanos. No obstante, se considera muy valiosa la posibilidad de que emerjan reflexiones propias y diálogo respetuoso en el grupo de iguales. En todos los casos se observa la valorización de los derechos humanos como elemento necesario para combatir la injusticia y la desigualdad.

3.2 Evolución del programa y modificaciones para mejorar el impacto

Este formato de talleres, iniciado en el curso 2014/2015, se realizó con aproximadamente 425 alumnos y alumnas de 3º y 4º de ESO y 1º de Bachillerato de doce centros educativos de secundaria de la bahía de Cádiz, impartándose diecisiete talleres en total.

En este primer año de implantación, la propuesta se ofreció, a modo de experiencia piloto, a centros concretos que mantenían vínculos estrechos con la labor educativa de la APDHA. Fueron facilitados por personal profesional y voluntario de la asociación, que posteriormente valoró el resultado de la experiencia a través de reuniones organizadas por el grupo de sensibilización de la APDHA. Las impresiones de las personas facilitadoras fueron positivas, señalando el potencial de los materiales para su utilización por personas militantes de la asociación que, sin la necesidad de disponer de cualificación docente, podían aportar su propia experiencia como activista de la APDHA a los debates. En las conversaciones con el profesorado de los centros educativos, se valoró positivamente la participación generada en el alumnado y la idoneidad de los temas expuestos en la presentación. Se valoró también el efecto de la actividad en el alumnado en base a la recepción de expresiones positivas tales como “se nos ha pasado la hora volando”, “me ha encantado”, o por la alta participación y atención a los temas. Estas valoraciones generaron el acuerdo necesario para que durante el siguiente curso se implementara la metodología de talleres participativos en la oferta completa dirigida a todos los centros educativos.

Durante el curso 2015/2016 se realizaron 142 talleres en más de 40 institutos de educación secundaria de la bahía de Cádiz, en los que participaron aproximadamente 3500 alumnos y alumnas.

Dada la alta demanda recibida y la buena disposición de los centros educativos en relación con la oferta de talleres, se les plantea a algunos centros concretos la posibilidad de realizar un programa de talleres con mayor continuidad y contenidos a distribuir durante el año escolar. Esta propuesta consistió en un itinerario específico bajo el título “Escuela y Compromiso Social”. Se pretendía así aumentar la presencia de la entidad en los centros educativos durante todo el curso, abordando contenidos generales, específicos y una última parte dirigida a la promoción del activismo entre el alumnado.

Las valoraciones obtenidas en el programa “Escuela y Compromiso Social” fueron positivas, al igual que las correspondientes a la metodología de los talleres. El profesorado, así como el alumnado de los grupos participantes, manifestaron su satisfacción con el programa. No obstante, y a pesar de las valoraciones positivas, se detectaron dificultades relacionadas principalmente con la ejecución de la última fase del programa durante el tercer trimestre. Conforme se aproximaba el final del curso, la escasa disponibilidad de horas de tutoría con el grupo o dentro de las asignaturas de ciudadanía, provocó que la última sesión sobre activismo se ejecutara en menos de la mitad de los grupos participantes.

En el curso 2016/2017 se impartieron 148 talleres, participando alrededor de 3700 alumnos y alumnas de 50 centros de secundaria de la provincia de Cádiz. La oferta propuesta se flexibilizó de forma que los tutores y tutoras podían elegir el tipo y cronología de contenidos a desarrollar con sus grupos respectivos. Así, el programa “Escuela y Compromiso Social” se mantuvo como propuesta principal de referencia con respecto a cómo trabajar con el alumnado, pero en la práctica, se desarrolló de forma limitada, principalmente según contenidos de interés y concentrando la ejecución de talleres durante el primer y el segundo trimestre principalmente.

Esta flexibilidad y adaptación, así como la consolidación de la dinámica de talleres participativos, generaron un considerable aumento de la demanda. Así, durante el curso 2017/2018, se impartieron un total de 234 talleres, alcanzando casi los 6000 alumnos y alumnas de 50 centros de secundaria. Los talleres realizados correspondieron, en su mayoría, a la temática específica del derecho de asilo y personas refugiadas en un momento en el que la cuestión se situaba en una posición de gran interés en los medios, en la sociedad y en los propios centros educativos.

Ese mismo curso se realizó una evaluación cualitativa sobre el grado de satisfacción por la sesión recibida con 20 grupos de alumnado de 3º y 4º ESO y 1º de Bachillerato de 8 centros educativos de Chiclana (Cádiz). El alumnado participante recibió un taller sobre derecho de asilo y personas refugiadas. Al finalizar el taller, se les propuso a los participantes que valorasen en qué medida les había gustado el taller. Para recoger sus opiniones se utilizó una encuesta anónima muy sencilla, consistente en señalar en la imagen de una diana, formada por cuatro círculos concéntricos, un punto que indicase su valoración al respecto, más cercano al centro de la diana conforme mayor fuera su satisfacción. Para el análisis de los datos, a cada punto señalado en la diana se le asignó un valor numérico correspondiente al sector en el que se hubiera señalado. Se dio el valor 4 al centro de la diana, descendiendo una unidad en cada sector hasta llegar a 0 en el sector más externo. Una vez analizadas las encuestas de los 20 grupos, se comprobó que el grado de satisfacción fue muy alto, con una valoración media de 3,77.

En el curso siguiente, el 2018/2019, se impartieron 159 talleres en la provincia. De nuevo se produce una alta demanda de talleres ya consolidados y con gran aceptación en los centros educativos.

El curso 2019/2020, y a causa de la crisis sanitaria por coronavirus, los talleres sólo pudieron realizarse hasta el 12 de marzo, siendo un total de 93 los talleres impartidos. El resto de la programación tuvo que ser cancelada. Las medidas de confinamiento y las graves consecuencias que la pandemia ha tenido en la comunidad educativa requieren un análisis exhaustivo. Podemos apreciar que, en un momento en el que la perspectiva de derechos humanos es fundamental para analizar y comprender los acontecimientos de la actualidad, la suspensión temporal del acceso a estos talleres en los centros educativos es una mala noticia. Aun así, se mantiene la esperanza de que estas actividades puedan ser retomadas a la mayor brevedad posible y continuar llevando propuestas participativas a las aulas.

4. CONCLUSIONES Y MIRADA AL FUTURO

Es imprescindible reivindicar la relevancia de la educación como motor de transformación de la sociedad y la construcción de una cultura de paz. Que las organizaciones sociales y asociaciones

aporten contenidos, propuestas, alternativas y formas de cooperación con las escuelas es un gesto de responsabilidad para con la sociedad en general. Encontrar formas de vivir colectivamente con dignidad y respeto hacia todas las personas requiere de una implicación de todos los actores que componen la comunidad, también en el ámbito educativo.

Rendón (2018) desarrolla con precisión la tesis de que “todo hecho educativo es un hecho político” y señala el poder de la educación para transmitir un modelo de sujeto y sociedad que actualmente está articulado en beneficio del neoliberalismo. Para las entidades del tercer sector, la escuela supone un espacio imprescindible en el que participar precisamente para aportar un posicionamiento alternativo a la desigualdad y la exclusión que promueve el sistema neoliberal.

Las entidades sociales pueden quebrar el modelo hegemónico, puesto que sus prácticas y experiencias están basadas en intereses, objetivos y cosmovisiones diferentes a las que el neoliberalismo ha introducido en el modelo educativo actual. Esta cualidad se presenta especialmente valiosa para los propios centros, que encuentran en la oferta de las entidades recursos externos con los que abordar unas carencias cada vez más acusadas en materia de participación democrática. Torres (2010) propone la integración de una pedagogía crítica que presente conocimientos en pro de un mundo más justo, integrando la pluralidad de discursos en el debate público y desnaturalizando el fracaso dentro de las instituciones escolares, que ignora las condiciones que limitan las oportunidades de determinado alumnado. En este sentido, la apuesta por una escuela pública y de calidad, protegida frente a las políticas de privatización que las hacen competir con los centros privados y concertados mientras afrontan una merma de recursos humanos y materiales, requiere de una defensa colectiva fuerte que se sustente en la propia comunidad de la que depende y a la que sirve.

Pese a todo, las escuelas son comunidades en las que se puede provocar la aparición de oportunidades dirigidas al bienestar colectivo, siempre y cuando se desarrolle un liderazgo que arranque de la propia comunidad y se base en ideales democráticos (Vázquez, 2018).

El alumnado es altamente receptivo a propuestas en las que, como la descrita en esta experiencia, ejercite sus cualidades para la participación democrática, mostrándose motivado e interesado en iniciativas en las que adquiera protagonismo y sus opiniones cuenten en el desarrollo de los debates planteados. El contacto con realidades subalternas, desde una visión humana y empática, provoca la identificación del alumnado con las desigualdades y problemáticas presentadas, posicionándose mayoritariamente a favor de las estrategias que promuevan la eliminación de la desigualdad y la discriminación. Que los talleres realizados presenten cuestiones de justicia social, y que sean discutidas por alumnado que se encuentra en la etapa adolescente, supone una oportunidad para aprovechar el potencial para la rebeldía de una fase de madurez en la que se posibilita la adquisición de una visión crítica con respecto a las ideologías presentes en la sociedad, cuestionándolas y posibilitando así otras posiciones alternativas a los modelos de dominación autoritaria.

A través del diálogo y la participación paritarias se estarían sentando unas bases imprescindibles sobre las que implementar mecanismos que garanticen el pleno desarrollo de la vida de las personas en condiciones de dignidad.

Fraser y Honneth (2006) plantean la importancia de converger en estrategias que aborden la desigualdad inherente al modelo social del capitalismo moderno, a través de formas de compensación económica y cultural de forma transversal. Sin embargo estas políticas solo podrán ser eficaces si se dispone de espacios discursivos que refuercen la paridad democrática en los que evaluar la idoneidad de las políticas de reparación. Esta paridad democrática implica el reconocimiento y valoración de todos los actores sociales que participen en el debate público, la articulación de estrategias pedagógicas que redunden incansablemente en el diálogo, el respeto, la participación igualitaria y la capacidad de argumentar con solidez, siendo de imperante necesidad para poder aspirar a un futuro de garantías democráticas.

Nussbaum (2007) considera al ser humano un ser político por naturaleza, que se desarrolla a través de sus relaciones y que necesita de la justicia para vivir en comunidad. Su teoría de las capacidades sitúa en un plano preferencial la comprensión de la vulnerabilidad de la condición humana y su diversidad. Esta vida en comunidad debe potenciarse, al igual que la comprensión de la interdependencia entre seres humanos que necesitan derechos para poder realizarse en condiciones de dignidad. La escuela, las organizaciones sociales, la institución, las culturas y los colectivos diversos que conforman la comunidad necesitan tender puentes que garanticen la sostenibilidad de la ineludible interdependencia de los seres humanos. Estas relaciones merecen ser visibles en la vida cotidiana de la comunidad para así poder transformarla para el bien común.

Afirma Santos (2017) que el pensamiento ortopédico de occidente posee una carencia epistemológica para captar la inagotable diversidad del mundo. A menudo ese pensamiento ortopédico se traslada a sistemas más pequeños y cercanos, como es la comunidad de la escuela, trascendiendo las distancias epistemológicas norte-sur. Como este autor señala, urge expandir el presente para evitar el desperdicio de experiencias sociales que se están desarrollando al mismo tiempo en el mundo actual, y contraer el futuro trabajando con intensidad y persistencia en las oportunidades que emanan de nuestro tiempo. Este es un año de crisis sanitaria en el que el mantra “que nadie se quede atrás” se ha cargado de significado; aprovechemos la oportunidad para mantenerlo en nuestro horizonte hasta que no haya que invocarlo porque sea una realidad lograda.

REFERENCIAS

- Alguacil, J. (2010). Ética, nueva ciudadanía y democracia. *Documentación social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada* 159, 27-44.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía; hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, (1), 33-56.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). ¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico. Morata.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gernika Goforatuz.
- Hernández, A. (2003). Ciudadanía y espacio público: participación o segregación. En Alguacil, J. (ed). *Ciudadanía, ciudadanos y democracia participativa* (pp.15-39). Fundación César Manrique.
- Institute for Economics & Peace. Global Peace Index (2020). Measuring Peace in a Complex World, Sydney, June 2020. <http://visionofhumanity.org/reports>

- Jimenez, R. y Goenechea, C. (2014). *Educación para una Ciudadanía Intercultural*. Síntesis
- López Melero, M. (2001). “Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregador. *XXI Revista de Educación*, 3, 15-53. <https://bit.ly/2VJgU9s>
- Mella, I., Rodríguez, M.A., Sotelino, A. (2019). El papel de las entidades cívico-sociales en el Aprendizaje-Servicio. Sistematizando la participación del alumnado en el tercer sector. *Revista Teoría de la educación*, 31(2), 197-219. <https://doi.org/10.14201/teri.20156>
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Paidós.
- Redón, S. (2018). La pedagogía crítica como pedagogía en sí misma. En Vázquez, R. (Coord.) *Reconocimiento y bien común en educación*. (pp. 231-258). Morata
- Santos, B. de S. (2017). *Justicia entre saberes. Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Morata.
- Saz, M. I. y Ramo, R. M. (2015). Aproximación a los impactos y beneficios del aprendizaje servicio en la Universidad de Zaragoza. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 1(9-27). <https://doi.10.1344/RIDAS2015.1.2>
- Sen A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Katz.
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio”: una perspectiva Latinoamericana. *Revista científica TzhoeCoen*, 5 (23-44). <https://bit.ly/33Lloks>
- Torres, J. (2010). Currículum, justicia e inclusión. En Gimeno J. (Coord.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. (pp. 84-102). Morata.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Tuvilla, J. (1998). *Educación en Derechos Humanos: Hacia una perspectiva global*. Desclée de Brouwer, S.A.
- Vázquez, R. (2018). Las paradojas de la cultura de la gestión y del liderazgo en el (des)encuentro de la ciudadanía y la sociedad neoliberal. En Vázquez, R. (Coord.) *Reconocimiento y bien común en educación* (pp. 119-155). Morata.

EXPERIENCIAS

Experiencia de investigación colaborativa universitaria: metodología innovadora transformadora de prácticas socioeducativas

University Collaborative Research Experience: Transforming Innovative Methodology for Socio-Educational Practices

Virtudes Téllez Delgado,^{*} Irene Martínez Martín,^{**} Natalia Hipólito Ruiz^{***}

Recibido: 15 de diciembre de 2020 **Aceptado:** 28 de abril de 2021 **Publicado:** 27 de julio de 2021

To cite this article: Téllez, V., Martínez, I., y Hipólito, N. (2021). Experiencia de investigación colaborativa universitaria: metodología innovadora transformadora de prácticas socioeducativas. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 2 (2), 83-99

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.11249>

RESUMEN

La Educación Social en España se ha definido como una profesión dedicada a la práctica e investigación en el ámbito social. Esta doble capacidad, sin embargo, se refleja de una manera desigual en la capacitación universitaria de futuros educadores y educadoras sociales. Investigaciones previas muestran que los profesionales de la Educación Social consideran importante contar con herramientas de investigación para el ejercicio de la profesión, aunque siguen definiendo su labor más práctica que investigadora. Esta concepción es compartida con quienes inician sus estudios, manifestando dificultades para reconocer la adecuación de las asignaturas de investigación en su currículum formativo. Por este motivo, en este artículo se propone una experiencia didáctico-metodológica que, mediante el aprendizaje práctico y colaborativo de técnicas de investigación, análisis de datos y transferencia del conocimiento, busque aumentar la capacitación en metodologías y técnicas de investigación entre el alumnado de Educación Social en España. Los datos de evaluación de la experiencia han sido recogidos mediante la técnica DAFO realizada por el profesorado y alumnado de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina (Universidad de Castilla-La Mancha). Se parte de los antecedentes didácticos del Grado de Educación Social para exponer las características de la experiencia innovadora y finalizar presentando el análisis y potencialidades de esta. Los principales resultados obtenidos señalan la idoneidad de esta propuesta para mejorar la formación en investigación en Educación Social, destacando el aprendizaje experiencial y los beneficios de las TIC entre otros. Con todo ello se busca poner de manifiesto la posibilidad de repensar y transformar nuestras prácticas docentes universitarias.

Palabras clave: aprendizaje activo; Educación Social; investigación social; método de aprendizaje; formación universitaria extensiva

Agradecimientos: A las estudiantes voluntarias en el proceso de la experiencia de investigación, especialmente a: Clara Olmos Martín, Lourdes Requena García, María del Carmen Mondaray y Yaiza Simarro Torres.



^{*}Virtudes Téllez Delgado

[0000-0002-7293-6946](https://orcid.org/0000-0002-7293-6946)

Universidad Autónoma de Madrid (España)

virtudes.tellez@uam.es

^{**}Irene Martínez Martín

[0000-0001-9131-9057](https://orcid.org/0000-0001-9131-9057)

Universidad Complutense de Madrid (España)

irene.martinez.martin@edu.ucm.es

^{***}Natalia Hipólito Ruiz

[0000-0002-9255-9201](https://orcid.org/0000-0002-9255-9201)

Universidad de Castilla-La Mancha (España)

natalia.hipolito@uclm.es

ABSTRACT

Social Education in Spain has been defined as a profession dedicated to practice and research in the social field. This double capacity, however, is unevenly reflected in the university training of future social educators. Previous research shows that Social Education professionals consider it important to have research tools for the exercise of the profession, although they continue to define their work more practical than research. This conception is shared with those who begin their studies, manifesting difficulties in recognizing the adequacy of research subjects in their formative curriculum. For this reason, this article proposes a didactic-methodological experience that, through practical and collaborative learning of research techniques, data analysis and knowledge transfer, seeks to increase training in research methodologies and techniques among students of Social Education Degree in Spain. The experience has been checked by SWOT technique made by professors and students from the Social Science Faculty at Talavera de la Reina (University of Castilla-La Mancha). Firstly, we present the didactic antecedents in the Social Education Degree. Secondly, we expose the features of the innovative experience. Finally, we analyse its results and its potentials. The main results obtained indicate the suitability of this proposal to improve training in research in Social Education, highlighting experiential learning or the benefits of ICT in research, among others. The aim is to remark the possibility of rethinking and transforming our university teaching practices.

Keywords: cooperative learning; social research; research's techniques; Social Education; teaching methodology

1. INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES DIDÁCTICOS

El proceso formativo en Educación Social en el contexto español se caracteriza por priorizar una orientación práctica de la disciplina, por encima de una investigadora. Así la investigación es relegada a un rol secundario. Esta característica se manifiesta en los planes de estudio de las distintas universidades donde se imparte el Grado en Educación Social. En concreto, en la Universidad de Castilla-La Mancha, de 29 asignaturas de carácter básico u obligatorio, solo 3 se dedican a la formación en metodología de investigación. Esta planificación puede incidir en las valoraciones que el alumnado da a la investigación en su profesión, cuestionándose en algunos casos el sentido de esta en el curso de su proceso formativo.

Estas tres asignaturas se estudian en el primer curso en materias que agrupan asignaturas complementarias dentro de módulos que forman al alumnado en herramientas y bases conceptuales de investigación y transferencia del conocimiento, esto es Fundamentos y Métodos de Sociología y Antropología, Métodos de investigación educativa y Tecnologías de la información y comunicación educativas. Nuestra experiencia como docentes de estas asignaturas nos lleva a constatar que el alumnado cursaba cada una de ellas sin encontrar la relación que se da entre las mismas. Las actitudes y los comentarios de estudiantes en el aula, mostrando desmotivación, desánimo, reticencia e incluso abandono, evidenciaban su consideración de estudio de estas por obligación sin entender que por medio de ellas estaban adquiriendo las herramientas para avanzar en la fundamentación, elección de metodología y técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa, así como para transferir el conocimiento producido en un proceso de investigación.

Conscientes de esta situación, propusimos un proyecto piloto didáctico-metodológico que, a través de una evaluación transversal de las tres asignaturas, permitiera que el alumnado comprendiera la conexión entre ellas. Con ello, pretendíamos ofrecer el sentido que no encontraban de su estudio; al mismo tiempo que hemos podido constatar una falta de incorporación de estos

conocimientos —evidenciada en la realización de los trabajos de fin de grado (TFG)— donde en muchos casos muestran grandes dudas a la hora de abordar una investigación tanto cuantitativa como cualitativa. La ubicación de estas asignaturas al comienzo del grado podría tener influencia en este resultado.

Esta percepción negativa del alumnado, y constatación del profesorado de carencias de herramientas de investigación, se relaciona con una controversia presente en la práctica del ámbito de la Educación Social en España donde la intervención y la investigación aparecen diferenciadas y aisladas, al mismo tiempo que se transmite la idea de que no existe práctica sin investigación previa y viceversa. Así, los documentos profesionalizadores de la Asociación Estatal de la Educación Social (ASEDES) no se olvidan de la investigación y se refieren a ella como modo de generar conocimiento y promover el análisis de los contextos sociales y educativos para detectar necesidades, promoviendo una formación en métodos, estrategias y técnicas de análisis, así como desarrollar la capacidad de analizar el medio socioeducativo mediante el conocimiento de una serie de saberes entroncados con diferentes políticas sociales, educativas y culturales (ASEDES, 2007).

Partiendo de esta controversia, pretendemos reflexionar sobre la situación actual de formación en metodologías de investigación entre el alumnado de Educación Social en la Universidad de Castilla-La Mancha, en comparación con el rol en investigación del educador y la educadora social en su práctica profesional, con el fin de valorar los posibles desajustes que se pueden dar entre ambos. Como modo de sortear estos desajustes, expondremos la experiencia didáctico-metodológica que motiva este análisis. De esta experiencia se pretende extraer un aprendizaje en metodología que nos conduzca a cuestionarnos la idoneidad docente de impartir contenidos de un modo aislado y valorar las ventajas y/o inconvenientes de la transmisión de conocimientos de un modo colaborativo y experiencial, poniendo en práctica lo adquirido en el aula y valorando positivamente la investigación en Educación Social, equiparando la necesidad de incorporar estos saberes al igual que los que se asocian a su aplicación práctica. Para ello, nos basaremos en la interpretación de las valoraciones de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (ver tabla 2) identificadas tanto por el alumnado como por el personal docente, analizando las implicaciones de las respuestas ofrecidas por ambos y proponiendo una alternativa didáctica de la formación en metodología de investigación que consiga transmitir la relevancia de la práctica investigadora liderada por educadores/as sociales.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y PANORÁMICA

2.1 Formación de educadores y educadoras sociales en metodologías de investigación: contradicciones entre la teoría y la práctica profesional

Algunas de las razones que se reiteran para comprender la escasa presencia de la investigación en el contexto español de la Educación Social son, por un lado, la relativa novedad del grado como estudios oficiales universitarios a partir de la aprobación del Real Decreto 1420/1991, que oficializó la presencia de los estudios en la universidad sin una tradición académica propia, construyéndose a partir de otras disciplinas como la Pedagogía Social, la Antropología, la Sociología, la Filosofía o la Psicología de la Educación; y, por otro lado, la consideración de la propia disciplina como

práctica dirigida a la intervención socio-educativa para la promoción hacia el cambio social. Este énfasis en el carácter práctico hace que la investigación y transferencia de resultados queden en un segundo plano. Además, la necesidad de dar respuestas rápidas y de calidad choca con los tiempos pausados de la investigación. Las dinámicas sociales van por delante de los tiempos de la investigación, inconveniente señalado por Ballester, quien sostiene que “no puede congelarse la acción a la espera de referentes teóricos o conclusiones de investigación” (2006, p. 14) y nos recuerda la urgencia de la práctica, demanda más inmediata a la Educación Social. Nos encontramos entonces ante una breve trayectoria académica en relación con la investigación educativa y científica, con una perspectiva basada en la acción directa, a la que se suma una histórica profesionalización del sector ligada al voluntarismo y la beneficencia, con características laborales normalmente precarias, proyectos cortos y dependientes de subvenciones (Varela, 2011).

En este contexto, la formación de educadores y educadoras sociales en metodología de investigación es escasa, aunque necesaria: asignaturas cuatrimestrales, en el primer curso, con escasas competencias básicas y transversales, falta de aplicación práctica y desmotivación de los y las estudiantes. Sin embargo, se les presupone (a los y las estudiantes) unas competencias investigadoras necesarias para la elaboración de sus TFG que, venimos observando no se tienen adquiridas ni integradas con la debida complejidad que exige un proceso investigador. En la tutorización y revisión de estos TFG se muestran carencias en todas las fases de la investigación, tanto en el diseño, como en la selección de enfoques y técnicas, así como en su aplicación, análisis y transferencia, tal y como se indica en un estudio de la Universidad de Murcia (Pérez-Cusó et al., 2017) donde se observan niveles bajos de dominio de aquellas competencias relacionadas con la investigación.

Este análisis de carencias no deja de ser un reflejo de la invisibilización que tiene la carrera investigadora entre profesionales de la Educación Social en España. De esta manera lo recogen Vázquez, Fernández y López (2017) cuando estudian los ámbitos de intervención de profesionales de la Educación Social, con una muestra de 321 estudiantes de la Universidad Pablo de Olavide. En este estudio se observa cómo entre los ámbitos de actuación de educadores y educadoras sociales no señalan en ningún caso la investigación. Sin embargo, Ballesteros (2003), en un análisis anterior de la investigación en Educación Social, ponía ya de manifiesto que los profesionales de este campo señalaban la necesidad de la investigación para fundamentar sus intervenciones, para conocer los resultados que producen las actividades que ponen en marcha; además de la relevancia de invertir tiempo en investigación y que esta sea constante.

Necesidad expresada que no encontró su reflejo en la identificación de competencias específicas diseñadas en el Libro Blanco de Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2005) en las que exclusivamente se recoge, para educadores y educadoras sociales, una competencia de investigación de un total de 26. Esta única competencia obtiene medias inferiores que otras competencias profesionales, considerándose una competencia más alejada de las tareas que desarrollan los y las profesionales de la Educación Social, en la investigación realizada por Fullana, Pallisera y Planas (2011) quienes analizan la identificación y definición de las competencias profesionales propias del ejercicio de la Educación Social.

Sin embargo, coincidimos con Murcia (citado por Cuevas, et al., 2016) en que la formación del pensamiento científico (ligado necesariamente a la investigación) “puede reforzar el pen-

samiento crítico como herramienta para la toma de decisiones informada y la solución de problemas de los futuros ciudadanos” (p. 188), premisa relevante para la propia formación de los estudiantes en su desarrollo académico y personal y que, de la misma manera, le concierne para su futura práctica profesional. Repensando, en este sentido, que el contexto educativo nos invita a reflexionar y a caminar en la dirección de una educación centrada en poner lo humano como un fin de las políticas sociales y no como un medio (Di Marco, 2020).

Por eso, consideramos relevante formar estudiantes para que en su futuro profesional puedan ser capaces de poner en marcha “acciones vinculadas al conocimiento, el análisis y la investigación que permita al educador social mantenerse alerta de la actualidad” (Moyano, 2012, p. 85) y poder, de este modo, conocer las dinámicas tanto sociales, como institucionales y educativas de un contexto socioeducativo en permanente cambio. Por ello, tal y como recoge la International Association of Social Educators, “la formación debería asegurar que los conocimientos reflejen las competencias profesionales para la acción socioeducativa”, destacando que debería también incluirse en esta formación investigaciones innovadoras de ámbito nacional e internacional, “lo que supone, por tanto, no sólo formar a estudiantes en estrategias y metodologías de investigación, sino también proporcionarles información acerca de investigación en curso y relevante para la profesión” (2012, p. 13).

De esta manera lo habían recogido los documentos profesionalizadores de las educadoras y los educadores sociales (ASEDES, 2007) cuando hacían hincapié en la necesidad de una investigación permanente para la propia mejora de la acción socioeducativa, y para generar nuevos conocimientos y procedimientos. Para este fin, señalaban la relevancia de la vinculación entre profesionales que desarrollan su labor en la práctica, Colegios Profesionales y Universidad.

En este sentido, Moral (2014) supera esta disociación señalando aspectos que deberían formar parte del perfil investigador de la educadora y educador social en el ejercicio de su práctica, basándose en los siguientes objetivos y funciones: buscar información; analizarla e interpretarla; reflexionar acerca de las evidencias obtenidas; tomar decisiones adecuadas a las necesidades detectadas; planificar la intervención socioeducativa; hacer un seguimiento de las actuaciones llevadas a cabo; y evaluar y analizar la propia intervención.

En definitiva, hay que “insistir en que la formación en métodos de investigación supone una preparación para que los profesionales de la Educación Social desarrollen sus propias investigaciones potenciando competencias que les son exigidas en el trabajo cotidiano” (Moral, 2014, p. 191). Así, tenemos la tarea de formar estudiantes capacitados para la acción socioeducativa desde todas sus fases, y determinar “las competencias sociales y profesiones de los estudiantes universitarios en función de los diferentes contextos, así como nuevas y mejores formas de evaluar unas competencias que serán decisivas para su éxito social y profesional” (Mendo-Lázaro et al., 2016, p. 152).

2.2 Pedagogía crítica e investigación educativa: un binomio indisociable

Esta formación metodológica e instrumental se inserta en lo que Delors (1999) señalaba como pilares básicos de la formación de profesionales de la Educación desde un enfoque de derechos:

aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a conocer y a aprender a aprender. Freire (1969), referente de la Pedagogía Crítica y la Educación Social, señala que para que la educación genere procesos de transformación se debe exigir ciencia, respeto por el saber de las y los educandos, alegría y emociones, respeto por la autonomía del saber y las diversidades, lo que exige compromiso con la acción y toma de conciencia crítica de nuestro entorno, privilegios y opresiones. Autores como Habermas (2000), Stenhouse (2003), Apple (1997), Carr y Kemmis (1998), Grundy (1998), McLaren (2000), Giroux (2001), Álvarez (2001) o Bernstein (2001), entre otros, han construido un campo de conocimiento y fundamentación teórica consistente en torno a la necesidad de una investigación educativa desde la epistemología crítica.

En este mismo sentido, la Educación Social considera que la tarea educadora trasciende los tiempos y espacios tradicionales de la educación (Cabello, 2002), es permanente, dinámica, compleja y global. Por ello, se recomienda conocer (y cuestionar) los contextos que habitamos por medio de la investigación en distintos formatos: investigación-acción-participativa (Elliot, 1986; Eisner, 1998; Carr y Kemmis, 1998; Sepúlveda, Calderón, Ruiz, y Beltrán, 2008; Martínez, Muñoz, Gutiérrez y Ramos, 2015; entre otros) o etnografía educativa (Ogbu, 1974; Wolcott, 1989; Goetz y LeCompte, 1998; Díaz de Rada, 1993; García y Pulido, 1994; Orozco y Mosquera, 1998; Restrepo, 1999; Jociles, 2006; Rodríguez-Reinel, 2011; Barrios, 2016; Santaolalla, 2016; Muñoz, 2017).

Siguiendo la clasificación de los paradigmas de Habermas (2000), la investigación en Educación Social debe posicionarse ligada a la práctica, siendo abierta, dinámica, sostenible, crítica y transformadora. Por otro lado, McLaren (1997) y Giroux (1997) definen la investigación social y educativa como una cuestión política que debe reaccionar ante las contradicciones de las estructuras de dominación en asuntos tales como la libertad humana, la justicia social, la tolerancia o el respeto por la diferencia. Hablar de investigación socioeducativa supone reconocer que la construcción de conocimiento es cultural y que, en consecuencia, estará definida y marcada por unas determinadas concepciones acerca del mundo.

Tomando como referencia a los autores anteriores, el/a educador/a social como investigador/a queda convertido en agente activo de producción de significados, a la vez que como producto de esos significados. Se interpela a una investigación en lo social ligada a la acción educadora y a la participación activa. Todo ello, nos lleva a cuestionar la pretendida objetividad y neutralidad del hecho investigador impuesto por las ciencias tradicionales. Nos referimos, así, a una investigación educativa capaz de problematizar la enseñanza como un ámbito de construcción moral y cultural, de construcción de identidades y de creación de ciudadanía crítica (Ramos et al., 2020). Investigación que reconstruya las contradicciones del discurso positivista, ahistórico y despolitizado de las narrativas etnocéntricas y que incluya nuevos planteamientos provenientes de la teoría social crítica, desarrollando categorías y metodologías de análisis alternativas.

Una investigación encaminada a la transformación será aquella que permita reflexionar sobre las propias prácticas para mejorar el conocimiento individual y colectivo; abrir vías para reducir el desfase entre lo que queremos y lo que hacemos; y proponer alternativas de acción para generar procesos compartidos de creación de conocimiento. Así, el valor educativo de investigar sobre la práctica reside en la capacidad de interrogarnos sobre si lo que hacemos responde a finalidades socioeducativas transformadoras.

Las epistemologías decoloniales y el paradigma crítico-emancipador reconocen que no existe un único objeto de conocimiento como tampoco un único sujeto que conoce; por consiguiente, no hay una única realidad, sino diferentes formas de observar y dar significados a diversas realidades. Rememorando a Freire (2006), no pueden conocer por nosotros, como nosotros no podemos conocer por el educando, partiendo este de la premisa que la educación es, también, enseñar a aprender y suscitar curiosidad epistemológica como herramienta de construcción de conocimiento.

Esta construcción de significados pasa por procesos dialógicos conformando realidades socialmente construidas y compartidas (Hipólito, Martínez y Fernández, 2019). Desde un posicionamiento contra-hegemónico y crítico-hermenéutico, los intereses de las personas junto con sus interpretaciones de la realidad social son tenidos en cuenta al cuestionarnos acerca de: para qué, cómo y para quién se produce el conocimiento. En este sentido, los enfoques descolonizadores del saber (Mohanty, 2008; Do Sousa, 2010), admiten que la realidad de “uno o una misma” no tiene por qué ser atribuible a la de “todos los demás”. En este contexto, hablamos de investigación educativa, situada, experiencial, problematizadora, crítica y emancipadora.

2.3 Propuesta de formación-evaluación transversal en metodologías de investigación en Ciencias Sociales

En este último plano de análisis las pedagogías críticas y la investigación educativa quedan interpeladas por las nuevas corrientes de pensamiento y acción que desde los feminismos decoloniales, interseccionales y críticos (Martínez, 2016; Cabello y Martínez, 2017) construyen un campo del saber que incluye: la diversidad, el cuestionamiento de privilegios, la colectividad del conocimiento popular y experiencial, las contra-pedagogías que denomina Segato (2018) como ruptura de los valores masculinos-occidentales, dando cabida a formas alternativas de acceder, leer, entender y comunicar las realidades sociales.

A pesar de las experiencias y avances en investigación educativa, encontramos contradicciones y un salto entre la trayectoria de investigación crítica en educación y su traslado en la formación inicial de educadores y educadoras sociales en España, que no llega a tener un calado en los planes docentes de formación inicial ni en la formación permanente. Cabe destacar entre los retos importantes el salto en la construcción teórica del conocimiento y su aplicación a la práctica social, adaptando los tiempos largos de la investigación ante situaciones de emergencia (Re Cruz, 2017) y rapidez propia de la Educación Social; la necesidad de transformar las formas individuales y hegemónicas de investigar para instaurar la coinvestigación (Achilli, 2017), etnografía doblemente reflexiva (Dietz, 2011) o investigación-acción-participativa (IAP) como respuesta a la necesidad de proponer acciones efectivas a las necesidades sociales (Scandroglio y López, 2010); haciendo práctica y teoría al mismo tiempo.

En este sentido, Roura-Expósito, Díaz-Aguilar, Ruiz-Blanch, Sánchez-Carretero y Cortés-Vázquez (2018), repensando las lógicas académicas de los procesos de investigación proponen, para el empleo de principios de la IAP, cuestionar las relaciones de autoridad, hablar de participación desde la realidad y poner en el centro elementos normalmente invisibilizados. Propósitos que nos planteamos con este proceso de innovación pedagógica, considerando, en la misma línea

que otros autores (Bravo, Mora y Galindo, 2019) que “la intervención de la gente es esencial para alcanzar los objetivos transformadores” (p. 59), y entendiendo que los y las estudiantes son el elemento principal para el desarrollo de la experiencia y de la investigación.

En esta línea, tras varios años de impartición aislada de las asignaturas conducentes a la adquisición de herramientas de investigación social en el Grado de Educación Social en la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina, las profesoras mantuvimos una conversación informal a partir de la cual decidimos iniciar una experiencia metodológica-didáctica que superara las dificultades y transformara las consideraciones que el alumnado tenía sobre estas materias. Esta experiencia piloto se veía facilitada por concentrarse las tres asignaturas en el primer curso académico y poder así realizarla con el mismo grupo de estudiantes. Con la asignatura de Fundamentos y Métodos de Sociología y Antropología en el primer semestre, se presentaban los marcos epistémico-metodológicos de dos disciplinas, presentándose los enfoques y técnicas cuantitativas y cualitativas de investigación, acentuando en estas últimas en el marco de la experiencia y enfatizando en las primeras en la asignatura de Métodos de investigación educativa en el segundo semestre. De esta manera, las estudiantes practicaron, de un modo colaborativo (trabajos grupales) y mediante la experiencia de investigación, las fases iniciales de un proceso de investigación: enunciando el problema de investigación, realizando su diseño, eligiendo la metodología de investigación que se adecuaba a cada objetivo de la misma, aplicando técnicas de investigación para producir datos (prácticas de observación participante y registro de la misma, entrevistas en profundidad a personas significativas del objeto de estudio, revisión de fuentes documentales y elaboración de cuestionarios) y analizarlos, con el fin de transferirlos posteriormente a la comunidad científica y resto de sociedad (por medio de

la creación del blog EDUCANDO VOY Y EDUCANDO VENGO)¹. Esta última parte se realizó por medio de las herramientas adquiridas en la asignatura Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas. Así se alcanzó la finalidad de la propuesta, esto es, practicar cada una de las fases del proceso de investigación, con la transversalización de práctica y evaluación de las tres asignaturas, al mismo tiempo que se alcanzaban los objetivos de cada una de ellas (Tabla 1). De un modo articulado se mostraba la relación entre las tres asignaturas y el peso específico de sus contenidos en el proceso de investigación.

Las temáticas sobre las que las y los estudiantes investigaron, y que quedan recogidos en el blog, fueron elegidas libremente siguiendo sus propios intereses: amor romántico, acoso escolar, homofobia y libertad de expresión, entre otras. En base a estos intereses, cada grupo de estudiantes abordó las fases del proceso investigador.

CURSO DE ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS	
JUEVES, 26 DE ABRIL DE 2018	
11:00-12:00	INTRODUCCIÓN A LA METODOLOGÍA CUALITATIVA • Virtudes Téllez Delgado, Profesora Ayudante Doctora de la Facultad de Ciencias Sociales
12:00-12:30	ETNOGRAFÍA Y TRABAJO ETNOGRÁFICO • Virtudes Téllez Delgado, Profesora Ayudante Doctora de la Facultad de Ciencias Sociales
12:30-14:00	PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN CURSO
12:30-13:00	OBSERVACIÓN PARTICIPANTE, ENTREVISTAS Y REVISIÓN DE FUENTES DOCUMENTALES • Virtudes Téllez Delgado, Profesora Ayudante Doctora de la Facultad de Ciencias Sociales • Alumnado del curso
13:00-13:30	CUESTIONARIOS • Irene Martínez Martín, Profesora Asociada de la Facultad de Ciencias Sociales
13:30-14:00	GRUPOS DE DISCUSIÓN • Irene Martínez Martín, Profesora Asociada de la Facultad de Ciencias Sociales • Virtudes Téllez Delgado, Profesora Ayudante Doctora de la Facultad de Ciencias Sociales • Alumnado del curso
14:00-15:00	COMIDA
15:00-18:00	TALLER PRÁCTICO DE ANÁLISIS DE DATOS • Virtudes Téllez Delgado, Profesora Ayudante Doctora de la Facultad de Ciencias Sociales • Irene Martínez Martín, Profesora Asociada de la Facultad de Ciencias Sociales • Alumnado del curso
VIERNES, 27 DE ABRIL DE 2018	
11:00-13:00	PRESENTACIÓN DE ANÁLISIS DE DATOS POR ALUMNADO
13:00-13:30	TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO CIENTÍFICO A LA SOCIEDAD • Virtudes Téllez Delgado, Profesora Ayudante Doctora de la Facultad de Ciencias Sociales • Irene Martínez Martín, Profesora Asociada de la Facultad de Ciencias Sociales • Natalia Hipólito Ruiz, Profesora Ayudante de la Facultad de Ciencias Sociales
Lugar de celebración: Salón de Grados 0,5 Créditos ECTS (8,5 horas presenciales) - Cuota: 0€ Inscripción: https://cursosweb.uclm.es/index.aspx	

Fotografía 1. Programa del curso de análisis de datos cualitativos

1 <https://educandovoyeducandovengo.blogspot.com/?m=1>



Fotografía 2. Instantánea del curso con estudiantes voluntarias

El límite temporal de cada una de las asignaturas condujo a no poder practicar el análisis de datos en el curso de las mismas, por lo que esa fase del proceso de investigación se reservó para un curso de libre elección (fotografía 1) al que se invitó a participar al alumnado, ofreciéndose voluntarias varias estudiantes para presentar públicamente los pasos de la investigación que habían realizado (fotografía 2).

La finalidad de la experiencia de investigación, como propuesta didáctica, era ofrecer una coherencia formativa en investigación, persiguiendo objetivos comunes a las tres asignaturas relacionados con: estrechar lazos entre conceptos teóricos abstractos y práctica en el aula y fuera del aula; apostar por el trabajo cooperativo en el aula y en los procesos de investigación; vincular el conocimiento de tres asignaturas diferentes, pero complementarias, para presentar las fases, herramientas y formas de un proceso de investigación; y reforzar el aprendizaje experiencial y por descubrimiento.

Tabla 1. Finalidad de la propuesta didáctica y contenidos y objetivos de la asignatura en consonancia con la misma. Fuente. Elaboración propia

FUNDAMENTOS Y MÉTODOS DE SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVOS	TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN
Objetivos por asignaturas		
<ul style="list-style-type: none"> – Conocer los instrumentos teóricos y metodológicos básicos para el desarrollo de una investigación de campo socio- antropológica. – Conocer un bagaje teórico y metodológico suficiente de las dos Ciencias Sociales (la Antropología y la Sociología), que permiten un análisis y comprensión de los seres humanos insertos en sus contextos socioculturales. – Saber la ubicación y manejo de fuentes de información y documentación micro sociales para el análisis de las comunidades y grupos sociales diana de su trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ver, juzgar y actuar a partir del método científico. – Ser capaz de aplicar las técnicas básicas de investigación e intervención al trabajo socioeducativo. – Aprender a desplegar y aplicar un amplio número de técnicas y recursos educativos en función de la demanda o el contexto en el que se desarrolle la acción educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> – Favorecer la comunicación entre participantes. – Conocer fuentes documentales válidas para los procesos de investigación. – Identificar contenidos en la Red
Contenidos Complementarios		
<ul style="list-style-type: none"> – Saber moverse e interactuar en los contextos interculturales donde se desenvolverá profesionalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> – Asumir como propio, desde la óptica científica, el ejercicio de profundizar en el conocimiento de los fenómenos y contextos socioeducativos y formativos. – Comprender, valorar y juzgar los fenómenos y hechos sociales para optimizar sus proyectos y actuaciones bajo criterios de oportunidad, idoneidad, eficacia, calidad, globalidad y flexibilidad. – Avanzar en su desarrollo profesional como elemento irrenunciable para la mejora de su práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> – Conocer y desenvolverse en la sociedad del conocimiento. – Diseño y elaboración de materiales y recursos educativos con soporte digital. – Conocer y producir recursos educativos en red, recursos tecnológicos educativos.

Esta experiencia de aprendizaje colaborativo por medio de la práctica se complementaba con un ejercicio de autoanálisis por el que las y los estudiantes valoraban sus propias prácticas de investigación de acuerdo con las experiencias realizadas y en función de los apuntes teóricos transmitidos en el curso de las asignaturas, desarrollando la investigación de un modo reflexivo e intersubjetivo. Esto es, modificando su proceder investigador, las técnicas de investigación, las personas identificadas para colaborar en la producción de datos en la investigación (comunidad educativa de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina) y el mismo diseño de investigación al escuchar a docentes, compañeros/as de asignatura y colaboradores en la práctica de investigación que, de este modo, participaban en la configuración de esta (Figura 1).

