

márgenes

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

Vol. 3 (1) enero, 2022

ISSN-e 2695-2769



FACULTAD DE
CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN
Universidad de Málaga

umaeditorial 

|mār
ge
nes

EDITORIAL 5-6

ESTUDIOS Y ENSAYOS

La narración en la investigación educativa y pedagógica: relaciones y límites disciplinares
Storytelling and Fiction in Educational and Pedagogical Research: relationships and disciplinary boundaries
 RAQUEL FERNANDEZ COBO 7-24

La libertad vigilada. En torno a la invención del juego educativo en España
The freedom that is guarded. Around the invention of the educational game in Spain
 XAVIER TORREBADELLA Y JORDI BRASÓ 25-44

INVESTIGACIONES

Factores multidimensionales que influyen en la enseñanza-aprendizaje del español en la escuela básica en México
Multidimensional factors that influence the teaching and learning process of Spanish in elementary and secondary school in Mexico
 LAURA ANGÉLICA VÁZQUEZ BAILÓN 45-63

El Contexto: Elemento de Análisis en la Construcción de Agencia Profesional de Docentes de Inglés Universitarios
Context: Element of Analysis in the Construction of University English Instructors
 LENA BARRANTES ELIZONDO 64-83

Co-creación de un ambiente de enseñanza constructivista para un curso de pensamiento sistémico: un proceso de investigación-acción educativa
Co-creation of a constructivist teaching environment for a systemic thinking course: an educational action-research process
 ANDRÉS FELIPE ASTAÍZA MARTÍNEZ, MARÍA ISABEL CASTILLO BOHÓRQUEZ, GINA ALEXANDRA ROJAS LEÓN, JULIO EDUARDO MAZORCO SALAS Y JOSÉ JAIR GONZÁLEZ LÓPEZ 84-104

EXPERIENCIAS

Pedagogía de la formación doctoral: ¿Quiénes son “los otros” en la elaboración de una tesis?
Doctoral education pedagogy: Who are “the others” in the making of a dissertation?
 VIVIANA MANCOVSKY Y LAURA COLOMBO 105-114

Asesoría metodológica en trabajos finales de carrera en educación. Una experiencia en pregrado
Methodological advice on final projects in education. An undergraduate experience
 ALIXON DAVID REYES RODRÍGUEZ 115-133

HISTORIAS MÍNIMAS

Soy dibujante de hojas en blanco

I am a cartoonist of blank sheets

MARI CARMEN DÍEZ NAVARRO 134-138

Repartiendo responsabilidades

Distributing responsibilities

CRISTÓBAL GÓMEZ MAYORGA 139-141

¿Dar voz? No, escúcheme

Give voice? No, listen to me

ROSA VÁZQUEZ RECIO 142-147

La casa en la casa: meditación sobre el lugar del estudio

The house in the house: meditations on the study place

FERNANDO BÁRCENA 148-157

Que nos convertimos en historias: una conversación (interior) con José J. Barba

We Become Stories: an (inside) conversation with José J. Barba

GUSTAVO GONZÁLEZ CALVO 158-165

No es esto, ANECA, no es esto

It's not this, ANECA, it's not this

ENRIQUE-JAVIER DÍEZ-GUTIÉRREZ Y UNI-DIGNA 166-171

ESTUDIANTES

¡No quiero estudiar otra ciencia que invisibilice a la Pedagogía!

I don't want to study another science that makes pedagogy invisible!

MARÍA JOSÉ PALMA DELGADO 172-176

La apertura de la escuela al contexto social: una visión alternativa a los modelos educativos hegemónicos

The Opening of Schools to the Social Context: an alternative vision to hegemonic educational models

CLAUDIA RENDÓN PÁEZ 177-189

RESEÑAS

Díez Navarro, M^a. C. (2021). *Abus*. Iglú

GONZALO MALDONADO-RUIZ 190-192

ENTREVISTA

La Heterocronía al abrir las ventanas

Heterochrony when opening the windows

MANUEL FERNÁNDEZ NAVAS, ANA YARA POSTIGO-FUENTES Y LAURA INSUA 193-195

La gran estafa de la “producción académica”

The great scam of “academic production”

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

Equipo Editorial*

Recibido: 28 de enero de 2022 Aceptado: 28 de enero de 2022 Publicado: 31 de enero de 2022

To cite this article: Caparrós Martín, E., Alonso Martín, D., Sierra Nieto, J., Fernández Navas, M., Alcaraz, N., García García, M., Postigo Fuentes, A., Pérez Granados, L., Pérez García, Á. y Montero González, J. (2022). La gran estafa de la “producción académica”. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 3(1), 5-6

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.14191>

RESUMEN

Editorial de presentación del Volumen 3 número 1 de *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. Séptimo número de la revista, compuesto por un total de 17 textos, distribuidos en las diferentes secciones. Se trata de un número de carácter ecléctico en el que continuamos ofreciendo contenidos fieles a las premisas y los pilares educativos con los que partíamos.

Palabras clave: producción académica

ABSTRACT

Editorial presentation of Volume 3 number 1 of *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. Seventh issue of the journal, consisting of a total of 17 texts, distributed in different sections. This is an eclectic issue in which we continue to offer content faithful to the premises and educational pillars with which we started.

Key word: academic production

Es ya un habitual en nuestro editorial comenzar haciendo alusión a las diferentes cuestiones educativas que abordamos en los números publicados o a las tensiones que vivimos en el mundo de la docencia o en el de la investigación en educación. Y aquí seguimos, caminando por los márgenes con una mirada atenta, reflexiva y crítica, sobre todo porque no queremos quedar *marginados* de la realidad que vivimos, tanto en la educación en general, como en la investigación en particular. Porque si de algo sirve el cuerpo que da forma a *Márgenes. Revista de educación de la Universidad de Málaga* es para acoger lo que va dando forma a su alma: las experiencias, investigaciones, estudios y ensayos, trayectorias e historias que van explicitando otros modos de mirar, de pensar, que se resisten a la machacona tendencia de reducir el oficio docente e investigador a la producción des-medida desde la lógica de la meritocracia y al servicio de lo que podemos llamar una “burbuja académica”.

Sin más interés que el de ser portavoces de quienes nos hacen llegar sus propuestas y reivindicaciones, no queremos dejar pasar por alto lo que algunos colegas expresan acerca de la necesidad de convertir la evaluación de la actividad investigadora en un modelo basado en la calidad (y no en la cantidad) y que esté al servicio de la ciencia entendida como abierta, gratuita y orientada al interés social.

Por ello se incluye en este número un manifiesto que nos ha llegado a propósito de la recién estrenada publicación de la convocatoria de sexenios por parte de la ANECA en este año 2022. Nos resulta de interés esta reflexión ya que explicita cómo los investigadores e investigadoras estamos sometidos a la lógica de “publicar o perecer”. Y con ello se evidencian los argumentos que expresan cómo dicha lógica de lo que nos habla es de una tarea intercambiable por ránkunes y medidas de excelencia, que deja de lado la *producción* como creación e, incluso, como verdadera transferencia social.

Recordemos que nuestra filosofía, trata de sostener unos modos de investigación educativa que considera los siguientes ejes: (i) que investigar debe aportar intrínseca y extrínsecamente al conocimiento científico; (ii) que quien investiga, se investiga y no puede quedarse al margen de lo que sucede (y le sucede) en dicho proceso; (iii) que la indagación tiene modos de aproximación a la realidad que no pueden ser cosificados en reglas de publicación basadas en técnicas; y (iv) que por supuesto, lo que produce investigar, además de texto e informes, no se puede valorar si lo que prima para evaluación es la cantidad de citas, la posición de la revista en la que se publica y la cantidad de repositorios en los que se aloja.

Consideramos que la difusión científica y la transferencia del conocimiento, fruto de la actividad que desarrollamos tantas y tantos investigadores en el campo de la educación, merece reconocer las trayectorias individuales y personales producidas y recogidas en diferentes textos, narraciones y producciones. Eso alentaría a quienes escriben (y nos escriben) a mantener una producción sensata, reflexiva y sostenible, no consumible sino abierta para ser compartida, que sea libre y gratuita. Esto también fomentaría, entre quienes nos dedicamos a esta actividad, guiar nuestras decisiones de investigación fundamentalmente bajo criterios epistemológicos, metodológicos y ontológicos coherentes; y no a cuestiones de orden competitivo, meritocrático o instrumental. Porque no olvidemos que esa lógica mercantilista —que produce itinerarios de investigación más ligados a la producción “al peso” que a la reflexión y avance social del conocimiento— ya lo viven hasta quienes acuden a la escuela...

Y es que nuestros niños y niñas también son investigadores e investigadoras, si es que los dejamos que aprendan descubriéndose mientras crean y producen libremente. Pero lamentablemente aún nos encontramos con procesos educativos cerrados, que limitan la producción de las criaturas al aprendizaje de contenidos academicistas, que cercan el saber a los currículos basados en libros de texto y fichas cerradas... como le pasa a Gabriel, uno de los protagonistas de la *Historia Mínima* de nuestra queridísima Mari Carmen Díez Navarro, y que encontraréis en este número. Gabriel es un niño que se encuentra en una escuela donde *crear es algo difícil y restringido* y que tiene una naturaleza que, por mucho que nos pese, se aleja de la libertad y el crecimiento propio. Por eso, queremos recoger en estas páginas algo que nos parece importante no perder de vista en nuestra tarea docente e investigadora, que *producir*, como sostiene Mari Carmen es “derramarse, sacar fuera nuestra particular manera de percibir, de recordar, de sentir, mostrar cómo transformamos las vivencias en materiales inéditos, recién nacidos, acabados de crear”. Que producir no puede malentenderse como reproducir (si hablamos del plano escolar), pero mucho menos producir *a granel* bajo estándares (si hablamos de la investigación).

Deseamos finalizar este editorial rescatando otra de las *Historias Mínimas* del número, que tiene la firma del maestro, profesor e investigador de la Universidad de Valladolid, Gustavo González-Calvo. Gustavo dedica su relato a recordar (que quiere decir etimológicamente, *volver a pasar por el corazón*), a José Juan Barba-Martín, a quien perdimos hace ahora seis años. *Josito*, como lo llama nuestro autor, atesoró una gran carrera como maestro e investigador, y se empeñó en visibilizar la investigación cualitativa en sus trabajos y a través de la creación —hace casi 10 años— de una revista especializada justamente en investigación cualitativa en educación: [Qualitative Research in Education](#) (QRE); revista que continúa su labor de manera exitosa, de la mano de los editores Aitor Gómez (Universida Rovira i Virgili) y Raúl A. Barba-Martín (Universidad de León). Desde *Márgenes* no podíamos sino acoger este texto y sumarnos a este reconocimiento que nos propuso Gustavo, a través de esta *Historia Mínima in memoriam*.

Dejamos como siempre la puerta entreabierta y las lecturas sobre la mesa, y os invitamos a encontrarlos en los *Márgenes*.

Narración y ficción en la investigación educativa y pedagógica: relaciones y límites disciplinares

Storytelling and Fiction in Educational and Pedagogical Research: relationships and disciplinary boundaries

Raquel Fernández Cobo*

Recibido: 23 de febrero de 2021 **Aceptado:** 4 de mayo de 2021 **Publicado:** 31 de enero de 2022

To cite this article: Fernández, R. (2022). La narración y la ficción en la investigación educativa y pedagógica: relaciones y límites disciplinares. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 3(1), 7-24

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.12019>

RESUMEN

A partir de los años 70 del pasado siglo hemos asistido, tanto en los estudios literarios como en las investigaciones educativas, no solo a un “giro narrativo” (McEwan y Egan, 1995) sino a un “giro autobiográfico” que aparece como una consecuencia más de la importante herencia romántica que ha gestado el panorama literario contemporáneo (desde el *Bildungsroman* hasta la autoficción). Así, este artículo pretende hacer un recorrido por las intersecciones y los cruces de los problemas que surgen cuando se aborda el tema desde una zona de borde interdisciplinar entre la Literatura y la Educación.

Palabras clave: giro narrativo; verdad; *Bildungsroman*; autoficción; enseñanza

ABSTRACT

From the 1970s onwards, we have witnessed, both in literary studies and in educational research, not only a “narrative turn” (McEwan and Egan 1995) but an “autobiographical turn” that appears as a consequence more of the important romantic inheritance that the contemporary literary scene has generated (from the *Bildungsroman* to the autoficción). Thus, this article aims to make a tour of the intersections and junctions of the problems that arise when the subject is approached from an area of interdisciplinary border between Literature and Education.

Keywords: narrative turn; truth; teaching; *Bildungsroman*; autofiction



*Raquel Fernández Cobo [0000-0003-1485-734X](https://orcid.org/0000-0003-1485-734X)

Universidad de Almería. Didáctica de la Lengua y la Literatura (España)

rfc206@ual

1. INVESTIGAR EN LOS LÍMITES DE LAS DISCIPLINAS

Desde 1996 las investigaciones generadas sobre la relación entre literatura y enseñanza consolidan la Didáctica de la lengua y la literatura como un campo atravesado por discusiones y polémicas que siguen vigentes en las investigaciones actuales. La Educación trabaja generalmente con resultados concretos y cifras —aunque es necesario aclarar que dependerá del enfoque de la investigación—; la literatura no pertenece al campo de la verificación sino, más bien, de la ficción. Cuando abordamos problemas de la esfera educativa cuya problematización necesita ser abordada desde categorías o formas de resolución pertenecientes a otras disciplinas, estamos trabajando en palabras de Analía Gerbaudo (2009, p. 165), en una **zona de borde disciplinar**. Así, en este artículo pretendemos hacer un recorrido por las interrelaciones y cruces que posibilitan aquellas investigaciones que participan tanto del campo literario como educativo. En este caso, se trata de demostrar la importancia que tienen la novela y los géneros del yo, tales como el diario, la autobiografía e, incluso, la autoficción, como modelos de formación que puedan restablecer e instituir prácticas e intervenciones en la esfera educativa (Gudmundsdottir 1995; McEwan 1995). Los estudios que siguen esta hipótesis tienen sus raíces en la obra fundacional de Gerald Graff, *Professing Literature. An Institutional History* (1987) y se apoyan en la recolección de datos que permitan la recuperación histórica y la construcción del conocimiento a través de la experiencia, recuperando aspectos de la vida humana que fueron negados en la epistemología de la investigación educativa. Ello supone un importante “giro narrativo” (McEwan y Egan 2005) para el progreso de las ciencias sociales que debe ser examinado en los cruces de su propia interdisciplinariedad, literatura, filosofía y educación, principalmente.