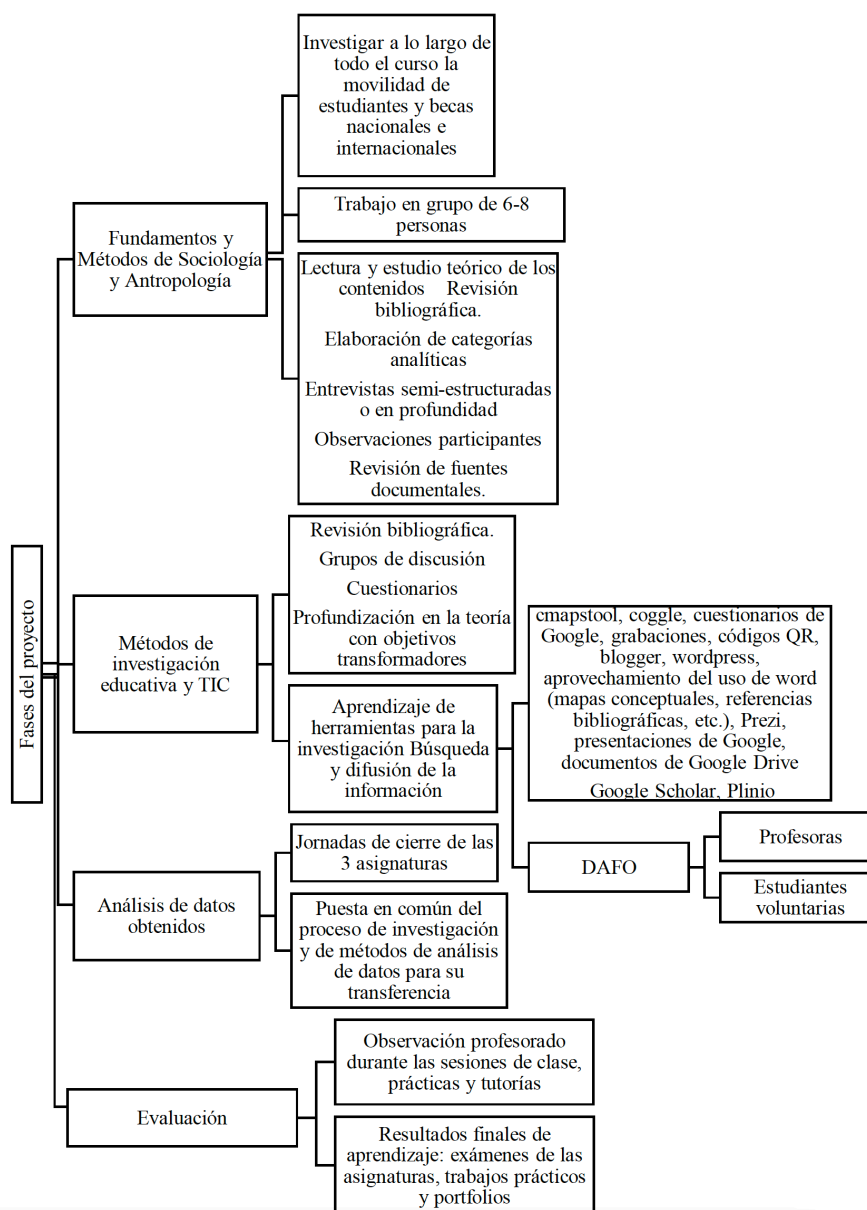


Figura 1. Fases de la propuesta didáctico-metodológica. Fuente. Elaboración propia

3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Para presentar los resultados de la evaluación, seguimos la estructura de análisis del DAFO, donde las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades son señaladas como factores internos y externos que afectaron a la realización de la experiencia didáctica de transversalidad de estudio y evaluación de metodologías de investigación social (Tabla 2). Las valoraciones realizadas por las docentes y alumnas aparecen juntas puesto que en los aspectos más importantes fueron coincidentes. Llama la atención que este ejercicio pone de manifiesto una información que había sido desconocida por las docentes durante la puesta en práctica de la propuesta, por ejemplo, la falta de implicación que un número importante de estudiantes tuvo a lo largo de la experiencia; actitud que se invisibilizó con la gran motivación y arranque de quienes se implicaron y entendieron el sentido del ejercicio. Son estas últimas personas quienes han participado en la técnica DAFO y este hecho ha de tenerse en cuenta a la hora de interpretar sus respuestas, que desbordaron la referencia a cuestiones relativas a la experiencia formativa, apuntando también aspectos identificados en las dinámicas cotidianas de la Facultad.

Tabla 2. Resultados de la evaluación. Fuente. Elaboración propia. *Aportaciones específicas de las docentes

ANÁLISIS FACTORES EXTERNOS	
<p>AMENAZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ambiente de aprendizaje en grupo poco propicio: falta de respeto, no escucha, sobrecarga de algunos grupos, pasotismo. – Carga de trabajo excesiva entre las 3 asignaturas: riesgo de abandono de la asignatura. – Poco tiempo para trabajar temas en profundidad. Ejemplo: análisis de datos* – Distancia física entre docentes: riesgo de impedir la coordinación* – Excesiva carga de trabajo de docentes. – Poco tiempo para sistematizar datos. – Multitareas del profesorado* 	<p>OPORTUNIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aumenta la posibilidad de alcanzar los objetivos y competencias* – Aprender haciendo. Aplicar la teoría en la práctica. – Conocer variedad de técnicas y metodologías de aprendizaje. – Formación y evaluación transversal. – Acercar la investigación real a la Educación Social. – Aprender por autoevaluación. – Fomentar la relación entre los alumnos de distintas carreras. – Difusión de opciones de movilidad nacional e internacional de la universidad. – Trabajo cooperativo del profesorado. Evita aislamiento y prácticas docentes individualistas* – Cambio en los canales de información de la Facultad (más allá de carteles). – Relación de confianza entre alumnado y profesorado. – Posibilita conocer mejor a los/as compañeros/as.
ANÁLISIS FACTORES INTERNOS	
<p>DEBILIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> – Carga de trabajo grande. – Falta de conocimientos de base. Formación básica escasa. – Desgaste ante la falta de implicación de compañeros en el mismo grupo de trabajo. Desmotivación. – Mismo tema para todos los grupos durante todo el curso. Hartazgo temático. Tema poco sugerente. Pérdida de efecto sorpresa y cansancio que provoca desvinculación. – Falta de vocación de estudiantes y falta de interés en la temática de investigación* – Autoexigencia que afecta a la coordinación de los grupos: conflictos en la gestión del trabajo. – Desconocimiento de las dinámicas de la universidad. – Falta de tiempo para la evaluación y el análisis de los datos* – Desconexión entre facultades (dificultad para conseguir información). – Realización tardía de prácticas externas, poco contacto con experiencias reales y poca oferta de visitas a instituciones laborales futuras. 	<p>FORTALEZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> – Buena relación entre las docentes para llevar adelante la experiencia. Potencia de la interrelación de contenidos y puesta en práctica de la propuesta. Facilita el intercambio de recursos. – Cercanía en las relaciones entre alumnado y profesorado. Grupos pequeños. – Conexión entre asignaturas. – Grupos reducidos de trabajo (amenaza ante falta de interés). – Profesora coordinadora del programa de movilidad da acceso rápido a fuentes documentales e identificación de situaciones sociales y personas significativas. – Conexión positiva entre el profesorado y alumnado se traduce en un mayor interés en las asignaturas y propuestas. Más implicación y responsabilidad. – Accesibilidad a las TIC mejora la actividad discente. – Mejora de la coordinación docente por las TIC* – Unir teoría y práctica dota de significado y sentido a los contenidos. Posibilita ensayar herramientas. – Autoexigencia impulsa la implicación y responsabilidad. – Participación del alumnado del programa de Universidad de Mayores José Saramago da nuevas perspectivas, abre debates y renueva el ambiente. – Implicación, motivación, superación y creatividad. – Motivación del profesorado y buena aceptación de la propuesta. – Implicación y actitud del profesorado: escucha, tiene en cuenta al grupo de estudiantes, ofrece libertad y confianza para aportar ideas, acceder a las fuentes documentales y organizarse el trabajo de manera autónoma.

La exposición de los comentarios presentados muestra que la evaluación que estas estudiantes realizan sobre su participación en la experiencia didáctico-metodológica ha sido satisfactoria y con resultados positivos de aprendizaje. A pesar de identificar debilidades y amenazas, las oportunidades y fortalezas superan a estas y hablan de la satisfacción personal tras la realización de la experiencia. Podemos destacar como más importante la falta de tiempo para realizar tareas como el análisis y la evaluación, relativas a la organización de la enseñanza; así como la desmotivación o implicación relativa al alumnado, afectando estas a la posibilidad de llevar a cabo un trabajo colaborativo. La posibilidad de aprender por medio de la práctica se valora adecuadamente. La actitud receptiva e implicación del profesorado, su buena relación y coordinación, así como ser un grupo reducido son señaladas como los principales aspectos para poder llevar a cabo esta experiencia.

De un modo coincidente, docentes y estudiantes manifestamos las ventajas del uso de las TICs como herramientas de apoyo en todo el proceso de investigación. Para las docentes, las TICs habían agilizado su comunicación y organización de la experiencia, facilitando su trabajo. Para las alumnas, las TICs habían sido facilitadoras del aprendizaje, permitiéndoles libertad para acceder, organizar y subir información, afirmando que habían “facilitado la vida del estudiante”. Además, expusieron su interés en difundir y transferir el conocimiento y aprendizaje de la experiencia a través de ellas, entendiendo la amplificación de la información que podía alcanzarse con ellas, compartiéndola con otras personas (compañeros/as de curso o no) a través de la Red.

Al finalizar la técnica DAFO se preguntó a las estudiantes si la repetirían con otras asignaturas con el fin de vincular la teoría y la práctica, obteniendo una respuesta positiva al considerar que los conocimientos que han permanecido un curso académico después han sido los aprendidos mediante la práctica. Además, consideran que este tipo de trabajo fomenta su autonomía en el proceso de aprendizaje y estimula una mirada crítica en la cotidianidad, más allá de la experiencia de investigación, haciendo que hayan estado más pendientes de las dinámicas relacionales, formativas y culturales entre la comunidad educativa de la Facultad, evidenciándose los desajustes, conflictos y desacuerdos del día a día, así como encontrando formas para solucionarlos.

4. CONCLUSIONES: DIFICULTADES Y CAMINOS PARA SEGUIR AVANZANDO

La impartición durante varios cursos académicos seguidos de las asignaturas del Grado de Educación Social conducentes a la adquisición de herramientas para el ejercicio de la investigación social nos ha evidenciado la incomprensión y falta de implicación que el alumnado, de modo general, manifiesta ante las mismas, cuestionándose incluso si debiesen formar parte de su formación.

La escasa representación y duración de estas asignaturas en el grado puede reforzar la idea con la que el alumnado se inicia en la disciplina. Esta concepción se transforma en el ejercicio de la profesión cuando los educadores y las educadoras sociales manifiestan la necesidad de tener formación en investigación social para la práctica profesional cotidiana. De ahí, que desde nuestro ámbito docente hayamos intentado contribuir en el mejor conocimiento, incorporación y valoración de la metodología, técnicas y transferencia de conocimiento en la investigación social.

Para ello, iniciamos una experiencia didáctico-metodológica que mediante la evaluación transversal de tres asignaturas nos permitiera transmitir al alumnado la relación entre las mismas, su comprensión como parte de las distintas fases de un proceso de investigación y la dotación de herramientas para llevarlo a cabo en el futuro ejercicio profesional.

La evaluación de la experiencia realizada tanto por alumnas como por profesoras indica la adecuación de esta, señalándose una serie de ventajas que nos animan a compartirla como propuesta metodológica de investigación en Educación Social, así como identificar una serie de inconvenientes encontrados durante la misma, a partir de los cuales mejorar su puesta en práctica en ocasiones futuras.

La técnica DAFO utilizada con tal fin, indica cómo esta práctica de transversalidad de contenido y evaluación de asignaturas afines no solo mejora la comprensión y relación entre las mismas, sino que ofrece la posibilidad de desarrollar una mirada crítica de su cotidianidad como estudiantes que aprenden de un modo colaborativo y práctico, y no simplemente haciendo un ejercicio de memoria. A través de la experiencia han podido conocer también las dinámicas de su entorno y, a partir de la transferencia de sus resultados, identificar los fallos de comunicación que se dan en el mismo. Además, han valorado el componente emocional de la educación, marcando una diferencia en el clima educativo, reconociendo los efectos de una actitud cercana y de escucha del personal docente hacia ellos/as y una mayor colaboración y conexión entre el profesorado.

Las limitaciones que hemos encontrado en esta experiencia se relacionan con la implicación del estudiantado que, aunque fue intensa en algunas de las estudiantes, no lo fue para todo el grupo. Por otro lado, el tiempo necesario para realizar procesos de investigación en profundidad requeriría más de un cuatrimestre para permitir una inmersión plena en el proceso investigador. Proponemos, en este sentido, trabajar inicialmente la implicación total de todo el alumnado, imprescindible para realizar un aprendizaje práctico como el que se ha llevado a cabo con esta experiencia. El tiempo, como decíamos, se presenta como un inconveniente en este sentido puesto que la concentración de estas asignaturas en un sólo curso académico limita la posibilidad de completar todas las fases del proceso de investigación y anima a pensar la necesidad de dar más protagonismo a la investigación en el currículo formativo. Esta carencia de tiempo y espacio para la investigación ha forzado que la propuesta presentada haya supuesto una sobrecarga de trabajo entre el alumnado y el profesorado, aunque finalmente ha sido valorada positivamente.

Entre las medidas que podrían tomarse para mejorar las limitaciones con las que nos hemos encontrado, sería necesario desarrollar en el Grado de Educación Social una experiencia completa de investigación-acción participativa. Esto permitiría que el estudiantado se viese involucrado en la planificación de todo el proceso investigador y de las fases correspondientes, lo que implicaría que tomarían un plan activo, participativo y transformador, bases fundamentales de la IAP como citábamos en la fundamentación teórica. Así lo refleja el estudio de Díez-Gutiérrez (2020), evidenciando cómo parte de la comunidad educativa se involucra y participa de manera activa siguiendo esta metodología, pasando de ser “objetos” de la investigación a ser “sujetos”. Por su parte, Corona y Gutiérrez (2019) refuerzan el cambio de paradigma que supone la IAP hacia la construcción del conocimiento desde el análisis de la realidad social y su potencia transformadora.

Otras investigaciones (Ocaña et al., 2020; Martínez et al., 2020) aportan estrategias para abordar la IAP como recurso formativo en la iniciación a la investigación de educadoras y educadores. Coincidimos con Martínez, Rabazas, Sanz y Resa (2020) en la necesidad de favorecer espacios seguros y de confianza, promover el trabajo cooperativo y dialógico, abrir vías diversas de comunicación y entender la participación como transversal, abierta y flexible sin juicios previos. Además, en esta experiencia investigadora, supondría una posible mejora incluir una perspectiva previa que planifique la investigación teniendo en cuenta variables como el género, la clase social, la edad o la cultura.

En este sentido, se ve necesaria la transformación de la metodología de aprendizaje por medio de la práctica colaborativa para alcanzar los objetivos y la materialización de una educación crítica y transformadora, desarrollando un modelo de capacidades más que de competencias en el ámbito de la investigación social.

Al final del proceso destacamos también una serie de elementos positivos como la posibilidad de desarrollar una mirada crítica de la cotidianidad, más allá de la experiencia de investigación que contrasta con las metodologías tradicionales y provoca un efecto novedoso en el proceso de enseñanza y aprendizaje universitario. Además, destacamos como positivo la difusión de los resultados mediante el uso de TICs (Blogs, códigos QR, entre otros).

REFERENCIAS

- Achilli, E. L. (2017). Construcción de conocimientos antropológicos y coinvestigación etnográfica. Problemas y desafíos. *Cuadernos de Antropología Social*, (45), 7-20. <https://bit.ly/3nlmGu3>
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación* (Serie educación internacional). Miño y Dávila Editores.
- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- ANECA. (2005). *Libro blanco de Pedagogía y Educación Social*. ANECA.
- ASEDES. (2007). *Documentos profesionalizadores*. ASEDES.
- Ballester, L. (2006). *Metodologías de la investigación en la intervención socioeducativa y tecnologías educativas*. Trabajo presentado en Cuarta ponencia de las Jornadas de estudio y debate del título de grado en Educación Social. Universitat de les Illes Balears, España.
- Ballesteros, B. (2003). Investigación en Educación Social. *Ágora Digital*, (6), 1-18. <https://bit.ly/37YtOkU>
- Barrios, E. (2016). *Reformas y cambios en la educación chilena: la perspectiva de los maestros desde una mirada etnográfica* (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Bravo, J. A., Mora, J., y Galindo, F. (2019). Proaño como pionero de la Investigación Acción Participativa (IAP) en comunidades indígenas. *Communication Papers*, 8(17), 55-76. DOI: [10.33115/udg_bib/cp.v8i17.22296](https://doi.org/10.33115/udg_bib/cp.v8i17.22296)
- Cabello, M. J. (2002). Acción socioeducativa y práctica reflexiva: el papel de la investigación. *Movimiento Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Río de Janeiro*, (6), 117-132.

- Cabello, M. J., y Martínez, I. (2017). Aportes teóricos de la perspectiva de género en la mejora de la educación de las niñas en África. *Educación XXI*, 20(1), 163-181. DOI: 10.5944/educXXI.14474
- Carr, W., y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Corona, N. y Gutierrez, V. (2019). Hacia la inclusión social desde la IAP. Una experiencia en Andalucía. *Revista Empiria*, (44), 79-107. DOI: empiria.43.2019.25353
- Cuevas, A., Hernández, R., Leal, B. E., y Mendoza, C. P. (2016). Enseñanza-aprendizaje de ciencia e investigación en educación básica en México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(3), 187-200. <https://bit.ly/3mbw7uI>
- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro*. Santillana. Ediciones UNESCO.
- Díaz de Rada, Á. (1993). *La escuela y sus mediaciones: una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza* (Tesis doctoral). UNED, Madrid.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana AIBR*, 6(1), 3-26. DOI:10.11156/aibr.060102.
- Di Marco, M. E. (2020). El sentido de la educación desde lo humano: Apuntes a partir de Martha Nussbaum y Francisco Ruiz Sánchez. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 24(1), 1-18. DOI: 10.15359/ree.24-1.15
- Do Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Trilce.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Elliot, J. (1986). *Investigación acción en el aula*. Generalitat Valenciana.
- Freire, P. (1969). *Pedagogía como práctica de libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Fullana, J., Pallisera, M., y Planas, A. (2011). Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria. Un estudio mediante el método Delphi. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-13. DOI: 10.35362/rie5611541
- García, J., y Pulido, R. A. (1994). *Antropología de la educación*. Eudema.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era postmoderna*. Icaria.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Graó.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Morata.
- Díaz-Gutierrez, E. (2020). ¿Hacia dónde va la investigación educativa?. *Revista Márgenes*, 1(1) 115-128.
- Habermas, J. (2000). *Teorías y praxis*. Tecnos.
- Hipólito, N., Martínez, I. y Fernández, S. (2019). *Participación social de las mujeres*. Síntesis.
- Jociles, M. (2006). Diferencias culturales en la educación. Apuntes para la investigación y la intervención. *Gazeta de antropología*, (22), 1-14. <https://bit.ly/2LoEqqf>

- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía contrahegemónica y transformadora. *Foro de educación*, (20), 129-151. DOI: 10.14516/fde.2016.014.020.008
- Martínez, M. E., Muñoz, R., Gutierrez, R. y Ramos, S. (2015). Procesos de acompañamiento por medio de la investigación-acción-participativa en una escuela autónoma de Zinacantán, Chiapa, *Desacatos*, (48), 14-31. <https://bit.ly/2LzpCFv>
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era postmoderna*. Icaria.
- McLaren, P. (2000). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Aique.
- Mendo-Lázaro, S., León, B., Felipe-Castaño, E., Polo, M. I., y Palacios-García, V. (2016). Evaluación de las habilidades sociales de estudiantes de Educación Social. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 139-156. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.14031
- Mohanty, Ch. (2008). Bajo los ojos de occidente. Academia feminista y discursos coloniales. En L. Suarez y A. Hernández (Eds.) *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 117-164). Cátedra.
- Moral, A. M. (2014). La investigación en educación social. Una propuesta orientada a la formación de estudiantes universitarios. *EDETANIA*, (45), 189-200. <https://bit.ly/3gLAifD>
- Moyano, S. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Editorial UOC.
- Muñoz, A. (2017). La antropología como práctica de la libertad: una lectura antropológico-pedagógica al pensamiento de Paulo Freire. *Kavilando*, 9(1), 26-41. <https://bit.ly/37ZvPCI>
- Ocaña, A., Hernández, F., Rivas-Flores, J.I., de Pablos, J. Sancho, J. y Montero, L. (2020). *Caminos y Derivas para otra investigación educativa y social*. Octaedro.
- Ogbu, J. (1974). *The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*. Academic Press.
- Orozco, M. H., y Mosquera, L.M. (1998). El significado de la acción enseñante en el establecimiento de rapport a partir de la valoración subjetiva de estudiantes en educación superior. *Revista Ánfora: Revista Científica de la Universidad de Manizales*, 6(11), 19-23.
- Pérez-Cusó, F.J., González-Lorente, C., González-Morga, N., y Martínez-Juárez, M. (2017). Tutoría en la Universidad: un estudio de caso en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Revista Educatio Siglo XXI*, 35(2), 91-110. DOI: 10.6018/j/298531
- Ramos, F. J., Martínez, I. y Blanco, M. (2020). Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado. *Revista Izquierdas*, (49), 2103-2126. <https://bit.ly/3kjYdTt>
- Martínez, I., Rabazas, T., Sanz, C. y Resa, A. (2020). La investigación-acción participativa en la metodología docente universitaria. Una experiencia de innovación desde la perspectiva de género. *Revista Tendencias Sociales*, (6), 111-132. DOI:10.5944/ts.6.2020.29160
- Restrepo, M. (1999). *Escuela y desplazamiento "Una propuesta pedagógica"*. Ministerio de Educación Nacional.
- Rodríguez-Reinel, S. M. (2011). *La política educativa (etnoeducación) para pueblos indígenas en Colombia a partir de la Constitución de 1991* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

- Roura-Expósito, J., Díaz-Aguilar, A. L., Ruiz-Blanch, A., Sánchez-Carretero, C., y Cortés-Vázquez, J. A. (2018). Repensando las prácticas académicas: el diseño colaborativo de un proyecto de investigación a partir de la metodología IAP. *Disparidades. Revista de Antropología*, 73(2), 407-424. DOI: 10.3989/rdtp.2018.02.007
- Santaolalla, P. (2016). *Modelo educativo discursivo: Etnografía e investigación-acción-participante en la zona de Alicante* (Tesis doctoral). Universidad Miguel Hernández, Elche.
- Scandroglío, B., y López, J. S. (2010). Investigación-acción-participativa con la agrupación Latin King en Madrid: potencialidades y límites de una estrategia alternativa al control de los grupos juveniles conflictivos. *Revista de Antropología Iberoamericana AIBR*, 5(2), 222-255. DOI: 10.11156/aibr.050204
- Sepúlveda, M. P., Calderón, I., Ruiz, C., y Beltrán, R. (2008). La investigación acción participativa: una estrategia de formación para transformar la realidad en un centro de reforma juvenil. *Investigación en la escuela*, (65), 101-112. DOI: 10.12795/IE.2008.i65.09
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo libros.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.
- Re Cruz, A. (2017). Antropología de emergencia en el trabajo con menores y mujeres centroamericanas en busca de asilo. *Astrolabio. Revista Internacional de Filosofía*, (19), 207-217. <https://bit.ly/2WaE8Fx>
- REAL DECRETO 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél.
- Varela, L. (2011). Educación Social y Servicios Sociales: intercambio de miradas socioeducativas en un estudio de caso múltiple. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciéncies Socials Aplicades*, 1(2), 25-46. <https://bit.ly/3a9A7JK>
- Vázquez, E., Fernández, E., y López, E. (2017). Los ámbitos de intervención de los profesionales de la Educación Social. Un estudio con mapas conceptuales multimedia. *RELATEC*, 16(2), 205-222. DOI: 10.17398/1695-288X.16.2.205
- Wolcott, H. F. (1989). *A kwakiutl village and school*. Prospect Heights.

EXPERIENCIAS

Una mirada comunitaria en la escuela: el diagnóstico del barrio como motor de arranque para proyectos de Aprendizaje-Servicio

A community look at the school: the diagnosis of the neighbourhood as a starter for Service-Learning projects

Cristina Arriaga-Sanz,^{*} Alberto Cabedo-Mas,^{**} Óscar Chiva-Bartoll,^{***} Lidón Moliner-Miravet^{****}

Recibido: 25 de octubre de 2020 Aceptado: 15 de enero de 2021 Publicado: 27 de julio de 2021

To cite this article: Arriaga-Sanz, C.; Cabedo-Mas, A.; Chiva-Bartoll, O. y Moliner-Miravet, L. (2021). Una mirada comunitaria en la escuela: el diagnóstico del barrio como motor de arranque para proyectos de Aprendizaje-Servicio. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 2 (2), 100-115

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10574>

RESUMEN

El Aprendizaje-Servicio (ApS) constituye una experiencia apropiada para consolidar una mirada socio-comunitaria de la educación, ya que propicia la participación activa, reflexiva y crítica de todas las personas implicadas. Este artículo muestra la fase de diagnóstico de un barrio donde se aplica un programa de ApS, y las aportaciones que suponen en un programa concreto. A nivel metodológico, se justifica y argumenta la necesidad de establecer un diagnóstico del contexto, describiendo enfoque, proceso y criterios empleados. Como resultado, se describen los instrumentos que facilitan la recogida de información de cada colectivos. En conclusión, el artículo hace evidente la necesidad de implementar, siempre que se aspire a aplicar proyectos de ApS de calidad, una fase de diagnóstico bien diseñada y ajustada a las circunstancias de cada contexto. El ApS constituye una experiencia idónea para una mirada comunitaria, ya que propicia la participación activa, reflexiva y crítica de todas las personas implicadas, pero una propuesta transformadora que implique la actuación de las familias y la comunidad tiene que ir precedida por un diagnóstico del contexto donde se desenvuelve, un análisis que haga posible dinamizar este trabajo conjunto. Será necesario diseñar instrumentos que faciliten la recogida de información de los distintos colectivos, para identificar los puntos fuertes y débiles e implementar proyectos de calidad, adecuados a las circunstancias del contexto. Este es el objetivo principal de este trabajo, aportar los instrumentos que facilitan un diagnóstico del barrio donde se aplica un programa de Aprendizaje-Servicio y las aportaciones que suponen en un programa concreto.

Palabras clave: diagnóstico; aprendizaje-servicio; método pedagógico; educación comunitaria; análisis del contexto

Agradecimientos: Este estudio se ha realizado dentro del proyecto de investigación EDU2017-86311-P, subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.



^{*}Cristina Arriaga-Sanz

0000-0003-0981-2905

Euskal Herriko Unibertsitatea (España)

cristina.arriaga@ehu.es

^{**} Alberto Cabedo-Mas

0000-0002-3703-3848

Universitat Jaume I (España)

cabedoa@uji.es

^{***} Óscar Chiva-Bartoll

0000-0001-7128-3560

Universitat Jaume I (España)

ochiva@uji.es

^{****} Lidón Moliner-Miravet

0000-0003-0143-898X

Universitat Jaume I (España)

mmoliner@uji.es

ABSTRACT

Service-Learning (SL) is an appropriate experience to consolidate a socio-community view of education, since it encourages the active, reflective and critical participation of all those agents involved. This article shows the diagnostic phase of a neighbourhood where a SL program is applied. At the methodological level, the need to establish a diagnosis of the context where the intervention takes place is theoretically justified and argued, describing the approach, process and criteria used for the selection of the instruments. As a result, a series of instruments are described that facilitate the collection of information from the different groups. In conclusion, the article evidences the need to implement, whenever aspiring to apply quality SL projects, a well-designed diagnostic phase adjusted to the circumstances of each context. It is clear that a transforming proposal that involves the actions of families and the community, must be preceded by a diagnosis of the context in which it takes place, it is to say, an analysis that makes it possible to energize this joint work. Therefore, it will be necessary to design instruments that facilitate the collection of information from the different groups, to identify the strengths and weaknesses, in order to implement quality projects, appropriate to the circumstances of the context. This is the main objective of this work, to provide the instruments that facilitate a diagnosis of the neighbourhood where a Service-Learning program is applied and the contributions that they imply in a specific program.

Keywords: diagnosis; service-learning; pedagogical method; community education; context analysis

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta de diagnóstico de contexto investigación que ahora se presenta forma parte de un proyecto más amplio, cuyo objetivo principal es implementar un programa en una escuela de educación infantil y primaria que parte de la expresión musical, plástica y corporal como motor para la convivencia positiva y el entendimiento cultural, fomentando la conexión con la comunidad escolar y la realidad que envuelve el centro a partir de una propuesta de Aprendizaje-Servicio (ApS). Así, se trabaja con estudiantes de educación primaria con un hilo conductor común basado en el desarrollo de proyectos de ApS. En la actualidad, aunque existen multitud de definiciones y conceptualizaciones sobre el ApS, una de las más aceptadas y extendidas sigue siendo la de Bringle y Hatcher (1995):

El Aprendizaje-Servicio es una experiencia educativa curricular en la que los estudiantes: (a) participan en un servicio organizado que cumple con unas necesidades identificadas por la comunidad y (b) reflexionan sobre el servicio de tal manera que se promueve un conocimiento más amplio de la materia y un mayor sentido de responsabilidad cívica (p. 112).

En particular, el proyecto tiene su base filosófica en dos perspectivas educativas estrechamente vinculadas, la inclusión y la interculturalidad. La Educación Intercultural Inclusiva se concibe como un modelo educativo, tanto formal como no formal, que propicia el enriquecimiento cultural de la ciudadanía, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la equidad y la solidaridad (Sales y García, 1997).

En coherencia con esta idea, se apuesta por la vía metodológica del ApS, que amplía las áreas de actuación más allá del espacio escolar condicionado por el diseño del currículum y desarrollando acciones socioeducativas de naturaleza multidimensional que dinamicen la apertura del centro escolar a la sociedad. De esta manera, el programa de ApS que aquí nos ocupa trata de reforzar la importancia de la gestión del cambio a través de la participación local, ya que los

procesos de mejora escolar están conectados con la comunidad. Igualmente, implica la participación de todos los interesados, los profesionales de la educación, el alumnado, las familias y los miembros de la comunidad social, para evitar la separación del aprendizaje escolar de la vida.

Una vez evidenciada la necesidad de implicar a todas las personas interesadas para fomentar su participación en proyectos de esta índole, se ha constatado la necesidad de realizar un diagnóstico del contexto, a fin de enfocar bien el proyecto a desempeñar, así como la posterior evaluación de su impacto social (Chiva-Bartoll, Santos-Pastor, Martínez-Muñoz, & Salvador-García, 2019). El contexto familiar y comunitario no puede ser obviado en el análisis de la realidad educativa (Ceballos, 2006), menos si cabe cuando establecemos propuestas de proyectos comunitarios en los centros.

La finalidad de este artículo es recoger la primera fase de este estudio, es decir, dar luz a los procesos a través de los cuáles se ha realizado un análisis del contexto donde se ubica el centro escolar. Este análisis se ha llevado a cabo a través del diseño de unos instrumentos para la recogida de información que posibilitan el diagnóstico del contexto donde se ubica el centro escolar, subrayando la importancia de llevar a cabo este diagnóstico para elaborar propuestas que dinamicen la relación entre la escuela y el barrio.

2. ¿CÓMO ES LA COMUNIDAD EN LA ACTUALIDAD? ALGUNAS CARACTERÍSTICAS Y SUS IMPLICACIONES DOCENTES

Las transformaciones sociales y los movimientos migratorios que están sucediendo en las últimas décadas sitúan el modelo de escuela actual en un escenario que incluye nuevos colectivos. Inmigrantes, diferentes estructuras familiares o minorías étnicas caracterizan el proceso de globalización y plantean una nueva realidad que supone nuevos retos educativos (Caballo y Gradaílle, 2008). Estos retos conllevan necesariamente nuevas estrategias docentes y acciones pedagógicas que abran las puertas de la escuela a la sociedad desde una perspectiva holística e integradora. Hacen necesaria una mirada diferente que abarque realidades diversas y se desvincule de los patrones curriculares, tiempos y espacios de la escuela tradicional, incorporando nuevos agentes que incluyan no sólo a las familias sino también a la comunidad local, instituciones y actores que ofrecen y buscan espacios y recursos, asumiendo un rol más activo en las dinámicas educativas, enlazando las actividades escolares con las comunitarias y sociales, utilizando y rentabilizando desde la escuela los instrumentos y redes socioculturales presentes en la comunidad. En este sentido, Caballo y Gradaílle (2008, p. 8) señalan que: “La escuela, como institución comunitaria que es, debe ampliar sus cometidos educativos, culturales y sociales, diversificando su presencia en el escenario local, asumiendo para ello la puesta en marcha de dinámicas y proyectos que la reafirmen como un agente destacado en la construcción de la sociedad educadora.”

No obstante, aunque actualmente es común considerar la necesidad del trabajo conjunto y coordinado de los diferentes agentes que tienen alguna incidencia educativa sobre una comunidad, frecuentemente este planteamiento es aún hoy más teórico que real (Longás, Cívís, Riera, Fontanet, Longás y Andrés, 2008). Estos autores destacan algunas experiencias internacionales que, desde una perspectiva comunitaria, buscan nuevas respuestas a los retos educativos actuales. Tal es el caso de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), los Proje-

Éducatif Local y los Contrat Éducatif Local franceses y las Education Action Zones del Reino Unido. También mencionan algunos proyectos que se llevan a cabo en España, que parten de las necesidades y recursos locales y persiguen impulsar contextos sociales más educativos y el trabajo coordinado de agentes que inciden sobre la comunidad, de una u otra manera: las ciudades educadoras, los proyectos educativos de ciudad o las acciones educativas integradas. Son más frecuentes en secundaria y el origen de estas experiencias se encuentra, principalmente, en la búsqueda de mejorar el fracaso escolar y construir una red local que responda a sus necesidades.

Todo esto nos lleva a afirmar que es urgente que la escuela se reubique para responder a las demandas sociales actuales, y participe en procesos comunitarios que incluyan diferentes miembros de la comunidad y agentes sociales externos, además de garantizar la igualdad e impulsar iniciativas de implicación personal, movilización colectiva, mejora de las condiciones de vida, respeto a la identidad cultural de cada individuo y tolerancia a las propuestas del resto (Cieza, 2006). Asimismo, será fundamental realizar programas de intervención comunitaria en los que la comunidad y la escuela sean sujeto y objeto del desarrollo, que dinamicen los recursos comunitarios tomando como punto de partida un contexto y fomenten la participación, el trabajo en equipo, la implicación, la iniciativa, el respeto y el diálogo para adoptar una actitud reflexiva y crítica que favorezca el enriquecimiento personal de todos los agentes que tomen parte, fuera y dentro de la escuela (Cieza, 2006; Villena y Molina, 2015).

En este sentido, cabe señalar que la expresión artística del alumnado (musical, corporal, etc.) se convierte en un vehículo especialmente idóneo para la conexión y el entendimiento, ya que forma parte de la dimensión comunicativa de las personas y sociedades y constituye un elemento importante en la construcción de su identidad (Cabedo, 2014a). Especialmente a través de la participación comunitaria, que constituirá, por tanto, uno de los pilares del programa objeto de este estudio, la expresión artística del alumnado facilita la creación de espacios de participación, integración y democracia cultural en las sociedades (Cabedo, 2014b). Una vez más, queda reflejada la necesidad de conocer el contexto donde se ubican estos espacios de integración en los que se realizan las actividades de música comunitaria.

Asimismo, debemos destacar la importancia de la participación en el desarrollo de cualquier programa comunitario, precedida del esfuerzo por escuchar y analizar el entorno, el contexto donde se va a transitar (Fernández, 2016). Así, se hace evidente, por todo lo expuesto, que la comunidad no puede ser obviada en el análisis de la vida escolar donde se inserta la escuela, por lo que el diagnóstico de la vida y relaciones comunitarias se hace necesario. Uno de los principales retos, por tanto, de este estudio, será seleccionar los elementos de análisis más adecuados para el diseño de un programa que fomente la convivencia positiva, el entendimiento cultural y la conexión con la comunidad escolar y de la realidad que la envuelve.

3. IMPORTANCIA DE LA COMUNIDAD EN LA EDUCACIÓN Y EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO

Su desarrollo ha encarnado durante más de 40 años una constante innovación que aspira a un cambio en las formas de enseñanza tradicionales, sobrepasando los límites del currículo para permitir el desarrollo de nuevas formas de acción ciudadana organizada que permitan co-construir espacios sociales y educativos (Opazo y Aramburuzabala, 2019).

El ApS genera oportunidades para que el alumnado se enfrente a sus propias creencias y prejuicios (Peralta, O'Connor, Cotton y Bennie, 2016), siendo numerosos los estudios que concluyen que es un enfoque metodológico que promueve tanto la inclusión (Carrington, Mercer, Iyer y Selva, 2015; Carrington y Saggars; 2008; Lleixà y Nieva, 2018; O'Meara, Huber y Sanmiguel, 2018), como la conciencia sobre la diversidad (Cámara, Díaz y Ortega, 2017; Mergler, Carrington, Kimber, Bland y Boman, 2017) y la multiculturalidad (Chang, et al., 2011; Peralta et al., 2016). Sin ir más lejos, los contextos multiculturales representan un escenario de aplicación del ApS muy concurrido (Peralta, et al., 2016), en tanto que ayudan a incrementar la comprensión del alumnado sobre dicha realidad (Chang, Anagnostopoulos y Omae, 2011; Palpacuer-Lee y Curtis, 2017). En este sentido, parece conveniente abrir la institución escolar al entorno social, en respuesta a un cambio de paradigma que inste a trabajar con el alumnado en una realidad que trascienda del aula.

En el nivel educativo que nos ocupa por fin empieza a emerger con fuerza el ApS (Chiva-Bartoll, Salvador-García, Ferrando-Félix, & Cabedo-Mas, 2019), dado que se trata de “una estrategia de bajo coste que puede beneficiar a los estudiantes de primaria cuando se implementa correctamente” (Fair y Delaplane, 2015, p. 19). La escuela, como institución comunitaria que es, debe ampliar sus cometidos educativos, culturales y sociales, teniendo presencia en el contexto social y apostando decididamente por dinámicas y proyectos que la reafirmen como un agente destacado en la construcción de la sociedad (Caballo y Gradañe, 2008). En este marco, la meta del ApS radica en conocer y aprovechar las posibilidades y recursos del entorno para participar, en la medida de lo posible, en su mejora y desarrollo. Además, aunque desde el paradigma educativo actual no es fácil que el alumnado interactúe con actores y recursos externos, ni mucho menos fuera de los muros escolares, el ApS abre la puerta a un contacto más directo entre el alumnado y los miembros de la comunidad, apostando por un aprendizaje que, por definición, se adquiere a través del servicio prestado (Billig, 2002; Williams, 2016).

Así mismo, además de los beneficios para el alumnado, las investigaciones realizadas también aluden a ventajas para las escuelas participantes (Billig, 2002). Por ejemplo, Kielsmeier (2003) apunta a que tanto el clima escolar como la visión que tiene la comunidad sobre el alumnado son cuestiones que se ven afectadas positivamente por el ApS. Del mismo modo, la percepción que tiene el alumnado sobre la escuela también mejora (Scales, et al., 2000); mientras que las escuelas refieren impactos significativos en el compromiso y el aprendizaje de los estudiantes con la comunidad (Fair y Delaplane, 2015). Además, parece que el ApS, en el mismo acto de inmiscuir al alumnado en la construcción de su propia realidad social (Carter, 1997), lo lleva a desarrollar y/o reforzar su sentido de pertenencia a un lugar y comunidad (Williams, 2016), potenciando la percepción de que está en su mano ejercer un impacto valioso para su propia comunidad (Billig, 2000).

Sin embargo, el mero contacto o interacción entre los agentes que intervienen en el ApS no garantiza que se produzca una comprensión consciente del alumnado sobre la condición de vulnerabilidad social del entorno (Palpacuer-Lee y Curtis, 2017). Es por este motivo por el que resulta necesario incorporar elementos de reflexión y análisis en las fases iniciales del ApS, a fin de comprender mejor las raíces de las necesidades afrontadas (Chiva-Bartoll, Peris, & Piquer, 2018).

En este sentido, no cabe duda de que para acometer con cierta garantía de éxito la planificación del ApS, es necesario partir de un riguroso diagnóstico del contexto y de las necesidades sobre las que se prevé actuar. Sin duda, en el ApS el contexto es la piedra angular del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que sin un análisis inicial del mismo parece imposible orientar con la necesaria precisión la hoja de ruta a seguir. Por tanto, el presente artículo tiene por objetivo mostrar la fase de diagnóstico de un barrio donde se aplica un programa de ApS y las aportaciones que suponen en el programa concreto. El objetivo específico de este artículo es desarrollar y ejemplificar las diferentes fases que se suceden a la hora de llevar a cabo el análisis del barrio en el que está inmerso un centro educativo, en este caso una escuela.

4. EL CONTEXTO EN EL CASO DE UN PROGRAMA CONCRETO: *MUSIQUEM*

De acuerdo con lo expuesto, se propone desarrollar el programa *Musiquem! Fent música comunitària a les escoles* [en castellano, ¡Musiquemos! Haciendo música comunitaria en las escuelas] en el CEIP Mestre Canós Sanmartín de la localidad de Castelló de la Plana, con el fin principal de aprovechar las posibilidades de la expresión musical y corporal como elementos de comunicación, de convivencia positiva y entendimiento intercultural a través de proyectos de ApS, fomentando la conexión con la comunidad escolar y con la realidad que envuelve al centro. *Musiquem* propone un trabajo de colaboración entre docentes de educación artística, musical y corporal y artistas residentes en el aula, que trabajarán con proyectos de ApS y actividades musicales comunitarias dentro y fuera del centro, fomentando la conexión con la comunidad escolar y la realidad que lo envuelve. Se lleva a cabo dentro de las horas lectivas, permitiendo la participación de todo el alumnado.

El programa *Musiquem* se articula a través de proyectos de ApS con objeto de fomentar la cooperación entre estudiantes y miembros de la comunidad próxima al centro escolar. Se pretende involucrar al alumnado en actividades de servicio a la sociedad y proporcionarles una experiencia de aprendizaje motivadora para su desarrollo personal y académico. El diseño incluye actuaciones artísticas en centros de adultos mayores, centros de día, centros de salud y asociaciones vecinales próximas al centro educativo.

Musiquem parte de una iniciativa de los departamentos de Educación y Pedagogía de la Universitat Jaume I en el marco de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (referencia EDU2017-86311-P). Cuenta también con el apoyo del Ayuntamiento de Castelló, quien financia algunas de las acciones relacionadas con la dimensión pedagógica del mismo.

La complejidad de la elaboración de un programa de esta índole, que pretende la participación y fluida relación entre los miembros de la comunidad educativa (equipo docente del centro que imparte en los grupos que participan en el proyecto, equipo directivo del centro, padres y madres del alumnado, asociaciones del barrio...), hace que sea necesario un diagnóstico previo que ayude a prevenir deficiencias metodológicas significativas que se han detectado en muchos de estos programas (Rodríguez, & Cabedo, 2017). Nuestra contribución consiste en presentar los instrumentos que han propiciado este diagnóstico, así como las aportaciones que han supuesto a nuestro programa.

5. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN: ELABORANDO EL DIAGNÓSTICO DEL BARRIO

Para realizar el diagnóstico del barrio en el cual está inmerso un centro educativo es necesario contar con diferentes instrumentos de recogida de información de todos los agentes que conforman la comunidad educativa. En muchas ocasiones, como veremos, los instrumentos de recogida de información pueden ser empleados también como recurso didáctico. Este hecho puede constatarse en el ejemplo de la maqueta y las grabaciones que se describen acto seguido.

En relación a los criterios de selección de los instrumentos, así como a la validez de los mismos, dado que el interés de la propuesta se centra en una experiencia y un contexto específicos, nuestra intención no aspira en ningún momento a incitar el uso de una serie de instrumentos de forma categórica o generalizada, sino a relatar cómo su elección debe ajustarse a cada caso y situación particular (Flyvbjerg, 2006). Por tanto, desde un enfoque intencional ecológico, la elección de los instrumentos emergió de un proceso subjetivo de discusión llevado a cabo por el grupo de expertos responsables del proyecto. El debate, llevado a cabo por un equipo de 6 personas doctoras con experiencia docente y formadas en el ámbito de la intervención educativa socio-comunitaria, se centró en torno a criterios como: efectividad, aplicabilidad, accesibilidad y potencial didáctico (siempre que fuera posible) de los instrumentos valorados. En todo momento se tuvo presente que la transferibilidad, desde este enfoque metodológico centrado en un caso concreto, se logra cuando los lectores perciben un notable grado de superposición con su propia situación, lo que puede llevarlos a transferir los hallazgos o resultados a sus propias situaciones contextuales (Tracy, 2010; Hodge y Sharp, 2016).

A continuación, describimos aquellos que hemos utilizado en nuestro proyecto, presentando ejemplos de cada uno de ellos y apuntando algunas de las acciones que se han realizado a partir de los resultados obtenidos con objeto de facilitar su comprensión.

5.1 Maqueta en relieve de la escuela y del barrio

La maqueta es un instrumento didáctico que ha sido empleado exitosamente en diferentes contextos educativos (Albarán-Torres, Urrutia-Martínez, Ibarra-Peso, Miranda-Díaz & Mesa-Vázquez, 2018; Ortiz de Zárate Arriola, 2014). En el proyecto que desarrollamos, la maqueta permite la representación de espacios de la superficie terrestre a diferente escala de manera tridimensional. Con este material se pretende visibilizar la escuela y su entorno. Para ello, se utilizaron diferentes colores que representaban los espacios que componían el barrio, estos son: asociaciones, plazas y parques, centros de enseñanza, centros de promoción de actividad física y deporte, administración y servicios públicos y arte (música, danza, teatro y museos). La maqueta fue construida por el propio alumnado y fueron ellos y ellas los encargados de ir ubicando dichos espacios en la maqueta. El trabajo de este instrumento presentaba un doble objetivo: por una parte, conseguir tener un conocimiento más profundo de los lugares y recursos que rodean a la escuela tanto para el alumnado, profesorado y comunidad educativa en general, y por otra como material didáctico a utilizar en las diferentes materias. En las siguientes imágenes se puede apreciar el primer diseño de la maqueta y la maqueta una vez finalizada. Figura 1.



EL
NOSTRE
BARRI 2018/19

Figura 1. Diseño de la maqueta y maqueta del barrio. Fuente. Elaboración propia.

5.2 Grabaciones sonoras del barrio

A partir del desarrollo de la maqueta y su estudio a través de diferentes actividades en el aula pudimos establecer un mapa social de los espacios en los que nuestros estudiantes se mueven de manera habitual y, consecuentemente, conocen. En este proceso, descubrimos que los estudiantes de la escuela tienen un margen de movimiento reducido en el barrio, y hacen un uso muy limitado de los recursos sociales (asociaciones, espacios de ocio, etc.) que el barrio ofrece. En este contexto, decidimos diseñar acciones para promover el conocimiento de los espacios existentes en su barrio. Para ello, invitando a las familias de los estudiantes, propusimos investigaciones sobre los diferentes espacios y salidas a estos lugares en los que, junto con una visita a cada espacio, realizamos grabaciones de paisajes sonoros del espacio. Estas grabaciones sonoras son material para el diseño de actividades como escuchas activas y debates sobre las sensaciones que emergen de dicha audición, recursos para futuras composiciones musicales, etc. En definitiva, estas grabaciones sonoras permiten que el estudiantado conozca su barrio desde más allá del sentido de la vista, desarrollando nuevos y diferentes vínculos con los espacios que les rodean. Estas acciones estuvieron fuertemente vinculadas con el siguiente instrumento que comentamos.