2. LA NATURALEZA PEDAGÓGICA DE LA NARRATIVA

Hacia fines de los 60 y principios de los 70 se produjo, como decíamos, un importante “giro hermenéutico e interpretativo” en el campo de la teoría e investigación en ciencias sociales, las cuales situaron la narrativa como una de las estrategias centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este “giro narrativo” es uno de los mayores cambios de la historia en la investigación educativa porque, al dejar de preocuparse por buscar la verdad absoluta de las teorías, empiezan a preocuparse en cómo los sujetos construyen su identidad y cómo la interpretan. Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye, de manera inductiva, teniendo en cuenta lo subjetivo como componente esencial de la comprensión de la realidad. Los autores que siguen esta línea de investigación interpretativa y biográfica, conciben la narrativa como un acto primario de la mente transferible al arte desde la vida, en donde la voz propia de los sujetos de la investigación se convierte en el aparato central, negando, de este modo, la distancia entre investigador y objeto de investigación que el ideal positivista había establecido (Conelly y Clandinin 1988; McEwan y Egan 1995, Goodson 1995, 2004 Huberman 1995). Se entenderá la narración como una capacidad humana fundamental; una condición del aprendizaje de las formas más elaboradas del pensamiento y la escritura. El ser humano vive a través de historias que lo definen y le construyen una identidad. La narrativa, por tanto, nos ayuda a organizar nuestra experiencia para interpretar el mundo y hacer inteligibles nuestras acciones, tanto para nosotros mismos como para los que nos rodean. En definitiva, la comprensión del mundo por parte de los sujetos viene dada en relación a los relatos a los que esos sujetos tienen acceso y que interpretan a partir de su propia experiencia.

La narración de la experiencia surge tal como se aprende una lengua. Mandler (1984) considera que el esquema del relato es semejante al aprendizaje de la gramática. Es una manera natural de contar las experiencias y una solución para un problema fundamental en la vida: la creación de un orden razonable a partir de la experiencia [...] El esquema narrativo clasifica y asigna significación a la información y la sitúa dentro de la narrativa. La familiaridad se alcanza por medio de la repetición y de la creación de relatos similares (Gudmundsdottir, 1995, p. 62-63).

En la misma dirección, McIntyre (1985) apunta que si a los niños se les priva de relatos se los convierte en tartamudos, en personas vacilantes, tanto en sus palabras como en sus actos. Así, siguiendo a Jackson (1995: 27-51), podemos afirmar que la narrativa tiene dos funciones: epistemológica y transformadora, como también ha señalado Jorge Larrosa (1996, 2009). Epistemológica porque, como decíamos, participamos y formamos parte de una determinada cultura por medio de los relatos que esa misma cultura integra y, el acto de reconocimiento de dichos relatos, nos aporta sentimiento y experiencia de comunidad. Las narraciones personales, por tanto, interactúan de manera continua con las estructuras sociales, políticas, culturales, institucionales, etc. Resulta evidente la afirmación de que el ser humano necesita poseer un conocimiento rudimentario de esos relatos para ser considerado mínimamente alfabetizado dentro de su propia cultura. No obstante, la función epistemológica de la narrativa ha generado un gran campo de discusiones en torno a cuáles son los relatos que debemos conocer para formar parte de cierta cultura, cuáles deben ser enseñados y cuáles deben ser dejados fuera y por qué. Discusión que a su vez tiene mucho que ver con los objetivos educacionales y otras políticas que se pretendan llevar a cabo en el proceso de integración social. La función transformadora, en cambio, va ligada al carácter ontológico que poseen los relatos en sí mismos. La estructura narrativa es una característica de la conciencia humana, es decir, de las historias por medio de las cuales relatamos el viaje de aprendizaje de la especie humana en general y el viaje de crecimiento personal que nos contamos a nosotros mismos, desde la infancia hasta la vejez, en particular. En este último caso, las narraciones son más frecuentes en la **historia literaria** que en la **historia de las ideas**, tal como constata Kundera en “La desprestigiada herencia de Cervantes”:

En efecto, para mí el creador de la Edad Moderna no es solamente Descartes, sino también Cervantes. Es posible que sea esto lo que los dos fenomenólogos han dejado de tomar en consideración en su juicio sobre la Edad Moderna. Al respecto deseo decir: si es cierto que la filosofía y las ciencias han olvidado el ser del hombre, aún más evidente resulta que con Cervantes se ha creado un gran arte europeo que no es otra cosa que la exploración de este ser olvidado. En efecto, todos los grandes temas existenciales que Heidegger analiza en Ser y Tiempo, y que a su juicio han sido dejados de lado por toda la filosofía europea anterior, fueron revelados, expuestos, iluminados por cuatro siglos de novela (cuatro siglos de reencarnación europea de la novela). Uno tras otro, la novela ha descubierto por sus propios medios, por su propia lógica, los diferentes aspectos de la existencia: con los contemporáneos de Cervantes se pregunta qué es la aventura; con Samuel Richardson comienza a examinar «lo que sucede en el interior», a desvelar la vida secreta de los sentimientos; con Balzac descubre el arraigo del hombre en la Historia; con Flaubert explora la tierra hasta entonces incógnita de lo cotidiano; con Tolstoi se acerca a la intervención de lo irracional en las decisiones y comportamiento humanos. La novela sondea el tiempo: el inalcanzable

momento pasado con Marcel Proust; el inalcanzable momento presente con James Joyce. Se interroga con Thomas Mann sobre el papel de 105 mitos que, llegados del fondo de los tiempos, teledirigen nuestros pasos (Kundera, 1986).

Filósofos y novelistas, con sus historias de crecimiento personal, abrieron un camino acerca del análisis de la vida de las personas que ha seguido un tratamiento dentro de las investigaciones científicas más especializadas. Un sendero psicopatológico fundado por Freud, llega hasta los estudios de la personalidad de Murray (1967) y Allport (1968) y culmina con la brillante obra de Robert White, *Live in progress*, en 1952. Otro camino más sociológico fue iniciado recientemente por la “Escuela de Chicago” y el resurgimiento de la historia oral y la interacción simbólica en la Cultura (Thomas y Znaniecki 1984). Esta escuela produjo importantes trabajos acerca de la socialización del adulto.

Existe también un camino importante marcado por la psicología evolutiva que estudia los ciclos de vida a través de la autonarrativa. Estas investigaciones se apoyan en la idea de Polkinghorne de que “alcanzamos nuestra identidad y la idea de nosotros mismos por el uso de la configuración narrativa y totalizadora de nuestra experiencia comprendiéndola como la expresión de una historia simple que se revela” (cit. en Huberman, 1995, p. 150). Si esto es así, dice Huberman, “la narrativa se convierte entonces en el vehículo más adecuado tanto para captar la manera en que las personas constituyen su autoconocimiento como para solicitarles que transmitan su sentido personal organizando su experiencia a lo largo de una dimensión temporal o secuencial” (1995, p. 187). Desde esta óptica, los trabajos de Jerome Bruner resultan particularmente reveladores: con *Realidad mental y mundos posibles* (1986) y *La fábrica de historias* (2003), contribuyó a difundir en el campo de la investigación educativa una concepción del entendimiento que otorga un papel transcendental a la narrativa en nuestra actividad de dar sentido a la experiencia y al mundo, trabajos que resultaron fundacionales para el desarrollo de investigaciones en esta línea.

Desde un enfoque pedagógico, la narrativa ha encontrado aplicación práctica en la educación a través de dos campos diferenciados: el primero, el campo de la *enseñanza de los contenidos*, en donde se estudia el modo en que los maestros y profesores utilizan las narrativas para captar la atención de sus alumnos y el modo en que organizan lo que saben acerca de la enseñanza. Es decir, la manera en que “transforman el saber en decir” (White 1952). Ken Bain publicó en 2004 *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, en donde analiza el trabajo de setenta y tres profesores universitarios con el objetivo de responder a cuestiones tales como: ¿Qué es lo que hacen sobre cómo aprendemos? ¿Cómo preparan las clases? ¿Qué esperan de los estudiantes? ¿Cómo evalúan a sus estudiantes y a sí mismos? Y, en consecuencia, ¿cómo podemos aprender de ellos? Para Bain, el conocimiento pedagógico del contenido se desarrolla solo en la práctica, trabajando con textos, materiales y estudiantes año tras año. Considera la narrativa como una herramienta de trabajo que el profesor usa para dar sentido a la experiencia y para organizar un cuerpo de conocimiento práctico. Los buenos profesores saben qué historias contar, cuándo, a quién y con qué objetivos contarlas, proyectando cierto saber práctico que se puede ver en los programas de cátedra o en los apuntes de clase. Por esta razón, en las tres últimas décadas el tema de la narrativa, la enseñanza y el aprendizaje ha cobrado una importancia ecuménica en la investigación educativa.

El segundo campo de la educación donde la narrativa encuentra un espacio básico es la *investigación biográfico-narrativa*. A pesar de que este método ha ganado consistencia epistemológica durante las últimas dos décadas, recorre una trayectoria breve y no goza de la legitimidad que debiera dentro del ámbito académico, hecho que, por otra parte, puede ser explicado con las palabras con las que Hyden White se refería a la historiografía contemporánea: “Una disciplina que produce relatos narrativos de su objeto como un fin en sí parece teóricamente poco sólida; una disciplina que investiga sus datos a fin de contar una historia sobre ellos parece metodológicamente deficiente” (1995, p. 41). Sin embargo, como afirma Ivor Goodson, primer gran difusor de este enfoque, las historias de vida son un género que ha recibido escasa atención en la mayoría de los países (2004, p. 27). Goodson funda este enfoque a principios de los años ochenta con la publicación de numerosas monografías sobre las historias de vida del profesorado. Dentro de la *investigación biográfico-narrativa* se llevan a cabo tres tipos de estudios: la narrativa en el currículum, la narrativa en la vida de los maestros y la narrativa de los investigadores acerca de las otras dos (Elbaz 1990, p. 366). Elbaz afirma que, cada vez más, la narrativa va floreciendo como objeto de interés de los investigadores en educación y, señala a los estudios de caso y la etnografía como los mejores métodos de indagación educativa. Clandinin y Conelly (1990) han denominado a estos últimos trabajos como “relatos de experiencias de indagación educativa” pues, como sostiene Alasdair McIntyre, “las instituciones y las prácticas sociales humanas tienen historias y nuestra comprensión de esas prácticas asume con frecuencia la forma de un relato” (cit. en McEwan 1995, p. 236). Así, las investigaciones de Conelly y Clandinin (1990, 1994, 1995), McEwan y Egan (1995) y Hargreaves (1999) recuperan la voz de los profesores utilizando diversos modos de recogida de datos —entrevistas, diarios, notas de campo de la experiencia, cartas, escritos autobiográficos y biografías, principalmente— donde van apesando los temas generadores de la vida de los informantes en pleno diálogo. Asimismo, los trabajos de Michael Huberman sobre narrativas biográficas también tratan de dar respuesta a cómo los maestros imaginan y construyen sus entornos institucionales en diferentes puntos de su carrera, sobre todo en los momentos de transición o de cambio, reconstruyendo, de este modo, “trayectorias profesionales y vitales” (Huberman 1984, 1995 y Huberman *et al.* 2000). Como en los estudios anteriores, emplea una metodología etnográfica, basada en el análisis de entrevistas biográficas a más de 170 informantes con el objetivo de captar el curso de la vida profesional de los maestros, tal como lo presentan ellos mismos en sus historias. De este modo, pretende avanzar progresivamente desde la narración hasta la teoría, pero siempre preservando las historias de vida de manera original como aparato en sus investigaciones. Es decir, la historia de vida no como un “archivo” de la investigación sino como “producto” en sí misma.

La cuestión es que las personas son historiadores revisionistas de su propio pasado y recordamos siempre de manera selectiva aquello que nos ayuda a entender mejor el presente. Las pruebas experimentales de estos trabajos indican que los recuerdos se componen de episodios o sucesos concretos que se recuerdan a grandes rasgos y configuran un fragmento de recuerdo, “el resto se rellena” admite Huberman (1995, p. 197). Es decir, entre fragmento y fragmento, existe un hueco de sentido que el sujeto “inventa” para poder dar coherencia al conjunto. No queremos decir con ello que el sujeto nos induzca a engaño intencionadamente, sino que en la forma de explicar lo vivido debe recurrir a la ficción a falta de un medio más idóneo para narrar la sucesión de una vida. La narración sirve, por tanto, para dar coherencia a esa experiencia perdida que la memoria

no puede recuperar pero, sobre todo, ayuda a mantener la estabilidad de la identidad a lo largo del tiempo. Los investigadores en ciencias sociales se ven enfrentados aquí a uno de los problemas más clásicos de las historias de vida: si es necesaria gran parte de invención para reconstruir históricamente el pasado, ¿es válida la indagación narrativa? ¿Puede transferir la ficción una verdad?