5.3 Dossier del alumnado: descubrimos nuestro barrio

La maqueta fue un material complementario y necesario para poder realizar este instrumento. Desde el proyecto se creó un dossier que contenía una serie de cuestiones y que anexo tenía la imagen de la maqueta en tamaño A3. El alumnado, junto a sus familias y aprovechando un periodo vacacional, debía indagar sobre uno de los espacios de la maqueta, a cada uno de los y las alumnas se le asignó un lugar y debían explorarlo a partir de las siguientes preguntas: *¿Cómo se llama tu espacio?; ¿Cuál es la dirección de tu espacio?; Describe brevemente tu espacio. ¿Tiene un horario de uso o atención al público?; ¿Cuál es su horario?; ¿Qué función tiene tu espacio?; ¿Qué personas*

aprovechan más este espacio?; ¿Qué sentiste cuando fuiste a visitar el espacio?; ¿Te gustó la sensación?; ¿Habías visitado este edificio anteriormente?; ¿Fuiste solo o acompañado?; ¿Tus padres conocían el edificio?; ¿Conoces a alguien más que te pueda dar información sobre el espacio visitado?; ¿Quién?; ¿Qué información?; ¿Qué otros edificios interesantes descubriste de camino cuando fuiste a ver a tu edificio?

Como se puede observar, con estas cuestiones se pretendía tener una información pormenorizada sobre el espacio, pero también sobre las sensaciones que le evocaban al alumnado. Como hemos mencionado el dossier tenía anexo el mapa de la maqueta en A3 y en él debían señalar el espacio y la distancia de este a la escuela. Conviene decir que fue una actividad que tenía como objetivo no solo conocer el propio edificio asignado, sino también el resto del barrio tanto por parte del alumnado como de las familias. A continuación, presentamos un extracto de dossier empleado: Figura 2.

Conviene destacar que, una vez finalizada la actividad y previo análisis de los dossiers se llevaron a cabo grupos de discusión con parte del alumnado para poder recabar información más detallada de todos los elementos que convenimos necesarios para nuestra investigación.



Imagen 2. Dossier del alumnado: descubrimos nuestro barrio. Fuente. Elaboración propia

5.4 Ficha para las familias

Las familias son otro de los elementos necesarios para poder obtener información relevante sobre el barrio. Para conocer cuáles eran sus percepciones y opiniones, tanto del centro como del barrio, se acordó elaborar una ficha de fácil respuesta y entregarla a través de sus hijos e hijas. Las preguntas que conformaron dicho documento relativas al barrio fueron las siguientes: *¿Su hijo/a participa en actividades extraescolares en el centro o fuera de él?; ¿En cuáles?; ¿Su hijo/a participa en alguna actividad cultural?; ¿En cuál?; ¿Viven en el barrio?; ¿Conocen el barrio?; ¿Se sienten del barrio?; ¿Por qué?; ¿Tienen amigos/as en el barrio (referente a ustedes como padres)?; ¿Conocen asociaciones del barrio?; ¿Cuáles?; ¿Utiliza las asociaciones/organizaciones/espacios del barrio (tanto ustedes como padres como sus hijos/as)?*.

Esta primera recogida de información nos podría servir para hacernos una idea global sobre la imagen que tienen las familias del barrio y el uso que hacen de sus recursos (si es que los hay), entre otros. Del mismo modo que con el alumnado, consideramos necesario realizar un grupo de discusión posteriormente para poder abordar con detenimiento aquellos aspectos surgidos y que son de interés para tener un conocimiento más profundo de la escuela y de su entorno.

A raíz de estas interacciones con las familias, descubrimos que muchas de ellas no se sienten enraizadas en el barrio: muchas son familias que han inmigrado a la ciudad recientemente y no han construido fuertes vínculos con el contexto que les rodea; otros llevan tiempo en el barrio, pero no siempre conocen los recursos que el barrio ofrece. Por otra parte, aprovechamos esta coyuntura para buscar una mayor implicación de las familias en el proyecto *Musiquem*, indagando acerca de las posibles maneras en las que padres, madres y familiares se verían cómodos participando y tomando decisiones en el proyecto de centro.

Como consecuencia de este diagnóstico, se diseñará un proyecto enfocado a establecer vínculos entre conjuntos instrumentales y vocales formados por estudiantes del centro y por sus familiares. De este modo, se crearán conjuntos corales con padres, madres y/u otros familiares del centro que, con metodologías similares a las del proyecto *Musiquem*, entren a formar parte de las acciones llevadas a cabo por el centro y los investigadores. En horario extraescolar, aquellas familias que lo desean pueden disfrutar de una hora semanal de taller de canto coral al tiempo que sus hijos e hijas reciben lecciones de refuerzo en la práctica instrumental (violín o violoncello). Se diseñarán en este marco actividades y conciertos conjuntamente entre la orquesta de niños y niñas y el coro de familias.

5.5 Autoinforme para los y las maestras participantes en el proyecto

El último [4] de los pilares que consideramos que aporta información sobre el barrio en el que está inmersa la escuela es su profesorado. Es de vital importancia que los y las docentes conozcan la realidad inmediata de sus centros para comprender de una forma clara el contexto y así adaptar las intervenciones que realicen en sus aulas y en la escuela. El instrumento que se utilizó fue el autoinforme, donde el profesorado libremente debía expresar su opinión sobre su pasado y futuro en el centro, dando respuestas a cuestiones personales como: *¿Por qué eligió este centro?; ¿Qué fue lo más importante para usted a la hora de elegir este centro?; ¿Se ve en el centro a largo plazo?*

Así como a preguntas sobre la imagen de centro: *¿Cómo lo describiría?; ¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles de la escuela desde su visión?; ¿Cómo creen que lo ven las familias?; ¿Cómo cree que lo ven las personas del barrio?; ¿Cómo creen que lo ven las personas ajenas al centro y al barrio?.*

Y también sobre sus conocimientos acerca del barrio donde se ubica el centro (asociaciones, realidad del barrio...).

Del mismo modo que con las familias, esta primera información nos sirvió para poder realizar posteriormente entrevistas en profundidad y abordar cuestiones que no hayan quedado claras a través de los autoinformes. La información recabada en estas entrevistas, a su vez, nos permitió complementar la información inicial con algunos detalles y especificidades, aunque no implicó modificaciones substanciales o de carácter estructural para el diseño del proyecto de ApS.

5.6 Entrevistas agentes del barrio

Un elemento esencial que conforma cualquier barrio son las personas que viven en él. En este caso, para conocer qué personas podrían dar información valiosa sobre el barrio y la escuela se preguntó al equipo directivo de la escuela y al alumnado de las tres clases que participaban en el proyecto sobre qué agentes consideraban eran importantes y formaban parte del día a día del barrio. Las respuestas fueron coincidentes y se procedió a realizar las entrevistas pertinentes con una serie de preguntas básicas: *¿Cuántos colegios forman parte del barrio?; ¿A qué colegio lleva a sus hijos/as? (En el caso que no tenga hijos a qué colegio le gustaría llevarlos); ¿Cuál es la imagen que tiene de la escuela?; Aspectos positivos, aspectos negativos, propuestas de mejora. ¿Cuál es la imagen que tiene del barrio en el que está inmerso el centro?; ¿Cómo es la convivencia del barrio?; ¿Existe mucha diversidad?*

Con estas entrevistas se pretendía conocer cuál era la imagen que las personas que viven en los alrededores del barrio y de la escuela. Se quería dar un paso más y abordar un tema importante como es la convivencia de este y quienes mejor para dar este tipo de información que la persona que regenta el quiosco, el farmacéutico, el policía de la tendencia alcaldía o la directora de la asociación de mayores.

A continuación, presentamos un extracto de una de las entrevistas:

Entrevistadora: ¿Cómo es la imagen que tiene del barrio?

Agente: Se trata de un barrio abierto, con muchas posibilidades. Hay muchos servicios para las personas mayores y es muy cómodo para vivir en referencia al transporte. Además, hay muchos servicios administrativos y es muy céntrico. Siempre hay aspectos que se pueden mejorar, pero, en general, me gusta el barrio.

Entrevistadora: ¿Cómo es la convivencia en el barrio? ¿Existe mucha diversidad?

La convivencia entre los vecinos es tranquila. Somos gente de barrio, sobre todo, personas mayores e inmigrantes. Existe mucha diversidad, pero muy bien integrada y sin conflictos importantes.

5.7 Trabajo colaborativo con las asociaciones

A raíz del análisis de la información recabada por todos estos instrumentos advertimos que tanto la comunidad escolar (estudiantado, profesorado y familias) como los habitantes del barrio no tienen gran conocimiento de la historia del barrio y el recorrido cultural y social que ha llevado a que el barrio hoy tenga unas determinadas características. Sentimos necesario que nuestros estudiantes no perdiesen de vista la importancia de la historia también en la cotidianidad y, por esta razón, propusimos actividades en conjunto con la asociación de personas mayores del barrio (Centro Especial de Asistencia al Mayor – CEAM).

Con este propósito, a través de esta asociación, contactamos con personas mayores que vivían en el barrio y que habían nacido y crecido en él. De este modo, nuestros estudiantes iniciaron un proceso de investigación centrado en conocer la historia del barrio y, posteriormente, programamos una serie de conferencias a partir de las cuales nuestros estudiantes tuvieron la posibilidad de conocer de primera mano esas narrativas de la historia, y formular una serie de interrogantes.

A raíz de esta experiencia, la asociación de personas mayores quiso también invitar al alumnado de la escuela a conocer su centro y, en este contexto, se programó un concierto conjunto en el que participaron el coro de personas mayores, la orquesta de plectro de la asociación y *Musiquem*.

6. PROGRAMA DE APRENDIZAJE-SERVICIO IMPLEMENTADO Y REFLEXIONES FINALES

De acuerdo con el propósito principal de este trabajo, podemos extraer algunas ideas derivadas de la reflexión sobre los materiales trabajados. El ApS constituye una vía metodológica que abre las puertas del espacio escolar a la sociedad, fomenta la participación local e implica la participación de todos los miembros de la comunidad social. No obstante, las diferencias y necesidades de las instituciones educativas implicadas y el lugar donde se insertan exigen un análisis previo del contexto que nos permita adaptar el programa que se va a implantar.

En el caso de esta experiencia, del diagnóstico recién descrito emergió un programa de ApS que, en base a la información de los instrumentos recién descritos, consistió en las siguientes actuaciones:

Inicialmente, se llevó a cabo una etapa enfocada en establecer el contacto inicial de los estudiantes con problemas específicos de la comunidad, como la falta de sentido de pertenencia a la comunidad y conocimiento sobre los edificios y espacios culturales que conforman el barrio y las actividades culturales (información que pudimos conocer a través de las grabaciones sonoras y del dossier del alumnado fundamentalmente). Esta fase se llevó a cabo a través de salidas del centro para visitar colectivos y asociaciones culturales del barrio con el fin de conocer y profundizar sobre las posibilidades de interacción sociocultural del barrio (empleando aquí la información recabada tanto en la maqueta, como en el trabajo colaborativo con las asociaciones y a partir de las entrevistas con los agentes del barrio). Después de esta fase vino una etapa de reflexión guiada y pensamiento crítico, en la que los estudiantes tuvieron que enfocarse en contrastar opiniones y proponer un plan de acción para trasladar lo que estaban aprendiendo a las familias, basado en las materias académicas involucradas (esta actividad tuvo en cuenta la información

de los autoinformes de los maestros, sus intereses y conocimiento del centro y su entorno, etc.). Además, la reflexión se extendió a lo largo del programa, en tanto que se pidió al alumnado que escribiera un diario de seguimiento reflexivo sobre las tareas y vivencias experimentadas. Cada alumno y alumna tuvo que reflexionar sobre sus experiencias, posibles problemas detectados y sus soluciones, así como sobre los principales aprendizajes adquiridos, etc. Finalmente, la ejecución de las tareas constituía una fase de experimentación en la que el alumnado profundizó sobre las oportunidades culturales y sociales del barrio a través de nuevas salidas y visitas a asociaciones y lugares importantes del barrio (conservatorio, museo, clubes deportivos, auditorio, etc.). Esta última fase fue posible gracias a la información recabada por el conjunto de los instrumentos empleados.

Después de esta experiencia, podemos confirmar que los elementos utilizados que hemos descrito en el presente artículo nos han permitido realizar el diagnóstico del barrio en el que se inserta el centro escolar, lo que también ha facilitado el diseño de las estrategias principales del programa. Así, detectar la falta de arraigo de algunas familias nos ha llevado a proponer actividades para su integración en la comunidad escolar a través de la formación de un coro de familias; la realización de la maqueta nos ha permitido constatar los lugares que conocen y cuáles les son ajenos, para lo que se han programado tertulias sobre el barrio y salidas para conocer determinados lugares. Asimismo, tras las entrevistas a los agentes del barrio, se han programado conciertos en determinados lugares para visibilizar el proyecto y el centro, los estudiantes llevaron a cabo actividades en público de percusión corporal, conciertos musicales, etc. Asimismo, tras las entrevistas a los agentes del barrio se han programado conciertos en determinados lugares para visibilizar el proyecto y el centro.

Por tanto, constatamos que los instrumentos utilizados proporcionan la oportunidad de ajustarse en mayor medida a la realidad, las demandas y necesidades de la comunidad y de las personas que forman parte de esta facilitan la identificación de la comunidad con el proyecto *Musiquem*. Y que lo sientan como propio, a fin de promover a través de este una cultura colaborativa entre la escuela y la comunidad. Igualmente, se espera que permita crear una primera implicación con el barrio, generar una motivación y actitud positiva hacia las acciones que se van a realizar e incluso descubrir cuáles podrían ser los posibles recursos (Cieza, 2006). Esto supone un proceso de sensibilización en el contexto general, tanto en la comunidad escolar como en el barrio-contexto donde ésta se inserta, que implica un mayor número de posibilidades para profundizar en el conocimiento mutuo para evolucionar, cambiar, mejorar y transformar (Cieza, 2006).

Por otra parte, posibilita ser consciente de las necesidades o intereses comunes, lo que facilita, a su vez, el diseño de estrategias y actividades orientadas a un proceso integrador entre los agentes sociales que viven y transitan el barrio, vinculadas a su vez con iniciativas de ApS en las que se refuerza el aprendizaje adquirido a través del servicio prestado en contacto directo entre la escuela o la comunidad.

Por último, un diagnóstico realizado con los instrumentos señalados permite reflexionar sobre el papel de la escuela en el barrio y viceversa, y avanzar en la conexión entre ambos, ya que los procesos de mejora escolar están estrechamente vinculados con la comunidad social, y la mejora de la sociedad está relacionada directamente con la mejora educativa. Es preciso subra-

yar que el proceso de cambio y mejora que requiere la educación está vinculado inevitablemente con la participación de todos los agentes interesados en este proceso, lo que incluye no sólo a los profesionales de la educación, sino también al alumnado y sus familias y a todos los miembros de la comunidad social y educativa (Parrilla, Muñoz y Sierra, 2014).

REFERENCIAS

- Albarrán Torres, F., et al. (2018). Maquetas como estrategia didáctica en estudiantes de la salud. *Educación Médica*. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2018.08.003>.
- Billig, Shelley H. (2002). Support for K–12 service learning practice: A brief review of the research. *Educational Horizons*. 80,184–189. <https://bit.ly/2Kk5R4v>
- Bringle, R., y Hatcher, J. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *The Michigan Journal of Community Service-Learning*. 2, 112-122. <https://bit.ly/2WrNpJz>
- Caballo, B. & Gradañlle, R. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. (15), 45-55. DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2008.15.04
- Cabedo, A. (2014a). La música como proyecto socioeducativo. In A. Giráldez, *Didáctica de la música en primaria* (pp. 101-122). Madrid: Síntesis.
- Cabedo, A. (2014b). La música comunitaria como modelo de educación, participación e integración social. *Eufonía: didáctica de la música*. 60, 15-23.
- Cámara, Á., Díaz, E. y Ortega, J. (2017). Aprendizaje servicio en la universidad: ayudando a la escuela a atender la diversidad a través de las TIC. Bordón. *Revista de Pedagogía*. 69(3), 73-87. DOI: <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2017.51320>.
- Carrington, S. y Sagggers, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*. 24(3), 795-806. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.006>.
- Carrington, S., Mercer, K. L., Iyer, R. y Selva, G. (2015). The impact of transformative learning in a critical service-learning program on teacher development. *Reflective Practice*. 16(1), 61-72. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2014.969696>.
- Carter, G. R. (1997). Service-learning in curriculum reform. In Schine, J. (Ed.), *Service learning: Ninety-sixth year book of the National Society for the Study of Education*, Part I (pp. 69-78). Chicago: University of Chicago Press.
- Ceballos, E. (2006). Dimesiones de análisis del diagnóstico en educación: El diagnóstico del contexto familiar. *RELIEVE*. V. 12 (1), 33-47. (Recuperado de <https://bit.ly/2HHSpWi>).
- Chang, S., Anagnostopoulos, D. y Omae, H. (2011). The multidimensionality of multicultural service learning. *Teaching and Teacher Education*. 27(7), 1078-1089. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.004>.
- Chiva-Bartoll, Ó., Peris, C. C., & Piquer, M. P. (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de investigación educativa*, 36(1), 277-293.

- Chiva-Bartoll, O., Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, F. & Salvador-García, C. (2019). Valoración del impacto del aprendizaje- servicio universitario en el ámbito de la actividad física y el deporte: una propuesta desde la teoría de stakeholders. *Publicaciones*, 49(4), 27-46
- Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., Ferrando-Félix, S., & Cabedo-Mas, A. (2019). Aprendizaje-servicio en educación musical: revisión de la literatura y recomendaciones para la práctica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*.16, 57-74.
- Cieza-García, J. A. (2006). Educación comunitaria. *Revista de educación*. 339, 765-799.
- Deeley, S. (2016). *El Aprendizaje Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea. <https://bit.ly/3p6Za4G>
- Fair, Cintya. D., & Delaplane, E. (2015). It is good to spend time with older adults. You can teach them, they can teach you: Second grade students reflect on intergenerational service learning. *Early Childhood Education Journal*. 43(1), 19-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-014-0634-9>.
- Fernández, E. (2016). Habitar las ciudades a través de metodologías participativas y procesos de transformación social: pedagogías de la democracia ausente y recuperación del espacio público. En Villena J.L. & Molina E. (2016). *Ciudades con vida: Infancia, participación y movilidad* (pp. 69-102). Barcelona: Grao.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*. 12, 219-245. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Hodge, K., and Sharp, L. A. (2016). Case studies. En Smith, B. & Sparkes A. (Eds.). *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (pp. 62-75). New York: Routledge. <https://bit.ly/3akGc6p>
- Kielsmeier, J. (2003). *A time to serve, a time to learn: New roles for youth*. *Generator*. 21(3), 5-14.
- Lleixà, T. y Nieva, C. (2018). The social inclusion of immigrant girls in and through physical education. *Perceptions and decisions of physical education teachers, Sport, Education and Society*. DOI:10.1080/13573322.2018.1563882.
- Longás, J., Cívís, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás, E., & Andrés, T. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. (15), 137-151. DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2008.15.11
- Mergler, A., Carrington, S., Kimber, M., Bland, D. y Boman, P. (2017). Exploring the Value of Service-Learning on Preservice Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*. 42(6), 69-80. DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n6.5>.
- O'Meara, J., Huber, T. y Sanmiguel, E. (2018). The role of teacher educators in developing and disseminating global citizenship education strategies in and beyond US learning environments. *Journal of Education for Teaching*. Epub. DOI:10.1080/02607476.2018.1516347
- Opazo, H. y Aramburuzabala, P. (2019). Service Learning in Teacher Training – A Case Study of the Autonomous University of Madrid. En P. Aramburuzabala, L. McIlrath y H. Opazo (eds.), *Embedding Service-Learning in European Higher Education* (pp. 154-165). Londres: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315109053>
- Ortiz de Zárate Arriola, E. (2014). *La maqueta como un recurso educativo para una didáctica del entorno urbano en la educación secundaria obligatoria*. (Tesis Fin de Máster). Universidad Internacional de la Rioja, La Rioja. (Recuperado de <https://bit.ly/30sFHkT>).

- Palpacuer-Lee, C. y Curtis, J. H. (2017). Into the Realm of the Politically Incorrect: Intercultural Encounters in a Service-Learning Program. *International Journal of Multicultural Education*. 19(2), 163-181. DOI: <http://dx.doi.org/10.18251/ijme.v19i2.1239>.
- Parrilla Latas, Á., Muñoz-Cadavid, M. A., & Sierra Martínez, S. (2014). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3) pp. 15-31
- Peralta, L., O'Connor, D., Cotton, W. y Bennie, A. (2016). Pre-service physical education teachers' indigenous knowledge, cultural competency and pedagogy. *Teaching Education*. 27(3), 248-266. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2015.1113248>.
- Rodríguez, A., & Cabedo, A. (2017). Espacios musicales colectivos durante y después del conflicto armado como lugares de preservación del tejido social. *Revista Co—herencia Universidad EAFIT—Departamento de Humanidades*, 14(26).
- Sales Ciges, A. y Garcia López, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Scales, Peter. C., Blyth, Dale. A., Berkas, Thomas. H., & Kielsmeier, James. C. (2000). The effects of service-learning on middle school students' social responsibility and academic success. *The Journal of Early Adolescence*. 20(3), 332-358. DOI: <https://doi.org/10.1177/0272431600020003004>
- Tracy, S.J. (2010). Qualitative quality: Eight 'big tent' criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*. 16, 837-851. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Villena, J. L. (2015). Reivindicando el presente desde la infancia. En Villena, J.L. & Molina, E. (2015). *Ciudades con vida: Infancia, participación y movilidad* (pp. 9-11). Barcelona: Graó. <https://bit.ly/38kVvJL>
- Williams, D. R. (2016). Service-learning and the hungry and homeless: Tangible sensibilities of care among young urban adolescents. *Children, Youth and Environments*. 26(1), 164-178. DOI: <http://dx.doi.org/10.7721/chilyoutenvi.26.1.0164>.

EXPERIENCIAS

Robótica, realidad aumentada y TAC como herramientas clave en la metodología CLIL en Educación Infantil

Using robots, augmented reality and ICT in a CLIL preschool classroom

María Cristina Moral,* Elena Moreno Fuentes**

Recibido: 27 de noviembre de 2020 Aceptado: 3 de junio de 2021 Publicado: 27 de julio de 2021

To cite this article: Moral, M.C.; Moreno Fuentes, E. (2021). Robótica, realidad aumentada y TAC como herramientas clave en la metodología CLIL en Educación Infantil. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 2 (2), 116-129

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10908>

RESUMEN

Presentamos en este artículo una experiencia de aula en la que se trabaja la metodología CLIL (Content and Language Integrated Learning) en educación infantil utilizando las tecnologías digitales como recurso educativo. El objetivo principal de dicha experiencia es llevar la metodología CLIL a los proyectos de trabajo que los alumnos/as ya estén realizando en su lengua materna y emplear las TAC como recursos clave para el desarrollo de las habilidades comunicativas del alumnado. De esta forma, el aprendizaje de los contenidos propios del currículum y el desarrollo de la competencia en la lengua extranjera se realizan de forma paralela, sin ningún tipo de división temporal, espacial o didáctica.

Palabras clave: robótica; CLIL; TAC; infantil; realidad aumentada

ABSTRACT

In this article we present a class innovative experience where we work on CLIL methodology (Content and Language Integrated Learning) in preschool education by means of Information and Communication Technologies. The main objective of this experience is to develop CLIL methodology together with a project-based approach and introducing robots and augmented reality as a source of knowledge. By means of using CLIL and projects, we develop linguistic competence on students and we work on content in a more meaningful way.

Keywords: robots; CLIL; ICT; preschool; augmented reality

1. INTRODUCCIÓN

La presente experiencia educativa se basa en la incorporación de la metodología CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) en el aula de educación infantil utilizando las nuevas tecnologías como recurso educativo. Esta propuesta educativa surge tras observar que diversos centros



*María Cristina Moral García [0000-0002-4593-4806](https://orcid.org/0000-0002-4593-4806)
Centro Universitario Sagrada Familia (España)
mcmoral95@gmail.com

** Elena Moreno Fuentes [0000-0001-7834-0804](https://orcid.org/0000-0001-7834-0804)
Centro Universitario Sagrada Familia (España)
emoreno@fundacionsafa.es

educativos, cuya metodología se basa en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y que desarrollan dos proyectos de trabajo diferentes: uno destinado al área de lengua extranjera (inglés) y otro al resto de áreas curriculares. Como respuesta a esto, surge esta práctica de innovación educativa, cuyo principal objetivo es llevar la metodología CLIL a los proyectos de trabajo que los alumnos estén realizando en su lengua materna. De esta forma, el aprendizaje de los contenidos propios del currículum y el desarrollo de la competencia en la lengua extranjera se realizan de forma paralela, sin ningún tipo de división temporal, espacial o didáctica donde, además, se introducen las TAC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) como recurso educativo.

El presente trabajo está estructurado en tres partes principales: en primer lugar, se recoge un estado de la cuestión centrado en las TAC y en la metodología CLIL. En segundo lugar, detalla la práctica de intervención: los objetivos, la metodología aplicada, las actividades llevadas a cabo y la evaluación de la innovación. Por último, se expone una conclusión, tanto de lo que se ha logrado como de las limitaciones que presenta esta práctica de innovación.

2. MARCO TEÓRICO

El término CLIL fue acuñado en 1994 por David Marsh, entre otros, como un término general que podría abarcar una amplia gama de situaciones relacionadas con “la experiencia de aprender materias no lingüísticas a través de una lengua extranjera” (Marsh, 2002, p. 28). En español, el término se ha denominado AICLE (Aprendizaje y Enseñanza de Lenguas Extranjeras). Tal y como señala Brown (2006, p.91), hay una “multitud de razones” por las que los niños/as pueden tener dificultades para adquirir una segunda lengua, incluyendo los complejos factores personales, sociales, culturales y políticos. En respuesta a esto, el enfoque CLIL puede ofrecer mayores y oportunidades que aporten mucha más flexibilidad a la hora de mejorar el aprendizaje de idiomas. Del mismo modo, Marsh (2000) argumenta que CLIL ofrece oportunidades más realistas y naturales para aprender y usar una lengua adicional de tal modo que los alumnos/as no son conscientes de estar aprendiendo la lengua como tal, sino que se centran solo en aprender el contenido. Dicho esto, el lenguaje es un ingrediente clave para el éxito en un mundo cada vez más “interconectado por el intercambio de información y conocimiento” (Mehisto, Marsh y Frigols-Martín, 2008, p.10).

Si entendemos la metodología CLIL (Marsh, 2002) como un conjunto de situaciones en las que las materias, o partes de estas, se enseñan utilizando como vehículo de comunicación una lengua extranjera, podemos enumerar algunos de los beneficios que supone su implementación en las aulas. En primer lugar, a través del uso de CLIL en el aula se producen situaciones reales de comunicación en las que los alumnos/as deben poner en práctica ciertas estrategias lingüísticas. En otras palabras, el alumnado se encuentra inmerso en la lengua meta, dando lugar a la mejora de su competencia lingüística, especialmente en las destrezas relacionadas con el nivel oral. En segunda instancia, hemos de destacar que a través de esta metodología se fomentan valores como la empatía, el interés, el respeto o el disfrute por la diversidad cultural y lingüística, incrementando y facilitando el conocimiento intercultural. Y, tal y como señala Coalla (2014), hemos de destacar que usando esta metodología aumenta la motivación y confianza en el alumnado.

Sin embargo, la rápida expansión de esta metodología ha dado lugar a ciertas dificultades para su implantación en las aulas. Uno de los problemas a considerar es la falta de formación en el profesorado. Así, por ejemplo, existen casos en los que el profesorado presenta un dominio avanzado de la lengua extranjera pero no se encuentra habilitado para impartir los contenidos de otras áreas (matemáticas, artes, medio social y cultural, etc.) O por bien, encontramos situaciones en los que el profesorado está capacitado para impartir los contenidos de las diferentes áreas del currículo, pero no presenta el dominio necesario en la lengua extranjera (Suárez, 2005).

En los últimos años, las universidades, las editoriales y las instituciones privadas han desarrollado programas formales e informales de formación de docentes CLIL. Sin embargo, a pesar de estas iniciativas, el significado de CLIL sigue siendo un misterio para muchos maestros/as. Además, hemos constatado muy pocos programas en CLIL han sido diseñados para la etapa de infantil. En la práctica, los perfiles de los docentes a los que se les ha encomendado la entrega de programas CLIL varían considerablemente dependiendo del país. Por lo tanto, el área de formación de docentes de CLIL necesita un fortalecimiento y consolidación sustancial para garantizar que los educadores estén preparados para ayudar a sus alumnos a convertirse en agentes calificados, plurilingües y pluriculturales equipados y preparados para formar al alumnado a ser capaces de enfrentarse al mundo globalizado en el que vivimos.

Del mismo modo, resulta interesante destacar que CLIL no se implementa de igual forma en los distintos niveles educativos y que, en el caso de la educación infantil, se recomienda que los maestros/as se centren particularmente en aquellos aspectos que van relacionados al desarrollo natural del niño/a, por lo tanto, es indispensable usar la repetición y la imitación, estimular los sentidos, permitir y favorecer el juego y la manipulación de objetos. A medida que los alumnos/as progresan y pasan a la etapa preoperativa, los docentes de infantil necesitan generar confianza, continuar permitiéndoles manipular objetos, usar refuerzo positivo, alentar preguntas, proporcionar dibujos e historias simples que estimulen los sentidos (Santrock, 2005).

Aunque son escasos los modelos o metodologías formales que han surgido para implementar CLIL con estudiantes de Educación Infantil, autores como Coyle et al. (2010) han observado que CLIL para estudiantes de este nivel sería similar en muchos aspectos a los enfoques existentes para el aprendizaje de idiomas en infantil; dado que estos alumnos/as se centran principalmente en realizar acciones, el empleo de actividades donde se lleven a cabo acciones (como jugar, cantar, dibujar y construir modelos) puede ser muy apropiado y eficaz. Cabe señalar que, a este nivel, los docentes tienen un importante, quizás único, impacto como modelos a seguir para la comunicación oral y, por lo tanto, deben ser maestros/as con un alto grado de fluidez, aunque no se requieren necesariamente características de pronunciación “nativas”.

Por otro lado, ciertamente, hemos de señalar que existe una falta de recursos o materiales didácticos CLIL para la etapa infantil lo cual resulta un escollo para el profesorado que utiliza esta metodología; algunas editoriales han traducido y adaptado libros de texto tradicionales al idioma extranjero, dando lugar a la disminución de la eficacia de CLIL (Loyola, 2013). Para crear materiales adecuados para CLIL, Coyle (2008) desarrolla una base teórica y metodológica para la planificación y construcción de materiales CLIL, la cual se conoce como las 4Cs-Framework. Esta base teórica se fundamenta en los siguientes principios (Coyle, 2002, p. 543). En primer lugar, define el concepto de contenido donde destaca que el objetivo de esta metodología no es solo adquirir

los conocimientos y habilidades sino que se trata de que los alumnos creen sus propios conocimientos y habilidades. Tras esto, se explica el concepto de cognición a través del cual establece una conexión entre el contenido y su relación con el pensamiento, de esta forma, permitiremos que los estudiantes realicen su propia interpretación del contenido mediante el análisis de las demandas lingüísticas de éstos. En tercer lugar, Coyle (2008) explica el concepto de comunicación en CLIL haciendo referencia al hecho de que el lenguaje debe aprenderse relacionado con el contexto de aprendizaje y que la única forma de llegar a conocer el contenido es a través del lenguaje. Finalmente, el concepto de cultura donde destaca que la relación entre culturas e idioma es compleja y que el desarrollo de una conciencia intercultural es fundamental para CLIL.

En este sentido, hemos de destacar que un pilar fundamental en el que podemos apoyar el diseño y uso de los materiales para la metodología CLIL en infantil es en el empleo de las nuevas tecnologías que han cambiado nuestra sociedad, y, en consecuencia, han dado lugar a cambios en los modelos de enseñanza-aprendizaje puesto que la educación no puede permanecer impasible ante los cambios sociales.

Organismos como la UNESCO (Pinagorte y Ramirez, 2018, p.3) consideran a la ciencia y a su aplicación un pilar fundamental para el crecimiento y mejora de la calidad de vida de los habitantes de un país. Asimismo, la UNESCO demanda su integración en la formación del alumnado infantil las innovaciones tecnológicas que permita el desarrollo de competencias importantes para la vida. De esta forma, se enumeran algunas de ellas como el saber observar, analizar, identificar, formular hipótesis, preguntas e investigar desde edades tempranas. Otros autores como Orcera, Moreno y Risueño (2017, p.159) destacan que en relación con la integración de las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC) en un aula CLIL “las tecnologías (..) forman parte de nuestra vida cotidiana (...) El proceso lógico es integrarlas en los espacios escolares, aprovechando sus ventajas para impartir un área en una lengua extranjera”.

De igual manera, para Salinas (2004) es imprescindible que los docentes entiendan que su rol también cambia en un ambiente con una amplia presencia de tecnologías. En este caso, el profesor deja de ser la fuente de todo conocimiento y pasa a actuar como guía de los alumnos, mientras que les facilita el uso de los recursos y las herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas; el docente pasa de ser el gestor de los recursos de aprendizaje a un tener un papel de orientador y mediador.

Las revolución tecnológica que hemos experimentado a lo largo del siglo pasado (la prensa, la televisión y más recientemente, el surgimiento de la llamada cultura digital) ha tenido un importante impacto en la educación. De este modo, en el empleo de la metodología CLIL en infantil, las TAC resultan ser una plataforma ideal para el desarrollo de estrategias y metodologías interactivas que ayuden a promover el aprendizaje autónomo, la interacción entre iguales y el uso del lenguaje para fines comunicativos.

Dicho brevemente, los beneficios relacionados con el uso de las TAC en las aulas no se manifestarán en el alumnado si solo se cambian las herramientas de enseñanza, también se debe cambiar la metodología. Si el profesor sigue el temario del libro de texto y simplemente realiza alguna incorporación de las nuevas tecnologías, éstas apenas tendrán impacto en los alumnos. El profesor debe usar las TAC y las posibilidades de comunicación que estas ofrecen al alumnado

para recabar información y transformarla en conocimiento, sólo de esta forma los alumnos se beneficiarán de las posibilidades que ofrecen estos nuevos recursos.

En este sentido, hemos de destacar la introducción de las TAC que se han implementado en esta experiencia de aula; en especial, se ha trabajado extensamente con realidad aumentada y robótica en infantil para promover el aprendizaje de los contenidos CLIL.

En primer lugar, cuando hablamos de realidad aumentada (RA) nos referimos a una tecnología que aumenta el mundo físico real con imágenes 3D virtuales generadas por ordenador, teléfono móvil o tableta. De este modo, la RA no sustituye el mundo real por uno virtual, sino que lo complementa a base de aumentarlo y ofrecer ciertas funcionalidades extra a las imágenes que se proyectan a través de los dispositivos móviles. En lo referente al mundo educativo, permite proporcionar el visionado de contenidos didácticos que son totalmente inviables con otras tecnologías. Tal y como señalan Moreno y Pérez (2017, p.57) trabajar con dispositivos móviles y con RA “aumenta la motivación del alumnado, resultando una práctica cercana y cotidiana, de fácil uso y que logra la implicación de todos”.

A pesar de que el alumnado de infantil se encuentra rodeado de un entorno totalmente virtual y enriquecido por la tecnología, el currículo escolar no se centra especialmente en la exploración de este mundo digital hasta los últimos cursos de la etapa de primaria. Son pocos los países que han establecido políticas y líneas de actuación claras para introducir la tecnología en el currículo en estas etapas iniciales (Siu y Lam, 2003). De este modo, se aprecia que el currículo en infantil en el área de ciencias se centra mucho más en el conocimiento del entorno natural a través de aspectos como las plantas, los animales o el clima. Sin duda, este aprendizaje resulta clave en infantil, aunque Bers (2008) destaca también la esencialidad de comprender el mundo tecnológico y digital que nos rodea.

Si miramos a nuestro alrededor, el alumnado de infantil está rodeado de sensores cada vez que acciona un grifo automático o que entra en una habitación con un sensor de luz (Bers y Horn, 2010), así pues constatamos que esta fusión de electrónica y tecnología no es ajena al niño/a sino que está integrada en su realidad cercana. De este modo, la robótica ofrece la posibilidad de enseñar al alumnado de las primeras etapas acerca de los sensores, de la electrónica y de la tecnología que les rodea como parte de ese entorno natural del área de ciencias del que se hablaba anteriormente. De este modo, enseñar a través de la robótica y del uso de la programación facilitan y propician que el alumnado comprenda cómo funciona este mundo digital que les rodea.

3. PUESTA EN PRÁCTICA DE LA EXPERIENCIA DE AULA

La práctica de innovación educativa que se presenta tiene como objetivo llevar a cabo una tarea dentro del proyecto de trabajo “El fondo del mar”, el cual estaban realizando los alumnos de infantil en ese momento. Esta tarea utiliza como vehículo de comunicación la lengua extranjera inglesa, desarrollando así la metodología AICLE en las aulas de Educación Infantil. Además, se ha introducido el uso de diferentes aplicaciones, herramientas y recursos tecnológicos, empleando así las TAC como recurso educativo y como elemento motivador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Centro Educativo Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia (Úbeda) ha sido el lugar en el que se ha llevado a cabo la práctica de innovación. Este centro cuenta con un programa de enseñanza bilingüe llamado *Ágora Communicative* el cual persigue un doble objetivo; mejorar el bilingüismo del alumnado y su desarrollo cultural y profesional en la sociedad actual. Dicho programa se basa en la metodología CLIL y los alumnos tienen la oportunidad de participar en él desde el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil (3 años).

Así mismo, en la etapa de Educación Infantil, este centro trabaja a través de la metodología ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos). Podemos definir esta metodología como aquella en la que el aprendizaje se basa en un conjunto de tareas que dan respuesta a preguntas y/o problemas planteados por el alumnado, teniendo en cuenta sus intereses y motivaciones. Sin embargo, cabe mencionar que, en el centro educativo, para el desarrollo de la lengua extranjera (inglés) se realiza un proyecto de trabajo diferente al que llevan a cabo en el aula ordinaria, es decir, en su lengua materna. Fue tras analizar estas características que consideramos la idea de llevar a cabo la metodología CLIL dentro del proyecto de trabajo que el alumnado estaba desarrollando en su lengua materna, además de utilizar las TAC como un recurso más en este proceso de enseñanza - aprendizaje.

De forma que el principal objetivo de esta práctica de innovación ha sido aunar el proyecto de trabajo “El fondo del mar” con la metodología CLIL, llevando al aula las nuevas tecnologías como recurso educativo. Por otra parte, dentro de este objetivo se enmarcan otros más específicos;

- Reflexionar sobre el uso de las nuevas tecnologías y la metodología CLIL en las aulas de Educación Infantil.
- Aumentar la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje de la lengua extranjera.
 - Crear un clima de participación y confianza dentro del aula para fomentar la autoconfianza y motivar al alumnado a participar.
 - Usar las TAC para incrementar la motivación hacia la lengua inglesa.
 - Evaluar si se ha conseguido este objetivo a través de la observación directa.
- Mejorar la competencia comunicativa en la lengua extranjera, concretando a nivel oral.
 - Programar actividades en las que sea necesario comunicarse entre los iguales o en la asamblea.
 - Usar las nuevas tecnologías para crear actividades y experiencias que desarrollen la competencia comunicativa a nivel oral.
 - Evaluar tanto el nivel de participación del alumnado como el producto obtenido tras realizar las actividades.
- Promover el uso de la tecnología como elemento facilitador del aprendizaje de contenidos a través de la lengua extranjera.
 - Programar actividades relacionadas con el fondo del mar y donde se usen las TAC.
 - Conocer vocabulario y expresiones básicas en inglés, relacionadas con el fondo del mar.
 - Evaluar, a través del producto final, la adquisición de dicho vocabulario y expresiones orales.

Por último, en cuanto a la temporalización, la práctica de innovación se ha llevado a cabo en tres sesiones de 45 minutos cada una de ellas. El espacio utilizado en cada una de estas sesiones ha sido el aula destinada al desarrollo de la lengua inglesa, dando así sentido al uso de la lengua inglesa durante un proyecto que de forma usual el alumnado estaba trabajado en su lengua materna; la práctica realizada ha permitido incorporar estas sesiones a la marcha del proyecto haciéndolas exclusivamente en inglés. A continuación, se detallan las actividades que se han realizado con el alumnado de tercer curso de Educación Infantil para poder poner en práctica esta innovación.

3.1 Primera sesión: Voki y Quiver

Para contextualizar el uso de la lengua inglesa en el proyecto de trabajo “El fondo marino” y para motivar al alumnado, en esta primera sesión hemos presentado la tarea al alumnado a través de la página web Voki. Esta aplicación nos ha permitido transmitir al alumnado un mensaje a través de un pez, el cual ha sido un recurso para contextualizar la tarea e iniciar y motivar al alumnado en la realización de las diferentes actividades que se llevaron a cabo en las siguientes sesiones.

El mensaje, que se ha reproducido en la pizarra digital, ha sido el siguiente: *Hello, I am a fish. Do you want to know my friends?* Los alumnos, tras comprenderlo, han mostrado mayor interés en las actividades que venían a continuación, lo cual nos ha permitido aumentar la motivación por la realización y aprendizaje de los contenidos que se presentaron en las sesiones posteriores.

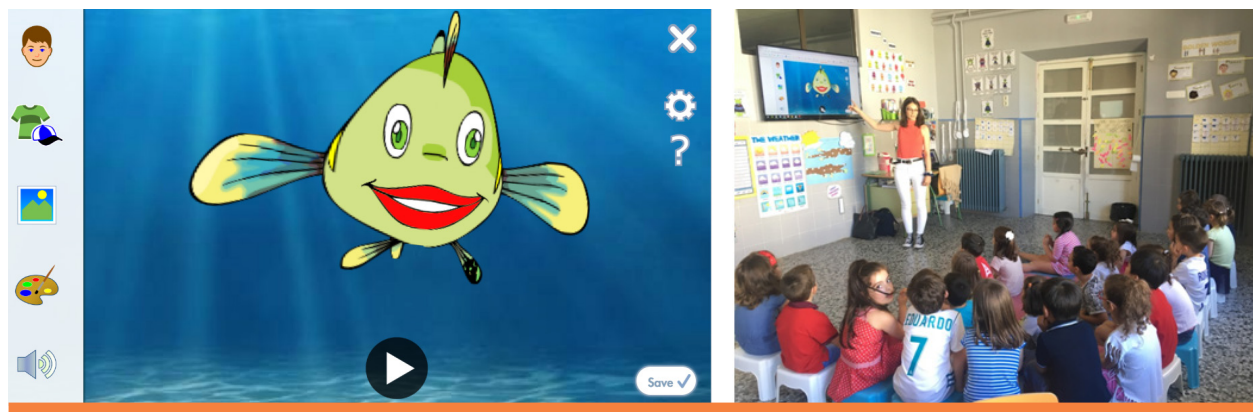


Figura 1. Imágenes de la emisión del mensaje creado a través de la página web Voki. El centro ha permitido la publicación de todas las imágenes del documento

Una vez que hemos despertado el interés del alumnado por conocer el resto de animales del fondo del mar, han aparecido en la pantalla seis animales marinos y les han realizado la siguiente pregunta; *Who am I?* Algunos de los alumnos conocía el nombre de estos animales en inglés por lo que han participado y compartido su conocimiento sobre la lengua con el resto de compañeros, sin embargo, no conocían todos los animales que se les ha mostrado por lo que nos ha servido como enlace para enseñar los *flashcards* y, de esta manera, ampliar el conocimiento de los alumnos sobre este vocabulario.

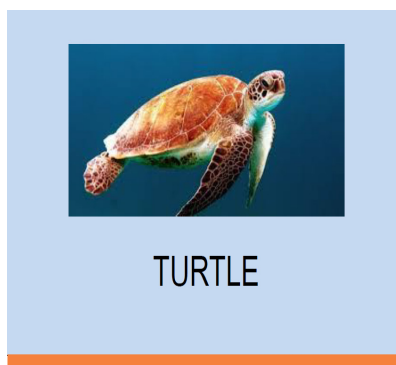


Figura 2. Ejemplo de Flashcards utilizados a lo largo de la tarea

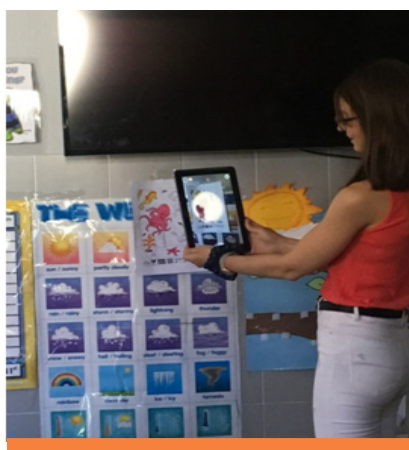


Figura 3. Puesta en práctica de la aplicación Quiver

Para finalizar esta primera sesión, hemos utilizado la aplicación Quiver. El primer paso para poder llevar a cabo esta actividad ha sido que los alumnos colorean los animales del fondo del mar que les hemos proporcionado. Una vez que los han terminado, hemos escaneado las imágenes a través de las tablets y han aparecido estos animales en tres dimensiones. Mientras que los alumnos observaban sus producciones en 3D, les proporcionamos input oral con preguntas y expresiones como: “*What animal is this? Look, a shark!*”. De esta forma, hemos reforzado el vocabulario visto a través de los *flashcards*, desde el punto de vista lúdico, participativo y significativo para el alumnado, han aprendido y reforzado los diferentes animales marinos en la lengua inglesa a partir de sus reproducciones.

3.2 Segunda sesión

Esta segunda sesión, al igual que la anterior, ha comenzado mostrando los *flashcards* al alumnado para afianzar así el vocabulario propio de esta tarea. Caben destacar algunas actividades que hemos llevado a cabo con este recurso, algunas de ellas son; quitar alguno de los animales que tenemos en los flashcards y que los alumnos digan, en la lengua inglesa, el animal que falta, decir el vocabulario en inglés y que ellos lo traduzcan a su lengua materna o darle a un alumno los tarjetas y que éste ejerza el rol de docente, es decir, debe decir el animal marino en inglés para que el resto de compañeros repitan este animal... Una vez que hemos jugado y aprendido a través de los *flashcards* hemos utilizado el robot Next 1.0. Este robot permite al alumnado iniciarse en el lenguaje de la programación y despierta en el alumnado el interés por las nuevas tecnologías. Algunos beneficios que debemos destacar relacionados con el uso del robot pueden ser:

- Mejorar la capacidad de atención y concentración.
- Estimular la organización y comprensión.
- Reforzar la lógica y el cálculo.
- Potenciar la autonomía y el interés por la experimentación.