2.1. Narrativa y verdad

Ya Herbert Spencer había afirmado en *Educación intelectual, moral y física* (1900) que un relato bien construido posee una especie de verdad real e inmediata. Conelly y Clandinin (2009), siguiendo la estela pedagógica de Spencer, en “Relatos de la experiencia e investigación narrativa”, sostienen que

la investigación narrativa en las ciencias sociales es una forma de narrativa empírica en la que los datos empíricos son centrales para el trabajo. La inevitable interpretación que se produce no coloca a la narrativa dentro de la ficción, aunque el lenguaje de investigación narrativa está profundamente ligado con términos derivados de la crítica literaria. (p. 34)

Por ello, no es de extrañar que para la mayoría de investigadores en educación las narrativas directamente literarias sean los mejores objetos de estudio, ya que no están manipuladas por la hermenéutica y otras formas de fenomenología social y psicológica.

Hemos olvidado que los novelistas han contribuido magníficamente a nuestra comprensión de nosotros mismos y de la compleja naturaleza humana. La narrativa, como manera de conocer y también como manera de organizar y comunicar la experiencia, ha perdido gran parte de la importancia que debería tener. El retorno a la narrativa significa que hoy reconsideramos el valor de la forma y la función de los relatos en todos los campos de la vida humana, especialmente la educación, donde se impuso un sesgo no narrativo y conductista. (McEwan 1995, p. 14)

Sin embargo, como apunta Huberman, utilizar directamente las fuentes literarias no es sencillo, puesto que algunas “son tan delirantes que, en ausencia del autor, nadie puede tener un verdadero acceso a ellas (como el *Benjy* de Faulkner en *El sonido y la furia*). Y, por último, las historias pueden ser ficcionales, deliberadamente redactadas para el caso, o producto de un autoengaño y nosotros no podemos determinar qué son” (1995, p. 225). Huberman considera que una solución para el campo educativo sería recoger el material sin intervenir y dejarlo sin analizar, como producto final y no como objeto de trabajo, tal y como se corresponde con las más antiguas tradiciones de la historia oral. El filósofo Heidegger se ha referido a esto como una manera de dejar que las cosas sean: el investigador pone en marcha el grabador y formula una pregunta general, casi siempre acerca de la vida del informante en relación con determinado periodo de la historia social, y luego se aparta del camino (Huberman 1995, p. 227). Finalmente se cotejaba esa historia oral y se triangulaba con otras fuentes de datos como archivos de periódico, cartas y otro material de archivo con el propósito de generar una historia social. Con ello se le da al lector una impresión real dando lugar a publicaciones con el nombre de “diarios de” o “cartas de”. En este sentido, el escritor argentino Ricardo Piglia señala en *Escenas de la novela argentina* (clase 2, 08/09/2012), cómo el invento del grabador incide y supone, además del primer gesto de lectura

contemporánea, una transformación en las formas de representación de la experiencia en los distintos campos de la cultura, no solo literaria. Y nos recuerda que Oscar Lewis, el antropólogo norteamericano, hizo dos libros absolutamente extraordinarios: *Los hijos de Sánchez*, que es la historia de vida de los miembros de una familia mexicana a los cuales él graba y, *La vida*, que son testimonios de las prostitutas puertorriqueñas de Nueva York, con las cuales él arma una suerte de relato oral que tuvo un impacto muy poderoso en la discusión sobre el futuro de la novela.

Y ahí surgió, diría yo, un camino de renovación de la narración muy conectado con la posibilidad de grabar las voces de sectores que hasta ese momento no habían tenido acceso a la palabra. En este sentido, hay toda una posibilidad que comienza a abrirse y comienza a influir sobre ciertos elementos de la tradición de la novela (Piglia, 2012, s.p).

Lewis también grabó las historias de vida de familias mexicanas para después transformarlas en una narración coral en su obra *Antropología de la pobreza. Cinco Familias* (1959). Oliver La Farge se interroga en el prefacio de este libro por la dificultad de este tipo de investigaciones y se pregunta hasta dónde es posible que un investigador dedicado a las ciencias sociales, que es un ser humano emocional y sociable, al tratar con individuos infinitamente variables y únicos, controle los elementos altamente subjetivos de su investigación (1961, p. 11-14).

Respondiendo a esta cuestión, Piglia afirma que las historias que circulan en una ciudad aportan más información que otro tipo de textos más objetivos, pues en esos relatos encontraríamos no solo una serie de temas que circulan con insistencia, sino unos modos de narrar que nos dirían mucho sobre la construcción cultural de un lugar determinado. Y, para ello, el descubrimiento del grabador representa la ilusión de que puede ser posible captar en un momento dado una serie de voces y una serie de relatos e historias de vida. Por eso se considera tan importante la narración en la etnografía y las historias de vida que intentan recomponer experiencias, porque en la novela, el lector —y el investigador— participan y pueden hacer propia la experiencia que están leyendo, mientras que en la pura información el lector está siempre fuera. Vemos ahí una tensión entre la información —esencialmente objetiva— y los modos de narrar esa información que, al ser narrada, se transforma en experiencia.

La narrativa y la vida van juntas y, por tanto, el atractivo principal de la narrativa como método es su capacidad de reproducir las experiencias de la vida, tanto personales como sociales, en formas relevantes y llenas de sentido. No obstante, esta misma capacidad es, en la investigación educativa, una espada de doble filo la falsedad puede subsistir al significado y a la verdad narrativa utilizando los mismos criterios que produjeron significatividad, valor e intención. No solo se pueden falsificar los datos y escribir una ficción, sino que también se pueden utilizar los datos para contar una mentira tan fácilmente como pueden utilizarse para contar una verdad. (Conelly y Clandinin 2009, p. 43-44)

La fundamentación de la autenticidad de las biografías es un problema harto discutido dentro de la investigación educativa. Las biografías podrían ser absolutamente ficcionales —una novela—. No obstante, debemos tener en cuenta que ficción no es sinónimo de engaño o mentira y que, igualmente, narración no es sinónimo de ficción. El estudio de la narrativa en la in-

investigación educativa es un sesgo interdisciplinar y multicultural y, a pesar de las dificultades planteadas por los enfoques biográficos y autobiográficos en la docencia y por la investigación narrativa como metodología (Conelly y Clandinin 1991), se ha abierto un vínculo entre contar historias y explorar la identidad personal y profesional. Sin embargo, la *investigación biográfico-narrativa* pasa por alto que los relatos que despiertan interés en la conciencia pública no son las historias personales que nos cuentan los maestros delante de un grabador, sino relatos, cuentos y novelas escritas que hablan sobre la docencia y el crecimiento personal, contruidos de una manera consciente para ser publicados, en la gran mayoría, como biografías, novelas autobiográficas o —pensando en los primeros años de nuestra centuria— publicados también bajo el marbete de “autoficción”.