Next 1.0 funciona a través de la programación de órdenes muy sencillas (derecha, izquierda, delante o atrás). Presionando los diferentes botones, los alumnos pueden introducir una secuencia de comandos al robot, que quedarán almacenados en su memoria secuencial.



Figura 4. Robot Next 1.0

De esta forma, para trabajar con el robot, hemos proporcionado a los alumnos una plantilla elaborada por nosotras donde se encuentran impresos los diferentes animales marinos que hemos estado trabajando. Para llevar a cabo esta actividad, el rol del alumnado ha consistido en programar al robot para llevarlo al animal marino que les hemos indicado en la lengua extranjera. Por ejemplo; los docentes les hemos dicho: “*Lets move to the shark*” y el alumno ha tenido que programar el robot para llevarlo al animal marino que le hemos indicado. Los alumnos deben programar utilizando los botones que se muestran en la figura IV.

Con esta actividad, además de trabajar el vocabulario propio de la tarea (los animales del fondo marino), se han trabajado los colores (se encuentran presentes en los botones que deben utilizar para la programación del robot) y la lateralidad en la lengua extranjera puesto que, en ocasiones, los alumnos han necesitado ayuda de las maestras para llegar a su objetivo.



Figura 5. Plantilla sobre la que se ha trabajado en esta actividad



Figura 6. Puesta en práctica de la actividad con el Robot Next 1.0

3.3 Tercera sesión: Educaplay y Kahoot

En la última sesión hemos llevado a cabo dos tipos de actividades. La primera de estas actividades se ha realizado a través de la página web Educaplay la cual permite la creación de numerosos juegos educativos por parte del docente (mapas interactivos, crucigramas, concursos, etc). Entre esta variedad, para esta sesión hemos seleccionado una actividad que ha consistido en emparejar los diferentes animales marinos que hemos ido trabajando en la tarea. A través de esta página hemos podido crear un tablero donde tenemos diferentes cartas de animales marinos boca abajo, el objetivo principal de este juego es emparejar a estos animales, recordando dónde habíamos levantado su pareja. De esta forma, además de trabajar el vocabulario del fondo del mar con el alumnado, también hemos integrado estructuras gramaticales como: “Where is a shark?” “Are they different?” durante la actividad.

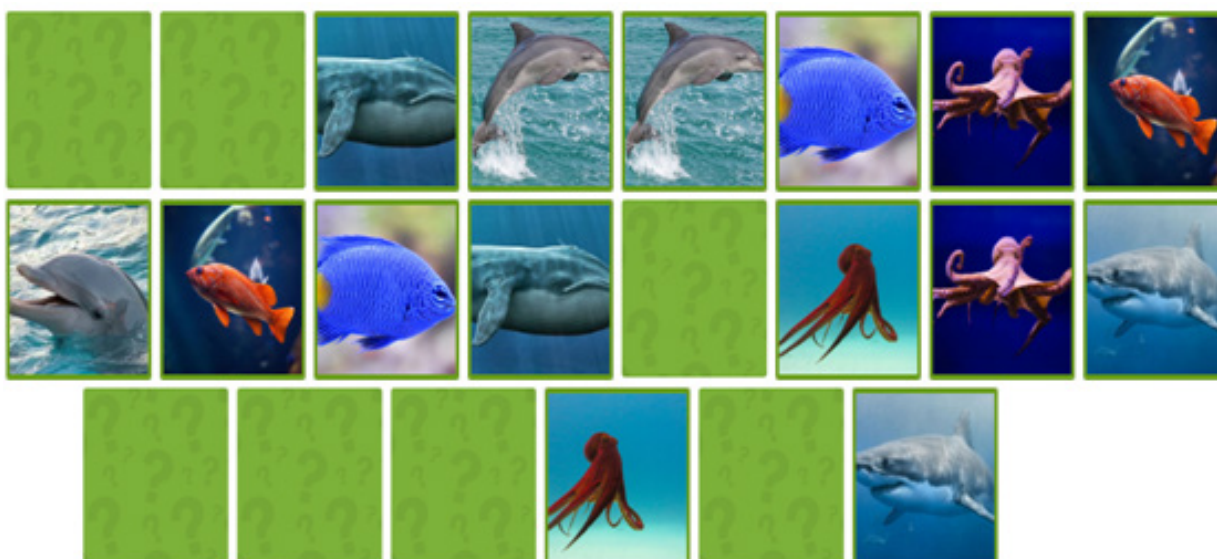
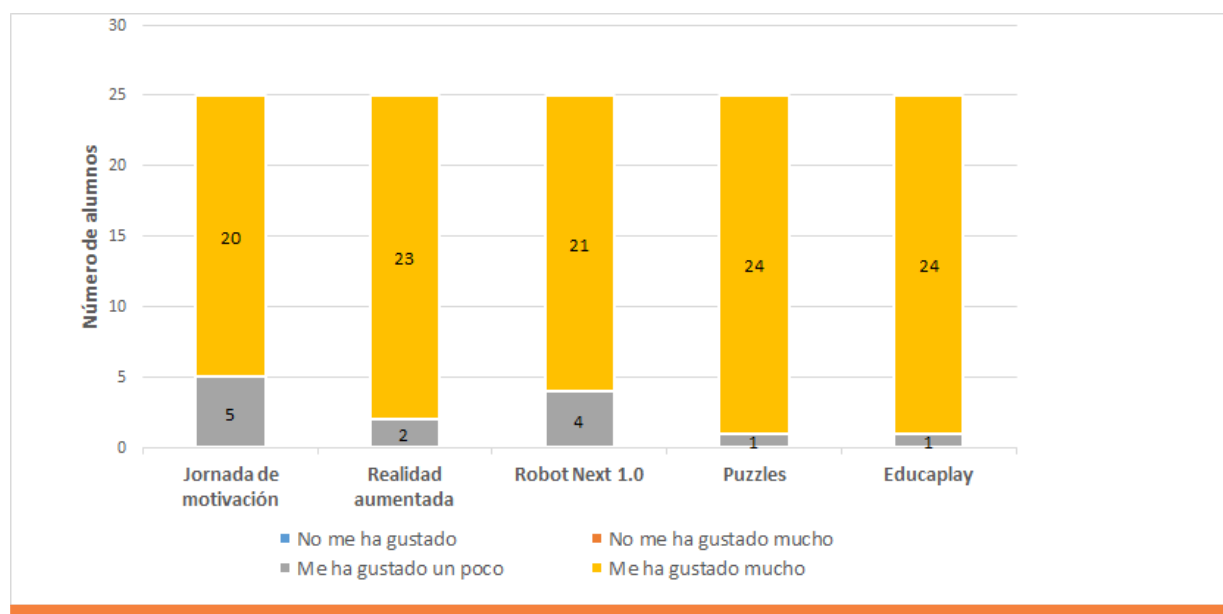


Figura 7. Tablero creado con Educaplay para emparejar los animales marinos

Por último, la otra actividad que hemos llevado a cabo en esta sesión ha sido un cuestionario con Kahoot, esta aplicación permite realizar preguntas a los alumnos sobre el tema que se ha trabajado. De esta manera, se puede evaluar el proceso de enseñanza - aprendizaje de forma más lúdica para el alumnado. En el caso que nos ocupa, esta actividad se ha realizado con dos objetivos principales; el primero ha sido para conocer las actividades que más y qué menos les ha llamado la atención al alumnado implicado en esta práctica de innovación. Y el segundo objetivo ha sido para observar el grado de adquisición de los diferentes contenidos, concretamente del vocabulario relacionado con el fondo marino. Es de suma importancia destacar que a pesar de que nosotros, como docentes, hemos utilizado este recurso como un instrumento de evaluación, éste no debe sustituir el examen o debe dar la sensación al alumnado de ser una forma de evaluar, ya que, si esto ocurre, perderá su carácter lúdico.

4. EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE AULA

Como hemos mencionado con anterioridad, la evaluación de esta experiencia ha sido realizada a través de la aplicación Kahoot. En la actualidad ya hay estudios que se muestran contrarios al uso de esta aplicación por su carácter competitivo entre el alumnado. Sin embargo, teniendo esta crítica en mente, hemos introducido Kahoot en las aulas de infantil obviando la parte competitiva, puesto que los alumnos han contestado a las preguntas de forma cooperativa, en grupos de cuatro o cinco alumnos y, además, como el objetivo principal de la actividad era la evaluación, no hemos incentivado la importancia de la puntuación obtenida, simplemente hemos observado las respuestas y actitud de los niños y niñas de acuerdo con una rúbrica de evaluación previamente diseñada. Los resultados de esta experiencia vienen recogidos en la siguiente gráfica (Gráfica 1: Actividades más y menos motivadoras para el alumnado de Educación Infantil).



Gráfica 1. Actividades más y menos motivadoras para el alumnado de Educación Infantil

Tras analizar los que nos ha proporcionado el alumnado a través de la aplicación Kahoot, hemos podido realizar la Tabla I, de la que podemos extraer las siguientes conclusiones. En primer lugar, podemos decir que las actividades en las que intervienen las nuevas tecnologías despiertan un gran interés en el alumnado. Dentro del conjunto de actividades, las más destacadas por los alumnos han sido aquellas en las que se han utilizado las tablets (Educaplay y Quiver) o el robot Next 1.0, en estas actividades un 90% aproximadamente del alumnado ha expresado su entusiasmo o las ha recordado como la actividad que más les ha gustado. Cabe mencionar también que la actividad que menos ha destacado en el momento de la evaluación ha sido la actividad de presentación, en la cual proyectamos un mensaje a través de la aplicación Voki. Podemos concluir diciendo que las actividades en las que se ha usado el robot o las tablets destacan por la oportunidad que se les ofrece a los alumnos de manipular los diferentes elementos TAC y, de esta forma, de sentirse el centro y protagonistas de su aprendizaje.

Por otro lado, el uso de la metodología CLIL ha permitido que el alumnado, con tan solo tres sesiones de 45 minutos, sea capaz de identificar el vocabulario que nos marcamos como objetivo, usar las estructuras gramaticales propuestas e incluso, identificar en el lenguaje escrito el vocabulario que le hemos presentado. Este último logro no formaba parte de los objetivos principales del proyecto, pero a través del uso de los flashcards, los alumnos han sido capaces de identificar las grafías de cada animal del fondo del mar que le hemos presentado.

Cabe destacar que los resultados no pueden ser considerados concluyentes puesto que aspectos como el conocimiento previo de los alumnos, las capacidades que presentan estos o el número de agentes implicados no se han evaluado en profundidad. Sin embargo, los resultados obtenidos avalan la fundamentación teórica del presente trabajo. Concordando así la práctica con lo que expone Marsh (2002, p.1) sobre CLIL, considerando esta metodología como una guía hacia el plurilingüismo, posibilitando utilizar al menos dos lenguas en la enseñanza de los contenidos curriculares. Por otro lado, los resultados también coexisten con lo expresado por la UNESCO (Pinargote & Ramirez, 2018, p. 3) sobre la importancia que supone el uso de las nuevas tecnologías en las aulas infantiles.

Por último, cabe mencionar las limitaciones y dificultades que se han detectado en la puesta en práctica de esta tarea:

- El uso de dispositivos móviles por parte del alumnado requiere de una atención mayor del maestro hacia el alumnado, y la ratio de las aulas de la mayoría de centros educativos no permite esta atención más individualizada y constante. Algo semejante sucede con la metodología CLIL, donde los alumnos necesitan mayor atención y más oportunidades de expresión.
- Por otro lado, para poder llevar a cabo este tipo de actividades se necesita una gran cantidad de material TAC. Esta necesidad supone una importante inversión económica por parte del centro.
- Por último, mencionar la importancia de la formación del profesorado. Tanto para impartir la metodología CLIL como para utilizar los recursos TAC, es necesario un profesorado en continuo reciclaje y aprendizaje.

A pesar de las limitaciones ya mencionadas, tanto las nuevas tecnologías como la metodología CLIL son un medio de enseñanza-aprendizaje que presenta numerosos beneficios en la etapa de Educación Infantil. Por un lado, la metodología CLIL facilita la adquisición de la lengua extranjera de forma más comunicativa y significativa para el alumnado y por otro lado, el uso de las TAC permite que este aprendizaje sea más lúdico, motivador y cercano a la realidad de los alumnos.

5. CONCLUSIONES

Como se ha mencionado a lo largo del trabajo, el objetivo principal de esta innovación es integrar las nuevas tecnologías y la metodología CLIL en los proyectos de trabajo de los alumnos de la etapa de Educación Infantil. De esta forma, el alumnado aprenderá los contenidos presentes en el currículum de educación infantil a través de CLIL, siendo el vehículo comunicativo la lengua extranjera. Además, se ha pretendido implementar un factor motivador para el aprendizaje, el uso de las TAC.

Sin embargo, es importante tener en cuenta, por un lado, que el uso de las tecnologías no debe eclipsar a la metodología de enseñanza - aprendizaje como puede el uso de métodos de investigación, manipulación o experimentar con los objetos reales, presentes en su entorno. Dicho de otra manera, es importante mantener el equilibrio entre el uso de las actividades TAC con actividades donde el alumno interactúe con el medio, resuelva problemas, investigue, manipule, etc. En conclusión, podríamos decir que las nuevas tecnologías no deben ser el fin educativo si no que deben ser un elemento, un recurso más para motivar y guiar a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

Por otro cabe mencionar dos aspectos básicos; el primero de ellos es que el uso de la lengua extranjera no interfiere en el aprendizaje de los contenidos ni en la adquisición de la lengua materna, los alumnos inmersos en esta metodología son capaces de comprender los contenidos sin grandes dificultades, aunque se debe tener en cuenta que si existe una falta de comunicación y comprensión se puede recurrir al uso de la lengua materna. Y el segundo aspecto se relaciona en cómo a través de usar la metodología AICLE se crean contextos comunicativos reales en los que es necesario usar la lengua extranjera. De esta forma, los alumnos adquieren un mayor dominio de la lengua extranjera a través de situaciones reales de comunicación.

REFERENCIAS

- Bers, M. U. (2008). *Blocks, robots and computers: Learning about technology in early childhood*. New York: Teachers College Press.
- Bers, M. U., Horn, M. S. (2010). Tangible Programming in Early Childhood: Revisiting Developmental Assumptions Through New Technologies. En I. R. Berson y M. J. Berson (Eds.), *High-Tech Tots: Childhood in a Digital World* (49-70). (Research in Global Child Advocacy). Information Age Publishing.
- Brown, H. D. (2006). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (5ª ed.). White Plains, NY: Longman.

- Coalla, S. (2014). *TIC y nuevas tecnologías en AICLE: un estudio práctico. Trabajo Fin Máster en enseñanza integrada de la lengua inglesa y contenidos: educación infantil y primaria*. Universidad de Oviedo: Oviedo.
- Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European commission's language learning objectives en D. Marsh, (Ed.), *CLIL/EMILE—The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential Public Services Contract DG EAC*. European Commission: Strasbourg.
- Coyle D. (2008) CLIL -A Pedagogical Approach from the European Perspective. En Hornberger N.H. (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. Springer: Boston. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_92
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press: Cambridge
- Loyola, D. (2013). *Análisis de CLIL (Content Language Integrated Learning) como metodología para enseñar inglés como segunda lengua*. (Tesis doctoral). UNIR.
- Marsh, D. (2002). ¿Qué es CLIL?. Recuperado a partir de: <https://bit.ly/2HHQGAT>
- Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages: An introduction to content and language integrated learning for parents and young people* en Marsh y Langé. (Eds.). Jyväskylä, Finlandia/Milan, Italia: TIE-CLIL, University of Jyväskylä/Ministero de Pubblica Istruzione.
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols-Martín, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford, UK:Macmillan Education.
- Moreno, E. y Pérez, A. (2017). La realidad aumentada como recurso didáctico para los futuros maestros. (17), 42-59. Recuperado a partir de <https://bit.ly/3mg4eSY>
- Orcera Expósito, E., Moreno Fuentes, E., y Risueño Martínez, J. J. (2017). Aplicación de las TAC en un entorno Aicle: una experiencia de innovación en Educación Primaria. *Aula De Encuentro*, 19(1). Recuperado a partir de <https://bit.ly/3mbLpjP>

HISTORIAS MÍNIMAS

No hace falta que sonría

It is not necessary to smile

Rosa Vázquez Recio*

Recibido: 16 de diciembre de 2020 Aceptado: 19 de enero de 2021 Publicado: 27 de julio de 2021

To cite this article: Vázquez Recio, R. (2021). No hace falta que sonría. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (2), 130-135DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.11253>

Rosa Vázquez Recio

RESUMEN

Esta historia mínima se presenta como un modo de provocar la reflexión en torno a una cuestión que viene imponiéndose, de manera callada y acrítica, en la vida cotidiana de la ciudadanía. La felicidad como mercancía y como fin, creando un mundo ilusorio y tan falso como el “sueño americano”. Está sujeta a la oferta y a la demanda y a las exigencias del mercado. Detrás, la gran industria promovida por la psicología positiva, el pensamiento positivo, la economía de la felicidad, el capitalismo emocional. Mientras tanto, y en los márgenes, cuando no en el olvido, siguen existiendo las desigualdades y las injusticias.

Palabras clave: felicidad; mercado; capitalismo emocional; pensamiento positivo; psicología positiva

ABSTRACT

This minimal story is presented as a way of provoking reflection on an issue that has been imposed, quietly and uncritically, in the daily life of citizens. Happiness as a commodity and as an end, creating an illusory world as false as the “American dream”. It is subject to supply and demand and market demands. Behind, the great industry promoted by positive psychology, positive thinking, the economics of happiness, emotional capitalism. Meanwhile, and on the sidelines, when they are not forgotten, inequalities and injustices continue to exist.

Keywords: happiness; market; emotional capitalism, positive thinking, positive psychology

1. ACTO PRIMERO

No era un día como cualquier otro. La lengua intentaba expresarse con la misma libertad que lo solía hacer cada mañana tras despertar, pero no conseguía sobrepasar una barrera que no llegaba a descifrar. “Estoy más dormido de lo que pensaba;

*Rosa Vázquez Recio [0000-0001-6595-177X](https://orcid.org/0000-0001-6595-177X)

Universidad de Cádiz (España)

rmaria.vazquez@uca.es

estaré soñando”. Pero ese pensamiento no solo fue fugaz sino erróneo. No estaba dormido, estaba despierto, y bien despierto. Aquella sensación de encarcelamiento afectaba a toda la cara, la sentía acolchada, adormecida, con dificultades para gesticular. No quiso preocuparse más de lo necesario, ya tenía suficientes preocupaciones echadas a la espalda. Se levantó despacio, como si el cuerpo no le respondiera. “Otro día más, otro día más”. Con el ánimo por los suelos, más allá de las suelas de las zapatillas, se dirigió al cuarto de baño. Andaba porque tenía que andar, era el automatismo aprendido del cuerpo. “Si te levantas, tienes que andar. No te puedes quedar parado. ¿Parado? Así estoy yo, parado”.

El pasillo enjuto parecía interminable. El cuarto de baño resultaba inalcanzable, pues, a medida que avanzaba, parecía que se desplazaba; casi como si estuviera jugando al *pillapilla*. Un camino eterno, y solo para llegar al cuarto de baño. Llegó cansado, aún más de lo que estaba cuando se había levantado. El espacio no daba para mucho; los accesorios estaban dispuestos bajo un estricto cálculo: una pequeña placa de ducha con cortina, un wáter, un pequeño lavabo, un espejo, unas tablas con toallas y los utensilios de aseo. Y poco más. Se dispuso delante del lavabo para, de una vez por todas, intentar que esa sensación facial que lo tenía paralizado desapareciera. Ni siquiera hizo el intento de mirarse al espejo; se zambulló en el espléndido chorro de agua helada que salía de un grifo medio oxidado. Se frotó la cara con tanto empeño que pareciese querer sacarle brillo a una piel que había perdido la luz. Era un hombre parado con un rostro apagado.

Había encendido la pequeña radio que mantenía con vida gracias a sus mañas para arreglar esos artilugios; con un poco de esparadrapo conseguía que aquella pequeña caja le acompañara todas las mañanas. Mientras se hallaba entregado a la tarea de la liberación, sonaba aquella voz dulce de la locutora de radio: “Hay que empezar el día con optimismo; no nos podemos dejar vencer por los problemas. ¡Tú puedes, tú puedes! Persigue tu sueño, ¡persigue la felicidad!”. Aquellas palabras desfilaron por sus conductos auditivos, pasando del oído externo al interno, al tiempo que en su cabeza retumbaba “¡puedo ser feliz, yo puedo, yo puedo!”. Cerró el grifo,



“En su desierto facial solo quedaban las cicatrices [...]. Los siete puntos de la infancia se habían conservado; los siete puntos de una etapa feliz.”

apoyó las manos en el filo arañado del lavabo y levantó la cabeza, dirigiendo la mirada al espejo ovalado que su madre le había regalado, sin querer perder tiempo en coger la toalla y secarse la cara. Se quedó sin palabras, nunca mejor dicho, porque no podía pronunciar palabra alguna. Sus labios habían desaparecido, ni siquiera quedaba rastro de las comisuras, como una evidencia de que ahí, el día anterior, habían existido unos labios. En su desierto facial solo quedaban las cicatrices que recordaban aquella caída del columpio en la que se partió la barbilla siendo un niño. Los siete puntos de la infancia se habían conservado; los siete puntos de una etapa feliz.

Su cuerpo no respondía. Permaneció en la misma posición varios minutos. Sus ojos, clavados en el espejo, intentaban descifrar aquello que estaba viendo. “No tengo labios”. La lengua, ante tal descubrimiento, empezó a moverse en la cavidad, tropezando con la dentadura; así comprobó que solo habían desaparecido los labios. La saliva se le agolpaba y tenía que tragar antes de que la lengua se ahogase en su propio jugo. De nuevo, la voz dulce de la locutora. “La esperanza es lo último que se pierde. ¡No lo olviden! Porque siempre hemos de sonreírle a la vida. ¡Y tú puedes hacerlo!, ¿a qué esperas? Pensamiento positivo, pensamiento positivo, ¡no lo olviden!”

Aquellas palabras rebotaban en su cabeza como si fueran pelotas de *pin-pon*, al tiempo que la mirada seguía clavada en el espejo. Tomó aire y se acercó la mano derecha al rostro. “¡Pensamiento positivo, pensamiento positivo! No pasa nada, tranquilo, solo han desaparecido los labios”—se decía al ritmo de unos dedos que exploraban un territorio con cicatriz como si fuera la primera vez que lo tocara—.

El reconocimiento facial confirmaba lo que minutos antes sus ojos habían descubierto. Allí no había rastro, no quedaba nada, pero “la esperanza es lo último que se pierde. Lo he perdido casi todo, pero tengo que seguir para adelante. Lo ha dicho la locutora”. Por mucho que aquellas palabras quisieran sanar el estado en el que se encontraba, su cuerpo no dejaba de experimentar escalofríos; descargas eléctricas que intentaban contrarrestar aquellas palabras que solo eran propaganda. Y él lo sabía, en el fondo, sabía que era una plétora de consignas que

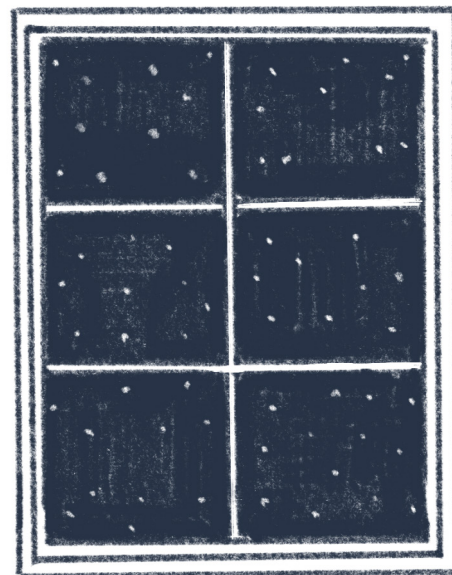
solo conducían a una felicidad falsa. Pero quería ser feliz, y se auto-motivaba y se auto-engañaba mientras seguía mirándose en el espejo. “No tengo trabajo, me estoy quedando sin ahorros, no sé cuánto tiempo podré permanecer en este piso, pero lo material no importa para ser feliz, eso dicen, y si lo dicen por la radio será verdad. No creerlo es problema mío, como todos mis problemas”.

Salió del cuarto de baño con un ritmo igual de alicaído que con el que llegó una hora antes. Tomó el pasillo y entró en el salón-cocina. Se dirigió al pequeño mueble del televisor y abrió uno de los cajones, aquel en el que guardaba papeles, algún bolígrafo, rotuladores y todo aquello que no sabía dónde colocar. Rebuscó concienzudamente hasta encontrar lo que quería. Cerró el cajón y de nuevo se dirigió al cuarto de baño, ahora con un pisar más decidido, sin arrastrar los pies. Había llegado la hora. No había marcha atrás. “¡Tú puedes hacerlo, tú puedes!”. Se colocó delante del espejo, se miró sin titubeos. Respiró hondo. La lengua se había calmado y la saliva había vuelto a los niveles normales. Todo estaba bajo control. Se metió la mano en el bolsillo del pantalón de pijama y sacó suavemente el objeto que minutos antes había guardado. Lo tomó con las dos manos y con un suave movimiento consiguió quitar el protector de la punta. Sus ojos ahora estaban clavados en aquello que sus manos portaban y que iba a cambiar el rumbo de su vida. Bajó los párpados de manera decidida, nuevamente respiró, y lo hizo tan hondo que el aire salió para no volver. Dejó el protector junto al grifo, y dirigió su mano derecha al rostro con seguridad y firmeza, calculando bien para no errar. Con delicadeza hizo el movimiento, sin titubeos. Tenía que hacerlo de un tirón para no arrepentirse y, sobre todo, para evitar un desenlace desafortunado. “¡Conseguido!”.

Ahora, su desierto facial lucía una enorme sonrisa roja.

2. ACTO SEGUNDO

Esta narración solo pretende ser una invitación a la reflexión, por ello no hace falta que sonría. Esta historia está inspirada en el dibujo de Mana Neyestani¹: una po-



¹ Imagen disponible aquí: https://www.rferl.org/a/mana_neyestani_works_cartoons/24543707.html

“Se produce así una despolitización que termina encubriendo la violencia estructural que ejerce el sistema sobre la ciudadanía[...].”

rra sobre la boca de un hombre con un rostro sufrido, angustiado; en la porra hay dibujada una sonrisa, que contrasta con la historia que cuenta ese rostro: “sonría”. Pero también deviene de la reflexión sobre el fenómeno que se viene produciendo en los últimos tiempos y que tiene que ver con el movimiento de la psicología positiva, el pensamiento positivo y la economía de la felicidad. Detrás de esta maquinaria hay un propósito y un interés nada nuevo: la manipulación del ser humano en clave de productividad y consumo; de hacer a este responsable de sus problemas y circunstancias (ser rico o pobre, tener éxito o fracasar, ser feliz o no...). Problemas y circunstancias individuales que requieren de respuestas y soluciones individuales. El bien de la sociedad se alcanza como efecto del bien individual. Es la mercantilización y la despolitización de los asuntos colectivos, los cuales remiten al bien común.

La sonrisa de la narración, como la del dibujo, es impostada. La pintura de una sonrisa no rivaliza con la que puede ser una sonrisa sentida, con credibilidad; esto, en sí mismo, no implica un problema. Sin embargo, adquiere relevancia y valor cuando el simulacro simboliza lo que puede resultar un efecto del capitalismo emocional que toma la felicidad —la sonrisa es un signo de esta— como una mercancía, un producto del mercado que moviliza toda una industria. En tal caso, la dialéctica aflora porque nos sitúa en un plano ético y político, que es, precisamente, lo que se anula para hacer de la felicidad un asunto puramente técnico que puede ser medido, controlado, manipulado. Se produce así una despolitización que termina encubriendo la violencia estructural que ejerce el sistema sobre la ciudadanía, con una repercusión desigual que contribuye a mantener las desigualdades sociales (como el resto de desigualdades posibles: educativas, cognitivas, económicas, afectivas...). Simular una sonrisa es una muestra de la alienación a las exigencias de un orden social marcado por una economía de mercado que instiga al sujeto de consumo a *consumir felicidad*; una felicidad que no solo es efímera, sino que es, igualmente, simulada. El sufrimiento, ligado a la infelicidad, no puede ser eli-

minado ni negado, más cuando las condiciones que lo generan no parecen que estén en la agenda de las políticas neoliberales y del capitalismo financiero.

La sonrisa podrá ser impostada, pero las desigualdades y las injusticias difícilmente podrán responder a la cultura del simulacro (Baudrillard, 1995), ni les será efectivo el “factor de esperanza” al que se agarran quienes son defensores de la industria de la felicidad (Cabanas y Illouz, 2020). Aunque sean escondidas bajo una “pintura roja”, seguirán siendo sufridas, y tal vez por ello sea preciso hacer algún “elogio a la infelicidad” (Lledó, 2005) que humanice la sonrisa.



REFERENCIAS

Baudrillard, J. (1995). *Cultura y simulacro*. Kairós.

Cabanas, E. y Illouz, E. (2020). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.

Lledó, E. (2005). *Elogio a la infelicidad*. Cuatro Ediciones.

HISTORIAS MÍNIMAS

Un bicho cambia la escuela

A bug changes the school

Cristóbal Gómez Mayorga *

Recibido: 24 de mayo de 2021 Aceptado: 2 de junio de 2021 Publicado: 27 de julio de 2021

To cite this article: Gómez Mayorga, C. (2021). Un bicho cambia la escuela. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (2), 136-138DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.12767>

Cristóbal Gómez Mayorga

RESUMEN

Asumiendo la premisa de que “una crisis es una oportunidad para mejorar”, el autor reflexiona sobre distintas situaciones vividas en la escuela durante el último curso, proponiendo que aprovechemos la oportunidad para cambiarla.

Palabras clave: pandemia; infancia; innovación educativa; crisis

ABSTRACT

By accepting the premise that “a crisis is an opportunity to improve”, the author reflects on different situations experienced at school during the pandemic, proposing that we take the opportunity to change it.

Keywords: pandemic; childhood; educational innovation; crisis

Una niña de cuatro años dice a la maestra: *¿por qué los muñecos no llevan mascarillas?* Esta pregunta evidencia una de las consecuencias que está generando la pandemia: ver como natural lo que no lo es.

Mi colegio, como todos los colegios, se está llenando de flechas para ir y venir a cualquier lado. Hay cintas limitando espacios, las entradas escalonadas, gel en las manos, los distintos cursos no pueden mezclarse en el recreo para jugar... El alumnado, después del confinamiento, está dispuesto a aceptar cualquier restricción que se les imponga. Lo aguantan todo, están sometidos por el miedo. Y es que esta pandemia está dejando rituales que, seguro, tendrán consecuencias en el futuro.

*Cristóbal Gómez Mayorga

C.E.I.P. El Romeral, Vélez-Málaga (España)

<http://xtobal-educacioninfantil.blogspot.com>cgomezmayorga@hotmail.com

Aunque la infancia siempre es imaginativa (menos mal).

Han puesto cintas en el patio de Infantil para separar los distintos cursos (quienes idearon la propuesta no saben que a las niñas y los niños de la primera infancia les encantan las fronteras). Y están los de una clase con los de la otra, juntos, agarrados a la cinta limitadora, jugando a mil historias.

Hemos transitado de una época líquida, donde el poder se había diluido, en la que los hijos se enfrentaban a sus padres y las familias al profesorado, en la que los problemas de disciplina en los centros estaban a la orden del día... a un tiempo demasiado sólido, en el que las normas se han impuesto de forma excesiva. Hemos pasado de un periodo sin autoridad, sin normas claras, sin referentes, sin control, sin poder aparente... de pronto, a una época de normas excesivas.

También el profesorado ha sufrido cambios en esta pandemia. Muchos años intentando aprender las posibilidades de internet en educación y en dos meses de confinamiento hemos aprendido a hacer videoconferencias, a manejar *Classroom*, *Facebook*, *Instagram* o *TikTok*.

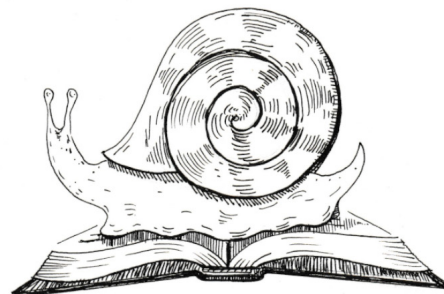
Entra una niña en el aula, sorprende a su maestra sin mascarilla y le dice: ¿pero tú quién eres? (No había reconocido a su tutora). Su referente educativo era una persona desconocida para ella. Las niñas y niños se están acostumbrando a que alguien dirija la clase sin verles la boca, sin mirarles a la cara. ¡Miedo me da!

Menos mal que también se han producido consecuencias positivas en esta pandemia: la ciencia y el conocimiento ha alcanzado las más altas consideraciones de la sociedad. Esperemos que perdure.

Ha tenido que venir esta crisis para poner patas arriba la enseñanza. Los aprendizajes solo son relevantes si sirven para la vida, si tienen sentido y son funcionales.

Una crisis es una oportunidad para mejorar. Por eso propongo cambiar metodologías en los colegios: dar sentido a lo que estudian.

Lo primero que debemos plantear en cualquier nivel educativo es afrontar la angustia que genera el coronavirus y hablar de ello: redacciones, poemas, preguntas,



“Ciegos
estamos en esta
pandemia si no
aprovechamos
para cambiar
la escuela.”

dibujos, debates, investigaciones... todo tipo de tareas que sirvan para mitigar la angustia. En todas ellas se aprenden las competencias claves, no nos preocupemos.

Deberíamos trabajar por proyectos, aprovechar las circunstancias actuales para dar coherencia a la educación, trabajar partiendo de situaciones problemáticas de la vida. Es una oportunidad para tratar temas complejos sobre los que pasamos de puntillas en los centros educativos: ¿quién toma las decisiones cuando hay un problema? ¿La ONU?, ¿el Parlamento Europeo?, ¿la OMS?, ¿los gobiernos nacionales?, ¿los autonómicos?... ¿En qué gastamos los recursos?, ¿qué cosas son importantes?

También podemos aprender sobre las epidemias y enfermedades, porque ésta no es la primera. Y debemos tirar de la *Historia* para investigar sobre la peste en la Edad Media. O indagar en la *Geografía Humana* y aprender que en África hay muchas enfermedades que matan a miles de personas. Podemos enseñar funciones matemáticas que estudian la curva de evolución de los contagios del virus actual. En este sentido, los periódicos están llenos de estadísticas que podemos aprovechar para aprender *Matemáticas* que sirven para la vida. Del mismo modo, podemos analizar el tratamiento sobre el tema desde distintas fuentes de información: periódicos, páginas web o las tan traídas *fakes news*. O centrarnos en cuestiones bioquímicas sobre cómo funciona el virus. Y no debemos obviar el tratamiento psicológico o filosófico: el miedo, la angustia, lo individual o lo social, el abordaje político, etc.

Por último y más importante, con las iniciativas comunitarias que se han producido en la sociedad en esta pandemia, podemos aprender solidaridad: que no estamos solos en el universo, que formamos parte de un todo, que cuidar el medio ambiente es imprescindible, que solo juntos podemos ganar a cualquier contrariedad.

Toda crisis nos invita a pensar y cambiar. No perdamos esta oportunidad de romper los muros de la escuela y llevar la educación a la vida real.

En el patio de infantil vi a unos niños con las mascarillas en los ojos jugando a la gallinita ciega. La infancia fantaseando, como siempre. ¡Menos mal!

Ciegos estamos en esta pandemia si no aprovechamos para cambiar la escuela.

HISTORIAS MÍNIMAS

Un tutorial no es un maestro

A tutorial is not a teacher

Mari Carmen Díez Navarro*

Recibido: 2 de junio de 2021 Aceptado: 3 de junio de 2021 Publicado: 27 de julio de 2021

To cite this article: Díez Navarro, M^a C. (2021). Un tutorial no es un maestro. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (2), 139-142

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.12828>



Mari Carmen Díez Navarro

RESUMEN

En estos días de virtualidad, las pantallas han cobrado un enorme protagonismo, también en la educación. En este contexto de explosión digital que genera tantas adhesiones, la autora nos recuerda que un tutorial no es un maestro y una pantalla no es una escuela.

Palabras clave: virtualidad; pantallas; tutoriales; relación educativa; presencia

ABSTRACT

Screens have taken on a huge role in these days of virtuality, also in education. In this context in which the digital expansion generates so many supports, the author reminds us that a tutorial is not a teacher and a screen is not a school.

Keywords: virtuality; screens; tutorial; educational relationship; presence

En estos días de virtualidad, de reuniones en las nubes y videollamadas de todo tipo, las pantallas han cobrado un enorme protagonismo para todos. Acudimos a ellas para comunicarnos con otros, para entretenernos, para leer, para mirar, para observar la naturaleza, para curiosear museos, parques y circos, para disfrutar películas, recitales, deportes, espectáculos... También para aprender.

Nuestros niños han estado en este tiempo de encierro recibiendo clases de sus maestros y maestras (que han hecho un gran esfuerzo en ponerse al día en nuevas tecnologías), han buscado información para hacer trabajos a distancia y han

*Mari Carmen Díez Navarro

Maestra de Educación Infantil y psicopedagoga

<http://carmendiez.com>

visto muchísimos tutoriales para averiguar cualquier cosa. Desde cómo se atan los cordones de los zapatos, a cómo se mezcla la pintura para que salga del color que tú quieres; desde cómo se escribe correctamente una palabra a como se hace la prueba del nueve.

Esta explosión digital ha ilusionado y entusiasmado a muchas personas y las ha llevado a sacar la conclusión de que los tutoriales son tan sumamente eficaces e importantísimos, que solo es cuestión de tiempo que las escuelas desaparezcan por completo; ya que de aquí en adelante los niños podrán abastecerse de todos los conocimientos que les sean necesarios, simplemente asomándose a sus ordenadores, tabletas o móviles.

A mi este comentario, que ya he escuchado unas cuantas veces, me parece totalmente injustificado, porque ignora la dimensión humana de la relación educativa entre un maestro y su alumno. Una relación compleja y hermosa, que contiene muchos más matices y elementos a considerar que la simple transmisión de saberes.

Pensemos que los maestros acompañan la evolución de los niños con su presencia implicada y activa, con su actitud de acogida, su escucha, su sensibilidad, su ofrecimiento de las normas y su deseo de que los alumnos crezcan y aprendan lo más saludablemente posible. Pero también acompañan con su trabajo continuado e innovador de cara a mantener viva la curiosidad innata de los niños, a despertar su deseo de saber, a encender la llama del interés por el conocimiento, de tal modo que aprender sea un placer y una búsqueda llevada a cabo por cada cual y por el grupo de compañeros de clase.

Podríamos afirmar además que hay una gran potencia en los vínculos que se crean, esos hilos afectivos que hacen que cada maestro conozca, escuche y comprenda a los niños que tiene a su cargo con un miramiento diferenciado y cuidadoso; poniendo el acento en la diversidad que hay entre ellos, partiendo de sus historias particulares, de sus capacidades, de sus dificultades, de sus identidades en construcción, de sus genuinas subjetividades. Unos vínculos que llevan a los niños a aprender muchas veces para lograr el cariño de sus maestros.



Créditos. Reme Picó. Escuela infantil Aire Libre (Alicante)

“Enseñar y aprender son verbos muy afectivos.”

De hecho, cuando preguntamos a personas jóvenes o adultas a qué maestros recuerdan más y por qué, las respuestas generalmente van en el sentido de recordar a los maestros que se mostraban más cercanos, que se comunicaban con sus alumnos y les hacían partícipes de alguna de sus aficiones, aventuras o circunstancias vitales. Esos maestros que escuchaban, bromeaban, animaban, cuidaban, se mostraban como personas, y querían a los niños, además de enseñarles.

Ir a la escuela con ganas de que la maestra te mire el pelo recién cortado o las zapatillas nuevas, dice mucho de una relación estrecha, tierna y agradable. Aprenderte las tablas para que tu maestro sonría y te dedique unas cariñosas palabras de valoración, es una parte tan importante del proceso de aprendizaje, como la mejor de las explicaciones teóricas. Con frecuencia vemos que los niños aprenden y trabajan para alegrar a sus maestros, ...o que interrumpen la clase para llamarles la atención. Y es que cada niño necesita tener “algo” con su maestro, una relación particular, afectiva, que le haga sentirse mirado y comprendido por él, un vínculo que le sostenga y le permita tolerar los frenos necesarios, las pequeñas frustraciones cotidianas y las dificultades que vayan surgiendo.

La mirada, la sonrisa y las palabras del maestro se entremezclan con las del niño y conforman una trama afectiva que sustenta el edificio del aprendizaje y crea un ambiente en el que tanto el saber como la relación ocupan un lugar prestigioso y placentero. Nada que ver con el “trato” con un tutorial, medio máquina, medio robot, medio loro. Nada que ver la explicación de una técnica o un procedimiento a base de claridad, orden y repetición, que a base de un buen vínculo afectivo, un ambiente de acogida y un grupo de referencia en el que se puede uno apoyar, ir creciendo y avanzando.

Y es que los tutoriales lo que hacen es recrear la relación educativa tradicional en la que “el que sabe”, habla, explica y repite, y “el que no sabe” atiende, escucha e intenta aprender y memorizar los nuevos conocimientos. En este formato no es posible que el aprendiz interactúe con el que realiza la transmisión en un tutorial, ni que se miren o se comuniquen. Lo único posible es ver, escuchar

y repetir, sin implicaciones afectivas, sin pasión alguna, sin ilusiones ni complicidades.

Si los niños aprendieran mirando tutoriales y no en la escuela con sus maestros, como dicen algunos que quizás llegue a pasar, lo que puede que se acabase no son las escuelas, sino el mismo deseo de aprender. Porque un tutorial no es un maestro y una pantalla no es una escuela.

Enseñar y aprender son verbos muy afectivos.



Leer, un rapto del alma

Reading, a rapture of the soul

Fernando Bárcena*

Recibido: 2 de junio de 2021 Aceptado: 3 de junio de 2021 Publicado: 27 de julio de 2021

To cite this article: Bárcena, F. (2021). Leer, un rapto del alma. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*,

2 (2), 143-149

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.12829>



Fernando Bárcena

RESUMEN

Leer es la posibilidad de caer en la cuenta, *un rapto del alma*. En lo leído nos proyectamos y, a menudo, recreamos en nosotros lo que los héroes o heroínas de las novelas que más amamos viven o padecen. No se puede querer leer y pretender, al mismo tiempo, estar asegurado: es mejor no leer entonces. El lector, secuestrado por el libro, desaparece en las páginas que lee. Muchas cosas acontecen ahí. La lectura es contemplación, y supone dejar el mundo a distancia: es una inevitable ausencia de mundo y una inquieta soledad.

Palabras clave: lectura; estudio; escritura

ABSTRACT

Reading is the possibility of becoming aware, a rapture of the soul. In what we read we project ourselves and often recreate in ourselves what the heroes or heroines of the novels we love most live or suffer. One cannot want to read and at the same time claim to be insured: it is better not to read at all. The reader, kidnapped by the book, disappears into the pages he or she reads. Many things happen there. Reading is contemplation, and implies leaving the world at a distance: it is an inevitable absence of the world and a restless solitude.

Keywords: reading; study; writing

Hace algunos años, en uno de mis habituales matinales paseos por las calles de la ciudad donde vivo, me adentré en una librería y, ojeando libros aquí y allá, me encontré con el ensayo cuyo título, *La vocation*, escrito por Judith Schlanger, me atrajo de inmediato. Me gusta, cuando compro un libro, leer sus primeras y últimas líneas, como si fuese una partitura. Así que leo el *incipit* del libro, que me mueve a adquirirlo: «*Comme vivre et*



*Fernando Bárcena Orbe [0000-0002-8982-8028](https://orcid.org/0000-0002-8982-8028)

Universidad Complutense de Madrid (España)

fernando@edu.ucm.es

faire de ma vie? La forme moderne que prend cette question de toujours est la vocation. La vie me réalise à travers une activité à laquelle je m'identifie».

La pregunta relativa a esa vocación de la que habla Judith —¿qué hacer de mi vida?— solo puede recibir una respuesta íntima, nacida del interior de uno mismo. A veces, la respuesta a esta pregunta nos viene como un fogonazo, como una revelación. En el orden intelectual, la vocación de la que hablo es un acto de fidelidad hacia uno mismo que ni se puede tematizar —no se puede encerrar en una fórmula concreta— ni pretender acallar o ignorarla como si no nos hubiese avisado.

Hay gentes que, por vocación, por una especie de tendencia natural, se inscribieron, desde la primera lectura que hicieron, a la tribu de los lectores. No eligieron su vocación de lectores, sino que fue ella —una vocación ligada a un asunto— la que los eligió a ellos. Leen, escriben, meditan. A eso lo llamo yo estudiar. Si se les pregunta «¿qué haces?», con frecuencia no sabrán responder cómo hacen lo que hacen, porque no siguen reglas fijas, pero sí un régimen de vida; tal vez digan: «*Leo, luego estudio*». Su forma de vida —una vida estudiosa— no es sino la respuesta que, en términos de dicha fidelidad a ellos mismos y a un pasado repleto de buenos lectores y de buenas lecturas, ofrecen a la pregunta «¿qué hacer de mi vida?», cuando esa vida está dedicada a enseñar, a transmitir y a devolver al mundo y a los otros lo que también de otros un día ellos mismos obtuvieron. Es un acto de pensamiento, de memoria y de agradecimiento.

Su asunto tiene que ver con algo que les tiene seducidos. Tiene que ver con una vocación que impone un régimen de existencia, una dietética y una economía de los gustos y los deseos; soportado «como una fatiga», aceptado «como una regla», seguido «como un régimen», decía Marcel Proust en relación con la tarea que la escritura de su libro parecía imponerle. Es una elección que compromete el modo como queremos escribir, en qué cuadernos hacerlo, la forma en que leemos y los libros que elegimos. Tiene que ver, sí, con esa vocación, y con una especie de *amor*; un amor antiguo, ancestral, en cuya historia nos hemos inscrito y que nos envuelve cuando decidimos dar el salto al torrente de la historia y del pasado.



“La lectura es contemplación, y supone dejar el mundo a distancia.”

Es posible llegar a percibir, en la lectura de algunas grandes obras al menos, que lo que leemos parece estar hablando de nosotros también, de lo que nos pasa en nuestro tiempo y específicas circunstancias. La lectura nos puede transformar, y cada libro es como una lente que amplía la densidad de lo real, permitiéndonos ver mejor lo que ya vivimos, pero sobre cuya importancia no habíamos reparado todavía, por no haber *caído en la cuenta*. Leer es la posibilidad de caer en la cuenta, un *rapto del alma*. En lo leído nos proyectamos y, a menudo, recreamos en nosotros lo que los héroes o heroínas de las novelas que más amamos viven o padecen. Salvo excepciones, los jóvenes de hoy no encuentran sus referentes en la buena literatura, lo que es una lástima. No se puede querer leer y pretender, al mismo tiempo, estar asegurado: es mejor no leer entonces. El lector, secuestrado por el libro, desaparece en las páginas que lee. Muchas cosas acontecen ahí. La lectura es contemplación, y supone dejar el mundo a distancia: es una inevitable ausencia de mundo y una inquieta soledad.

Podemos equivocarnos y leer mal, porque leer es traducir y porque, además, no existen dos personas con experiencias lectoras idénticas. Un mal lector, decía el poeta Auden, es como un mal traductor: es literal cuando no tiene que serlo y parafrasea allí donde debería leer literalmente. Por más que deliberadamente lo intentemos, no lograremos nada diciendo a quien lee sin gusto que lo que está acostumbrado a consumir es repulsivo —aunque hoy por hoy, tentaciones de decirlo no nos falten—, sino persuadiéndolo para que cambie de alimentación letrada. Enseñar filosofía, como enseñar a leer, es dar manjares a los otros, no porque les gusten, sino para cambiar sus gustos. No leemos para reconocernos tal y como hemos venido siendo, sino para detectar algo que todavía no somos.

El libro y la lectura son elementos centrales de la práctica del ocio estudioso y expresión de nuestra condición como seres dotados de lenguaje y razón. Por eso pedimos explicaciones al llegar a mundo, y lo que nos dan quienes ya estaban allí es un relato, una narración, una especie de cuento que nos ilumina y nos calma. Nuestro mundo capitalista es inane para los relatos, para las narraciones: cuenta (el dinero) pero no narra (lo que nos pasa). Para leer necesitamos tiempo: un tiempo libre y no producti-

vo, necesitamos entregarnos a nuestros vicios lectores: ¿Cómo podríamos explicar la naturaleza de este vicio a quien nunca lo experimentó? La lectura cumple (o no) sus más nobles efectos, pero de ser así siempre acontece en la esfera de la singularidad de un individuo lector. Es un misterio que se den unos u otros efectos, los buenos y los malos. Nada está garantizado. En realidad, no obtenemos absolutamente nada de la lectura aparte de placer que nos proporciona; es algo sumamente íntimo, subjetivo, de una naturaleza inexplicable.

Leemos, escribimos y ordenamos en nuestro interior un mundo. Construimos un refugio protector, donde nos exiliamos. Todo ahí afuera parece desordenado y por momentos nos resulta amenazante. Por un tiempo, en ese nuestro aislamiento parecemos a salvo. Pero sabemos que no podremos estar siempre escondidos. Debemos salir al mundo, donde el caos nos amenaza. Somos seres del mundo. ¿Qué podemos pedirle a la lectura practicada en ese territorio tan íntimo? Desde luego no la salvación del mundo; desde luego no su transformación ni la creación de un hombre nuevo. Únicamente, con algo de suerte, un poco más de lucidez y esclarecimiento, y esa clase de alimento que solo una buena lectura puede concedernos; cierto valor, quizá.

No puede pedirse al libro, ni a las prácticas lectoras, como tampoco a la tradición —a veces noble, otras infame— de una educación humanista, que siempre depositó su fe en los libros, lo que jamás podría dar: hacer que un ser humano sea moralmente bueno. El efecto que produce una buena lectura es estrictamente individual, y está en manos del azar. Ofrece cierto consuelo, cierta sensación de salvación, en un momento dado, en un espacio y en un tiempo determinados, a un lector concreto que se trasmuta, por la lectura, en lo leído.

Muchas veces he tenido la sensación, como profesor, de que lo único que podía hacer era leer en voz alta delante de mis estudiantes, compartir mi modo de leer con ellos, y esperar a que algo ocurriese, algo que les pertenecía exclusivamente a ellos: un efecto que yo no podría jamás pretender controlar a mi antojo. Pedagogía de la contaminación. Leer despacio —con ojos y dedos delicados, suaves, decía Nietzsche—, y aprender a rumiar.



“Sentarse a pensar es más duro que actuar por actuar.”

Rumiar, con el pensamiento, requiere una quietud contemplativa y una fértil lentitud a la hora de reaccionar. Demanda una ociosidad intelectual más o menos desinteresada: el *exercice du vide*, el ejercicio del vacío.

Sentarse a pensar es más duro que actuar por actuar. Permanecer inmóviles sin morder el anzuelo y sin responder de inmediato a todas las provocaciones que un mundo como el nuestro programa para que, como saltadores de caminos, entremos al trapo de toda suerte de banalidades. Quizá no alcancemos a desentrañar en qué consiste ser un buen lector. A veces, las mejores definiciones son las que vienen del lado contrario de las cosas, de sus costados sombríos. Es mejor decir, de nuevo con Nietzsche, quiénes son *los peores lectores*: los que proceden como soldados que se entregan al pillaje y se apoderan de lo que puede serles útil, manchando y confundiendo todo, y a todos, con sus ultrajes.

Al sujeto —hombre o mujer— estudioso lo que frecuentemente le pasa es que no puede dejar de hacer lo que hace. Se siente atrapado por su objeto, seducido y algo así como hechizado. Se encierra en su gabinete de trabajo y, dentro del ámbito general de las humanidades, en ese encierro personalmente elegido se rodea de libros que lee con pasión, lo que le permite viajar en el tiempo sin moverse de su sitio. Él o ella elige los libros que lee, compone su propia biblioteca, tan arbitraria como cualquier biblioteca personal pueda llegar a ser. Elegirá leer unos libros y no otros, a autores europeos, americanos o de otro continente, y aunque circule por ahí un canon de obras imprescindibles, lo esencial para ese individuo es el hecho de estar dispuesto a aprender a discernir los libros que realmente merecen la pena ser leídos una y otra vez, vengan de donde provengan, de los que merecen dejarse definitivamente de lado. Si no lee a algunos escritores o ensayistas, conoce perfectamente los motivos de su elección, o de sus omisiones, pero no alardea de su gesto. Le basta con elegir la mejor compañía. Esos libros de su elección no son importantes porque aparezcan en un canon ya decidido por ninguna autoridad, sino que lo son porque el sujeto del que estoy hablando percibe que son interminables, porque están siempre presentes en su vida y necesita tenerlos siempre al alcance de la mano. Son libros, como los lla-

maba María Zambrano, y mi amigo Joan-Carles Mèlich recuerda en su hermoso ensayo *La sabiduría de lo incierto*, «venerables». Se trata de textos que, con independencia de lo que pensemos acerca de lo que sus autores dicen en ellos, merecen cierto respeto, una actitud noble frente a ellos, cierta clase de dignidad, y desde luego una actitud, por parte de lector, de suma modestia, en vez de arrogancia. No se los venera como a dioses, porque no lo son. Se los aprecia, se los lee y relee constantemente debido a ese tipo de importancia que un lector en concreto es capaz de constatar en ellos, y porque siente que le hacen bien, porque alimentan su alma.

Es bastante alucinante lo que pasa en nuestro mundo, donde el juego de las identidades está a flor de piel, envueltas en muchísimo narcisismo, y donde es facilísimo que las más interesantes conversaciones queden abortadas antes de haber comenzado, porque siempre hay alguien en ellas al que todo le molesta o que quiere llevar la voz cantante. Cuando ya nadie lea en la casa del estudio —la escuela, la universidad— cuando el desprecio por la palabra y la grandeza del lenguaje se generalice y como un cáncer asesine a un alma potencialmente lectora, ¿dónde irán a parar esos libros que un día leímos y que al volver una vez y otra sobre ellos nos dieron la increíble sensación de estar vivos? ¿Qué se le puede decir a un joven, que se empeña en mantenerse en su arrogante ignorancia, que te dice que proponerle la lectura de un clásico es un abuso de poder por parte de su profesor y un gesto elitista? Es mejor mirar para otro lado, quizá, y mantenernos en nuestra íntima vocación. Y aunque sea como voz que clama en el desierto, insistir una y otra vez en el mensaje, disponiéndolo como una invitación: toma (el libro) lee, a ver qué pasa.

Un día alguien vivía y otro ya no, se fue. Dejó una inmensa desolación en un alma compañera y amante, con una tristeza inaudita y monumental. Pero esa otra alma, ligada todavía a la vida, recuerda. Recuerda los cuentos y las historias inventadas para que la amada pudiera pasar el trago. Recuerda ese cuento de Isak Dinesen o ese otro de Oscar Wilde que un día recitaron juntos. Recuerda ese poema que un día leyeron, un poema que tenía principio y fin, pero que permanecerá en la conciencia del superviviente eternamente, y que nadie, na-



“Y es que empezamos a leer un día para [...] otro día poder leer de nuevo.”

die y nada, podrá jamás destruir. Y es que empezamos a leer un día para —sin haberlo previsto, ignorantes del todo de lo que se nos venía encima— otro día poder leer de nuevo, con ojos y dedos delicados; y haciéndolo despacio, como esa lentitud que sobrecoge, en el amor que procuran y se regalan, a quienes mucho, en verdad muchísimo, lograron amarse, más allá de este tiempo, más allá de este ahora, más allá, tal vez, de este mundo, en el corazón de una historia única.

REFERENCIAS

Mèlich, J-C. (2019) *La sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana*. Barcelona, Tusquets.

Quignard, P. (2008) *El lector*. Madrid. Cuatro ediciones.

Schlanger, J. (1997) *La vocation*. París, Seuil.

HISTORIAS MÍNIMAS

Entre el olvido y la memoria

Between oblivion and memory

Asunción López Carretero *

Recibido: 11 de julio de 2021 Aceptado: 12 de julio de 2021 Publicado: 27 de julio de 2021

To cite this article: López Carretero, A. (2021). Entre el olvido y la memoria. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (2), 150-156DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.12978>

Asunción López Carretero

RESUMEN

Con la pandemia han saltado muchas de las costuras de nuestras sociedades, hasta el punto de que no solo hablamos de un problema sanitario sino de una auténtica crisis del modelo de civilización. La autora nos invita a pensar en ello tomando como hilo conductor las formas de representar y de vivir dos etapas de la vida especialmente castigadas en estos tiempos: la infancia y, como ella lo nombra, la edad avanzada.

Palabras clave: pandemia; desigualdad; relaciones intergeneracionales

ABSTRACT

With the pandemic, many of the seams in our societies have come apart, to the point that we are not only talking about a health problem but also about a real crisis in the model of civilisation. The author invites us to think about this, taking as a guiding thread the ways of representing and living two stages of life that are particularly punished in these times: childhood and, as she calls it, advanced age.

Keywords: pandemic; inequality; intergenerational relations

Con el acontecimiento de la pandemia han estallado fronteras que delimitaban nuestros espacios tanto físicos como psicosociales. En nuestra vida cotidiana, por ejemplo, la frontera entre escuela-familia y, más allá en el día a día, las fronteras espacio-temporales, se han modificado.

Se ha acuñado el término *sindemia* utilizado por Ubieto (2021) y otros autores para señalar que estamos no solo ante un problema sanitario, sino también y a la vez, frente a una crisis de formas de vida poco sostenibles tanto desde el

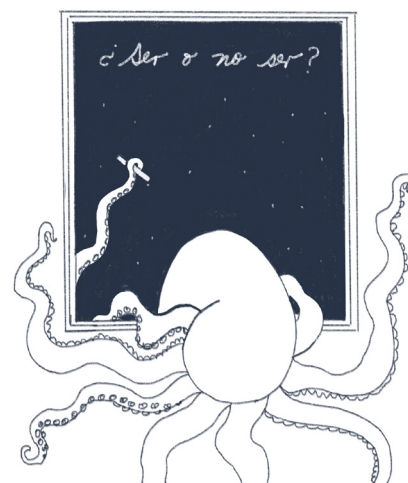
*Asunción López Carretero [0000-0002-2548-4908](https://orcid.org/0000-0002-2548-4908)Dra. en Psicología, profesora honorífica de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (España)
asuncion.lopez@ub.edu

punto de vista personal como común. De este modo, para quién lo quiere ver, esta crisis es una ocasión para vislumbrar algo más en esos pedazos en que se han roto nuestras rutinas cotidianas.

Las palabras con las que se describe la situación desde los discursos hegemónicos a veces son banales y otras solo se refieren a cifras. El cansancio, junto con la falta de palabras sensatas que den cuenta del dolor y las pérdidas de todo tipo que para cada quién ha significado la experiencia vivida, abonan el terreno para que el olvido haga su trabajo.

Por motivos diversos, ya que muy diferentes son las experiencias de las personas frente a una situación traumática, intentamos mirar para otro lado. Es humana la necesidad del olvido, pero me nacen algunas preguntas: ¿cómo sanar y transformar las huellas profundas que esta crisis está generando en nosotros haciendo tambalear los cimientos y las bases que conforman una vida humana digna? ¿Qué es lo esencial que ya estaba en una gran precariedad y que esta pandemia está poniendo de forma cruda ante nuestros ojos? Muchas de las estructuras que la pandemia ha derrumbado —o que están en proceso de probarse obsoletas— ya estaban debilitadas desde antes, como es el caso de ciertas formas de comunicación familiar, también ciertas prácticas en los espacios educativos, y una ausencia del sentimiento comunitario de interdependencia entre los seres humanos.

Han saltado a primer plano la miseria y las desigualdades que una política de las apariencias y del ocultamiento había intentado dejar en penumbra en favor de una sociedad fuertemente individualista y consumista. La sociedad líquida, como la denominó Bauman, mostró que había caído el *paradigma opresor-oprimido* desvelando que el mundo global desdibuja las relaciones de poder que cada vez son más sutiles y permeables. La miseria se presenta como circunstancial, es una cuestión de azar, y superarla una forma de valentía según los discursos dominantes. La alteridad, es decir el encuentro y complicidad con el otro diferente de mí, se ha sustituido por la figura del otro como enemigo potencial; lo singular se desgaja de lo común y cada persona es librada a su propia “suerte”.



“¿qué mundo
queremos, siendo
la infancia y la
edad avanzada
dos pilares
fundamentales?”

Junto a estas desigualdades y otras muchas, una de las cuestiones que ha estallado interpelándonos ha sido la construcción social que, en nuestras sociedades occidentales, responde al criterio de la edad. Una amiga muy querida, compañera de la facultad, y que ya no está entre nosotros (Caterina Lloret, profesora de la Universidad de Barcelona), decía que *la edad es un secuestro*. Es un secuestro en tanto que al partir de un dato de la biografía personal que responde a la biología, la sociedad establece unas prisiones homogeneizadoras que regulan sutilmente cómo vivir a cada edad. Además, funciona muy bien como velo encubridor de otras cuestiones más profundas, como la miseria, el abandono, la soledad... y la falta de horizonte para los más jóvenes. Y finalmente borra la pregunta por *¿qué mundo queremos, siendo la infancia y la edad avanzada dos pilares fundamentales?*

La infancia es un mundo abierto de posibilidades a cultivar y cuidar; y las edades maduras un momento vital de una gran lucidez y experiencia elaborada durante todo un recorrido vital plagado de acontecimientos. Sin embargo, durante esta pandemia estamos viendo el destino que para muchas personas mayores supone el cumplir años. No ser “productivas” para el mercado y no poder ocultar cierta vulnerabilidad física y económica constituye una de esas prisiones. Cuando todas estas circunstancias concurren, el destino —en el mejor de los casos— es un geriátrico. También hemos podido ver las condiciones extremas en que viven muchas de estas personas, tanto por los escasos recursos públicos con los que cuentan los centros, como cuando algunas de ellas sobreviven solas en sus domicilios.

El territorio ha sido y es otro dato que aprisiona. El contexto vital de origen funciona también como elemento a veces determinante. Las fronteras han sido demolidas por el virus, sin embargo, han crecido las murallas que separan a los pueblos, a las personas, a las prácticas de alteridad que humanizan las relaciones. Nos encontramos así con una diversidad de momentos vitales y experienciales con diferencias de orígenes y culturas, pero todos ellos con una única unidad de medida: *la productividad*.

La infancia se considera una preparación en la que muchas veces se borra la espontaneidad que no encuentra cauces para desarrollarse; la juventud un tránsito hacia el mercado; las edades maduras un “*fuera de campo*”. En todos estos momentos observamos una pérdida inquietante del valor simbólico de la vida que da sentido a la existencia de cada una y cada uno.

¿Por qué hablar de todo lo anterior en un espacio de educación?

La pandemia no ha cogido a nadie con buen pie. Los bebés porque en muchos casos no han podido disfrutar del aire libre y del juego con tranquilidad. La crianza ha sido compleja. Lo que hemos decidido llamar “infancia” también ha sufrido sus consecuencias: o bien se han quedado clausurados en casa o han ido a la escuela de forma poco espontánea por las medidas sanitarias. Los jóvenes, apartados de sus iguales, en situaciones de precariedad laboral, sin posibilidad de vivir de forma autónoma, también se han sentido muy perdidos. Incluso aquellos que han tenido o tienen la oportunidad de acceder a la universidad han entrado en un espacio nuevo en condiciones poco saludables.

Los discursos hegemónicos, de forma sutil, van transmitiendo con gestos, palabras e imágenes una infancia cristalizada y homogénea. Cabe recordar —por insistente— el tópico de que los niños y niñas van a la escuela para estar con sus amigos y amigas. Cosa que es cierta solo en parte y que simplifica tanto a la infancia en su diversidad como al profesorado en su función. ¿Es la escuela un almacén? ¿Un parque? ¿O sirve para cubrir todos los déficits de una sociedad profundamente desigual? Desigual que no debe confundirse con diversa, como a veces nos hacen creer.

Los jóvenes son noticia cuando generan “conflicto”. Desconfiados frente al mundo adulto, son a menudo demonizados en sus comportamientos, pero sus actitudes no nos conducen a abrirnos preguntas. Rápidamente los comportamientos de niños y jóvenes que no encajan o que muestran un alto grado de malestar se llevan al campo de la salud mental, y con ello, se convierten en cuestiones individuales fácilmente estigmatizantes.



“‘Hacer escuela’ es crear múltiples formas de sostener una relación educativa”

La responsabilidad y la ética de lo común quedan así de nuevo ocultas. Se trata de apagar fuegos, no de analizar también y a la vez, las condiciones de vida en las que emergen estos desencajes.

Una cuestión importante es que no olvidemos que la escuela nunca cerró durante la pandemia en todo el mundo. Lo observamos si nos detenemos en las diversas formas de “hacer escuela” que han surgido más allá de fronteras institucionales, espaciales y temporales; nos asombramos ante la cantidad de maneras que han emergido mostrando grandes dosis de creatividad. Desde la escuela infantil hasta la universidad.

“Hacer escuela” es crear múltiples formas de sostener una relación educativa como, por ejemplo, el caso de maestras que en tiempos de confinamiento han aprovechado la comida que se llevaba a las casas en lugares desasistidos para poner escritos con algunas indicaciones de estudio, o la creación de bibliotecas ambulantes, y otras muchas experiencias. Estas y otras prácticas las hemos descubierto en multiplicidad de realidades en las que ha ido tomando forma ese “hacer escuela” que se apoya en el deseo de hacer crecer a las criaturas, de entender profundamente que la cultura abre posibilidades, nutre y genera pasajes e itinerarios de vida. En definitiva, nos humaniza. También han sucedido momentos y experiencias de oscuridad, de exigencia en estas épocas inciertas. Han aparecido tensiones que desvelan diferentes formas de entender lo educativo. Resumiendo, sin querer esquematizar, diré que frente a la incertidumbre ha surgido también una intensificación de modelos educativos enfocados al rendimiento.

En el presente nos movemos entre el olvido y la memoria y creo, parafraseando a Ubieto (2021), que “Lo primero es hacernos cargo que esto no era un paréntesis. (...) Parecen malas noticias, pero quizás no lo son tanto. Nos devuelven el control, la capacidad de hacer nuevos planes, ajustados a las posibilidades, pero más orientados a la resonancia (conectar con nuestro deseo) que a la aceleración (producir y rendir sin obstáculos)” (blog Ned Ediciones, 17 de febrero de 2021). Es

decir, se trata de una invitación a no desconectarnos de esos deseos genuinos que han nacido en la pandemia.

Suscribo con Ubieto este enfoque en el que una de las claves es algo aparentemente tan simple como “recuperar la conversación”: *enfocarse en la escucha* y abandonar de una vez por todas la comunicación unilateral o una cierta “pose” discursiva (herencia de nuestras máscaras en las redes sociales). *No es necesario comprender para acompañar*, es decir, no se trata de consensuar borrando las diferencias. Ahora más que nunca los vínculos se tienen que construir sobre este sentido de acompañamiento y de comunidad, generando complicidades sin borrar las diferencias.

En la educación, en las escuelas, en la universidad, se dan ocasiones de oro para generar ese movimiento *entre el olvido y la memoria*, recuperando recuerdos y transformándolos en valor simbólico, en cultura del tiempo con sentido; tiempo de la vida con sus preguntas e inquietudes, para salir del aislamiento propiciando el deseo de encuentro, para generar vínculos verdaderos entre generaciones en el presente y en el curso de la historia, vivificando la relación con el saber en nuestras vidas. Para reestablecer conexiones con distintos momentos culturales y contextuales que abren sentidos al presente. Para salir de las burbujas en las que ya vivíamos sin darnos cuenta antes de la pandemia.

La educación es la oportunidad para generar tránsitos y relaciones entre los diferentes momentos vitales poniendo especial atención en la infancia como inicio y en los procesos vitales que le siguen con sus discontinuidades, pero con la riqueza que emana de cada momento. También es una oportunidad para reconocer la sabiduría de los mayores como un tesoro a custodiar y a reinventar. Recuerdo *experiencias de historia oral* en los institutos en las que el alumnado recogía testimonios de sus padres y abuelos, una forma de enseñar historia muy fértil.

El momento presente es una ocasión para recuperar los riesgos y las ganancias del “cara a cara”, de la



“Y, de este modo, volver a coser los desgarros, pero tejiendo algo nuevo, algo siempre en movimiento entre el olvido y la memoria”

presencia encarnada, poniendo cuerpo y espontaneidad a nuestros espacios de relación, abriéndonos al imprevisto, a la sorpresa y al asombro. La presencia, entendida en sentido amplio como un estar ahí y buscar prácticas colaborativas para mantener fuertes los vínculos comunitarios en tiempos de obligado distanciamiento social, será decisiva en la construcción del mundo pos-COVID (Ubieto opus cit.).

En definitiva, buscar nuevas fórmulas, dentro de las posibilidades actuales, para seguir alimentando lo que sí se ha constatado como prioritario para resistir con mejores armas una situación como la pandemia global: un buen entramado de relaciones interpersonales y comunitarias. Cultivar una conexión profunda entre lo singular y lo común para situarnos en esta interdependencia que atraviesa fronteras personales, institucionales, culturales... Y, de este modo, volver a coser los desgarros, pero tejiendo algo nuevo, algo siempre en movimiento entre el olvido y la memoria; cruzando los hilos y los colores de otros modos, abiertos a una *esperanza advertida*, es decir, una esperanza que se apoya en la elaboración de la experiencia vivida sin negarla ni magnificarla.

REFERENCIAS

Editorial (17 de febrero de 2021). El impacto psicológico de la pandemia y los nuevos retos socioafectivos. *El blog de NED Ediciones*. <https://nededicionesblog.wordpress.com/2021/02/17/el-mundo-pos-covid-jose-ramon-ubieto/>

Ubieto, J. R: (2021). El mundo post-Covid. NED Ediciones.

ESTUDIANTES

Reflexiones para avanzar: experiencias en la investigación educativa

Reflections to improve: experiences in educational research

Patricia Ortega Aguilar,* Daniel Traverso-Macías**

Recibido: 24 de noviembre de 2020 Aceptado: 17 de febrero de 2021 Publicado: 27 de julio de 2021

To cite this article: Ortega-Aguilar, P. y Traverso-Macías, D. (2021). Reflexiones para avanzar: experiencias en la investigación educativa. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 2 (2), 157-172DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10900>

RESUMEN

El siguiente trabajo, de carácter reflexivo, muestra la visión de dos estudiantes de doctorado que, tras iniciarse en el mundo de la investigación educativa, creen necesario compartir sus vivencias y primeros pasos con personas que también estén comenzando su andadura en este ámbito. Así mismo, se pretende compartir con el profesorado encargado de formarlos en este camino, cuáles son las incertidumbres, necesidades y emociones encontradas durante la formación como investigador e investigadora. De este modo, se persigue favorecer una buena formación y fomentar la realización de investigaciones en el contexto educativo con el fin de comprenderlo y ayudar a mejorarlo.

Palabras clave: Investigación educativa; Investigación cualitativa; experiencias investigadoras; formación, autorreflexión

ABSTRACT

The following reflective work shows the vision of two doctoral thesis students who, after starting in the world of educational research, believe it is necessary to share their experiences and first steps with people who are also beginning their career in this field. Likewise, it is intended to share with the teachers in charge of training them on this path, what are the uncertainties, needs and emotions found during training as a researcher. In this way, the aim is to promote good formation, encourage research in the educational context in order to understand it, and help to improve it.

Keywords: Educative research, Qualitative Research, Research experiences; training, critical reflection

1. INTRODUCCIÓN

El ámbito educativo es un terreno lleno de prácticas y metodologías didácticas que, aunque en la actualidad sean reconocidas y llevadas a cabo por muchos y muchas docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en algún momento también fueron cuestionadas por la comunidad educativa. Por ello, es necesario un análisis que pueda argumentar si ocasionan beneficios o no dentro de un aula mejorando el aprendizaje de los alumnos y las alumnas.



*Patricia Ortega Aguilar [0000-0002-3180-5448](https://orcid.org/0000-0002-3180-5448)
Universidad de Cádiz (España)
patricia.otegaaguilar@uca.es

**Daniel Traverso-Macías [0000-0001-9337-4383](https://orcid.org/0000-0001-9337-4383)
Universidad de Cádiz (España)
traversoma95@gmail.com

Además, resulta imprescindible tener presente que la escuela es un reflejo de la sociedad y viceversa, y que esta última se encuentra en continuo cambio, lo que conlleva una imperante necesidad de cuestionar la realidad de la que formamos parte, intentando mejorarla y ajustarla a las características y necesidades de los niños y las niñas. De ahí que investigar debería ser una práctica continua e irremplazable, ya que permitirá seguir conociendo y profundizando sobre los acontecimientos que tienen lugar en el ámbito educativo. Surge aquí la necesidad de mencionar un concepto que ampara y justifica la postura que se desarrolla a lo largo del artículo, el concepto del profesional-reflexivo. En este sentido, el profesorado debe tener dos habilidades intrínsecas, las docentes y las de investigación, con el fin de poder comprender la realidad en la que ejerce su profesión, así como resolver los problemas y cuestiones que se presenten en el día a día (Domingo, 2020). En palabras de Tallaferro (2006), “se necesita capacitar a los profesores para que se empeñen en procesos cognitivos de pensamiento reflexivo, para que adquieran la capacidad cognitiva y las creencias, valores, actitudes y emociones facilitadoras de tales procesos” (p. 272).

Nosotros¹, jóvenes nóveles investigadores, maestro de Educación Primaria y maestra de Educación Infantil, sentíamos la investigación como algo desconocido y al alcance de un reducido grupo de personas hasta la realización del máster en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente (IEDPD), debido a que durante la formación de nuestros respectivos grados, la investigación pasa en buena parte desapercibida, existiendo algunos matices más acentuados en el Grado de Educación Primaria. Es por ello que si hace un par de años alguien nos hubiera preguntado ¿qué es investigar?, probablemente ambos hubiéramos recurrido a la segunda definición que hace la Real Academia de la Lengua de la misma, “realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia” (2019²). Sin embargo, dicho máster nos abriría la puerta a una nueva dimensión, la dimensión de la investigación educativa. Consideramos que esta línea de investigación va mucho más allá de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia, implica intentar transformar las escuelas, siempre mejorándolas y colaborando con estas para ofrecer una educación inclusiva para todos y todas, una educación para el bien común desde la justicia social.

Con el paso del tiempo y el transcurso del máster, no tardamos en reflexionar acerca de qué habíamos hecho todo este tiempo, ¿cómo podía pasar tan desapercibida la investigación durante la formación inicial?, ¿acaso hay mejor fórmula para seguir aprendiendo y formándonos como docentes? Sin duda, poseer herramientas para lograr dar respuestas a todas aquellas preguntas que nos surjan como sujetos críticos en nuestro entorno o con los alumnos y las alumnas, ofrece, en buena parte, la llave maestra para mejorar nuestro contexto y, sobre todo, para satisfacer las necesidades del alumnado consiguiendo así que puedan dar lo mejor de sí mismos y de sí mismas. A pesar de ello, como investigador e investigadora noveles, queda por delante un largo camino de altos y bajos, de ganas y miedos, de certezas e incertidumbres, ya que en este ámbito de la investigación educativa, como en muchos otros, “la práctica hace al maestro y a la maestra” y nos hace tomar conciencia de que solo investigando, aprendes a investigar.

1 En ocasiones, se hará uso de la primera persona del plural con la intención de dotar el discurso de un carácter más personal y cercano.

2 Edición del Tricentenario: <https://dle.rae.es/investigar>

Tras nuestro acercamiento a la práctica indagatoria, no concebimos la idea de desempeñar la función docente sin no ser, al mismo tiempo, investigador e investigadora, más cuando el proceso investigación se realiza con mayor frecuencia de lo que se piensa, simplemente cuando se inicia un proceso a través del cual se le quiera dar solución a alguna problemática presente en las aulas. De este modo, desde la presente reflexión, se hace hincapié en la necesidad de trazar un puente entre ambas prácticas (docente e investigadora) para que una se nutra de la otra, en un sentido bidireccional. Por otra parte, también se considera necesario resaltar la idea de que, en muchas ocasiones, la separación existente entre el mundo docente y el investigador hace que las investigaciones llevadas a cabo en estos contextos y sus conclusiones no estén orientadas a que la comunidad educativa pueda ser conocedora de estas y comprendan su valor; a ello se le suma el lenguaje utilizado en los informes finales, y los tecnicismos empleados. En esta línea, en el caso en el que la investigación sea realizada por un agente externo al contexto educativo estudiado, sería indispensable también hacer un feedback con aquellas personas y contextos que hacen posible la investigación, por ser agentes de participación, ya que los resultados pueden ser útiles en la práctica de educativa.

Para concluir este apartado, y de manera previa a narrar nuestras experiencias, se considera oportuno plantear las siguientes cuestiones, ¿pertenece la investigación educativa al profesorado de infantil y primaria?, ¿es algo vinculado al ámbito universitario o toma su verdadero sentido en las aulas y en las realidades educativas?, ¿es necesario hacer hincapié en la importancia del perfil investigador dentro de una de esas características que se añadirían en una posible lista de “buenas prácticas educativas”?

En lo que sigue, y desde estas premisas, haremos una revisión bibliográfica para conocer qué nos cuentan las lecturas a nivel teórico acerca de la investigación y sobre todo en el ámbito educativo para así dar paso a una segunda parte contextualizada sobre nuestras experiencias investigadoras.

2. QUÉ NOS CUENTAN LAS LECTURAS

Como se ha nombrado anteriormente, se desarrollarán a nivel genérico los conceptos que se aluden a lo largo de este artículo con la intención de facilitar a un mayor rango de lectores y lectoras la comprensión de nuestras experiencias narradas, generándose así una fotografía del ámbito en el que nos encontramos inmerso e inmersa.

2.1 Investigación educativa

En sentido general, cuando preguntamos a cualquier ciudadano o ciudadana qué entiende por investigación o qué características atribuye a esta, la mayoría hace referencia a la investigación arraigada en el contexto científico. Por investigación científica, se entiende que “es un proceso que mediante la aplicación de un método científico nos permite obtener información relevante y fidedigna para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento” (Tejedor, 2004, p.63). Se podría ir más allá, hablando del positivismo, postura que acoge y enmarca la panorámica actual —dominante— de la investigación científica. A través de esta corriente se establece que el único conocimiento posible es aquel contrastado mediante el método científico como, por ejemplo, el trabajo experimental realizado en un laboratorio. Esta forma de entender se encuentra dentro de los enfoques cerrados que identificarán Everston y Green en (1989).

Pero, si es así, ¿dónde queda el conocimiento de las ciencias sociales? Comprender el comportamiento del ser humano, las conductas y decisiones que le afectan en su día a día se escapa de las posibilidades de un laboratorio, puesto que el ser humano alberga conceptos, sentimientos y actitudes que van más allá de lo palpable y lo cuantificable. La tendencia es hacer todo medible y controlable para poder establecer patrones generalizables que se terminan presentando como modelos a seguir o aplicar, o incluso bajo el engañoso término de “buenas prácticas”. Estos conocimientos establecidos como verdades absolutas tienen la limitación de que están condicionadas por el alcance que tiene el ser humano de acceder a la información y el conocimiento en el momento en el que realiza dicha investigación (Flick, 2018). Podemos decir, sin errar demasiado, que las fronteras del conocimiento del ser humano se amplían, y lo que hoy es considerado como una supuesta verdad incuestionable, dejaría de serlo y se vería cuestionada. Además, así entendido el conocimiento, supone, al mismo tiempo, la exclusión de otros conocimientos y formas de conocer que se entienden como no legítimos, no autorizados. Por tanto, para la comprensión del mundo y del ser humano (y de la educación) se debería tener en cuenta que el conocimiento no es neutral y no está al margen de factores políticos, sociales, económicos, etc., que inciden en el mismo (pensemos en la pandemia que estamos viviendo). El conocimiento que vamos teniendo de la realidad es una representación guiada interpretativamente del momento en el que se está viviendo y no una verdad absoluta válida y eterna. Hay que buscar una vía alternativa, y la tenemos: la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2018).

2.1.1 Investigación cualitativa

Desde las consideraciones anteriores, nos posicionamos en la investigación cualitativa por entender que con esta práctica la comprensión de la realidad educativa para su transformación es la adecuada. Cuando hablamos de investigación cualitativa hacemos referencia a

cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones. Algunos de los datos pueden cuantificarse, por ejemplo, con censos o información sobre los antecedentes de las personas u objetivos estudiados, pero el grueso del análisis es interpretativo. (Strauss y Corbin, 2002 en Toro y Parra, 2010, p.60)

Es por ello que se podría afirmar que, al menos, una de las finalidades que podemos considerar clave de la investigación cualitativa es “comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los sujetos participantes en los contextos estudiados” (Rodríguez, Gil y García, 1999, pp. 259-260). Asumir esta forma de hacer investigación supone comprender las relaciones humanas y los fenómenos sociales que tienen lugar en un contexto educativo en cuestión, con el fin de interpretarlo y comprenderlo (Cruz, 2014). Esa comprensión se consigue a partir de la reflexión, del análisis y de la interpretación, situándonos en los contextos educativos y en los puntos de vistas de las personas pertenecientes a estos contextos. Asimismo, se trata de una investigación más humana, aportando una interpretación sobre una realidad con la intención de mejorarla o comprenderla (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

En consonancia con lo expuesto, un aspecto muy importante a la hora de llevar a cabo investigaciones cualitativas, es que se debe tener en cuenta la necesidad de ponerse a la escucha (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Y no solo sentirse con la potestad de “dar voz” a aquellas personas a las que les hemos solicitado información acerca del ámbito que se investiga, ya que ponerse a la escucha “no es sólo escuchar sino también abrirse a la experiencia de escuchar. Porque ello nos exige descolocarnos, para hacer lugar al otro, a la otra, y la palabra que trae” (Molina, 2014 citado en Blanco y Sierra, 2017, p.7). En este ejercicio de ponerse a la escucha, se han de tener en cuenta algunos de los principios éticos como los propuestos por Vázquez y Angulo (2003, p. 21), los cuales serán tratados más adelante, y son: Negociación, Colaboración, Confidencialidad, Imparcialidad, Equidad y Compromiso con el conocimiento.

Asumimos, por tanto, que investigar en educación y sobre educación se precisa anclarnos en la investigación cualitativa, y ha sido precisamente esta en la que nos hemos situado en nuestros primeros pasos por el mundo de la investigación. A continuación, damos paso a narrar las experiencias vividas en nuestras primeras investigaciones a través de diferentes fases que incluyen aspectos tratados en los apartados anteriores.

3. LA INCERTIDUMBRE DEL PRINCIPIANTE

3.1 ¿Qué queremos investigar? Llega la primera decisión

Una vez que “finalizamos” la formación en investigación a través del máster realizado, llegó el momento de la verdad, el momento de poner a prueba todo lo aprendido y comenzar una investigación que nos pondría en contacto con la realidad de nuestro contexto. A lo largo de este apartado, expondremos desde nuestra experiencia los aspectos a destacar a la hora de enfrentarse a una investigación. Desde nuestro punto de vista, para llevar a cabo una investigación, sin duda la temática elegida para llevarla a cabo tiene que ser una que nos motive, preocupe o llene, ya que únicamente sintiendo la causa del hecho acontecido se puede empatizar y dar respuestas a las necesidades presentadas de manera más acertada. A pesar de ello, este punto que resulta tan trascendente y clave, en muchas ocasiones supone el primer hándicap al estar, dicha investigación, inmersa dentro del ámbito académico, y es que,

Los trabajos universitarios de investigación han estado sujetos a bastante crítica, por parte de la comunidad académica y por el público en general. El primer proyecto de investigación de un estudiante es, por lo común, una exigencia de la Universidad para satisfacer en parte los requisitos de un curso o para la obtención de un grado superior. La motivación inicial puede no ser el deseo de entregarse a la investigación, sino la necesidad práctica de satisfacer la exigencia. (Best, 1982, p. 36)

Sin embargo, resulta necesario tener en cuenta que esto no es siempre así y que en la mayoría de los casos se busca que, como alumnos y alumnas, tengamos la oportunidad de comenzar a investigar acerca de un ámbito de interés. En esta línea, poner de manifiesto algunas cuestiones que suelen ocurrir cuando se van a llevar a cabo las primeras investigaciones de la mano de un

Trabajo Fin de Grado (TFG) o Trabajo Fin de Máster (TFM), y que pueden darse en posteriores prácticas investigadoras:

- Los alumnos y las alumnas nos centramos en elegir la temática que deseamos sin tener en cuenta otro requisito.
- Los alumnos y las alumnas elegimos, en primer lugar, a los docentes que ofertan dicha temática para asegurarnos una buena guía y tutorización, independientemente del asunto a tratar.
- Los alumnos y las alumnas coincidimos en temática y tutor o tutora, pero encontramos algún tipo de dificultad u obstáculo a la hora de desarrollar el tema deseado, ya que hay que tener en cuenta que dicha investigación cuenta con unas características concretas en cuanto a tiempo y forma por encontrarse inmersa en un marco académico y con unos plazos definidos.

3.2 Plantear objetivos, ¿es tarea fácil?

Cuando nos adentramos por primera vez en un proceso de investigación, es muy frecuente tender a querer abarcar el ámbito elegido desde una perspectiva muy amplia y ambiciosa, ya que existen muchas ganas de poner en práctica todo lo aprendido. A pesar de ello, no hay que olvidar que probablemente contamos con un tiempo concreto, algo que sin duda determinará en cierto modo el desarrollo de la investigación, siendo necesario establecer una pretensión del estudio acorde con nuestros conocimientos, así como concretar unos objetivos y unas cuestiones de investigación que den respuesta a las intenciones planteadas, siempre de manera coherente con el tiempo disponible y no planteando objetivos inabarcables, suponiendo todo esto un primer encuentro con la incertidumbre y las dudas.

No obstante, debemos tener en cuenta que, aunque a priori se planteen unos objetivos de investigación y una forma de hacer investigación, la persona encargada de investigar debe saber que este proceso se construye en la práctica y durante su desarrollo, por lo que se tomarán decisiones a lo largo de todo el camino, que quizás harán que algunos de esos objetivos se vean alterados, otros de los considerados se verán alcanzados y otros no, ofreciendo opciones de mejora que probablemente puedan desembocar en nuevas y futuras investigaciones.

En nuestro caso, para ambos el diseño inicial de la investigación fue cambiado por la casuística encontrada (temporalidad y características del contexto), generándonos un sentimiento de desconcierto y descontrol sobre el proceso de investigación. Por ello, consideramos oportuno mencionar que no existen unas directrices pautadas de los procesos de investigación, sino que se trata de un proceso flexible y cambiante que se va conformando y modificando durante la investigación, particularidades que son propias de la investigación cualitativa. *Se van perdiendo los miedos.*

3.3 Navegar en investigaciones previas

Como es lógico, y teniendo en cuenta que una investigación cuenta con diferentes etapas y momentos que generan distintas necesidades, la persona que investiga se sentirá más o menos a gusto en cada una de estas etapas. En nuestro caso, sabemos que uno de los aspectos que más influye en la elaboración de la investigación es el marco teórico, siendo necesario tener un bagaje previo de las investigaciones realizadas en torno a la temática a tratar y también sobre el estado de la

cuestión. Es decir, resulta fundamental poder argumentar y facilitar a las personas receptoras un marco teórico que avale, respalde y justifique el motivo de realizar esa investigación y no otra, dotando de importancia y coherencia al proceso indagatorio. De igual forma, resulta un arduo proceso de aprendizaje y reflexión, comprender que un marco teórico no es fruto de un resumen de todas las lecturas realizadas, sino que implica reflexionar sobre las mismas para así elaborar un discurso propio y argumentado, ya que en muchas ocasiones una investigación surge de otras predecesoras.

Esta última idea nos lleva, además, a un aspecto muy importante y fundamental del proceso como es la búsqueda de bibliografía relacionada con la temática que estemos trabajando. Desde nuestro proceso, dicha bibliografía debe cumplir con ciertas características como:

- Ser variada, no recurriendo en muchas ocasiones a la misma fuente de información.
- Estar actualizada, ya que probablemente al hablar de investigación, los resultados y las conclusiones obtenidos hace quince años sobre cualquier temática hoy en día no serán los mismos, a no ser que la fuente de información primaria sea requerida o determinante a la hora de desarrollar la investigación.
- Contar con diferentes fuentes (libros, artículos, revistas, entrevistas) que nos aporten una visión amplia de la temática, siempre que las mismas cumplan criterios de rigor y credibilidad.

A ello se le une una cuestión que es aún más importante, si cabe, y es que se ha de destacar la relevancia de formarnos para citar correctamente las fuentes utilizadas, tanto en el cuerpo de texto (desarrollo) como en el apartado específico de las referencias bibliográficas. Hemos aprendido sin duda la importancia de respetar la autoría de los documentos, valorando el trabajo realizado por otros y otras profesionales.

3.4 Estrategias metodológicas para recogida de información

Una vez que tengamos los objetivos y las cuestiones de investigación a las que se les desea dar respuesta, es conveniente pararse a reflexionar acerca de cuáles serán aquellas estrategias de recogida de información que mejor se ajusten a la investigación en cuestión, así como diseñar instrumentos para poder llevar a la práctica dichas estrategias, intentando, a nuestro parecer desde la propia experiencia vivida que estos instrumentos en todo momento:

- No pretendan recoger de manera indirecta la información que nos interese para nuestra investigación.
- Evitar sesgos (género, social, cultural, étnica, etc.).
- Coherencia con la metodología elegida (cualitativa).

Concretamente, nosotros tuvimos la oportunidad de iniciarnos en el empleo de diferentes estrategias que se ajustaban a las necesidades de la investigación, dato que hay que tener en cuenta, ya que en algunas ocasiones queremos llevar a cabo diversas estrategias por tener la oportunidad de adentrarnos en todas, pero que no se ajustan a las necesidades requeridas por parte de la investigación, el contexto y el tipo de personas participantes, por una parte, pero también, y por otra, por coherencia epistemológica con la forma de hacer investigación (cualitativa). Durante

dicho proceso, lo cierto es que obtuvimos sentimientos encontrados, dado que hay que tener en cuenta que en muchas ocasiones la realidad vivida altera los pasos teóricos que conforman el empleo de una determinada estrategia, resultando necesario ajustar nuestra forma de proceder o actuar. Todas estas experiencias serán narradas en los siguientes apartados.

La Observación:

Cuando comenzamos las investigaciones, sin duda un cuaderno fue nuestro gran aliado y es que desde el minuto uno en el que accedimos al contexto correspondiente o simplemente desde el momento en el que comenzamos a indagar y realizar una revisión bibliográfica del tema a tratar, fue interesante, y muy necesario, comenzar a anotar todo aquello que nos rodeaba o que llamara nuestra atención, porque cualquier dato podía ayudarnos a comprender mejor aquello con lo que trabajábamos. Además, hizo que pudiéramos ir en busca de ciertos datos que por alguna razón hubiéramos olvidado, descubrir que algunos aspectos concretos se repetían con frecuencia entre otros muchos, o abrirnos nuevas vías para ir focalizando la problemática de nuestro estudio.

Las Entrevistas:

La entrevista, para nosotros, es la estrategia por excelencia, ya que nos permite compartir espacio y tiempo con las personas participantes de una manera cercana y empática, lo que favorece la escucha, conociendo de manera detallada las percepciones y opiniones de las personas participantes (Wood y Smith, 2018). A pesar de ello, a la hora de ponerla en práctica hemos podido comprobar que en ocasiones resulta un poco complicado crear un espacio distendido entre la persona investigadora y la persona entrevistada, teniendo en cuenta que se le van a hacer una serie de preguntas que no sabrá cuáles son y que serán, además grabadas (bajo su consentimiento). ¿Qué queremos decir con esto? Pues que la verdadera entrevista dista de poder hacer de ella la recreación de un encuentro entre dos personas de manera natural que, tras encontrarse en una cafetería, comparten temáticas y preocupaciones en común. De ahí que nuestra actitud, tono o cercanía serán nuestros únicos aliados para conseguir realmente un espacio para la escucha atenta de las personas entrevistadas y lograr con ello acercarnos de manera comprensiva a la realidad objeto de estudio; aportaciones que conecten con nuestras cuestiones de investigación. Nos dimos cuenta de que *la realidad es la que manda (en gran parte)*. En relación con este aspecto, resulta muy importante destacar que la persona investigadora nunca puede obviar el compromiso ético con las personas, proporcionando un ambiente cómodo, empático, donde las personas participantes puedan expresar su visión sin presión. Por ello, en ningún momento aportamos nuestra opinión personal en las respuestas que se fueron recibiendo (no estábamos para juzgar).