Independientemente de la forma en la que se presentan los testimonios, todos representan experiencias dentro de un texto que, inevitablemente, pondrá en marcha una serie de estrategias retóricas y literarias durante el acto de lectura. Por tanto, es preciso que las investigaciones educativas presten atención a esos elementos literarios. Al respecto, Robert J. Graham (1995, p. 277-295) hace notar como la novela autobiográfica de Jonathan Kozol, *Death at an early age* (1967) fue un éxito tanto editorial como de fuente de estudio para la educación por sus cualidades literarias al mezclar intencionadamente realidad y ficción.

Las dificultades que presenta la *investigación biográfico-narrativa* en educación referidas a la problemática entre ficción y verdad, encuentran otro tipo de respuestas y contradicciones si nos situamos bajo el paraguas de la investigación literaria. En primer lugar, un problema que puede resultar crucial para un pedagogo es, sin embargo, un problema resuelto para un filólogo. El filólogo lee —e interpreta— desde otra posición: el filólogo no coloca el discurso ficticio por encima del que no lo es ni tampoco lo contrario. Mientras que el pedagogo prestigia las formas del primero sobre el segundo, para el filólogo están al mismo nivel, es decir, reconoce que el valor literario no depende de la forma —género o categoría textual— sino de la manera en que (esas ficciones o no ficciones) son leídas. Esta sería la tesis central que sostienen los trabajos de Hyden White. En *El contenido de la forma*, White sintetiza, en este caso, el problema de la relación entre el discurso narrativo y el discurso historiográfico.

Esta relación llega a ser problemática para la teoría histórica a partir de la comprensión de que la narrativa no es meramente una forma discursiva neutra que pueda o no utilizarse para representar los acontecimientos reales en su calidad de procesos de desarrollo; es más bien una forma discursiva que supone determinadas opciones ontológicas y epistemológicas con implicaciones ideológicas e incluso específicamente políticas. Muchos historiadores modernos afirman que el discurso narrativo, lejos de ser un medio neutro para la representación de acontecimientos y procesos históricos, es la materia misma de una concepción mítica de la realidad, un “contenido” conceptual o pseudoconceptual que, cuando se utiliza para representar acontecimientos reales, dota a estos de una coherencia ilusoria y de tipos de significaciones más características del pensamiento onírico que del pensar despierto (1995, p. 11).

Hyden White explica que desde Heródoto la historiografía tradicional ha sostenido que la Historia es la suma de relatos “vivididos, individuales y colectivos” y que el trabajo fundamental del historiador es “desvelar estos relatos y reescribirlos en una narración” (*ibid.*). Pero lo importante

de ello era que la verdad no se encontraba en el texto, sino en el contraste, digamos, entre el texto narrado y el relato oral contado por las personas que habían asistido a los sucesos en cuestión. Sin embargo, la preocupación en nuestro siglo XXI por el ser y por cuestiones de identidad personal tiene que ver con un cambio de paradigmas en la historia de las ideas y del pensamiento filosófico que ha ido de la epistemología a la ontología. La filosofía posmoderna, el “giro lingüístico” y los movimientos historiográficos que cuestionan la capacidad de acceder a la realidad han contribuido no solo a producir interferencias entre los distintos campos del conocimiento sino a enmarañar y desestabilizar los conceptos mismos que rigen nuestra noción de realidad.

Las teorías actuales del discurso disuelven la distinción entre discursos realistas y ficcionales sobre la base de la presunción de una diferencia ontológica entre sus respectivos referentes, reales e imaginarios, subrayando su común condición de aparatos semiológicos que producen significados mediante la sustitución sistemática de objetos significativos (contenidos conceptuales) por las entidades extradiscursivas que les sirven de referente. En estas teorías semiológicas del discurso, la narración resulta ser un sistema particularmente efectivo de producción de significados discursivos mediante el cual puede enseñarse a las personas a vivir una “relación característicamente imaginaria con sus condiciones de vida reales”, es decir, una relación irreal pero válida con las formaciones sociales en las que están inmersos y en las que despliegan su vida y cumplen su destino como sujetos sociales (White H. 1995, p. 12).

Por tanto, las nociones de ficción y no-ficción deben ser consideradas dentro de un amplio proceso de comunicación cultural que articula procesos de emisión y recepción y pone en marcha mecanismos de cooperación lectora específicos (Pozuelo Yvancos 2010), es decir, que atienden a una pragmática lectora. La relación entre ambas es puramente convencional y su distinción “presupone una noción de realidad en la que se identifica “lo verdadero” con “lo real” solo en la medida en que puede mostrarse que el texto de que se trate tenga el carácter de narratividad” (White H. 1995, p. 22). “Concebir de este modo el discurso narrativo —postula Hyden White— nos permite [...] asegurar la creencia de que la propia realidad social puede servirse y comprenderse de forma realista como relato” (1995, p. 12). En segundo lugar, si “no existe una separación clara entre arte, por un lado, y la vida, por el otro, ni entre relatos y los acontecimientos que esos relatos supuestamente describen” (Ricoeur, 1984, p. 21), ¿todo es ficción? Ser *hombres-relato*, siguiendo los postulados de Ricoeur, no quiere decir que seamos *hombres-mentira*, ni el hecho de que las historias de vida tengan estructuras narrativas las exime de mantener una directa relación referencial con la realidad externa a la que aluden. Como ha afirmado Alberca en su estudio acerca de la distinción entre la ficción y las escrituras autobiográficas:

Lo que subyace, en un juicio como éste, es un criterio erróneo, que simplifica más que explica, porque si todo es susceptible de entenderse como ficción, no hay forma humana de reconocer o distinguir ésta, al no disponer de un término de oposición. De este modo, y por la misma razón, se podría decretar que todo es autobiografía, pues si es imposible establecer comparaciones y distinciones, todo es uno y lo mismo (Alberca 2007, p. 46).

En este punto, seguimos los postulados de Alberca al pensar que “la creencia en que la verdad absoluta es inasible puede ser una creencia respetable, pero no parece que sea suficiente para

igualar los relatos factuales y los ficticios” (2007, p. 57). No obstante, consideramos importante señalar en este punto que las teorías estructuralistas y postestructuralistas, sobre todo las de Hyden White, Foucault, Barthes, Derrida y otros, no niegan la existencia de la historia y de su escritura, como ligeramente se ha afirmado en numerosos estudios, lo que postulan es, en resumidas cuentas, que los discursos de la ficción y los discursos de la historia siguen los mismos patrones narrativos y, por ende, “la jerarquización entre estos dos tipos de discursos es falaz” (Galván 1996, p. 5). Por tanto, como dijimos con anterioridad al señalar la distinción entre ficción y no-ficción, no es que todo sea lo mismo, es que todo es susceptible de interpretarse —de leerse— del mismo modo porque comparte la misma forma. Tal como sostiene el escritor argentino Ricardo Piglia en sus clases sobre Borges,

La ficción no es ni verdadera ni falsa. No se puede verificar. No es como el periodismo que con el acceso a la fuente uno podría verificar si eso es verdad o no. La ficción no pertenece al campo de la verificación, ¿no es cierto? Por lo tanto, no es ni verdadera ni falsa y trabaja con eso. Mantiene esa distinción. No es que todo sea ficción. Lo que hace ver es la vacilación, la dificultad de moverse ahí [...] (Piglia, 2013, s.p).