Algo muy importante antes de llevar a cabo la entrevista fue formular un *buen* guion, o al menos intentamos que lo fuera, ya que las preguntas realizadas serán fundamentales para conseguir indagar acerca de la temática deseada, agradeciendo siempre la colaboración de las personas, abriendo una puerta para que ellas pudieran expresar las ideas que desearan. Asimismo, también es importante dejar un guion abierto a posibles preguntas emergentes (algo exigido para una investigación que le interesa las significaciones y los modos con los que las personas representan la realidad), ya que durante la entrevista pueden salir algunas temáticas no contempladas con anterioridad. Lo cierto es que nuestra experiencia a la hora de realizar entrevistas

fue muy buena, puesto que las personas entrevistadas se mostraron interesadas en el ámbito investigado y sentían como suya la investigación. Gracias a ello la información recabada resultó interesante para los propósitos que se tenían.

Grupo focal:

La realización de un grupo focal puede resultar algo complejo por requerir citar a varias personas en un mismo lugar y hora para que puedan conversar acerca del tema que estemos tratando (Kambeleris y Dimitriadis, 2013). Sin embargo, a la vez nos parece muy recomendable porque ofrece una visión muy completa de la temática de estudio por poder incluir diferentes visiones desde la construcción del discurso entre las personas participantes. Concretamente la experiencia vivida fue muy buena, y se llevó a cabo con alumnos y alumnas de 2º de Bachillerato, los cuales tenían en común la participación en un mismo programa de convivencia desarrollado en el centro. De tal forma que la experiencia de este vínculo y el participar juntos y no de manera individual, propició una conversación muy fluida y sobre todo que se mostraran bastante relajados. En este caso concreto, la realización de un grupo focal se vio enriquecido por la aportación de las pruebas documentales, tratadas a continuación.

Pruebas documentales:

Las posibles fotografías o los vídeos realizados, con su correspondiente autorización, pueden ayudar mucho a la hora de extraer datos relevantes, dado que no podemos estar atentos a toda la información, movimientos y acontecimientos que se produzcan en el contexto del trabajo de campo, por lo que dichas fotografías y vídeos nos permitirán volver a vivir ciertas actividades, situaciones, acciones o conversaciones proporcionándonos la oportunidad de ver algunos aspectos que durante la realización de los hechos no tuvimos en cuenta, o teniéndolos, profundizar en los mismos.

A lo largo de una de las experiencias vividas se pudo en valor la importancia de estas y es que en este caso las fotografías y los vídeos, además de usarse las realizadas en el momento en el que se estaba llevando a cabo la investigación, también se emplearon documentos gráficos con los que se contaba desde hacía varios años atrás. Estas últimas, procedentes de una investigación que precedía a la realizada para la elaboración del TFM, sirvieron para comparar una misma situación a lo largo del tiempo y poder ver cómo esta había cambiado o no, ya que en este caso la investigación consistía en conocer el impacto que había tenido la implementación de un proyecto alumno ayudante en un instituto de educación secundaria de la provincia de Cádiz.

Conversaciones informales:

Esta estrategia, a pesar de tener atribuida la coletilla de informal, no dota por ello de menor importancia, ya que puede suponer una fuente de información que de otro modo no resultaría posible disponer. Esta peculiaridad de la herramienta en cuestión se debe a que al no estar planificada fluye de manera más natural, colocando a la persona participante en una situación más relajada y con más disposición a compartir, al menos es lo que pudimos apreciar con nuestras investigaciones.

Dado que no es un encuentro planificado, como es el caso de la entrevista, es muy oportuno contar siempre con una libreta o algún soporte donde anotar diferentes comentarios o datos que vayan surgiendo. No obstante, durante el trabajo de campo éramos conscientes de que la información lograda mediante conversaciones informales era registrada fuera del escenario o campo consensuado, por ello, la información recabada no podría ser incluida en la investigación, sin previo consenso. De manera resumida, las conversaciones informales suponen un espacio de diálogo más relajado y natural, no premeditado, donde las personas informantes pueden aportar datos desde un punto de vista más personal y natural de gran valor para la investigación.

3.5 Personas participantes, ¿requiere compromisos especiales?

Un aspecto crucial a la hora de llevar a cabo una investigación, y sobre todo una investigación con metodología de corte cualitativo, es que es necesario establecer unos principios éticos. Esto es así porque se tiene la oportunidad de estar en contacto directo con las personas participantes, las cuales nos ofrecerán información valiosa del ámbito que se pretende indagar. Y es que no es hasta el momento en el que nos adentramos realmente en una investigación, cuando conoces los muchos aspectos necesarios que se hemos de tener en cuenta, y que son los ya mencionados con anterioridad. La persona que lleva a cabo la investigación nunca debe desprenderse de su versión más humana (porque tampoco puede ser de otro modo por coherencia con la forma de investigación elegida), teniendo en cuenta que los datos en este tipo de investigación provienen de un contexto social, formado por personas que sienten los fenómenos que se dan en el mismo, cargados de significados. Por ello, resulta necesario poner en bandeja una serie de valores, no solo de investigación, sino sobre todo humanos que, ante todo, protejan la integridad y el bienestar de las personas que contribuyen en la investigación, así como la relación entre las mismas. A continuación, se exponen algunas anotaciones relacionadas en relación a dichos principios éticos en nuestras investigaciones:

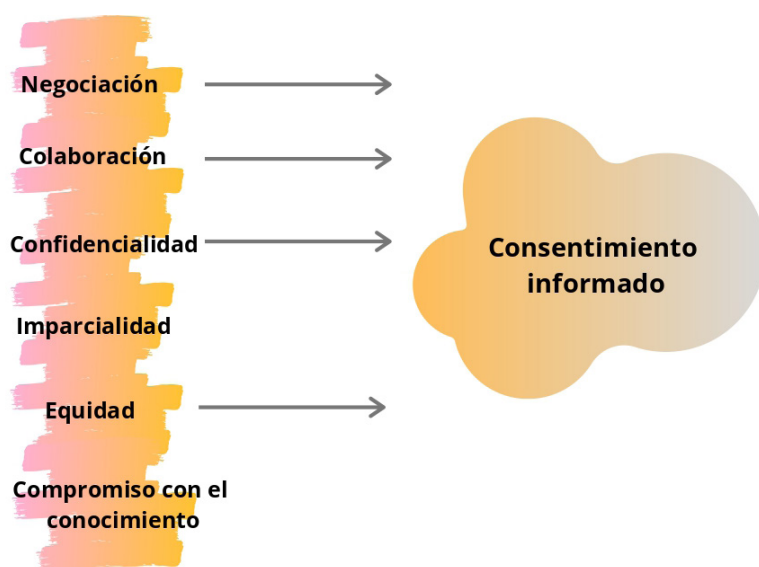


Figura 1. Principios éticos. Fuente. Elaboración propia

Como se puede ver en la figura 1, existen algunos principios éticos a tener en cuenta que son considerados en un documento denominado consentimiento informado. Dicho documento refleja aspectos como en qué consiste la investigación que se va a realizar, por qué es importante el testimonio de la persona o las personas a las que se les va a entrevistar, pero, sobre todo, cumple una función muy importante que es hacer constar que la persona participante autoriza a trabajar con la información recabada, conociendo que será algo totalmente confidencial. A continuación, se puede ver un ejemplo de este documento:

Consentimiento Informado

Estimado

Soy

A través me encuentro realizando una investigación acerca del

de este estudio, se quiere conocer

Para ello, se cree imprescindible contar con tu participación y testimonio, ya que se considera que

Tu participación en la realización del grupo focal es totalmente voluntaria, teniendo el derecho de retirar el consentimiento para la participación en cualquier momento. Del mismo modo, debe ser informado o informada de que la conversación será grabada pudiendo acceder a la transcripción de dicho documento por si desea modificar algunos datos que haya ofrecido, así como a acceder a los resultados finales de la investigación.

AUTORIZACIÓN

He leído el procedimiento descrito arriba. La investigadora me ha explicado el estudio y ha contestado a mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para participar en la investigación el y autorizo el uso de los datos que se extraigan de las entrevistas en las que participe para este trabajo académico, así como para la difusión científica de resultados. He recibido copia de este procedimiento.

Firma de la persona participante Fecha

Figura 2. Consentimiento informado. **Fuente.** Elaboración propia para ser aplicado en una de las investigaciones realizadas

Pasamos de la teoría a esos principios llevados a la práctica, esto es, a nuestras experiencias investigadoras. ¿Qué podemos contar?

Negociación: tiene que estar presente a lo largo de toda la investigación y no solo al inicio de la misma. Por ejemplo, a la hora de determinar el tema a tratar o para confirmar las perso-

nas que participarán en la investigación, entre otros, ya que a lo largo de todo el proceso se irán realizando avances que también deberán ser negociados como la manera en la que será registrada la información facilitada o incluso la información plasmada en el informe final. Lo que nos lleva a amparar la idea de respetar los límites de la información, además de brindarles a las personas participantes la oportunidad de realizar las preguntas que consideren oportunas.

El hecho de respetar los límites de la información se ve reflejado en que, por ejemplo, desde nuestra experiencia, a la hora de llevar a cabo la entrevista, contamos con la participación de personas participantes que no querían responder a algunas preguntas y preferían reservarse alguna información. Por ello, como personas investigadoras tuvimos que respetar la decisión y que la personas contase lo que considerasen oportuno. Sí pudimos experimentar que, una vez apagada la grabadora, estas personas se relajaban y comenzaban a contar aspectos tratados a lo largo de la entrevista pero, en este caso, con un mayor trasfondo. Sin embargo, resulta imprescindible mantenerse fiel a los compromisos éticos y no revelar información que la persona informante no desee. Esta información suponía confidencialidad, puesto que las personas informantes no querían que apareciese en los datos recogidos de la investigación.

Colaboración: será esencial también poner en conocimiento de las personas participantes la posibilidad tanto de formar parte de la investigación como de dejar de hacerlo en el momento que crean oportuno. Además, en cuanto a la información revelada por parte de las personas participantes se ha de destacar y dejar claro que la participación de las mismas en el estudio es totalmente voluntaria, por ello los y las participantes aportarán la información que consideren oportuna, profundizando en mayor o menor medida en los aspectos tratados.

Confidencialidad: este principio resulta uno de los más importantes, ya que en algunas ocasiones es posible que la información que estemos solicitando sea de carácter delicado, pudiendo poner en un compromiso a la persona que ofrece la información. Por ello, en todo momento nos aseguramos tanto del anonimato de las personas como de la confidencialidad de la información dada, no relacionando en ningún momento esta con la persona que la aporta. Además, siempre se debería incluir la posibilidad de que la información recabada sea mostrada al participante otorgándole la oportunidad de modificar si lo desea, ya que puede que la persona finalmente no se vea reflejada en las opiniones vertidas o no fuera eso precisamente lo que desea dar a conocer.

Imparcialidad: En cuanto a este principio, hemos de señalar que repercute principalmente en dos momentos de la investigación. Por un lado, en el análisis de los datos recogidos, y, por otro, a la hora de recabar la información porque la persona investigadora, con sus gestos o apoyos verbales, inducir a ciertas respuestas que le interese escuchar para su investigación, obteniéndose así una información sesgada de la realidad. Este es un aspecto que como personas investigadoras noveles hemos tenido presente a lo largo del proceso de recogida de información, mostrándonos imparciales ante los datos recogidos y apoyando a las personas participantes sin interceder u opinar acerca de su planteamiento o idea. De ahí la necesidad de incluir en nuestra investigación el concepto de “extrañamiento”, a través del cual como investigador o investigadora se ve o interpreta todo el contexto de trabajo desde una perspectiva distinta, “nueva”, la que es propia de las personas participantes; los lugares y las personas conocidas verlos con otra mirada como si fuese nuevo en ese lugar y no se supiera nada acerca del mismo ni de las relaciones que lo rigen.

Equidad: Este aspecto es esencial, ya que, en muchas ocasiones desde el papel investigador nos creemos con el poder de enjuiciar lo encontrado o de manejar la situación encontrada, dejando a un lado las experiencias y vivencias de las personas participantes. Por ello, a través de este principio se asegura el buen trato de las mismas, ofreciéndoles la oportunidad de modificar aquello que han aportado cuando estimen oportuno. Así mismo, este principio implica dar la oportunidad a todas las personas que forman parte del contexto investigado como informantes si así lo desean.

Compromiso con el conocimiento: Este último principio hace referencia a nuestro compromiso como personas investigadoras de aportar conocimiento siempre y cuando se investigue hasta donde sea posible, hasta donde las circunstancias y las personas participantes nos lo posibiliten y, además, teniendo siempre presente el cumplimiento del resto de principios éticos mencionados con anterioridad.

3.6 ¿Qué narran los datos? Toca analizar

Uno de los puntos que se piensa más dificultoso a la hora de llevar a cabo una investigación es el momento en el que se comienza a analizar toda la información que se ha ido recabando a lo largo de todo el proceso (Fernández y Del Valle, 2017). En este sentido, aunque se supone que esta dificultad es algo que puede llegar a ocurrir, con independencia de los años que lleve el investigador o la investigadora realizando pesquisas, se considera que esta tendencia aumenta aún más si se trata de la realización de las primeras investigaciones (Vázquez, 2011), ya que una de las principales ideas que viene a la cabeza es “quién soy yo para interpretar esto”, “quién soy yo para decir que esto es de este modo”. Suponemos que este “miedo” va desapareciendo poco a poco a medida que nos vamos involucrando en la temática, pero, sobre todo, a medida que vamos aprendiendo nuevas formas para argumentar las conclusiones, organizar y estructurar la información conforme a las categorías que se han ido configurando con el análisis, y a medida que vas aprendiendo a distinguir tu “yo” investigador de tu “yo” posicionado ante una realidad, consiguiendo el equilibrio entre ambos, o al menos intentándolo en todo momento.

Una vez que se recogen los datos el dilema que surge es el siguiente, ¿cómo interpretar los datos desprendiéndome de mi propia visión?, ¿estoy sacando conclusiones creíbles o tienen el sesgo de mi postura personal? Ir más allá de los números y trabajar con las vivencias y los sentimientos de personas implica romper con la cualidad cuadrada de los números para pasar a lo social y, en este sentido, resulta esencial interpretar los datos de una manera imparcial y extraer las conclusiones y no persiguiendo resultados que interesen al investigador o la investigadora. La interpretación la hacemos poniéndonos en el punto de vista de las personas participantes, suponiendo este un gran esfuerzo, ya que no estamos acostumbrados a este tipo de tareas. A pesar de ello, y de trabajar con los datos de manera rigurosa y ética, cabe decir que, de manera inevitable, la percepción de la persona investigadora, su experiencia y sus vivencias, intercederán en la interpretación que esta haga de la información extraída; no podemos desprendernos de nuestra subjetividad, y de la intersubjetividad construida a lo largo del proceso de investigación. Por ello, se habla de miradas interpretativas en tanto que persiguen comprender las interacciones que se dan en un contexto determinado (Denzin y Lincoln, 2018), así como los fenómenos que interceden en esta realidad, pero sin el propósito de generar teorías generalizables aplicables a otros contextos en su totalidad como puede ocurrir con las metodologías experimentales.

En esta línea, otra dificultad que se nos presentó fue la de establecer las categorías para el análisis de la información, procedimiento relativo a la fase analítica de la metodología cualitativa para el tratamiento de datos. Para ambos, y para muchos y muchas de nuestros compañeros y nuestras compañeras, este es uno de esos conceptos más complejos de llevar de la teoría a la práctica. Es decir: ¿cómo establecer núcleos de interés o temáticos para el análisis de los datos?, ¿cuáles son las temáticas que más se repiten a lo largo de la información? Sin duda, es una decisión crucial e importante para la obtención de los resultados, pues una vez establecidas las categorías, serán las que nos ayuden a estructurar con sentido, coherencia y comprensividad el análisis. Esto requiere de mucha revisión de la información recabada y control del tema (vivir los datos, hacerlos nuestros) para poder conocer cuáles son aquellos aspectos que toman más protagonismo a lo largo de la información y en qué ámbitos temáticos pueden recogerse.

3.7 El sentido de la investigación, ¿cómo concluimos?

Este apartado de la investigación, a pesar de ser uno de los más importantes y determinantes, fue uno de los que más nos costó, porque sentíamos que ya se había dado toda la información necesaria que teníamos a lo largo de todo el documento del trabajo de investigación, sintiendo no poder ofrecer más información a la persona lectora. Sin embargo, tal y como se apunta, es esencial y pueden existir tantos tipos de informes como investigadores e investigadoras realizan estudios.

Además, concluir en sí mismo no es fácil tampoco, porque no siempre se tiene claro cuándo y cómo hacerlo. Al margen de la dificultad mencionada, consideramos que las conclusiones son necesarias porque dan respuesta directa a los objetivos planteados inicialmente. Asimismo, ponemos en valor aportar un feedback a las personas informantes en cumplimiento al principio de negociación; también porque, si la realización de una investigación solo tiene el fin de emitir un artículo o realizar un TFM para obtener una calificación, ¿qué sentido tiene investigar? Para nosotros, después de este proceso, nos resulta crucial aportar y compartir los resultados con las personas participantes con la intención de contribuir a esa mejora de las prácticas educativas en el contexto en cuestión, pues qué es sino la investigación educativa y la investigación para la educación (la primera al servicio de la segunda).

4. ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO HASTA AHORA? ¿CÓMO VEMOS EL FUTURO?

Para finalizar con este trabajo realizado desde sujetos neófitos, se considera oportuno poner de manifiesto las impresiones que como personas inexpertas en el ámbito de la investigación nos hemos llevado. No desde el juicio de la verdad, pero sí desde nuestra experiencia personal.

En este sentido, consideramos importante poner en relevancia el papel de la investigación como recurso que permite al personal inmerso en el ámbito educativo conocer la casuística presente en los contextos educativos, así como descubrir e implementar nuevos conocimientos, estrategias y metodologías que mejoren la práctica educativa.

Pero, ¿es esto siempre así? Desde lo aprendido y experimentado, hemos podido ver cómo, aun siendo los maestros y las maestras de primaria e infantil las personas que más en contacto se encuentran con los niños y las niñas en el ámbito académico, es el personal vinculado al

ámbito universitario quien más investiga, a través de la experiencia propia y de los contenidos trabajados a lo largo de diferentes asignaturas. ¿Por qué esto es así? Desde nuestra experiencia, hemos podido comprobar cómo en muchas ocasiones el profesorado de los centros educativos de educación infantil y primaria alega que este tipo de investigaciones no son posibles debido al volumen de trabajo con el que se encuentran en el día a día en sus aulas, y todas las diligencias propias del ámbito, sobre todo, con relación a la burocracia exigida a nivel administrativo. Sin embargo, creemos que en muchas otras ocasiones el profesorado realiza investigaciones en el aula sin apenas darse cuenta, con el simple hecho de observar una determinada conducta en algún alumno o alguna alumna, anotar sus avances, preguntarle qué le pasa, informarse acerca de cómo puede ayudarlo y finalmente concluir con algunas respuestas al respecto. Asimismo, otro motivo por el que los maestros y las maestras no investigan ni constan en publicaciones del ámbito educativo, según hemos podido experimentar, es la ausencia de formación en el planteamiento de los grados de Educación Primaria e Infantil en cuanto al ámbito de la investigación. Por ello, el profesorado no cuenta con las herramientas y los recursos que les permitan formalizar los procesos de investigación y poder escribir unos resultados que se emitan a la comunidad educativa. Finalmente, en cuanto a este colectivo mencionar que la ausencia de formación en los planteamientos del grado, en lo que se refiere a la investigación, tal y como hemos podido comprobar desde nuestra experiencia personal, hace que no exista conciencia o interés sobre la importancia de la investigación para la práctica docente y educativa.

Dejando a un lado las esferas de infantil y primaria, y dando paso al ámbito universitario, nos gustaría poner de manifiesto el sabor agrídulce que ha impregnado nuestros pensamientos a lo largo de esta experiencia. Siendo delicada la temática y sin juzgar la voluntad de la calidad docente que nos ha rodeado durante esta etapa, cabe preguntar: ¿determinan las exigencias del ámbito universitario el tipo de investigaciones que se llevan a cabo?, ¿por qué investigan más en el ámbito universitario?, ¿supone investigar una motivación intrínseca o una exigencia externa del ámbito laboral? Son algunas preguntas que navegan por nuestra mente, siempre hablando desde la estructura y el planteamiento de admisión para acceder al mundo laboral de la universidad. Desde nuestro punto de vista, emitir artículos en el ámbito universitario se convierte en una exigencia y hándicap para el profesorado, que se ve empujado y sometido a una presión que les exige escribir. Esto no implica que estas investigaciones realizadas para publicar dichos artículos no sean de calidad, pero, ¿la temática investigada surge de un interés o duda personal o viene determinada por los intereses globales o “de moda”? Lo que se pretende transmitir con esta idea última es la importancia y el peso que tiene para la comunidad universitaria la publicación en revistas de impacto, ya que cuentan con un mayor baremo a la hora de evaluar su currículum.

Por último y para concluir, desde nuestra modesta experiencia y opinión, alegamos enaltecer el papel de la investigación como estrategia que ayuda a la comunidad educativa a comprender los fenómenos que en este ámbito intervienen, así como mejorar en cuanto a metodologías y conocimientos para hacer cada día una mejor educación, más humana, equitativa y justa. Asimismo, alabar el papel de la comunidad universitaria en la realización en investigaciones, no desmereciendo su trabajo por la situación planteada anteriormente, sino como personas, y trabajadoras, maestros y maestras, que se ven perjudicados por esta situación actual del sistema universitario y que, en ocasiones, desvirtúa el papel de la investigación en educación. Por último, vemos la necesidad de establecer una conexión entre la universidad y la escuela que persiga tra-

bajar conjuntamente por un mismo fin, huyendo de las jerarquías y figuras expertas. Han sido todos estos motivos los que nos ha llevado a desembarcar en el doctorado.

REFERENCIAS

- Best, J.W. (1982). *Como investigar en educación*. Morata.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara. (Ed.), *Investigar en la experiencia educativa* (pp. 20-92). Ediciones Morata, S.L.
- Cruz, A. (2014). Importancia de la investigación educativa. *Consejo de Transformación Educativa*. Recuperado de: <https://cutt.ly/pgw6XiV>
- Denzin, N., Lincoln, Y. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research (5th ed.)*. Sage. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/14>
- Domingo, A. (2020). *Profesorado reflexivo e investigador. Propuestas y experiencias formativas*. Narcea.
- Everston, C. M. y Green, J.L. (1989). La observación como indagación y método. En M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación como enseñanza. Métodos cualitativos y de observación. Vol. II* (pp.303-430). Paidós/MEC.
- Fernández, M.A. y Del Valle, J. (2017). *Cómo iniciarse en la investigación académica. Una guía práctica*. Fondo Editorial.
- Flick, U. (2018). The Concepts of Qualitative Data: Challenges in Neoliberal Times for Qualitative Inquiry. *SAGE journals*, 25 (8), 713-720. <https://doi.org/10.1177/1077800418809132>
- Kamberelis, G. y Dimitriadis, G. (2013). Grupos focales. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln. (Ed.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Vol.IV* (pp. 495-532). Editorial Gedisa, S.A.
- Real Academia Española (2019). Diccionario de la Lengua Española. Edición de Tricentenario Recuperado de: <https://bit.ly/35iLR7g>
- Rodríguez, G; Gil, J; García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Sierra. E. y Blanco, N. (2017). El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 303-326. doi:10.1783/qre.2017.2783
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere, La revista venezolana de educación*, 10(33), 269-273.
- Tejedor, F.J. (2004). Investigación educativa: ¿Hacia dónde vamos? En L. Buendía, D. González, T. Pozo. (Coords.), *Temas fundamentales de la investigación educativa* (pp.63-104). La Muralla, S.A.
- Toro, I. y Parra, R. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación Cualitativa/cuantitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de caso. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Ediciones Aljibe.
- Vázquez, R. (2011). *Investigar con estudio de caso la dirección escolar*. Ediciones Aljibe.
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos*

HOW TO

Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad*

Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research

Sarah J. Tracy**

Recibido: 1 de julio de 2021 Aceptado: 1 de julio de 2021 Publicado: 27 de julio de 2021

To cite this article: Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 2 (2), 173-201

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10016>

RESUMEN

Este artículo presenta un modelo de calidad en la investigación cualitativa que es excepcionalmente amplio, aunque flexible, ya que distingue entre los medios (métodos y prácticas) y los fines de la investigación cualitativa. El artículo ofrece en primer lugar una contextualización y una justificación de la conceptualización. Luego, la autora presenta y explora ocho aspectos clave de calidad en la investigación cualitativa, incluyendo (a) tema valioso, (b) rigor elevado, (c) sinceridad, (d) credibilidad, (e) resonancia, (f) contribución significativa, (g) ética y (h) coherencia significativa. Esta conceptualización de ocho puntos ofrece un modelo pedagógico útil y proporciona un lenguaje común de buenas prácticas cualitativas que pueden ser reconocidas como integrales por una variedad de audiencias. Mientras defiende estos marcadores de calidad, el artículo deja espacio para el diálogo, la imaginación, el crecimiento y la improvisación.

Palabras clave: pedagogía cualitativa; rigor; credibilidad; criterios; ética; evaluación

ABSTRACT

This article presents a model for quality in qualitative research that is uniquely expansive, yet flexible, in that it makes distinctions among qualitative research's means (methods and practices) and its ends. The article first provides a contextualization and rationale for the conceptualization. Then the author presents and explores eight key markers of quality in qualitative research including (a) worthy topic, (b) rich rigor, (c) sincerity, (d) credibility, (e) resonance, (f) significant contribution, (g) ethics, and (h) meaningful coherence. This eight-point conceptualization offers a useful pedagogical model and provides a common language of qualitative best practices that can be recognized as integral by a variety of audiences. While making a case for these markers of quality, the article leaves space for dialogue, imagination, growth, and improvisation.

Keywords: qualitative pedagogy; rigor; credibility; criteria; ethics; evaluation

*Este artículo es un reprint traducido del artículo original de la autora titulado: Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research, publicado en la revista *Qualitative Inquiry* y con DOI <https://doi.org/10.1177%2F1077800410383121>

Agradecimientos: Las versiones anteriores de este artículo se presentaron en la Conferencia de Organización de Gestión e Investigación Cualitativa de 2010 y en la Convención de la Asociación Nacional de Comunicación de 2010, con comentarios útiles de Bud Goodall, Kevin Barge, Anne Cunliffe, Karen Ashcraft y Patricia Geist-Martin. El autor agradece al editor Norman Denzin por sus constructivas sugerencias y a Jennifer Scarduzio por su revisión interna, edición y comentarios.



**Sarah J. Tracy [0000-0001-5229-2875](https://orcid.org/0000-0001-5229-2875)

The Hugh Downs School of Human Communication, Arizona State University (Estados Unidos)
sarah.tracy@asu.edu

1. INTRODUCCIÓN

Veinticinco años atrás, Lincoln y Guba (1985) preguntaron: “How can an inquirer persuade his or her audiences that the research findings of an inquiry are worth paying attention to (p. 290)? [¿Cómo puede un investigador persuadir a su público de que merece la pena prestarle atención a los resultados de una investigación?].” Desde entonces, los académicos cualitativos han ofrecido importantes aportaciones sobre las mejores prácticas en investigación cualitativa (Bochner, 2000; Creswell, 2007; Denzin y Lincoln, 2005; Guba y Lincoln, 2005; Richardson, 2000a; Seale, 1999; Stenbacka, 2001). Los criterios de calidad, como sucede en todo conocimiento social, están en constante cambio y situados dentro de contextos locales y temas de actualidad, de manera que es importante el diálogo sobre qué hace de calidad a una investigación cualitativa. En este trabajo, proporciono una conceptualización de ocho puntos sobre calidad en investigación cualitativa que es única y quizás sea provocativa, ya que delinea ocho características *universales* de los métodos cualitativos de alta calidad en todos los paradigmas y los diferencia de sus principales prácticas. Sugiero que cada criterio de calidad puede ser abordado a través de una variedad de caminos y técnicas, cuya combinación depende de cada investigador, contexto, afiliación teórica y proyecto.

El motivo principal para desarrollar esta conceptualización es pedagógico. Como profesora de métodos cualitativos, estoy interesada en reunir técnicas y buenas prácticas que los estudiantes pueden utilizar para ayudarlos a desarrollar un trabajo cualitativo de calidad. Me interesa que sean capaces de entender qué hace buena una investigación cualitativa y que puedan contestar preguntas como la que sigue:

Are these findings sufficiently authentic... that I [and research participants] may trust myself in acting on their implications? More to the point, would I feel sufficiently secure about these findings to construct social policy or legislation based on them? [¿Son estas conclusiones lo suficientemente auténticas... como para que yo [y los participantes en la investigación] pueda confiar en mí mismo a la hora de actuar sobre sus repercusiones? Más aún, ¿me sentiría lo suficientemente seguro de estos resultados como para elaborar una política social o una legislación basada en ellos?] (Guba & Lincoln, 2005, p. 205)

Ciertamente, la literatura rebosa de criterios para la calidad cualitativa, incluidos conceptos como la validez catalítica (Lather, 1986), la validez empática (Dadds, 2008), la cristalización (Richardson, 2000b), el conocimiento tácito (Altheide & Johnson, 1994), la transferibilidad (Lincoln & Guba, 1985) y demás. La proliferación de conceptos para la excelencia en investigación cualitativa ilustra de manera innegable la original complejidad del panorama metodológico cualitativo. Nuestra cornucopia de conceptos tan distintos contrasta con el relativo consenso de la comunidad cuantitativa de que la investigación de calidad tiene como objetivo la validez, la fiabilidad, la generalización y la objetividad. (Winter, 2000). Sin embargo, nuestro vasto despliegue de criterios puede también despistar a aquellos noveles en el campo y puede reflejar “the difficulties that qualitative methodologists... have had in making their ideas stick [las dificultades que los metodólogos cualitativos... han tenido para que sus ideas calen]” (Seale, 1999, p. 467).

Además de proporcionar una herramienta pedagógica concisa, espero que mi conceptualización pueda ayudar a generar respeto por los métodos cualitativos para aquellos que ostentan el poder y que saben poco sobre nuestro trabajo. A pesar de los avances de la investigación cualitativa a finales del siglo XX, un conservadurismo metodológico se ha apoderado de las ciencias sociales durante los últimos 10 años (Denzin y Giardina, 2008), evidenciado a través de la preferencia de las agencias gubernamentales y de financiación por la investigación cuantitativa, experimental y estadísticamente generalizable (Cannella & Lincoln, 2004). Los responsables de la toma de decisiones de alto rango —en poderosos cargos gubernamentales, de financiación y en juntas de evaluación institucionales—, a menudo no están preparados y no pueden evaluar adecuadamente los análisis cualitativos que presentan la etnografía, los estudios de casos y los datos naturalistas (Lather, 2004). Un marco sintético para la calidad cualitativa puede ayudarnos a comunicar el valor de nuestro trabajo a una amplia variedad de audiencias.

Por último, me gustaría ayudar en los esfuerzos que promueven el diálogo entre académicos cualitativos de diferentes paradigmas. Si los académicos cualitativos quieren ser escuchados,

We cannot afford to fight with one another... We need to find new strategic and tactical ways to work with one another... We must expand the size of our tent, indeed we need a bigger tent! [No podemos permitirnos el lujo de pelearnos entre nosotros... Tenemos que encontrar nuevas formas estratégicas y tácticas de trabajar juntos... Debemos ampliar el tamaño de nuestros pilares, ¡de hecho necesitamos pilares más grandes!] (Denzin, 2008, p. 321)

Para hacerlo, los investigadores cualitativos deben evitar al mismo tiempo una política de consentimiento en una atmósfera pública que favorece los estudios cuantitativos de amplio alcance (Atkinson, 2004), pero también diseñar estratégicamente formas de responder y actuar desde dentro, en lugar de ser “superados por” (Cheek, 2007, p. 1058) dicho entorno. Como detallaré a continuación, al distinguir las metas últimas y universales de una mezcla compleja de prácticas insignificantes, los investigadores cualitativos pueden hablar, si lo desean, con una voz unificada y al mismo tiempo conservar y respetar las complejas diferencias dentro de nuestra comunidad.

Aunque estas motivaciones pueden ser bastante inocentes, también me doy cuenta de que una consecuencia de cualquier delineación de criterios es política. Las herramientas, los marcos y los criterios no están libres de valor. Al ofrecer una respuesta a “lo que hace que un estudio de investigación cualitativa sea bueno”, también debo prestar atención a la larga historia y la controversia que se arremolina entre la política de la evidencia. Hacerlo sugiere que, antes de proponer la conceptualización, aborde el valor de los criterios en general, así como el valor de esta conceptualización, en particular.

2. ¿POR QUÉ CRITERIOS Y POR QUÉ ESTE MODELO?

Algunos de los principales académicos cualitativos se han opuesto a la elaboración de normas permanentes e invariables para la investigación cualitativa, sugiriendo que los criterios universales son problemáticos, si no infructuosos (Guba y Lincoln, 2005). En un artículo titulado “Cri-

teria Against Ourselves”, Bochner (2000) sostiene que los criterios empiristas tradicionales son poco útiles e incluso “tontos” (2000, p. 268) cuando se aplican a etnografías nuevas y alternativas. Explica que “We should never insist on reaching agreement beforehand on the criteria to which all arguments, reasoning, and conclusions must appeal [Nunca debemos insistir en llegar a un acuerdo de antemano sobre los criterios a los que deben apelar todos los argumentos, razonamientos y conclusiones]” (p. 269). Del mismo modo, en un artículo titulado “Farewell to Criteriology”, Schwandt (1996) sostiene que la preocupación de los académicos por las normativas reguladoras sobre lo que es bueno, mejor y más adecuado ha creado un culto virtual en torno a los criterios.

A pesar de estas críticas, las evaluaciones negativas de los criterios a menudo transitan hacia y concluyen con nuevos estándares de calidad (por ejemplo, Bochner, 2000; Schwandt, 1996) —criterios que a menudo se formulan como más flexibles y contextualmente situados que los rígidos criterios cuantitativos (Ellingson, 2008; Golafshani, 2003)—. Por ejemplo, Lather (1993) juega precisamente con la pregunta de “What do you do with validity once you’ve met post-structuralism? [¿Qué haces con la validez una vez que has conocido el postestructuralismo?]” (p. 674) articulando un conjunto de criterios específicos para el paradigma postestructuralista que son “abiertos y sensibles al contexto” (p. 674).

¿Por qué los académicos cualitativos desarrollan criterios incluso cuando los critican? Porque los criterios, sencillamente, son útiles. Las reglas y directrices nos ayudan a aprender, practicar y perfeccionar. De hecho, las investigaciones sobre el aprendizaje (Dreyfus, Dreyfus y Athanasiou, 1986) demuestran que los novatos y los principiantes avanzados en cualquier oficio (ya sea cocinar, esquiar, bailar o tocar música) dependen en gran medida de las estructuras basadas en reglas para aprender. Las pautas proporcionan un camino hacia la pericia. Los músicos aprenden estructuras básicas de acordes que, a su vez, les preparan para la improvisación más avanzada y la participación en sesiones de improvisación (Eisenberg, 1990). Los cocineros siguen recetas como base para experimentar con nuevas combinaciones de sabores. En resumen, las directrices y las buenas prácticas sirven a menudo como plataformas útiles de aprendizaje en una variedad de artes interpretativas.

Los criterios sirven para abreviar los valores fundamentales de un determinado oficio. Por lo tanto, una estructura simple de buenas prácticas metodológicas cualitativas puede fomentar el diálogo con los miembros de las comunidades científicas, experimentales y cuantitativas. Un lenguaje de buenas prácticas proporciona la opción de enmarcar nuestro trabajo, si se desea, como sistemático y estructurado (LeGreco & Tracy, 2009), algo que puede ser útil cuando se dialoga con personas que se aferran a sus propias reglas. Tales conversaciones no solo pueden hacer que la investigación cualitativa se haga notar y se financie, sino que también pueden suscitar aportaciones reflexivas que pueden enriquecer y mejorar nuestro trabajo. Parte de la fuerza de la erudición consiste en hablar de manera que sea apreciada por una variedad de audiencias, incluyendo las agencias de subvenciones, los funcionarios gubernamentales y los contactos de los medios de comunicación, muchos de los cuales no están familiarizados con la metodología de la investigación cualitativa.

Lamentablemente, la comunidad cualitativa se ha enfrentado a varios problemas que dificultan el desarrollo de un conjunto de criterios que todos apoyemos. La investigación cuantitativa basada en los números, que emana de un paradigma positivista, sigue dominando la compren-

sión pública de lo que equivale a la validez científica (Cheek, 2007). Sin embargo, aplicar criterios tradicionales como la generalización, la objetividad y la fiabilidad a la investigación cualitativa es ilegítimo; algo así como “Catholic questions directed to a Methodist audience [preguntas católicas dirigidas a un público metodista]” (Guba & Lincoln, 2005, p. 202).

Varios académicos cualitativos han respondido sugiriendo que los criterios de calidad deben estar vinculados a teorías, paradigmas o comunidades cualitativas específicas (Cunliffe, en prensa; Denzin, 2008; Ellingson, 2008; Golafshani, 2003; Guba y Lincoln, 2005). Bochner (2000) sugiere que “multiplicity of goals implies multiplicity in standards of evaluation as well [la multiplicidad de objetivos implica también la multiplicidad de normas de evaluación]” (p. 268). Creswell (2007) atiende específicamente a este llamamiento ofreciendo un conjunto único de criterios de evaluación para cada una de las cinco áreas cualitativas: investigación narrativa, fenomenológica, de *teoría fundamentada*, etnográfica y de estudio de casos. Entre otros edictos, Creswell aconseja a los investigadores narrativos que “se centren en un solo individuo (o dos o tres individuos)” (p. 214). Mientras tanto, sugiere que los fenomenólogos se pregunten: “¿Es precisa la transcripción?” (p. 215), y posteriormente enumera como criterio para una buena teoría fundamentada el mostrar “qué categorías principales surgieron” (p. 216).

Es cierto que este tipo de criterios específicos son útiles para los investigadores que se alinean firmemente con una comunidad teórica específica. Sin embargo, muchos estudiantes (y académicos de alto nivel, para el caso) participan en proyectos cualitativos sin saber qué teorías situarán finalmente su investigación. Además, si las personas ajenas a la investigación cualitativa no han comprendido las características básicas de la metodología cualitativa (Lather, 2004), probablemente no podemos esperar que elijan adecuadamente el conjunto de criterios correctos en función de la afiliación teórica específica de un proyecto.

Entonces, ¿es posible crear un conjunto sintético de criterios universales de calidad cualitativa que sigan atendiendo a la complejidad del panorama cualitativo? Respondo con un tímido pero esperanzador “Sí”. En estos momentos, puede que suenen las campanas de alarma para lectores que se alinean con el *Séptimo Momento*¹ de la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2005). Una conceptualización que identifica marcadores universales de calidad puede parecer, a simple vista, que se opone a la celebración de una serie de prácticas de representación y criterios de calidad específicos de cada paradigma. Como señaló Denzin (2008), “We need to remind the resurgent postpositivists that their criterion of good work applies only to work within their paradigm, not ours [tenemos que recordar a los resurgidos postpositivistas que su criterio de buen trabajo se aplica sólo al trabajo dentro de su paradigma, no al nuestro]” (p. 321). Sin embargo, te animo a que te quedes conmigo. Esta conceptualización no vuelve a un único estándar de criterios positivistas. La conceptualización surge de mis propias propensiones hacia la investigación interpretativa, crítica y postestructural (por ejemplo, Tracy, 2004; Tracy, Lutgen-Sandvik, & Alberts, 2006; Tracy & Rivera, 2010; Tracy & Scott, 2006) junto con un análisis inductivo de la literatura sobre las mejores prácticas cualitativas, autorizadas en

1 En inglés, *the Seventh Moment*, es un término utilizado en la investigación cualitativa para describir la tendencia a abrir las puertas a nuevas formas de estudiar y observar el comportamiento, las actitudes y las condiciones humanas.

gran parte por estudiosos de la práctica analítica postestructural, performativa y creativa (por ejemplo, Bochner, 2000; Denzin, 2009, Bochner, 2000; Denzin & Lincoln, 2005; Guba & Lincoln, 2005; Lather, 1993; Richardson, 2000a).

La conceptualización distingue entre los objetivos finales comunes de una investigación sólida (sellos universales de calidad) y los métodos variados (prácticas, habilidades y oficios) mediante los cuales se alcanzan estos objetivos. Esta diferenciación conceptual entre los fines cualitativos y los medios proporciona una estructura expansiva o que sirva como pilares (Denzin, 2008) para la calidad cualitativa, al tiempo que celebra las complejas diferencias entre los distintos paradigmas.

La comparación del trabajo cualitativo con otro oficio artístico —la elaboración de queso— puede ayudar a ilustrar el valor de separar los objetivos finales de las prácticas intermedias. Los chefs y los científicos de la alimentación coinciden en que una textura agradable o “sensación en la boca” es un sello universal de un queso de alta calidad, entre otros factores como la apariencia, el sabor y la nutrición (Bourne, 2002; Gunasekaran & Ak, 2002). Los fabricantes de queso pueden estar de acuerdo con este sello de calidad sin discrepar sobre los mejores procesos de preparación. Algunos quesos se prensan (como el cheddar), otros se asientan por su propio peso (como el feta) y otros apenas se procesan, mezclando cuajos y sueros (como el panir; Scott, Robinson y Wilbey, 1998). Además, los fabricantes de queso pueden ponerse de acuerdo en el criterio de la sensación en boca sin sugerir que una textura del queso sea necesariamente mejor que otra. La textura “adecuada” varía: el queso brie se derrite, el queso azul se desmorona y el queso fresco es blando.

Sugerir que la técnica de fabricación (prensado, asentamiento, mezclado) o la textura final (fundido, desmenuzado o blando) son los criterios de calidad —en lugar de la sensación en boca— genera confusión entre medios y fines. A pesar del método de preparación específico o de la representación final, los fabricantes de queso pueden aspirar y aspiran a un criterio universal de buena sensación en la boca. Al diferenciar este criterio del “proceso de preparación” y de la “textura final”, los queseros han creado un criterio universal y sencillo que permite a los queseros de diferentes tradiciones aprender de los demás, admirarlos y dialogar con ellos.

Del mismo modo, creo que podemos crear una conceptualización en la que los investigadores cualitativos se pongan de acuerdo en los marcadores comunes de calidad sin atar estos marcadores a prácticas paradigmáticas específicas o técnicas.

2.1 Ocho criterios de calidad en la investigación cualitativa

El núcleo de este ensayo presenta ocho criterios de calidad cualitativa, cada uno de los cuales puede lograrse mediante una variedad de habilidades técnicas que son flexibles en función de los objetivos del estudio y de las preferencias/habilidades del investigador. Como expongo a continuación, y resumo en la Tabla 1 al final de la discusión, la investigación metodológica cualitativa de alta calidad está marcada por (a) un tema valioso, (b) un elevado rigor, (c) la sinceridad, (d) la credibilidad, (e) la resonancia, (f) la contribución significativa, (g) la ética y (h) la coherencia significativa. Esta conceptualización está diseñada para proporcionar una herramienta pedagógica.

HOW TO

gica parsimoniosa, promover el respeto por parte de los que ostentan el poder, que a menudo malinterpretan y evalúan erróneamente el trabajo cualitativo, desarrollar una base desde la que los académicos cualitativos puedan unirse en una voz unificada cuando lo deseen y fomentar el diálogo y el aprendizaje entre los expertos en metodología cualitativa de diversos paradigmas.

Tabla 1. Ocho criterios “cimiento” para la excelencia en investigación cualitativa

Criterios para la calidad (objetivo final)	Diversos medios, prácticas y métodos para lograrlo
Tema valioso	El tema de investigación es: <ul style="list-style-type: none"> • Relevante • Oportuno • Significativo • Interesante
Elevado rigor	El estudio utiliza suficientes, abundantes, apropiados y complejos: <ul style="list-style-type: none"> • Construcciones teóricas • Datos y tiempo en el campo • Muestra(s) • Contexto(s) • Procesos de recogida y análisis de datos
Sinceridad	El estudio se caracteriza por <ul style="list-style-type: none"> • La autorreflexión sobre los valores subjetivos, los sesgos y las inclinaciones del investigador o los investigadores • La transparencia sobre los métodos y los retos
Credibilidad	La investigación se caracteriza por <ul style="list-style-type: none"> • La descripción minuciosa, el detalle concreto, la explicación del conocimiento tácito (no textual), y por mostrar en lugar de contar. • Triangulación o cristalización • Multivocalidad • Reflexiones de los miembros
Resonancia	La investigación influye, afecta o conmueve a determinados lectores o a diversos públicos mediante <ul style="list-style-type: none"> • Representaciones estéticas y evocadoras • Generalizaciones naturalistas • Conclusiones transferibles
Contribución significativa	La investigación proporciona una contribución significativa <ul style="list-style-type: none"> • Conceptualmente/teóricamente • Prácticamente • Moralmente • Metodológicamente • Heurísticamente

HOW TO

Ética	<p>La investigación tiene en cuenta</p> <ul style="list-style-type: none"> · La ética de los procedimientos (como la de los sujetos humanos) · La ética específica de la situación y de la cultura · La ética relacional · La ética de salida (dejar la escena y compartir la investigación)
Coherencia significativa	<p>El estudio</p> <ul style="list-style-type: none"> · Logra lo que pretende · Utiliza métodos y procedimientos que se ajustan a los objetivos establecidos · Interconecta de forma significativa la literatura, las preguntas/los focos de investigación, los hallazgos y las interpretaciones entre sí

2.1.1 Tema valioso

Una buena investigación cualitativa es relevante, oportuna, significativa, interesante o evocadora. Los temas significativos suelen surgir de las prioridades de la disciplina y, por lo tanto, son convincentes desde un punto de vista teórico o conceptual. Sin embargo, los temas significativos también pueden surgir de acontecimientos sociales o personales. De hecho, un enfoque emergente sugiere que las prioridades contextuales son fundamentales a la hora de desarrollar un proyecto (Tracy, 2007). Los climas políticos actuales o las controversias contemporáneas pueden provocar la investigación. Guba y Lincoln (1989, 2005) recomiendan temas que puedan proporcionar “autenticidad educativa”, es decir, un nivel de conciencia elevado, similar a la “inteligencia crítica” de Schwandt (1996), que tiene fuertes connotaciones morales y el potencial para la crítica moral. Un estudio que sólo es oportunista o conveniente, sin mayor importancia o significado personal, es “likely to be pursued in a shallow way, with less care devoted to design and data collection [probable que se lleve a cabo de forma superficial, con menos cuidado dedicado al diseño y la recogida de datos]” (Miles y Huberman, 1994, p. 290).

Las investigaciones que son contraintuitivas, que cuestionan supuestos dados por sentado o que desafían ideas bien aceptadas suelen ser valiosas. Los estudios que dedican innumerables horas, dinero de subvenciones o tiempo de los lectores a verificar fenómenos que ya están bien establecidos tienen cierto valor para mostrar el cambio o la estabilidad a lo largo del tiempo. Sin embargo, los estudios valiosos son interesantes y señalan sorpresas, cuestiones que sacan a los lectores de sus supuestos y prácticas de sentido común. Por eso son intrínsecamente interesantes los estudios sobre fenómenos poco conocidos o contextos evocadores. También por eso la gente se siente atraída por las investigaciones que dan un giro a los supuestos de sentido común. Cuando la investigación se limita a confirmar los supuestos existentes, la gente negará su valor aunque reconozca su verdad. En resumen, el público pensará “eso es obvio” en lugar del más codiciado “eso es interesante” (Murray, 1971).

2.1.2 Rigor Elevado

La investigación cualitativa de gran calidad se caracteriza por una rica complejidad de la abundancia, en contraste con la investigación cuantitativa que es más apreciada por su precisión

(Winter, 2000). Las descripciones y explicaciones que son ricas, explica Weick (2007), son abundantes, generosas y no tienen reservas. La riqueza se genera a través de una “variedad necesaria” (Weick, 2007, p. 16) de construcciones teóricas, fuentes de datos, contextos y muestras. La variedad necesaria, un concepto tomado de la cibernética, se refiere a la necesidad de que una herramienta o instrumento sea al menos tan complejo, flexible y polifacético como los fenómenos estudiados. En otras palabras, “it takes a complicated sensing device to register a complicated set of events [se necesita un dispositivo de detección complejo para registrar un conjunto complejo de acontecimientos]” (p. 16). La aplicación del concepto de variedad requerida al rigor cualitativo sugiere que un investigador con la cabeza llena de teorías y un caso lleno de datos abundantes, está mejor preparado para ver los matices y la complejidad. Un investigador cualitativo muy riguroso también está mejor preparado para tomar mejores decisiones en cuanto a muestras y contextos o para estudiar cuestiones específicas.

Además de su conexión con la abundancia, el rigor también proporciona convenientemente la validez aparente, que se refiere a si un estudio parece, a primera vista, razonable y apropiado (Golafshani, 2003). Los investigadores deben demostrar su debida diligencia, ejerciendo el tiempo, el esfuerzo, el cuidado y la minuciosidad adecuados. Una gran parte de muchos libros de metodología está dedicada a los consejos relativos a la práctica rigurosa del método cualitativo. Estas diversas prácticas sirven como medio para lograr el rigor. Entre las cuestiones relativas al rigor se encuentran las siguientes:

- ¿Hay suficientes datos para respaldar afirmaciones significativas?
- ¿Ha dedicado el investigador el tiempo suficiente para reunir datos interesantes y significativos?
- ¿Es el contexto o la muestra adecuados teniendo en cuenta los objetivos del estudio?
- ¿Ha utilizado el investigador procedimientos adecuados en cuanto a la toma de notas en el campo, las prácticas de entrevista y los procedimientos de análisis?

Los investigadores rigurosos estudian cuidadosamente estas cuestiones y van más allá de la conveniencia, el oportunismo y el camino fácil. ¿Cuántos datos son suficientes? Esta pregunta debe plantearse y responderse de nuevo con cada estudio de investigación. Si los datos son nuevos, únicos o raros, podría lograrse una valiosa contribución con muy pocos datos (por ejemplo, Scarduzio & Geist-Martin, 2008). Las decisiones sobre la cantidad de datos que se recogen también se cruzan con el nivel de análisis. Los análisis de datos detallados línea por línea pueden ser rigurosos incluso cuando se utilizan sólo varias líneas de transcripción (por ejemplo, Martin, 1990). No existe una cantidad mágica de tiempo en el campo. La cuestión más importante que hay que tener en cuenta es si los datos van a proporcionar y fundamentar afirmaciones significativas y de peso.

El rigor también se juzga por el cuidado y la práctica de los procedimientos de recogida y análisis de datos. Esto puede incluir una evaluación del número de páginas de las notas de campo, el tiempo transcurrido entre el trabajo de campo y la elaboración de las notas de campo, y si los investigadores demuestran una comprensión aprendida de las prácticas de observación de los

participantes y de redacción de las notas de campo. En cuanto a las entrevistas, las demostraciones de rigor incluyen el número y la duración de las mismas, la adecuación y la amplitud de la muestra de entrevistas teniendo en cuenta los objetivos del estudio, los tipos de preguntas formuladas, el nivel de detalle de la transcripción, las prácticas adoptadas para garantizar la exactitud de la transcripción y el número resultante de páginas de las transcripciones de las entrevistas. Un análisis riguroso de los datos puede lograrse proporcionando al lector una explicación sobre el proceso por el que los datos brutos se transforman y organizan en el informe de investigación. A pesar del enfoque del análisis de datos, el análisis riguroso se caracteriza por la transparencia en el proceso de clasificación, selección y organización de los datos.

Como todos los componentes de esta conceptualización, el rigor es un marcador necesario pero no suficiente de la calidad cualitativa. Para que la investigación cualitativa sea de gran calidad, debe ser rigurosa. Sin embargo, una cabeza llena de teorías y un caso repleto de datos no se traduce automáticamente en un trabajo de gran calidad. La metodología cualitativa tiene tanto de arte como de esfuerzo, de montón de datos y de tiempo en el campo. Y al igual que seguir una receta no garantiza una presentación perfecta, o completar un plan de entrenamiento vigoroso no garantiza el éxito el día de la carrera, el rigor no garantiza un producto final brillante. Dicho esto, el rigor aumenta las probabilidades de gran calidad, y las habilidades técnicas metodológicas desarrolladas a través de la práctica rigurosa trascienden cualquier proyecto de investigación individual, proporcionando una base de aptitud cualitativa que puede enriquecer futuros proyectos.

2.1.3 Sinceridad

La sinceridad como objetivo final puede lograrse mediante la autorreflexión, la vulnerabilidad, la honestidad, la transparencia y la auditoría de datos. Utilizo la palabra sinceridad para referirme a las nociones de autenticidad y genuinidad, pero no pretendo sugerir una única realidad o verdad (auténtica, genuina). Sinceridad significa que la investigación está marcada por la honestidad y la transparencia en cuanto a los prejuicios, los objetivos y las debilidades del investigador, así como en cuanto a la forma en que éstos desempeñaron un papel en los métodos, las alegrías y los errores de la investigación.

Autorreflexión. Una de las prácticas más célebres de la investigación cualitativa es la autorreflexión, considerada como honestidad y autenticidad con uno mismo, con la investigación y con la audiencia. Richardson (2000a) nombra la autorreflexión como uno de los cinco criterios principales a la hora de revisar monografías, planteando las preguntas: “How did the author come to write this text? [¿Cómo llegó el autor a escribir este texto?]” y “¿Existe una adecuada autoconciencia y autoexposición para que el lector pueda emitir juicios sobre el punto de vista? [Is there adequate self-awareness and self-exposure for the reader to make judgments about the point of view?]” (p. 254). La autorreflexión anima a los escritores a ser francos sobre sus puntos fuertes y sus defectos. Los etnógrafos deben informar de su propia voz en relación con la de los demás y explicar cómo sostienen que saben lo que saben.

Los investigadores pueden practicar la autorreflexión incluso antes de entrar en el campo siendo introspectivos, evaluando sus propios prejuicios y motivaciones, y preguntándose si son adecuados para examinar los lugares o temas elegidos en este momento. González (2000) cata-

loga con riqueza la etnografía a lo largo de cuatro estaciones diferentes y se refiere a una mayor conciencia personal como parte integral de la estación “primaveral” de la etnografía. Este período exige un proceso intensamente subjetivo y espiritual, más que una ponderación racional de costes y beneficios. Las preguntas que hay que hacerse son: “¿Por qué estoy haciendo este estudio?”, “¿Por qué ahora?”, “¿Estoy preparado para ello?”. Si no puede responder a estas preguntas, tal vez no sea el momento adecuado.

Desde este punto de vista, una buena etnografía no se limita al conocimiento o la información sobre otros “ahí fuera”, sino que amplía la definición para incluir historias sobre uno mismo. La cantidad de esta información “sobre uno mismo” que se incluya depende de los objetivos del proyecto de investigación. Las autoetnografías (Ellis y Bochner, 2000) y los relatos confesionales (Van Maanen, 1988) se centran en las experiencias subjetivas, las esperanzas, los miedos y las vulnerabilidades de los investigadores. ¿Existe tal cosa como demasiada autorreflexión? Denzin (1997) señala que los investigadores deben tener cuidado de no confundir la autorreflexión con “squeeze[ing] out the object of study [exprimir el objeto de estudio]” (p. 218). Del mismo modo, Krizek (2003) sostiene que las experiencias personales y la conexión en la etnografía se utilizan mejor, no para la catarsis personal, sino para “illuminate the reader’s understanding of the cultural event, place or practice [iluminar la comprensión del lector del evento cultural, lugar o práctica]” (p. 149). Una forma de abordar la ambigüedad de “cuánta autorreflexión” es mostrar, en lugar de contar, la autorreflexión tejiendo las reacciones o consideraciones reflexivas de uno mismo como instrumento a lo largo del informe de investigación.

Transparencia. Además de ser honesto y vulnerable a través de la autorreflexión, otra práctica significativa de la sinceridad es la transparencia. La transparencia se refiere a la honestidad sobre el proceso de investigación. Seale (1999) denomina a este proceso auditoría y señala que los investigadores deben proporcionar “a methodologically self-critical account of how the research was done [un informe metodológicamente autocrítico de cómo se realizó la investigación]” (p. 468). Esto puede lograrse de varias maneras, según el informe. Una “pista de auditoría” formal proporciona “clear documentation of all research decisions and activities [documentación clara de todas las decisiones y actividades de investigación]” a lo largo del relato o en los apéndices (Creswell y Miller, 2000, p. 128). Por su parte, Altheide y Johnson (1994) aconsejan que “the process by which the ethnography occurred must be clearly delineated, including accounts of the interactions among context, researcher, methods, setting, and actors [el proceso por el que se produjo la etnografía debe estar claramente delineado, incluyendo relatos de las interacciones entre el contexto, el investigador, los métodos, el entorno y los actores]” (p. 489).

Entre las cuestiones que hay que tener en cuenta en cuanto a la transparencia están el modo en que el investigador se introdujo en el contexto, el nivel de participación e inmersión, las prácticas de anotación sobre el terreno y el nivel de detalle en la transcripción. La investigación transparente está marcada por la revelación de los retos y los giros inesperados del estudio, así como por la revelación de las formas en que los focos de investigación se transformaron con el tiempo. La transparencia también significa que el crédito se da cuando se debe en términos de orden de los autores y los reconocimientos a los participantes, las fuentes de financiación, los asistentes de investigación y los colegas de apoyo.

En resumen, la autorreflexión y la transparencia son dos medios valiosos para lograr la sinceridad en la investigación cualitativa. Antes de continuar, quiero destacar que la razón por la que utilizo el término *sinceridad* es porque se relaciona con ser serio y vulnerable. Los investigadores sinceros son accesibles en lugar de engreídos y amables en lugar de arrogantes. No sólo tienen en cuenta sus propias necesidades, sino también las de sus participantes, lectores, coautores y público potencial. Los investigadores sinceros son empáticos, amables, conscientes de sí mismos y se autocritican. Los mejores investigadores cualitativos que conozco son sinceros y esa es una de las razones por las que me gustan tanto.

2.1.4 Credibilidad

La credibilidad se refiere a la fiabilidad, verosimilitud y plausibilidad de los resultados de la investigación. La necesidad de credibilidad —aunque no siempre con ese nombre— es señalada por muchos estudiosos de la investigación cualitativa. Como uno de los cuatro criterios, Tracy (1995) explica que los análisis interpretativos deben ser “plausibles y persuasivos”. Richardson (2000a) sostiene que una buena etnografía expresa una realidad que parece verdadera, proporcionando “a credible account of a cultural, social, individual, or communal sense of the ‘real’ [un relato creíble de un sentido cultural, social, individual o comunitario de lo ‘real’]” (p. 254). Lincoln y Guba (1985) sugieren que una buena investigación cualitativa es fiable. En resumen, los informes creíbles son aquellos que los lectores consideran lo suficientemente fiables como para actuar y tomar decisiones de acuerdo con ellos. En el caso de la investigación cuantitativa, la credibilidad se gana a través de la fiabilidad, la replicabilidad, la coherencia y la precisión (Golafshani, 2003). Sin embargo, estos criterios sólo se relacionan tangencialmente con la investigación cualitativa que utiliza un instrumento humano. En cambio, la credibilidad cualitativa se consigue a través de prácticas como la descripción detallada, la triangulación o la cristalización, y la multivocalidad y la parcialidad.

Descripción detallada. Uno de los medios más importantes para lograr la credibilidad en la investigación cualitativa es la descripción detallada. Con esto me refiero a una ilustración en profundidad que explique los significados culturalmente situados (Geertz, 1973) y con abundantes detalles concretos (Bochner, 2000). Dado que cualquier comportamiento o interacción, cuando se separa de su contexto, podría significar cualquier cosa, la descripción detallada requiere que el investigador dé cuenta de la compleja especificidad y circunstancialidad de sus datos (Geertz, 1973). El nivel de detalle de la etnografía debe proporcionar una descripción compleja y expansionista. En la investigación cualitativa, “things get bigger, not smaller and tighter, as we understand them [las cosas se hacen más grandes, no más pequeñas y apretadas, a medida que las entendemos]” (González, 2000, p. 629). Para ilustrar la complejidad de los datos, se aconseja a los investigadores que *muestran*, es decir, que proporcionen suficientes detalles para que los lectores puedan llegar a su propia conclusión sobre la escena. Esto se contrapone al hecho de que el autor le *cuenta* al lector lo que debe pensar. Mostrar es retóricamente más difícil y suele requerir más palabras que contar. Por eso, los investigadores tienen que tomar decisiones difíciles sobre qué partes de sus informes de investigación deben mostrar en lugar de contar.

La inmersión y los detalles concretos también son necesarios para que los investigadores puedan determinar el conocimiento tácito, considerado como la comprensión contextual que se da

por sentada, “largely unarticulated, contextual understanding that is often manifested in nods, silences, humor, and naughty nuances [en gran medida no articulada, que a menudo se manifiesta en asentimientos, silencios, humor y matices picarescos]” (Altheide y Johnson, 1994, p. 492). Aprender el vocabulario y la gramática básicos de una cultura es una cosa, y comprender sus chistes y modismos tácitos es una hazaña mucho más difícil. Las suposiciones y los significados ocultos guían las acciones de los individuos, lo digan o no explícitamente los participantes. Sin embargo, el importante papel del conocimiento tácito trasciende la superficie inmediata del discurso, los textos o los materiales discursivos.

Acceder al conocimiento tácito requiere un tiempo considerable sobre el terreno. Cuanto más tiempo estén los investigadores presentes y observando de cerca, más probabilidades tendrán de darse cuenta de los valores de una cultura. Además, los investigadores pueden acceder al conocimiento tácito no sólo tomando nota de quién habla y de lo que habla, sino también de quién no habla y de lo que no se dice. De hecho, una buena investigación cualitativa se adentra en la superficie para explorar cuestiones asumidas, implícitas y que han pasado a formar parte del sentido común de los participantes. Observar, analizar y desentrañar este conocimiento es clave para comprender la interacción y el comportamiento en la escena.

Cristalización y triangulación. La triangulación y la cristalización son dos prácticas que se alinean en el ejercicio, pero que difieren en la motivación paradigmática. De manera similar a la forma en que múltiples datos facilitan la navegación geográfica, la triangulación en la investigación cualitativa supone que si dos o más fuentes de datos, marcos teóricos, tipos de datos recogidos o investigadores convergen en la misma conclusión, entonces la conclusión es más creíble (Denzin, 1978). Dicho de otro modo, “findings may be judged valid when different and contrasting methods of data collection yield identical findings on the same research subjects; a case of replication within the same setting [las conclusiones pueden considerarse válidas cuando métodos diferentes y contrastados de recogida de datos arrojan conclusiones idénticas sobre los mismos sujetos de investigación; un caso de replicación dentro del mismo escenario]” (Bloor, 2001, p. 384). El concepto de triangulación surgió dentro de los paradigmas realistas que pretendían librar a la investigación del sesgo subjetivo. El concepto supone que se conoce una única realidad (o punto en el mapa).

Al igual que las nociones de fiabilidad y validez, la triangulación no se ajusta a la investigación de los paradigmas interpretativo, crítico o posmoderno que consideran la realidad como múltiple, fracturada, impugnada o construida socialmente. Los investigadores de estos paradigmas argumentarían que el hecho de que todos los datos converjan en la misma conclusión no asegura que esta realidad especificada sea correcta. Más bien, “all research findings are shaped by the circumstances of their production, so findings collected by different methods will differ in their form and specificity to a degree that will make their direct comparison problematic [todas las conclusiones de la investigación están condicionadas por las circunstancias de su producción, por lo que las conclusiones recogidas por diferentes métodos diferirán en su forma y especificidad hasta un grado que hará que su comparación directa sea problemática]” (Bloor, 2001, p. 385). Diferentes métodos, datos o investigadores a menudo producen (y quizás deberían hacerlo) resultados diferentes. Por ejemplo, los participantes en la investigación pueden adoptar valores muy diferentes en las entrevistas que los valores que promulgan en las interacciones contextuales, siendo ambos conjuntos de datos igualmente “verdaderos”.

A pesar de los argumentos de que la triangulación no necesariamente da lugar a una mayor precisión, el uso de múltiples investigadores, fuentes de datos, métodos y lentes teóricas sigue siendo considerado valioso por una gran cantidad de investigadores de diferentes paradigmas. Los múltiples tipos de datos, puntos de vista de los investigadores, marcos teóricos y métodos de análisis permiten explorar diferentes facetas de los problemas, aumentan el alcance, profundizan la comprensión y fomentan una (re)interpretación coherente.

Un término que se relaciona con la práctica de utilizar múltiples fuentes de datos, investigadores y lentes —pero que está motivado por supuestos postestructurales y performativos— es la cristalización (Ellingson, 2008). Richardson (2000b) propuso el cristal como un “imaginario central” que trasciende el triángulo “rígido, fijo y bidimensional” (p. 934). Explicó poéticamente que un cristal

combina simetría y sustancia con una infinita variedad de formas, sustancias, transmutaciones, multidimensionalidades y ángulos de aproximación. Los cristales crecen, cambian, se alteran, pero no son amorfos. Los cristales son prismas que reflejan las externalidades y se refractan en sí mismos, creando diferentes colores, patrones y arreglos, proyectándose en diferentes direcciones. Lo que vemos depende de nuestro ángulo de inclinación [*combines symmetry and substance with an infinite variety of shapes, substances, transmutations, multidimensionalities, and angles of approach. Crystals grow, change, alter, but are not amorphous. Crystals are prisms that reflect externalities and refract within themselves, creating different colors, patterns, and arrays, casting off in different directions. What we see depends upon our angle of repose.*]. (p. 934)

La cristalización anima a los investigadores a reunir múltiples tipos de datos y a emplear varios métodos, múltiples investigadores y numerosos marcos teóricos. Sin embargo, parte de la base de que el objetivo de hacerlo no es proporcionar a los investigadores una verdad singular más válida, sino abrir una comprensión más compleja y profunda, aunque todavía muy parcial, del tema.

Multivocalidad. La multivocalidad está estrechamente relacionada con la noción de cristalización y de mostrar en lugar de contar. La investigación multivocal incluye múltiples y variadas voces en el informe y el análisis cualitativos. La multivocalidad surge, en parte, de la práctica *verstehen* de analizar la acción social desde el punto de vista de los participantes. La *verstehen* exige a los investigadores una descripción detallada de las actuaciones de los actores y su significado local para interpretar el significado (Lindlof y Taylor, 2002).

Además de proporcionar una comprensión empática, atender a la multivocalidad proporciona un espacio para la variedad de opiniones. Los investigadores cualitativos no ponen palabras en la boca de los miembros, sino que atienden a los puntos de vista que difieren de los de la mayoría o del autor. La multivocalidad también sugiere que los autores son conscientes de las diferencias culturales entre ellos y los participantes. Las diferencias de raza, clase, género, edad o sexualidad pueden ser la base de significados muy diferentes en el campo, y la credibilidad aumenta cuando la investigación evidencia la atención a estas posibilidades.

La multivocalidad también puede lograrse mediante una intensa colaboración con los participantes. Los enfoques participativos, autoetnográficos y feministas buscan que las voces de los participantes, incluso las amistades, formen parte del núcleo del proceso de investigación.

La amistad como tipo de colaboración con los participantes requiere una “reciprocidad radical”, un cambio de “studying them to studying us [estudiarlos a ellos a estudiarnos a nosotros]” (Tillmann-Healy, 2003, p. 735). Los investigadores que actúan en equipo con los participantes también renuncian a un control editorial completo a cambio de realizar análisis más matizados con un significado más profundo para los participantes.

Reflexiones de los miembros. Además de prestar atención a las múltiples voces durante la fase de recopilación de datos, otro camino hacia la credibilidad va un paso más allá: buscar aportaciones durante los procesos de análisis de datos y elaboración del informe de investigación. Las ocasiones que denomino “reflexiones de los miembros” permiten compartir y dialogar con los participantes sobre los hallazgos del estudio, y proporcionan oportunidades para hacer preguntas, críticas, comentarios, afirmaciones e incluso colaboración.

Las reflexiones de los miembros, por un lado, pueden adoptar la forma de comprobaciones de los miembros, validación de los miembros y verificación de los participantes —términos que se refieren a métodos para “*taking findings back to the field and determining whether the participants recognize them as true or accurate* [llevar los hallazgos al campo y determinar si los participantes los reconocen como verdaderos o precisos]” (Lindlof y Taylor, 2002, p. 242)—. Estas prácticas pretenden demostrar una correspondencia entre los hallazgos del investigador y la comprensión de los participantes estudiados. Sin embargo, dado que las etiquetas de *comprobaciones* de los miembros, *validación* y *verificación* sugieren una única realidad verdadera, ofrezco en su lugar el término general de *reflexiones de los miembros*, que puede ser aplicable a una gama más amplia de enfoques paradigmáticos.

Las reflexiones de los miembros aumentan la credibilidad cualitativa de varias maneras, y van mucho más allá del objetivo de garantizar que el “investigador lo hizo bien”. Las reflexiones de los miembros “*yield new data which throw fresh light on the investigation and which provide a spur for deeper and richer analyses* [aportan nuevos datos que arrojan nueva luz sobre la investigación y que proporcionan un estímulo para realizar análisis más profundos y ricos]” (Bloor, 2001, p. 395). Como tal, las reflexiones de los miembros no son tanto una *prueba* de los resultados de la investigación como una oportunidad de *colaboración* y *elaboración* reflexiva.

Las reflexiones de los miembros también ayudan al investigador a saber si los miembros encuentran la investigación comprensible y significativa. A través del proceso de reflexión, los participantes pueden reaccionar, estar de acuerdo o encontrar problemas en la investigación. ¿Se toman los participantes el tiempo necesario para leer los resultados? ¿Les interesa? ¿Encuentran el estudio interesante? ¿Esclarecedor? ¿Objetivo? Las respuestas a estas preguntas dicen mucho sobre el proceso de investigación y sus aportaciones.

Los estudiosos que ven el mundo y el conocimiento sobre él como algo discutido y construido deben estar preparados para la crítica de los miembros y la aparición de múltiples significados. Algunos participantes pueden estar de acuerdo, a otros no les importa, algunos pueden ser impulsados a la acción, mientras que otros pueden protestar. Además, “*members’ responses to researchers’ accounts are provisional and subject to change* [las respuestas de los miembros a los relatos de los investigadores son provisionales y están sujetas a cambios]” (Bloor, 2001, p. 391). Los participantes pueden estar en contra de las conclusiones en un momento dado, y apro-

barlas más adelante, por diversas razones personales o políticas. El investigador tiene muy poco control sobre las reacciones de los participantes o sobre la forma en que se evalúa o utiliza finalmente la investigación. Sin embargo, sí tiene control al proporcionar el espacio y la opción para las reflexiones de los miembros y, al hacerlo, proporcionar oportunidades para obtener datos adicionales y elaboración que aumenten la credibilidad del análisis emergente.

2.1.5 Resonancia

Utilizo el término resonancia para referirme a la capacidad de la investigación para reverberar y afectar significativamente a una audiencia. Incluso el mejor informe escrito es incapaz de proporcionar una visión directa de las experiencias vividas por otros (Schutz, 1967). Sin embargo, los investigadores pueden participar en prácticas que promoverán la empatía, la identificación y la reverberación de la investigación por parte de lectores que no tienen experiencia directa con el tema discutido. El potencial de la investigación para transformar las disposiciones emocionales de las personas y promover un mayor respeto mutuo ha sido denominado “validez empática” por Dadds (2008).

La resonancia se puede lograr a través de aspectos estéticos, la escritura evocadora y las generalizaciones formales, así como la transferibilidad. No todos los estudios cualitativos deben lograr resonancia de la misma manera, pero todos los informes cualitativos de alta calidad deben tener impacto. Aquí, describo dos familias de prácticas: aspectos estéticos y generalización / transferibilidad. Ambas prácticas conducen a la resonancia y, a menudo, pero no siempre, funcionan de la mano.

Aspecto estético. Un camino clave hacia la resonancia y el impacto es el *aspecto estético*, lo que significa que el texto se presenta de una manera hermosa, evocadora y artística. La forma en que se redacta o presenta el informe cualitativo está significativamente entrelazada con su contenido. Y la construcción del texto afecta estéticamente su significado para cada lector. Al considerar el aspecto estético, una buena pregunta es “¿Me emocionó esto?”. Como mínimo, la investigación cualitativa debe presentarse con claridad, evitar la jerga y ser comprensible para el público objetivo. Sin embargo, la escritura evocadora va aún más lejos.

Bochner (2000) busca narrativas cualitativas que sean vívidas, atractivas y estructuralmente complejas o, en resumen, una historia que mueva el “corazón y el vientre” así como la “cabeza” (p. 271). Asimismo, Richardson (2000a) enfatiza la importancia de la estética, diciendo que la escritura debe ser creativa, compleja y animar al lector a sentir, pensar, interpretar, reaccionar o cambiar. Como una buena canción o un buen trozo de pastel, un buen informe cualitativo no es aburrido. Sorprende, deleita y hace cosquillas en algo dentro de nosotros.

Las presentaciones estéticas toman en serio la importancia de las habilidades que emanan de la literatura, las artes creativas, la introspección y el trabajo de la memoria. Estos incluyen narrativa personal, narración de historias, evocación, emoción y encarnación comprometida (Holman Jones, 2005; Lindemann, 2010). Ellis (1991) pide específicamente el uso de la propia experiencia emocional como método para describir, examinar y teorizar. Como se ilustra en el conmovedor relato de Ronai (1995) sobre su abuso sexual infantil, los investigadores pueden

lograr un impacto a través de la “introspección interactiva”, un método en el que los investigadores autoexaminan conscientemente cómo las emociones que sienten afectan sus experiencias privadas y sociales. Las representaciones estéticas de estas experiencias tienen impacto.

Transferibilidad y generalizaciones naturalistas. La resonancia también surge a través del potencial de un estudio para ser valioso en una variedad de contextos o situaciones, prácticas que se han denominado generalizabilidad o transferibilidad. Las comprensiones cuantitativas formales de la generalización son generalmente inútiles y no son aplicables para la investigación cualitativa. Esto se debe a que las generalizaciones estadísticas requieren muestras representativas aleatorias que utilicen datos aislados de cualquier contexto o situación particular. En contraste, la investigación cualitativa involucra estudios en profundidad que generalmente producen conocimiento histórico y culturalmente situado. Como tal, este conocimiento nunca puede generalizarse sin fisuras para predecir la práctica futura.

A pesar de la inaplicabilidad de la generalización estadística, el conocimiento generado a través de métodos cualitativos aún puede transferirse y ser útil en otros entornos, poblaciones o circunstancias. De hecho, los buenos estudios naturalistas tienen “findings [that] can be extrapolated beyond the immediate confines of the site, both theoretically and practically [resultados [que] pueden extrapolarse más allá de los límites inmediatos del lugar, tanto en la teoría como en la práctica]” (Charmaz, 2005, p. 528). En lugar de depender de generalizaciones formales, la investigación cualitativa logra resonancia a través de la *transferibilidad* (Lincoln y Guba, 1985) o la *generalización naturalista* (Stake y Trumbull, 1982), procesos que son realizados por los lectores de la investigación.

La *transferibilidad* se logra cuando los lectores sienten que la historia de la investigación se superpone con su propia situación y transfieren intuitivamente la investigación a su propia acción. Por ejemplo, alguien que esté aprendiendo sobre la experiencia del trabajo emocional de los empleados de un crucero (Tracy, 2000) puede aplicar o transferir estas ideas a su propia situación laboral en un restaurante, parque temático o en cualquier otro lugar. Los investigadores pueden crear informes que inviten a la transferibilidad reuniendo testimonios directos, proporcionando una descripción detallada y escribiendo de manera accesible y por invitación. La transferibilidad también se relaciona con la “narración evocadora” (Ellis, 1995): la producción de experiencia emocional indirecta en el lector. Las historias evocadoras tienen el poder de crear en los lectores la idea de que han experimentado lo mismo en otro ámbito.

La *generalización naturalista* (Stake y Trumbull, 1982) es otra práctica que conduce a la resonancia. Si bien las generalizaciones formales asumen que el conocimiento es lo que conduce a una práctica mejorada, Stake y Trumbull argumentan que el sentimiento de *conocimiento* y experiencia personal es lo que conduce a una práctica mejorada. Desde este punto de vista, una buena investigación proporciona a los lectores una experiencia indirecta. A través del proceso de generalizaciones naturalistas, los lectores toman decisiones basadas en su propia comprensión intuitiva de la escena, en lugar de sentir que el informe de investigación les está instruyendo sobre lo que deben hacer.

Por último, la mayoría de los investigadores cualitativos buscan resonancia no porque deseen generalizar *a través de* casos, sino porque pretenden generalizar *dentro* de ellos. Dentro de los

casos, la generalización proviene de tomar instancias pequeñas y colocarlas dentro de un marco más grande. Por ejemplo, cuando Geertz (1973) analizó la pelea de gallos balinesa, tomó los detalles de la pelea y luego colocó su significado dentro del marco más amplio del concepto de Bentham de “juego profundo”. Además, al estar inmersos en los detalles de la pelea de gallos, los lectores a menudo reconocen vicariamente y reflexionan sobre el papel de la violencia en su propia cultura y cómo esta violencia interactúa con cuestiones de poder, estatus y sexualidad. De esta manera, la investigación logra la resonancia en varias poblaciones y contextos, incluso si se basa en datos de una población única durante un momento específico en el tiempo.

2.1.6 Contribución significativa

Al juzgar la importancia de la contribución de un estudio, los investigadores miden el clima actual de conocimiento, práctica y política, y hacen preguntas como “¿El estudio amplía el conocimiento?” “¿Mejora la práctica?” “¿Genera investigación en curso?” “¿Libera o empodera?” Las respuestas a estas preguntas apuntan a las formas en que la investigación “*contribute to our understanding of social life* [contribuye a nuestra comprensión de la vida social]” (Richardson, 2000a, p. 254), “*bring clarity to confusion, make visible what is hidden or inappropriately ignored, and generate a sense of insight and deepened understanding* [aporta claridad a la confusión, hace visible lo que está oculto o ignorado de forma inadecuada y genera una sensación de perspicacia y una comprensión más profunda]” (Tracy, 1995, p. 209).

La investigación *teóricamente significativa* es “*intellectually implicative for the scholarly community* [intelectualmente relevante para la comunidad académica]” (Tracy, 1995, p. 210), extendiendo, construyendo y criticando el conocimiento disciplinario. En su forma más básica, la investigación puede proporcionar una contribución teórica al examinar cómo la teoría o los conceptos existentes tienen sentido en un contexto nuevo y diferente. Por ejemplo, un investigador podría tomar el concepto de agotamiento —que surgió en una investigación con trabajadores de servicios humanos— y ver cómo se manifiesta entre los profesionales de negocios. Sin embargo, el significado teórico generalmente requiere que vayamos más allá de la mera (re)aplicación de la teoría existente. Más bien, la investigación que construye la teoría amplía o problematiza los supuestos teóricos actuales. Estas contribuciones ofrecen conocimientos nuevos y únicos que surgen del análisis de datos: conceptualizaciones que ayudan a explicar la vida social de formas únicas y pueden transferirse a otros contextos. Al hacerlo, el estudio se basa en investigaciones anteriores, pero proporciona nuevos conocimientos conceptuales que pueden ser utilizados por futuros investigadores. La investigación tiene un significado teórico.

La *importancia heurística* mueve a las personas a seguir explorando, investigando o actuando sobre la investigación en el futuro. La investigación es heurísticamente significativa cuando desarrolla la curiosidad del lector y ayuda a inspirar nuevos descubrimientos (Abbott, 2004). La investigación heurística desarrolla conceptos novedosos que pueden cuestionarse y explorarse en otros entornos. Los investigadores pueden aumentar la importancia heurística proporcionando a los lectores sugerencias sustanciales e interesantes para futuras investigaciones. La investigación también es heurística cuando influye en una variedad de públicos, como los encargados de formular políticas, los participantes de la investigación o el público no especializado, para que se comprometan en acciones o cambios, algo que se superpone con un significado práctico.

La *investigación prácticamente significativa* pregunta si el conocimiento es útil. ¿Ayuda a aclarar o enmarcar de manera útil un problema contemporáneo? ¿Empodera a los participantes a ver el mundo de otra manera? ¿Proporciona una historia que pueda liberar a las personas de la injusticia? Varios conceptos ayudan a completar las formas en que la investigación puede tener un significado práctico: la *validez catalítica* se refiere a la investigación que proporciona una conciencia política que cataliza a los miembros culturales para que actúen (Lather, 1986); la *autenticidad táctica* se refiere a la capacidad de una investigación para alentar a los investigadores a capacitar a los participantes interesados en la acción política (Lincoln y Guba, 2005); la *investigación frenética* se refiere a los análisis que permiten la sabiduría práctica y el espacio para la transformación (Tracy, 2007).

Schwandt (1996) propone que una buena investigación cualitativa no debería desplazar, sino complementar y complementar el sondeo a las personas de a pie sobre los problemas sociales. Esta indagación social como filosofía práctica sirve para mejorar y cultivar la inteligencia crítica que conduce a la capacidad de participar en la crítica moral (Guba & Lincoln, 2005) y entrenar el juicio humano (Schwandt, 1996). Una buena investigación cualitativa captura cómo los profesionales enfrentan problemas situados y proporciona implicaciones que pueden ayudar a los participantes a desarrollar principios normativos sobre cómo actuar (Tracy, 1995).

No todos los académicos cualitativos están entusiasmados con la propensión de la investigación a impulsar cambios o afectar las políticas. Bien, Weis, Weseen y Wong (2000) señalan: “[W]e hear a growing chorus of colleagues (on the Right and the Left) who presume that if one is interested in, engaged by, or drawn to policy, one’s scholarship is less trustworthy, tainted by advocacy, commitments, passion, or responsibilities [[O]ímos un coro creciente de colegas (de derecha e izquierda) que presumen que si uno está interesado, comprometido o atraído por la política, la erudición es menos confiable, está contaminada por la defensa, los compromisos, la pasión o las responsabilidades]” (p. 124). Algunos estudiosos consideran que la investigación práctica o aplicada está contaminada o sesgada. Sin embargo, toda investigación tiene una “agenda”: algunas agendas son simplemente más explícitas que otras. Además, apuntar a un cambio práctico no es más subjetivo que la investigación que tiene como objetivo construir una teoría.

Finalmente, otro medio para lograr la significación es mediante la participación de la metodología de investigación de una manera nueva, creativa o perspicaz: la *significación metodológica*. No obstante, un proyecto de investigación que arroje resultados teóricos nada sorprendentes puede aportar una contribución significativa al introducir y explicar un nuevo enfoque metodológico. Por ejemplo, la importancia metodológica podría surgir del estudio cualitativo de un concepto que previamente ha sido examinado únicamente cuantitativa o experimentalmente. Alternativamente, se podría jugar con nuevos tipos de análisis de datos creativos o prácticas de representación, como el análisis de dibujos, el análisis de poemas encontrados o la evocación a través de la improvisación. O un investigador podría exhibir originalidad en los métodos de representación narrativa, recolección de datos, codificación y organización. Al hacerlo, los enfoques metodológicamente significativos no solo pueden conducir a conocimientos teóricos y utilidad práctica, sino que también pueden contribuir a la práctica del futuro investigador de las habilidades artesanales metodológicas.

2.1.7 Ética

Muchas de las prácticas significativas discutidas anteriormente, como la autorreflexión y la multivocalidad, también son parte integrante de la investigación ética. Sin embargo, la ética no es solo un medio, sino que constituye un objetivo final universal de la calidad cualitativa en sí misma, sea cual sea el paradigma. Como señalan Miles y Huberman (1994),

We must consider the rightness or wrongness of our actions as qualitative researchers in relation to the people whose lives we are studying, to our colleagues, and to those who sponsor our work...Naïveté [about ethics] itself is unethical [Debemos considerar lo correcto o incorrecto de nuestras acciones como investigadores cualitativos en relación con las personas cuyas vidas estudiamos, con nuestros colegas y con quienes patrocinan nuestro trabajo... La ingenuidad [sobre la ética] en sí misma no es ética]. (p. 288)

Así como múltiples caminos conducen a la credibilidad, resonancia y otros marcadores de calidad cualitativa, una variedad de prácticas atiende a la ética en la investigación cualitativa, incluida la ética procedimental, situacional, relacional y existente.

Ética procedimental. La ética procedimental, también conocida como categórica, se refiere a acciones éticas dictadas como universalmente necesarias por organizaciones, instituciones u órganos de gobierno más grandes. Por ejemplo, la ética procedimental está abarcada por la Junta de Revisión Institucional (IRB), que incluye mandatos como no dañar, evitar el engaño, negociar el consentimiento informado y garantizar la privacidad y la confidencialidad (Sales & Folkman, 2000). La ética procedimental abarca la importancia de la precisión y evitar la fabricación, el fraude, la omisión y la invención. La ética procedimental también sugiere que los participantes de la investigación tienen derecho a conocer la naturaleza y las posibles consecuencias de la investigación, y comprender que su participación es voluntaria. Dichos procedimientos no solo atienden a la ética, sino que también conducen a datos más creíbles: “Weak consent usually leads to poorer data: Respondents will try to protect themselves in a mistrusted relationship, or one formed with the researcher by superiors only [Un consentimiento débil suele dar lugar a datos más pobres: Los encuestados tratarán de protegerse en una relación de desconfianza, o una relación formada con el investigador sólo por los superiores]” (Miles & Huberman, 1994, pág.291).

Como método de ética procedimental, los investigadores protegen a los participantes de la exposición indebida al proteger todos los datos personales, en una oficina o cajón cerrado con llave, o en un sitio web protegido con contraseña. Además, la privacidad se puede lograr mediante la combinación de datos de formas estratégicamente creativas. Dicha combinación es necesaria para evitar la divulgación deductiva que ocurre cuando “*persons who know certain facts about a participant (such as his or her zip code, profession, or ethnicity) may be able to use that information to deduce damaging or private information about that participant* [las personas que conocen ciertos datos sobre un participante (como su código postal, su profesión o su origen étnico) pueden utilizar esa información para deducir datos perjudiciales o privados sobre ese participante]” del cuerpo de datos (Sales & Folkman, 2000, p. 18).

Ética situacional. La ética situacional se refiere a las prácticas éticas que surgen de una consideración razonada de las circunstancias específicas de un contexto. El término ética situacional

surgió en la década de 1960 a partir de la teología cristiana. El enfoque sugiere que la única ley cristiana universal es el amor —o “amar a tu prójimo como a ti mismo”— y que las acciones éticas surgen no solo de leyes preestablecidas, sino a través de la razón y el contexto (Fletcher, 1966). Una ética situacional se ocupa de “*the unpredictable, often subtle, yet ethically important moments that come up in the field* [los momentos imprevisibles, a menudo sutiles, pero éticamente importantes que surgen sobre el terreno]” (Ellis, 2007, p. 4). Estas responsabilidades van más allá de las juntas de revisión y de edictos como “el bien común” y “no hacer daño”.

Una ética situacional asume que cada circunstancia es diferente y que los investigadores deben reflexionar, criticar y cuestionar repetidamente sus decisiones éticas. La ética situacional a menudo gira en torno a la pregunta utilitaria ¿Los medios justifican los fines? En otras palabras, ¿los daños de las prácticas de investigación son superados por sus objetivos morales? Ciertamente, no hay respuestas fáciles, pero una ética situacional exige que reflexionemos constantemente sobre nuestros métodos y los datos que vale la pena exponer. En resumen, este enfoque sugiere que las decisiones éticas deben basarse en las particularidades de una escena.

Ética relacional. La ética relacional implica una autoconciencia ética en la que los investigadores son conscientes de su carácter, acciones y consecuencias sobre los demás. La ética relacional está relacionada con una ética del cuidado que “recognizes and values mutual respect, dignity, and connectedness between researcher and researched, and between researchers and the communities in which they live and work [reconoce y valora el respeto mutuo, la dignidad y la conexión entre el investigador y el investigado, y entre los investigadores y las comunidades en las que viven y trabajan]” (Ellis, 2007, p. 4). Los investigadores relacionalmente éticos se involucran en reciprocidad con los participantes y se aprovechan de otros solo para obtener una “gran historia”.

González (2000) sostiene que el investigador como instrumento humano siempre debe respetar a los demás, lo que incluye permitir que los participantes ayuden a definir las reglas de la investigación y ayudar al investigador a comprender prácticamente las ramificaciones de violar las formas tradicionales de hacer las cosas. Aplauda la noción de interdependencia entre investigador y participantes y aconseja que “*indigenous participants in the culture teach the human instrument how to function as a human being in the world* [los participantes indígenas en la cultura enseñan al instrumento humano cómo funcionar como ser humano en el mundo]” (p. 643).

Similar a una ética relacional, Christians (2005) introdujo el concepto de comunitarismo feminista como una filosofía que enfatiza el cumplimiento de las promesas, las relaciones, el cuidado, la colaboración, la intimidad, la emocionalidad y la conexión. Este enfoque enfatiza la primacía de las relaciones, la compasión, la crianza, el afecto, el cumplimiento de las promesas y la intimidad, entrelazando “*personal autonomy with communal well-being* [la autonomía personal con el bienestar comunitario]” (p. 151). Aquellos que siguen ese modelo cumplen sus promesas, brindan a los lectores una brújula moral y se preocupan por el florecimiento humano. Lo hacen no solo en el proceso de involucrar la investigación, sino también al regresar a la escena y compartir sus hallazgos.

Salir de la ética. Finalmente, las consideraciones éticas continúan más allá de la fase de recopilación de datos hasta cómo los investigadores abandonan la escena y comparten los resultados.

Ciertamente, los investigadores nunca tienen un control total sobre cómo se leerá, entenderá y utilizará su trabajo. Sin embargo, pueden considerar cuál es la mejor manera de presentar la investigación para evitar consecuencias injustas o no deseadas.

En primer lugar, los investigadores no deben confundir los cuentos voyeuristas y escandalosos con los grandes relatos de investigación; los sentimientos de ira de los participantes por haber sido engañados o engañados casi siempre triunfan sobre la “precisión” o la “verdad”. Fine y sus colegas (2000) brindan una valiosa discusión sobre su *“struggle with how best to represent the stories that may do more damage than good, depending on who consumes/exploits them* [lucha con la mejor manera de representar las historias que pueden hacer más daño que bien, dependiendo de quién las consuma/explore]” (p. 116). Las historias sobre personas pobres, estigmatizadas, maltratadas o marginadas pueden servir para retratar más negativamente a esas personas, incluso si esa no es la intención del autor.

Los investigadores cualitativos practican la ética cuando

come clean “at the hyphen,” meaning that we interrogate in our writings who we are as we coproduce the narratives we presume to “collect,” and we anticipate how the public and policy makers will receive, distort, and misread our data [nos sinceramos “en el momento de escribir”, lo que significa que nos interrogamos en nuestros escritos sobre quiénes somos mientras coproducimos las narrativas que presumimos de “recoger”, y anticipamos cómo el público y los responsables políticos recibirán, distorsionarán y malinterpretarán nuestros datos]. (Fine et al., p. 127)

Para hacerlo, los autores pueden optar por publicar una “Leyenda de precauciones” que advierte a los lectores sobre las formas en que los análisis de investigación pueden ser malinterpretados, malversados o mal utilizados. Aunque es raro ver una leyenda tan formal, los investigadores pueden encargarse de presentar los hallazgos para evitar la culpabilización de las víctimas y su apropiación injusta.

2.1.8 Coherencia significativa

El componente final de esta conceptualización de la calidad cualitativa es lo que llamo coherencia significativa. Estudios significativamente coherentes (a) logran su propósito declarado; (b) cumplen lo que pretenden ser; (c) utilizan métodos y prácticas de representación que se asocien bien con las teorías y paradigmas propuestos; y (d) interconectan atentamente la literatura revisada con los focos, métodos y hallazgos de investigación.

Antes de continuar, quiero señalar un par de cosas que no quiero decir con el término coherencia significativa. No quiero decir que un estudio no pueda o no deba ser desordenado, perturbador, inesperado o discordante. De hecho, la investigación que surge de un marco paradigmático posmoderno podría escribirse intencionalmente para mostrar las inconsistencias o fragmentos de una escena. Además, la coherencia significativa no significa que un estudio no pueda tomar prestados o utilizar conceptos de múltiples paradigmas (una parte clave de la cristalización). De hecho, algunos estudios son creativos o innovadores precisamente porque toman prestados de varias teorías o marcos para crear algo nuevo.