Piglia, como escritor de ficciones, concibe la realidad subordinada a la ficción. Es por ello que, para el filólogo —para el hombre de letras— no resulta un problema la veracidad del texto ficticio, porque leer desde la ficción es el único lugar para modificar la realidad. “La literatura en este sentido trasciende los límites entre ficción y verdad”, dirá Larrosa (2003, p. 112). La lectura que se realiza desde la crítica académica, la Sociología, la Psicología, la Pedagogía o desde cualquiera del resto de los campos, es una lectura que implica necesariamente una comunidad interpretativa; la ficción, en cambio, va más allá. Leer desde un lugar íntimo, personal, solitario, te permite tener una mirada “esférica” que —como la figura arquetípica del detective— puede ver lo que los otros no ven. Ese es para Piglia un lector único y, también, *el último lector* porque es el único capaz de cambiar los modos de leer. Por tanto, leer desde dentro la ficción es, al mismo tiempo, leer desde una “zona de borde”. “La lectura —dice Piglia— construye un espacio entre lo imaginario y lo real, desarma la clásica oposición binaria entre ilusión y realidad. No hay, a la vez, nada más real ni nada más ilusorio que el acto de leer” (2005, p. 30).

Los estudios literarios que leen desde un enfoque crítico concreto también se centrarían, por ejemplo, en estudiar a Roberto Arlt escritor de ficción del Roberto Arlt cronista. Pero, como apuesta Ricardo Piglia, la crítica literaria también debería leer todos los textos en su conjunto sin tener en cuenta los distintos campos institucionales y, de esa manera, nos ofrece un modo de leer que describiría la discusión entre literatura y enseñanza como un **problema de lenguaje** sencillo de resolver. Como señala Gudmundsdottir, “los relatos no son nunca meras copias del mundo, como imágenes fotográficas; son interpretaciones” (1995, p. 63). Y como interpretaciones, la senda que recorre el investigador solo puede ser fragmentaria y, en algunas ocasiones, también forma parte de la ficción. Historizar sobre los géneros nos llevaría remontarnos hasta las *Confesiones* de San Agustín y realizar una revisión crítica de los aportes fundamentales sobre el tema. Por ello, consideramos que un recorrido desde los orígenes del *Bildungsroman* hasta las manifestaciones del “Yo” en las escrituras contemporáneas, puede decirnos algo acerca de la formación de la condición humana. La Literatura, en este sentido, no tiene objetivos explícitos de enseñanza y no podemos reducirla a ello, pero sí logra hablar del individuo y le ayuda a des-

cubrir la propia coherencia interna de su consciencia. En este sentido, la ficción no trabaja con pretensiones de verdad, sino con **analogías y paralelismos** que nos permiten, entre otras cosas, vislumbrar las relaciones fructíferas entre la Literatura y la Pedagogía -y la Educación- como “un itinerario lleno de experiencias, en un viaje de formación que reproduce el modelo de la escuela de la vida o la escuela del mundo, pero es también, a la vez, un viaje interior de autodescubrimiento, de autodeterminación y de autorrealización” (Larrosa, 1996, p. 114).

3. NOVELA Y FORMACIÓN: EL SUJETO EN EL BILDUNGSROMAN

El origen del *Bildungsroman* —‘bildung’ (período de formación posterior a la fase correspondiente a la enseñanza primaria) y ‘roman’ (novela)— se vincula a un programa filosófico destinado a la idea de formación del ciudadano y a un canon nacional —la Ilustración alemana y el clasicismo de Weimar—, pero anticipa también los cambios que iban a producirse a lo largo del siglo en torno al sujeto moderno y que culminarían con la unificación de la nación.

El término *Bildungsroman* aparece por primera vez en *Vida de Schleiermacher* (1870) de Wilhelm Dilthey. Este fue uno de los precursores en esa recuperación de las grandes figuras literarias de finales del XVIII. Lleva a cabo una revisión del *Bildungsroman* a través de su análisis del *Hiperión* de Hölderin que se convertirá en una referencia obligada de la tradición crítica sobre el género inmediatamente posterior. En su estudio, Dilthey ubica la aparición de la novela de formación bajo el influjo de Rousseau, como respuesta a la “tendencia de nuestro espíritu durante esta época hacia una cultura interior del hombre” (Dilthey 1978, p. 369).

El concepto de *Bildungsroman* surgió en Alemania a finales del siglo XVII como un intento de reencontrar formas de pensar de nuevo al sujeto. No obstante, la problemática acerca de su origen, su definición y los contornos que lo delimitan es lo suficientemente compleja como para pretender ofrecer una caracterización lo bastante completa en este artículo, el cual aspira a otros intereses. Un breve recorrido por los principales estudios críticos que abordan el *Bildungsroman* nos revela dos dificultades importantes. La primera tiene que ver, como mencionamos, con el debate terminológico que se ha creado fuera del ámbito de los estudios germánicos. La novela de formación ha sido también llamada novela de aprendizaje o novela de desarrollo del hombre (Bajtín, 1989), novela pedagógica (Larrosa 1996, 2003) —cuando el autor tiene como propósito educar—, o novelas sobre educación —cuando su argumento se centra en el proceso educativo—. También encontramos, aunque menos frecuente, la denominación de novela de iniciación, la cual proviene de la novela de Novalis, *Enrique de Ofterdingen* (1802). Independientemente de la traducción o denominación con la que designemos al género, nos encontramos con la segunda dificultad cuando pretendemos precisar su alcance, es decir, su caracterización y las novelas que sirven como modelos de dicha caracterización.