Más bien, los estudios que son significativamente coherentes interconectan elocuentemente su diseño de investigación, recopilación de datos y análisis con su marco teórico y metas situacionales. Por ejemplo, si el investigador defiende que el conocimiento se construye socialmente, entonces no tendría sentido que utilizaran controles de miembros, en el sentido realista, para determinar la veracidad de los hallazgos. En cambio, para ser significativamente coherente, un marco de construcción social emplearía *reflexiones de los miembros*, una práctica que no apunta a la precisión de una sola verdad, sino que más bien proporciona espacio para datos adicionales, reflexión y complejidad. En resumen, los supuestos del construccionismo social son coherentes con la práctica de las reflexiones de los miembros (mejor que con la práctica de los controles de los miembros).

Permítanme darles otro ejemplo. La teoría fundamentada, tal como la concibieron originalmente Glaser y Strauss (1967), apunta hacia prácticas analíticas que revelarán una historia predominante o un conjunto de temas fundamentados en un conjunto de datos. Si un investigador se basó en supuestos posmodernistas de una realidad fragmentada, entonces usar la conceptualización original de la teoría fundamentada no es significativamente coherente. Ciertamente, un investigador posmodernista puede *tomar prestados* conceptos, como el método de comparación constante, de la teoría fundamentada a los datos de código. Sin embargo, para ser significativamente coherente, el investigador observaría con atención la disyunción entre los dos puntos de vista y explicaría cómo estaba tejiendo intencionalmente los enfoques.

Una pieza significativamente coherente hace uso de los conceptos que se ajustan a su paradigma y objetivos de investigación. Por ejemplo, Lather (1993) sugiere que los buenos informes posestructurales están marcados por (a) múltiples representaciones de lo real, (b) disenso y heterogeneidad al permitir que las contradicciones permanezcan sin resolver, (c) multicentrismo y no linealidad, y (d) una exploración de exceso disruptivo femenino. Estas características de los relatos de la investigación postestructural son menos apropiadas y en realidad problemáticas para un investigador crítico modernista que, por ejemplo, defiende el objetivo de construir una narrativa cultural única que documente la materialidad de la injusticia.

Además, para ser significativamente coherentes, los investigadores deben asegurarse de que su estilo de representación coincida con los objetivos del proyecto. Si el investigador adopta un enfoque teórico de estudios de performance, el lector también esperará que la escritura sea creativa y estética (Fox, 2007; Lindemann, 2010). Si el investigador defiende un enfoque inspirado en el uso, entonces el informe debe redactarse en un lenguaje sencillo y presentar claramente las implicaciones prácticas, por ejemplo, en tablas o viñetas (Tracy y Rivera, 2010).

Otro camino para lograr una coherencia significativa es asegurarse de que el estudio se integre bien. La literatura revisada sitúa los hallazgos. Los hallazgos atienden a las preguntas o focos de investigación establecidos. Finalmente, las conclusiones e implicaciones se interconectan significativamente con la literatura y los datos presentados. Por el contrario, los estudios incoherentes pueden tener preguntas de investigación o focos que no se basan en la literatura, sino que parecen surgir de la nada. O, quizás, los hallazgos o conclusiones no se relacionan con las controversias académicas utilizadas para justificar la importancia del estudio al comienzo del artículo.

En resumen, los estudios significativamente coherentes logran plausiblemente lo que pretenden tratar. Para captar y mantener la atención de las audiencias clave, es importante incluir una declaración de propósito clara desde el principio del artículo y prestar atención diligentemente a esa declaración. Al final, el lector debería sentir que la pieza estuvo a la altura de lo prometido. Y, en caso de duda, es mejor prometer poco y cumplir más. La Tabla 1 resume la coherencia significativa y los ocho marcadores de calidad cualitativa en esta conceptualización.

2.1.9 Seguir, probar e improvisar

I would like to see... some sense of there being a community of social researchers who have respect for the strengths of a variety of positions within that community, appreciating the need also to develop research skills taken from a number of genres... in much the same way as artists learn how to paint, draw, or sculpt in a number of different styles (Seale, 1999, p. 476). I want research done within all of the qualitative research paradigms to be considered legitimate. I do not want knowledge and how it is created to be in the hands of those who happen to hold political power. I do not want to take a giant step back to modernity. I want to mount a strong offense and a put up a stout defense to reestablish qualitative research as a valuable and respected form of inquiry [Me gustaría ver... algún sentido de la existencia de una comunidad de investigadores sociales que respeten los puntos fuertes de una variedad de posiciones dentro de esa comunidad, apreciando la necesidad también de desarrollar habilidades de investigación tomadas de una serie de géneros... de la misma manera que los artistas aprenden a pintar, dibujar o esculpir en una serie de estilos diferentes (Seale, 1999, p. 476). Quiero que la investigación realizada dentro de todos los paradigmas de investigación cualitativa se considere legítima. No quiero que el conocimiento y la forma de crearlo estén en manos de los que tienen el poder político. No quiero dar un gran paso atrás hacia la modernidad. Quiero montar una fuerte ofensiva y una sólida defensa para restablecer la investigación cualitativa como una forma de investigación valiosa y respetada]. (Hatch, 2006, p. 406).

En este artículo, he defendido y presentado una conceptualización de la calidad cualitativa de ocho puntos que incluye (a) tema valioso, (b) rigor elevado, (c) sinceridad, (d) credibilidad, (e) resonancia, (f) contribución significativa, (g) ética y (h) coherencia significativa. Estos marcadores proporcionan un lenguaje común de excelencia para la investigación cualitativa y una brújula pedagógica útil. Pueden ayudarnos a entablar un diálogo con quienes ostentan el poder, que de otro modo podrían considerar la investigación cualitativa como una buena historia. Mientras tanto, pueden promover el diálogo entre investigadores cualitativos de diferentes paradigmas.

Quizás la parte más controvertida de esta conceptualización es la noción de criterios universales para la calidad cualitativa. Sin embargo, creo que no es necesario que estemos tan atados a la epistemología o la ontología (o la filosofía del mundo) que no podamos ponernos de acuerdo sobre varios objetivos finales comunes de una buena investigación cualitativa. Los metodólogos cualitativos abarcan comunidades pospositivistas, críticas, interpretativas y posestructurales. En contraste, por ejemplo, con las sugerencias de que la “reflexividad del investigador” es un procedimiento de validez “*clearly positioned within the critical paradigm where individuals reflect on the social, cultural, and historical forces that shape their interpretation* [se sitúa claramente dentro del paradigma crítico en el que los individuos reflexionan sobre las fuerzas sociales, culturales e históricas que dan forma a su interpretación]” (Creswell y Miller, p. 127), yo diría en cambio que

la reflexividad del investigador, como muchas otras prácticas para la calidad, sirve como un medio importante hacia la sinceridad para la investigación en una serie de paradigmas. Su utilidad no tiene por qué estar limitada únicamente a la investigación crítica.

De hecho, ciertas prácticas metodológicas cualitativas que se han aislado unas de otras debido a su inspiración paradigmática, como la triangulación y la cristalización, en realidad se superponen en la técnica. La preocupación por vincular los criterios a la epistemología apoya irónicamente un “*foundationalist habit of thought* [hábito de pensamiento fundacionalista]” (Seale, 1999, p. 471) que contrarresta los paradigmas antifundacionalistas de los que surgen muchas de las mejores investigaciones cualitativas. Una conceptualización de la calidad cualitativa que trasciende el paradigma alienta a los académicos a reflexionar sobre la variedad de oficios disponibles, desarrollar su propio estilo, pero respetar y aprender de las prácticas de los demás.

Por supuesto, comprender la bondad cualitativa requiere algo más que leer acerca de las mejores prácticas. Podemos apreciar mejor los métodos de alta calidad si los encarnamos nosotros mismos, estudiando indirectamente los dilemas de los demás y buscando consejo en el camino. De hecho, la brillantez creativa de los métodos cualitativos, como cualquier arte interpretativo, se aprende a través de la práctica y el aprendizaje. Si bien las reglas y pautas son útiles, si fuera realmente tan sencillo como “ocho criterios simples”, no habría magia, ni sorpresas y, por lo tanto, no habría genio.

Además, aunque las mejores prácticas sirven como objetivos por los que luchar, los investigadores pueden y se quedarán cortos, se desviarán e improvisarán. Por ejemplo, dar prioridad a la ética relacional y proteger la privacidad de un participante puede requerir rascar una historia evocadora resonante. Centrarse en contribuciones teóricas puede requerir menos atención a las prioridades contextuales. Revelar una historia de injusticia puede implicar el riesgo de revelar la identidad de un participante abusivo. De hecho, nuestro instrumento humano mostrará su humanidad innata al no poder lograr todo en todo momento. La clave es ser sinceros con nosotros mismos y con nuestros lectores.

Fine (1993) ofrece un comentario valiente sobre el “lado oculto” de la investigación cualitativa en las *Diez mentiras de la etnografía*. Discute cómo los investigadores a menudo intentan encubrir las imperfecciones de la investigación con la ilusión de ser más amables, amigables, honestos, precisos, sinceros y justos de lo que realmente son. Incluso con una conceptualización de la calidad en la mano, no deberíamos engañarnos pensando que realmente prestamos atención a sus edictos en todo momento. Aferrarse con demasiada fuerza a cualquier lista de reglas y tratarlas como mandamientos en lugar de ideas hechas por humanos es un acto de engaño, sufrimiento y dolor.

La buena investigación cualitativa es como un cristal, con varias facetas que representan los objetivos, necesidades y deseos de varios interesados, incluidos los participantes, la academia, la sociedad, el público en general, los responsables de la formulación de políticas y, por último, pero no menos importante, el investigador (Ellingson, 2008). Los investigadores cualitativos continuarán enfrentándose a audiencias de partes interesadas que requieren una justificación para la calidad de nuestro trabajo. Al demostrar excelencia metodológica, debemos cuidarnos a nosotros mismos en el proceso de cuidar a los demás. Los investigadores más exitosos son vo-

luntariamente autocríticos, ven sus propias acciones a través de los ojos de los demás y al mismo tiempo mantienen la resistencia y la energía a través de una aguda sensibilidad hacia su propio bienestar. Como señala Ellis (2007), “good qualitative methodologists conduct research the way they conduct themselves in their personal lives, and, ‘Seek the Good’ [los buenos metodólogos cualitativos llevan a cabo la investigación de la misma manera que se comportan en su vida personal, y, “buscan el bien”]” (p. 23)! Mi esperanza es que la conceptualización de la calidad cualitativa presentada aquí pueda ayudarnos a hacer precisamente eso.

REFERENCIAS

- Abbott, A. (2004). *Methods of discovery: Heuristics for the social sciences*. New York: W.W. Norton.
- Altheide, D. L., & Johnson, J. M. (1994). Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 485-499). Newbury Park, CA: Sage.
- Atkinson, E. (2004). Thinking outside the box: An exercise in heresy. *Qualitative Inquiry*, 10, 111-129.
- Bloor, M. (2001). Techniques of validation in qualitative research: A critical commentary. In R. M. Emerson (Ed.), *Contemporary field research* (pp. 383-396). Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Bochner, A. P. (2000). Criteria Against Ourselves. *Qualitative Inquiry*, 6(2), 266–272. <https://doi.org/10.1177/107780040000600209>
- Bourne, M. C. (2002). *Food texture and viscosity: Concept and measurement* (2nd ed.). New York: Academic Press.
- Cannella, G. S., & Lincoln, Y. S. (2004). Dangerous Discourses II: Comprehending and Countering the Redeployment of Discourses (and Resources) in the Generation of Liberatory Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 165–174. <https://doi.org/10.1177/1077800404262988>
- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21st century: Applications for advancing social justice studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 507-535). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cheek, J. (2007). Qualitative Inquiry, Ethics, and Politics of Evidence: Working Within These Spaces Rather Than Being Worked Over by Them. *Qualitative Inquiry*, 13(8), 1051–1059. <https://doi.org/10.1177/1077800407308227>
- Christians, C. G. (2005). Ethics and politics in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 139-164). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124–130. http://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Cunliffe, A. L. (2011). Crafting Qualitative Research: Morgan and Smircich 30 Years On. *Organizational Research Methods*, 14(4), 647–673. <https://doi.org/10.1177/1094428110373658>
- Dadds, M. (2008). Empathetic validity in practitioner research. *Educational Action Research*, 16(2), 279–290. <http://doi.org/10.1080/09650790802011973>

- Denzin, N. K. (1978). *Sociological methods: A sourcebook* (2nd ed.). New York: McGraw Hill.
- Denzin, N. K. (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K. (2008). The new paradigm dialogs and qualitative inquiry. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21(4), 315–325. <http://doi.org/10.1080/09518390802136995>.
- Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (2008). *Qualitative inquiry and the politics of evidence*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 1-32). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E., & Athanasiou, T. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Eisenber, E. M. (1990). Jamming: Transcendence Through Organizing. *Communication Research*, 17(2), 139–164. <https://doi.org/10.1177/009365090017002001Ellingson>, L. L. (2008). Engaging crystallization in qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ellis, C. (1991). Sociological Introspection and Emotional Experience. *Symbolic Interaction*, 14(1), 23–50. <http://doi.org/10.1525/si.1991.14.1.23>
- Ellis, C. (1995). *Final negotiations*. Philadelphia: Temple University Press.
- Ellis, C. (2007). Telling Secrets, Revealing Lives: Relational Ethics in Research With Intimate Others. *Qualitative Inquiry*, 13(1), 3–29. <https://doi.org/10.1177/1077800406294947>
- Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 733-768). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Emerson, R. M., Fretz, R., & Shaw, L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fine, G. A. (1993). TEN LIES OF ETHNOGRAPHY: Moral Dilemmas of Field Research. *Journal of Contemporary Ethnography*, 22(3), 267–294. <https://doi.org/10.1177/089124193022003001>
- Fine, M., Weis, L., Weseen, S., & Wong, L. (2000). For whom? Qualitative research, representations, and social responsibilities. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 107-131). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fletcher, J. (1966). *Situation ethics: The new morality*. Louisville, KY: Westminster John Knox Press.
- Fox, R. (2007). Skinny Bones #126-774-835-29: Thin Gay Bodies Signifying a Modern Plague. *Text and Performance Quarterly*, 27(1), 3–19. <http://doi.org/10.1080/10462930601045956>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine de Gruyter.
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1870>
- González, M. C. (2000). The Four Seasons of Ethnography: a creation-centered ontology for ethnography. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(5), 623–650. [http://doi.org/10.1016/s0147-1767\(00\)00020-1](http://doi.org/10.1016/s0147-1767(00)00020-1)

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 191-216). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gunasekaran, S., & Ak, M. M. (2002). *Cheese rheology and texture*. Boca Raton, FL: CRC Press.
- Hatch, J. A. (2006). Qualitative studies in the era of scientifically-based research: musings of a former QSE editor. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(4), 403–407. <http://doi.org/10.1080/09518390600790308>
- Holman Jones, S. (2005). Autoethnography: Making the personal political. In Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 763-791). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Krizek, R. L. (2003). Ethnography as the excavation of personal narrative. In R. P. Clair (Ed.), *Expressions of ethnography: Novel approaches to qualitative methods* (pp. 141-151). New York: State University of New York.
- Lather, P. (1986). Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place. *Interchange*, 17(4), 63-84. Lather, P. (1993). Fertile obsession: Validity after poststructuralism. *Sociological Quarterly*, 34, 673-693.
- Lather, P. (2004). This is Your Father's Paradigm: Government Intrusion and the Case of Qualitative Research in Education. *Qualitative Inquiry*, 10(1), 15–34. <https://doi.org/10.1177/1077800403256154>
- LeGreco, M., & Tracy, S. J. (2009). Discourse Tracing as Qualitative Practice. *Qualitative Inquiry*, 15(9), 1516–1543. <https://doi.org/10.1177/1077800409343064>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lindemann, K. (2010). Cleaning Up My (Father's) Mess: Narrative Containments of "Leaky" Masculinities. *Qualitative Inquiry*, 16(1), 29–38. <https://doi.org/10.1177/1077800409350060>
- Lindlof, T. R., & Taylor, B.C. (2002). *Qualitative communication research methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Martin, J. (1990). Deconstructing organizational taboos: The suppression of gender conflict in organizations. *Organizational Science*, 1, 339-359.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Murray, S. D. (1971). That's interesting! Towards a phenomenology of sociology and a sociology of phenomenology. *Philosophy of the Social Sciences*, 1, 309-344.
- Richardson, L. (2000). Evaluating Ethnography. *Qualitative Inquiry*, 6(2), 253–255. <https://doi.org/10.1177/107780040000600207>
- Richardson, L. (2000b). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 923-948). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ronai, C. R. (1995). Multiple reflections of child sex abuse: An argument for a layered account. *Journal of Contemporary Ethnography*, 23, 395-426.
- Sales, B. D., & Folkman, S. (2000). *Ethics in research with human participants*. Washington, DC: American Psychological Association

- Scarduzio, J. A., & Geist-Martin, P. (2008). Making Sense of Fractured Identities: Male Professors' Narratives of Sexual Harassment. *Communication Monographs*, 75(4), 369–395. <http://doi.org/10.1080/03637750802512363>
- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Schwandt, T. A. (1996). Farewell to criteriology. *Qualitative Inquiry*, 2, 58-72.
- Scott, R., Robinson, R. K., & Wilbey, R. A. (1998). *Cheesemaking practice*. Gaithersburg, MD: Aspen.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5, 465-478.
- Stake, R. E., & Trumbull, D. J. (1982). Naturalistic generalizations. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7(1-2), 1-12.
- Stenbacka, C. (2001). Qualitative research requires quality concepts of its own. *Management Decision*, 39(7), 551–556. <http://doi.org/10.1108/eum000000005801>
- Tillmann-Healy, L. M. (2003). Friendship as Method. *Qualitative Inquiry*, 9(5), 729–749. <https://doi.org/10.1177/1077800403254894>
- Tracy, K. (1995). Action-Implicative Discourse Analysis. *Journal of Language and Social Psychology*, 14(1–2), 195–215. <https://doi.org/10.1177/0261927X95141011>
- Tracy, S. J. (2000). Becoming a Character for Commerce: Emotion Labor, Self-Subordination, and Discursive Construction of Identity in a Total Institution. *Management Communication Quarterly*, 14(1), 90–128. <https://doi.org/10.1177/0893318900141004>
- Tracy, S. J. (2004). The Construction of Correctional Officers: Layers of Emotionality Behind Bars. *Qualitative Inquiry*, 10(4), 509–533. <https://doi.org/10.1177/1077800403259716>
- Tracy, S. J. (2007). Taking the Plunge: A Contextual Approach to Problem-Based Research. *Communication Monographs*, 74(1), 106–111. <http://doi.org/10.1080/03637750701196862>
- Tracy, S. J., Lutgen-Sandvik, P., & Alberts, J. K. (2006). Nightmares, Demons, and Slaves: Exploring the Painful Metaphors of Workplace Bullying. *Management Communication Quarterly*, 20(2), 148–185. <https://doi.org/10.1177/0893318906291980>
- Tracy, S. J., & Rivera, K. D. (2009). Endorsing Equity and Applauding Stay-at-Home Moms: How Male Voices on Work-Life Reveal Aversive Sexism and Flickers of Transformation. *Management Communication Quarterly*, 24(1), 3–43. <http://doi.org/10.1177/0893318909352248>
- Tracy, S. J., & Scott, C. (2006). Sexuality, Masculinity, and Taint Management Among Firefighters and Correctional Officers: Getting Down and Dirty With “America’s Heroes” and the “Scum of Law Enforcement.” *Management Communication Quarterly*, 20(1), 6–38. <https://doi.org/10.1177/0893318906287898>
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Weick, K. E. (2007). The Generative Properties Of Richness. *Academy of Management Journal*, 50(1), 14–19. <http://doi.org/10.5465/amj.2007.24160637>
- Winter, G. (2000). A Comparative Discussion of the Notion of ‘Validity’ in Qualitative and Quantitative Research. *The Qualitative Report*, 4(3), 1-14. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2000.2078>

RESEÑAS

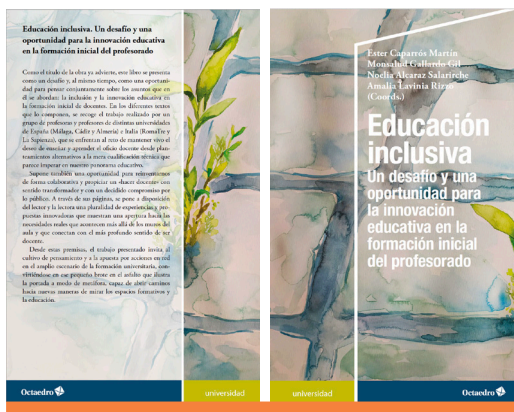
Educación Inclusiva. Un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado

Ana María Ramos Noble*

Recibido: 8 de julio de 2021 Aceptado: 11 de julio de 2021 Publicado: 27 de julio de 2021

To cite this article: Ramos, A. M^a. (2021). Reseña de Caparrós Martín, E., Gallardo Gil, M., Alcaraz Salarirche, N. y Lavinia Rizzo, A. L. (Coords.) (2020). *Educación Inclusiva. Un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado*. Octaedro. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 2 (2), 202-205

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.12965>



RESUMEN

Esta reseña pretende ser un punto de pausa y sosiego que trata de atesorar las claves del libro *Educación Inclusiva. Un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado*, para acercar, a sus posibles lectoras y lectores, al viaje por las páginas del trabajo de una Red de docentes que ha sido tejido con mimo y sostén; un libro que trata de aunar las reflexiones y las preocupaciones que estos docentes tienen en torno a la formación inicial de las y los profesionales de la educación y en relación a dos temas actuales en educación: la inclusión y la innovación educativa.

Palabras clave: red docente; educación inclusiva; innovación educativa; formación del profesorado; experiencias didácticas; reflexión; pedagogía

Educación Inclusiva. Un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado (Caparrós Martín, E., Gallardo Gil, M., Alcaraz Salarirche, N. y Lavinia Rizzo, A. L. (Coords.)) 2020, Barcelona. Ediciones Octaedro. 240 páginas. ISBN: 978-84-18348-97-6

Si algo se puede decir de esta obra colectiva es que presenta un trabajo que cuida sostener siempre la pregunta por el sentido de lo que se hace en la Universidad. La portada ya nos muestra un brote verde que, capaz de crecer en el asfalto contra todo pronóstico, se abre como metáfora de lo que aún es posible en la educación; de lo que sí se hace en la Universidad para contribuir a una adecuada formación inicial de educadoras y educadores. Así, las cuestiones que se abordan tratan de mostrar ese cuidado por no perder el sentido de lo educativo que puede apreciarse desde el título del libro,

*Ana María Ramos Noble
Universidad de Cádiz (España)

hasta la imagen de la portada y contraportada. En este sentido se percibe como se juega con las ideas de lo estático y lo dinámico, de las oportunidades y las barreras, de lo estéril y lo fértil.

La lectura de esta obra nos presenta la imagen de la *posibilidad*. Y es que las páginas que van tejiendo el cuerpo de este libro nos embarcan en un viaje que discurre en un continuo navegar por la educación inclusiva, como un reto en tanto que oportunidad que une la innovación educativa a la formación de futuros docentes en una apuesta continua. Una innovación que cuenta con un sentido para lo que supone conectar, tal y como se hace durante todo el libro, la idea de educación con la de inclusión, desde los diferentes lugares a partir de los cuales cada persona que vuelca sus pensamientos, sentimientos y experiencias en estas páginas, se vive.

Este libro nace del encuentro que posibilita el que, algunas de las autoras y los autores que escriben en él, formen parte de la Red Docente sobre Inclusión e Innovación (REDIN) y de un Proyecto de Innovación Educativa —continuación de otro anterior—, financiados ambos por la Universidad de Málaga y establecidos como engranaje para ir ensamblando esas voces que, para la ocasión, quedan recogidas en estas páginas.

Este sentido de continuidad que destacamos posibilita, incluso, la superación de las fronteras geográficas, permitiendo que el libro se abra a la colaboración nacional e internacional; participando las universidades de Málaga, Cádiz, Almería y Roma (Italia). Voces de docentes que encarnan la preocupación por la formación inicial del profesorado y los retos a los que apuntan “estos tiempos inciertos” (p. 19) que tratan de sostenerse en un *hacer* educación que permita mostrar lo que vive, cada quién, desde el lugar en el que se encuentra.

Los capítulos se van engarzando unos con otros, uniendo la teoría con la práctica, formando el sostén de la idea de inclusión asociada a la innovación educativa y el modo de hacerlo posible en las aulas. En este sentido, el libro se despliega en dos partes. Una primera parte, que nos acerca a un recorrido teórico y reflexivo sobre aquellos aspectos que necesitan ser pensados para abordar las ideas de inclusión e innovación educativa desde lo epistemológico. Y una segunda, en la que se vuelcan aquellas experiencias didácticas inclusivas que han sido llevadas a cabo en la práctica, conformando esas acciones innovadoras que responden a lo planteado previamente, y dan cuenta de las experiencias vividas en las aulas universitarias de forma compartida.

Resulta importante para las autoras y los autores de esta obra, establecer un posicionamiento claro sobre la inclusión en el ámbito educativo, huyendo de la apuesta —tan recurrente en lo escolar— que la asocia con las necesidades educativas especiales o cualquier otra forma pedagógica que asuma la atención a la diversidad como problema. Así, el *primer capítulo* expone la necesidad de pensar en la divergencia entre los “docentes efectivos” y los “docentes inclusivos” y sus formas de mirar y evocar lo que ocurre en las aulas. Esto se convierte, a partir de lo planteado por las autoras, en una oportunidad para repensar el concepto de inclusión a través de las prácticas que se ponen en juego para vehicular los aprendizajes. El currículum dependiendo de qué lectura se hace de él, posibilita la inclusión o, por el contrario, actúa como barrera frente a ella. Es así como, en el *segundo y el tercer capítulo*, abordan respectivamente, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y el Aprendizaje-Servicio (Aps) como propuestas pedagógicas que abren el diálogo con el entorno al que se dirigen las acciones educativas; construyendo así, los vínculos entre quienes enseñan y quienes aprenden.

De forma acompasada, los planteamientos que se van elaborando invitan a replantear el sentido de la inclusión educativa, cambiando la mirada y repensando la figura del docente como sujeto activo de su práctica. Algo indudablemente inferido por el modo de hacer investigación que también los autores se preocupan por realizar. En este sentido, el *cuarto capítulo* ofrece una revisión sobre lo que ha significado y significa, a día de hoy, hacer investigación inclusiva, diferenciándola de la investigación sobre inclusión; una concepción de indagación que pasa de investigar “a”, a investigar “con”, y que coloca a las y los investigadores en un determinado lugar de relación.

En esta línea se presentan, por un lado, el *quinto capítulo* que da cuenta de una indagación llevada a cabo en una escuela italiana la cual propone el *reciprocal teaching*; estrategia que presenta el aula como un espacio para compartir fruto del encuentro deliberado con estudiantes con discapacidad. Un espacio que trata de mantener vivo el deseo de aprender desde el cuidado del entorno y las relaciones. Y por otro, el *sexto capítulo* que nos acerca a lo que para las autoras ha supuesto investigar en el IES Cartima (Málaga) en cuanto que formadoras de docentes. En él reflexionan sobre como este centro de secundaria trata de ser inclusivo e innovador sin perder el sentido con el que realizan sus prácticas educativas y la organización escolar; y como el cuidado que ponen en ello está la esencia de la inclusión y la innovación.

Por otro lado, nos encontramos el *séptimo capítulo* que se presenta, a modo de cierre de esta primera parte, como un *alegato* sobre la necesidad de rescatar el pensar de modo reflexivo en la formación inicial de educadoras y educadores. Desde el pensamiento filosófico, los autores hacen una apuesta por desarrollar una vida (educativa) contemplativa que descansa “en la confianza en el pensamiento como motor de transformación” (p. 118).

La segunda parte de esta obra abre otros siete capítulos que tratan de conectar las reflexiones y postulados teóricos sobre la inclusión y la innovación con las experiencias prácticas reales llevadas a cabo en la Universidad.

Así, el octavo capítulo recoge la experiencia de hacer ApS en los grados de Educación Infantil y Primaria, la cual hace visible las posibilidades del trabajo en equipo que sostienen el aprendizaje del alumnado desde la perspectiva del acompañamiento y la inclusión, como objetivo común. En cuanto al *noveno capítulo*, podemos ver como en este caso, el Trabajo por Proyectos se convierte en una expresión de colaboración que desdibuja las barreras en los procesos de aprendizaje, permitiendo que entren los intereses del alumnado y que salgan las imposiciones curriculares. Ello conecta con la importancia, en el *décimo capítulo*, de la tutorización docente como vehículo para aprender en la formación inicial, pues esta se entiende como andamiaje para los vínculos educativos y dentro del proceso de aprendizaje. Una suerte, sin duda, este capítulo, pues nos acerca a un modo de ejercer el acompañamiento educativo que favorece la inclusión y el vivir de los procesos de enseñanza.

De otro lado, en el *capítulo once*, el uso de las tecnologías para el aprendizaje activo y colaborativo, dentro de la formación del profesorado, visibiliza un nuevo modo de relación con esta dimensión que no actúa como barrera, sino como oportunidad para reunirse, para el diálogo, para aprender juntos y con las tecnologías —sin ir contra ellas—.

En cuanto a los *capítulos doce, trece y catorce*, presentan como existe un cuidado especial por crear escenarios de formación docente inclusivos: uno es el Prácticum, que se percibe como una oportu-

tunidad formativa donde tratan de hacer confluír la vivencia real en los centros escolares y la tutorización académica. Ambas pensadas para potenciar aprendizajes más reflexivos sobre las cuestiones pedagógicas. Otro escenario son las *lesson studies*, donde las prácticas formativas se tornan como espacios para la inclusión en la universidad. Y el último, y no menos importante, el ApS que hace de motor para mantener ese sentido de lo educativo vinculándolo siempre a la comunidad.

En definitiva, el discurrir por las páginas de este libro ofrece una oportunidad para mirar a la innovación educativa acogiendo el significado de la inclusión en las aulas como una forma de vivirse en ella. Algo inherente a la vida que sacude el ser docente y que coloca ante el reto continuo de abrazar la diversidad en la formación de maestros y maestras.

Este es, sin la pretensión de conformarse como un manual de actuación, un tomo que atesora las palabras y vivencias de un grupo de docentes comprometidos con lo educativo en el presente y el futuro de las aulas. Una obra que se dirige a los profesionales de la educación para ofrecerles la posibilidad de apostar por un cambio necesario. Dentro de un mundo que grita dinamismo y acción, se plantea como reto: ser capaces de ofrecer oportunidades para aprender a pensar, a sentir y acompañar a las infancias y las juventudes de este nuevo mundo, sin exclusiones ni fronteras; a todos y cada uno en su(s) complejidad(es).

R E S E Ñ A S

Pensando en la infancia

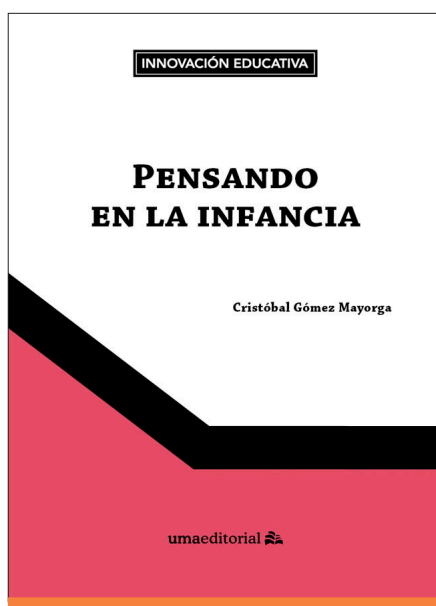
Thinking about childhood

Noelia Alcaraz Salarirche*

Recibido: 8 de julio de 2021 Aceptado: 11 de julio de 2021 Publicado: 27 de julio de 2021

To cite this article: Alcaraz, N. (2021). Reseña de: Gómez Mayorga, C. (2021). Pensando en la infancia. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 2 (2), 206–207

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.12977>



Pensando en la infancia (Gómez Mayorga, C.) 2021, Málaga. Umaeditorial. 170 páginas. ISBN: 978-84-1335-097-4

RESUMEN

Presentamos la reseña de una obra maestra educativa, pensada y escrita desde el respeto, la sensibilidad, el cuidado, la profesionalidad y la atención a la infancia. Relatada por un maestro, recién jubilado, que quiere compartir con el público la vida en la escuela. Cristóbal Gómez Mayorga, el autor, columnista de esta Revista, nos regala para siempre la voz de su experiencia.

Palabras clave: infancia; educación; escuela; diversidad

ABSTRACT

We present the review of an educational masterpiece, conceived and written with respect, sensitivity, care, professionalism and attention to childhood. It is told by a teacher, recently retired, who wants to share with the public his school's life. Cristóbal Gómez Mayorga, the author, columnist of this journal, gives us forever the voice of his experience.

Keywords: childhood; education; school; diversity

“Pensando en la infancia” es uno de esos regalos que de vez en cuando la vida pone en tus manos. Leer esta joya de libro donde un *maestro* como Cristóbal Gómez Mayorga, colaborador habitual de Márgenes, pone por escrito sus reflexiones humanas y profesionales sobre el sentido de *hacer escuela*, escuela pública y de calidad, como él mismo explica; supone una nueva oportunidad de acercarse desde el respeto y desde una mirada cuidada a la bella tarea de EDUCAR.

Se trata de un libro *vivo*, que expone de un modo “sencillo”, aunque profundo, a veces desgarrador, los complejos



*Noelia Alcaraz Salarirche [0000-0002-5296-5248](https://orcid.org/0000-0002-5296-5248)

Universidad de Málaga (España)

noe@uma.es

entresijos de la enseñanza. Y lo hace mostrándonos ciertos límites, acercándonos a las fronteras en las que todo profesional de la educación se mueve.

Una lectura muy útil, tanto para quienes se encuentran actualmente embarcados en el ejercicio educativo, como para el quehacer de los futuros profesionales de la educación.

El autor aborda cuestiones claves del ámbito pedagógico y logra con un lenguaje asequible para todos los públicos, desmenuzar las entrañas de esa tarea de educar; combinando el discurso pedagógico argumentado en las *posturas teóricas* del paradigma socio-constructivista, con los ejemplos de *carne y hueso* del día a día en su escuela.

La obra es un “baile” de reflexión teórica-práctica/práctica-teórica, que ofrece a sus lectores y lectoras, la oportunidad de asomarse por la mirilla de un aula de infantil, primero, y de un aula de pedagogía terapéutica, después; permitiéndonos un acercamiento a la realidad educativa, a veces alejada de los planes de estudios universitarios. Ofreciendo la oportunidad de repensar las prácticas educativas, de cuestionarnos el “estatus quo” de la educación; de aceptar la duda y la incertidumbre como compañeros de viaje; de apostar por el existir en la escuela más que por el escribir para la Administración; de priorizar lo que sienten las personas frente a la urgencia de los diagnósticos y las etiquetas. Y lo hace yendo y viniendo del argumento teórico al ejemplo práctico, vivido.

El autor pone a disposición del público, no solo una serie de recursos educativos, más que estudiados y fundamentados en la literatura, como es el caso de las regletas de Cuisenaire o la asamblea, sino las reflexiones en torno a estos recursos. Nos permite ver lo que hay debajo, lo que hay detrás; el corazón y las tripas de prácticas, a veces estereotipadas, que necesitan con urgencia una revisión de su ser y su sentido.

Del mismo modo, podemos encontrar pasajes y alusiones a autores y autoras, así como a obras clásicas, tales como “el Principito”, que nos ofrece la posibilidad de releer clásicos con una *mirada educativa*. El autor, a través de sus vivencias, nos pasea por ello.

Leer el libro de Cristóbal es, casi, como conversar con él. Es como abrir una de sus *cajas písmagicas* y descubrir la voz de un maestro jubilado que ha dedicado su vida a mejorar las experiencias escolares y vitales de sus pequeños estudiantes y que, ahora, *pensando en la infancia*, comparte con el público, de forma generosa, esa parte de su vida, *dejando una huella de sus huellas*.

En definitiva, Cristóbal, a través de la palabra escrita, de la suya y de la de sus criaturas, recoge un *grito de auxilio* de la escuela actual, a la vez que muestra los posibles de una *nueva escuela*. Visibilizando lo difícil, pero necesario, útil, natural y bello, que es, educar en la diversidad, o convertir los conflictos en oportunidades.

Por todo ello, la obra desprende un enorme valor para cualquier persona que esté dispuesta a pensar en/sobre Educación. Gracias *maestro*. ¡Disfruta de tu jubilación!

ENTREVISTA

Ser maestra en compañía. Entrevista a Carmen Cañabate

Being a teacher in company. Interview with Carmen Cañabate

Ester Caparrós Martín,^{*} J. Eduardo Sierra Nieto,^{**} Ángela Sánchez García^{***}

Recibido: 19 de julio de 2021 Aceptado: 20 de julio de 2021 Publicado: 27 de julio de 2021

To cite this article: Caparrós, E., Sierra, J. E. y Sánchez, A. (2021). Ser maestra en compañía. Entrevista a Carmen Cañabate. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 2 (2), 208-211

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.13031>

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=1azAhPAArVE>



Carmen Cañabate



RESUMEN

Entrevistar a Carmen Cañabate, maestra de educación primaria del CEIP Clara Campoamor (Huércal de Almería), no es una decisión baladí. Significa, por un lado, continuar cuidando el espacio de *Márgenes* como un lugar donde la educación pueda ser dialogada, pensada y compartida desde distintas miradas. Por otro, significa disponer de la oportunidad de aprender de la experiencia viva de una maestra —de su sentir, de su pensar, de su hacer— y de lo que acontece en las escuelas. En el caso de Carmen, nos interesa mostrar cómo, a lo largo de toda su trayectoria profesional, ha experimentado cambios y retos que le han hecho vivir el magisterio como un oficio de lo humano; un oficio cocinado a fuego lento, lleno de tensiones, pero también de pasiones. En la entrevista a esta maestra encontramos, sin duda, la visión de un oficio y de una escuela que crece en compañía, y de un equipo y una comunidad fundada en las relaciones.

Palabras clave: educación primaria; oficio docente; formación permanente; trabajo en equipo; relaciones educativas

ABSTRACT

Interviewing Carmen Cañabate, primary education teacher at CEIP Clara Campoamor (Huercal de Almería), is not a trivial decision. It means, on the one hand, continuing to care for the *Márgenes* space as a place where education can be discussed, thought about and shared from different points of view. On the other hand, it means having the opportunity to learn from the lived experience of a teacher —from her feeling, her thinking, her actions— and from what happens in schools. In Carmen's case, we are interested in showing how, throughout her professional career, this teacher has experienced changes and challenges,



^{*}Ester Caparrós Martín [0000-0003-1700-3577](https://orcid.org/0000-0003-1700-3577)

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga (España)

ester.caparros@uma.es

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

Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y MIDE
Universidad de Málaga (España)

esierra@uma.es

^{***}Ángela Sánchez García

Estudiante del Grado de Educación Infantil
Universidad de Málaga (España)

angelasanchezg@uma.es

that have made her conceive of teaching as a human profession; a profession cooked “over a low heat”, full of tensions, but also of passions. In the interview with this teacher, we undoubtedly found the vision of a profession and of a school that grows in company, and of a team and a community founded on relationships.

Keywords: primary education; teaching profession; lifelong learning; teamwork; educational relationships



BIOGRAFÍA

Carmen Cañabate Carmona¹ es maestra de Educación Primaria del CEIP Clara Campoamor (*Huércal de Almería*). Comenzó en el oficio docente hace 38 años en una escuela unitaria en *Benizalón* (Almería), una experiencia que aun recuerda con emoción al recordar sus inicios en el magisterio. Tras varios años en escuelas rurales, llegó al CEIP San Pedro Apostol de la localidad almeriense de *La Mojonera*, un colegio con una realidad muy compleja que contaba con más del 50% de alumnado inmigrante y cerca de 20 nacionalidades diferentes. Esos años los recuerda llenos de grandes aprendizajes, por un lado, junto a Myriam E. Nemirovsky, pedagoga y profesora argentina experta en educación infantil y en la enseñanza de la lectura y la escritura. Con ella se inició en el ámbito del aprendizaje del lenguaje escrito, abriéndose así a una práctica más reflexiva y consciente. Por otro lado, junto con un grupo de maestras dedicadas a mejorar su práctica en el aula a través del *Trabajo por Proyectos* y una cuidada atención a la diversidad.

Durante ocho años fue asesora en el CEP de Almería dentro del grupo de asesoramiento de Educación Primaria. La formación permanente le ayudó a tener una visión más amplia de lo que pasaba en los centros, a conocer experiencias diversas y a diferentes profesionales que aportaron mucho a su propia formación docente. Después de su experiencia en el Centro de Profesorado, Carmen fue invitada por un equipo de mujeres maestras a emprender el apasionante y exigente reto de diseñar y poner en marcha el Proyecto Educativo del CEIP Clara Campoamor, un proyecto en el que continúa hoy.

Se puede decir que toda su vida profesional ha estado ligada a la formación permanente, tanto en el Centro de Profesorado, como en colaboraciones con el INTEF y con la Universidad de Almería, donde continuó su formación realizando la licenciatura de Psicopedagogía, y donde también ha colaborado en varios proyectos de investigación. Ha participado en las Redes Profesionales de Bibliotecas y del Plan de Igualdad y actualmente forma parte del equipo de redacción de la revista regional *Libro Abierto* de Bibliotecas Escolares Andaluzas.

1 Puedes localizarla a través de su perfil de Twitter (@carmenca) y en su blog: <http://cuentosdebrujasyotraszarandajas.blogspot.com/>

En la entrevista Carmen Cañabate nos cuenta diferentes experiencias y anécdotas que ilustran una larga trayectoria docente llena de retos y tensiones, pero también grandes aprendizajes como maestra sostenidos siempre en compañía de otros y, sobre todo, de otras mujeres. Sus palabras están cargadas de honestidad, dedicación y vocación. Tras treinta y ocho años de docencia, en el momento de la entrevista se encuentra muy cerca de la jubilación; aún así, considera que tiene todavía muchas cosas que aprender. Se define a sí misma como “una maestra con suerte” debido a las personas que le han estado acompañando durante el camino y lo mucho que ha podido ir aprendiendo junto a ellas.

De todos sus años de docencia nos explica cómo ha ido aprendido del día a día en el aula. Nos confiesa que en su clase no pueden faltar elementos como un particular tipo de *desorden*, el *ruido productivo* y, sobre todo, los *abrazos*.

Considera que “la escuela tiene que formar personas que se quieran, que sean felices, que sean ciudadanos/as”. Del mismo modo, nos plantea una interesante reflexión acerca de la importancia de mostrar las diferentes ideologías en la escuela para que el alumnado las conozca y, así, construyan su propio pensamiento.

Sobre sus alumnas y alumnos resalta la necesidad de que sean escuchados, sin olvidar que la única manera de que se respeten —y los respetemos— pasa por promover experiencias en las que se sientan tomadas y tomados en serio; de tal manera que los acuerdos y las normas nazcan de lo *común*. Es esa manera de entender la relación educativa, entre el respeto, la escucha y la autoridad, la que hace que Carmen mantenga una relación de compromiso con sus niños y niñas, dentro y fuera del aula.

En cuanto a la relación familia-escuela, considera relevante contar con el apoyo de ésta para que exista un buen vínculo. Por ello defiende el acercamiento a través de tutorías y, en determinadas situaciones, abriéndoles las puertas de su aula a las familias para que participen y, de igual modo, sean conscientes de la dificultad del papel de la maestra. Un trabajo especialmente difícil, aunque necesario en tiempos de pandemia.

Carmen es una maestra que está muy implicada en las redes sociales y, es por ello por lo que nos advierte de sus riesgos. Considera que en las redes sociales está de moda innovar y, aunque debemos mostrar cautela al respecto, también

“la escuela tiene que formar personas que se quieran, que sean felices, que sean ciudadanos/as.”

“Ser maestro es ser maestro en equipo; ningún cambio que haga una sola persona vale para nada en educación. Los cambios en educación tienen que ser en grupo.”

defiende que son estas mismas plataformas las que le dan voz e importancia a su trabajo, lo que provoca que las familias lo valoren. En este sentido nos habla, también, de la idea tan extendida que existe entre los docentes de que la innovación educativa se debe al uso *per se* de las tecnologías en el aula. Para ella, innovar debe ir más allá de las herramientas, las metodologías y los escenarios tecnológicos. “Innovar no es hacer algo estupendo”, lo importante es ver “qué está pasando con el pensamiento de los niños, qué están haciendo, qué cosas están investigando”, nos cuenta. Es importante rescatar como para Carmen la innovación está en el sentido con el que se lleva a cabo la tarea docente y esto lo une, por un lado, al aprendizaje de su alumnado: “Los niños son felices cuando respondes a sus preguntas interesantes sobre el mundo”; y, por otro, a la idea de trabajo colaborativo: “Ser maestro es ser maestro en equipo; ningún cambio que haga una sola persona vale para nada en educación. Los cambios en educación tienen que ser en grupo”.

A pesar de haber quedado entre las diez finalistas a los mejores docentes de los premios EUCA, Carmen no siente que sea un premio individual, solo para ella; considera que estos premios siempre son gracias al trabajo desempeñado por grupos de maestras y maestros y apoyado por las familias que valoran y aprecian el trabajo desarrollado con sus hijos e hijas.

La relación entre la Universidad y el centro se establece a través del Prácticum. Sin embargo, nos comenta que existe poco vínculo entre el profesorado del centro y el universitario. A Carmen le encantaría que fueran a visitar el centro y que se les diera más voz a las maestras dentro de la formación inicial.

Del mismo modo, resalta la importancia de la formación inicial y continua y la seguridad de no poder llegar a aprenderlo todo. Además, considera el ser maestra como una profesión apasionante si posees la vocación necesaria para ello.

En definitiva, esta entrevista con Carmen Cañabate Carmona nos hace reflexionar sobre muchos aspectos relacionados con la formación inicial y continua, la relación familia-escuela, la importancia de dar un lugar a la infancia o los valores esenciales que debe tener el profesorado. En plena antesala de su jubilación, hemos tenido la oportunidad de escucharla y confiamos en que esta entrevista permita una conversación en diferido con sus ideas. ¡Gracias Carmen!