De manera general, podemos afirmar que el *Bildungsroman* se caracteriza por una estructura que acompaña el desarrollo del héroe desde su juventud hasta su madurez, “subrayando todos aquellos episodios que jalonan la progresiva construcción de su consciencia y de su identidad” (Escudero 2008, p. 2). Ahora bien, esta segunda dificultad viene dada por la ambigüedad del género (de Diego 1998), porque nunca sabemos del todo a quién es aplicable el aprendizaje que la novela misma conlleva: al personaje o al lector. La estructura de desarrollo en la novela de forma-

ción responde a una intención didáctica para con el lector, ya Karl Morgensterns en su definición de *Bildungsroman* asocia el objetivo estético y pedagógico, vinculando la formación del héroe a la formación del lector. En este sentido, advertimos que los estudios críticos señalan una doble tradición: unas novelas ponen énfasis en el aprendizaje del lector como ciudadano y otras simplemente en la formación del protagonista en un sentido ficcional. Cuando se da el primer caso, los textos adoptan un carácter más ensayístico y parecen formular de modo explícito el carácter propedeúico. Tenemos como ejemplo el *Emilio* de Rousseau. En el segundo caso —el aprendizaje del protagonista—, lo propedeúico adquiere un carácter explícito (de Diego 1998, p. 3). El modelo fundador sería entonces el *Wilhem Meister* de Goethe. Si tenemos en cuenta las reseñas que la crítica ha consagrado a esta novela, veremos que su repercusión ha sido y es incuestionable y, se la considera la primera novela de formación y, por tanto, toda novela que se inscriba dentro de este género debe seguir el modelo del *Meister*. Pero lo que nos interesa verdaderamente para el análisis del presente trabajo es la cuestión de la función de dicho género. ¿Existe una transformación en el personaje que puede ser transferida al lector como experiencia de vida?

Consideramos que los estudios sobre el héroe de la novela de formación a partir de las consecuencias derivadas de la crisis del sujeto y el giro lingüístico que inciden especialmente en el pensamiento filosófico y estético a partir de finales del XIX pueden, quizás, ayudarnos a responder a esta pregunta. Desde la perspectiva de la teoría literaria, Bajtín en “La novela de educación y su importancia en la historia del realismo” (1979) da cuenta de que existe en dichas novelas una traslación del héroe en el espacio por medio de una jerarquía social: va de vagabundo a rico, pero señala que el héroe no sufre transformación personal alguna, “los acontecimientos truecan su destino, cambian su posición en la vida y en la sociedad, pero el héroe permaneces sin cambios, igual a sí mismo” (1989b, p. 211). Para Bajtín, lo único que el héroe puede percibir es su concepción de individuo histórico y su relación con su época, su lugar en el mundo y sus circunstancias. Según Gómez (2002) y Escudero (2008), en el *Wilhem Meister* tampoco se describen los acontecimientos históricos que rodean al protagonista ni se aluden a ellos, pues su figura es simplemente la representación de la identidad nacional alemana de la época.

Desde una perspectiva filosófica, Paul Ricoeur (1984) plantea que todos luchamos en la narrativa de nuestra vida por recrear las mismas características de las historias o los relatos épicos: un principio, un medio y un fin, entrelazados de manera coherente. Las ideas de Ricoeur manifiestan, de manera general, que el sujeto posee una identidad *performativa* “que nos dice que para ser necesito construir un texto”. A partir de estas premisas los estudios sobre el *Bildungsroman* empiezan a cruzarse con los estudios autobiográficos y otro tipo de manifestaciones artísticas posteriores y “empiezan a leerse como el trayecto de un volver a sí mismo a partir de ser Otro” (Fontela, 1996). También el crítico norteamericano Northrop Frye ha aportado hipótesis interesantes a la cuestión al asociar, dentro de la novela de formación, la dependencia de la vida del escritor y los deseos del personaje. Según las ideas de Frye, un escritor nunca es libre cuando cuenta una historia o un mito de pura imaginación, porque está obligado a adaptar su historia a la conciencia del lector, a las cosas tal como son en el mundo físico y, propone la novela como el modo que brinda el “núcleo estructural [...] de la visión que el hombre tiene de su vida como búsqueda” (1976, p. 15).

En el ámbito español, es capital para esta investigación la contribución de Rodríguez Fontela, quien en su exhaustivo y brillante estudio *La novela de autoformación. Una aproximación teórica e histórica al Bildungsroman desde la narrativa hispánica* (1996), propone un nuevo modo de denominar al género que no solo es aplicable al proceso de construcción de la identidad individual del personaje ficcional, sino también al proceso autoformativo de la humanidad: novela de autoformación. Su trabajo se apoya en la hipótesis de Ricoeur según la cual la humanidad descubre su identidad en las narraciones que se cuenta a sí misma sobre sí misma y, desde esa premisa, examina los orígenes y la historia de nuestro discurso novelesco, presenta las configuraciones históricas del género de autoformación y, al mismo tiempo, descubre en las narraciones ficticias el proceso de autoformación de la colectividad humana en la cultura occidental.

Gracias a los mencionados estudios se advierte que la evolución del sentido y el significado de la novela subrayan la del mismo héroe. Por tanto, durante el siglo XX veremos la conversión del protagonista en su propio narrador, como se puede comprobar, por ejemplo, en *Retrato del artista adolescente* (1914) de Joyce o *El guardián entre el centro* (1951) de Salinger. De hecho, el propio personaje solo es capaz de comprender su propia identidad a través de ese proceso de “narrarse a sí mismo”, de modo que aportaciones filosóficas como las de Ricoeur son fundamentales para el estudio del *Bildungsroman*. No obstante, tengamos en cuenta que el *Bildungsroman* ni es una novela filosófica ni una novela pedagógica aunque permita múltiples lecturas y, esto es así, porque la estructura antropológica que lo sustenta es una metonimia aplicable al desarrollo mismo de la novela. Así, toda novela es una alegoría de la enseñanza como búsqueda; de la formación como experiencia vivida y como conocimiento del ser. Por tanto, consideramos que el término *Bildungsroman*, más que delimitar un género literario, responde a una estructura mítica —un mítema, podríamos decir— del desarrollo del hombre; un mito iniciático sobre la formación y el aprendizaje presente en todas las culturas.

4. ESCRITURAS DEL YO

Hablar de novela y formación implica también adentrarse en una red de “escrituras del Yo” sostenidas por la memoria, un terreno movedizo en el que el significado de una congruencia entre el mundo del autor, la mecánica del narrador o personaje, se disuelven en los bordes de los géneros conocidos, a veces de difícil distinción, donde el yo autoral es el objeto de máximo interés, como la autobiografía, las memorias, las epístolas, el diario, el ensayo y el autorretrato. En síntesis, lo que hemos preferido llamar, siguiendo a Piglia, “escrituras del Yo”. Estas manifestaciones literarias fueron soslayadas por la crítica durante un largo periodo de tiempo en favor de los géneros de la ficción hasta su consolidación a finales del siglo XIX y comienzos del XX. Pero no será hasta la segunda mitad de siglo XX cuando asistamos a un auge de autobiografías y memorias tanto en el mundo académico como editorial. Las “escrituras del Yo”, tal como hemos preferido llamarlas, se definen por mantener una relación ambigua con respecto de lo real y lo vivido y, por lo tanto, no podemos estudiarlas ni comprenderlas en su especificidad sin considerar las relaciones extratextuales entre el texto (*graphé*) y la vida (*bios*) que ese mismo texto denota.

El saber de experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que solo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo) (Larrosa 1996, p. 24).

Tanto la Educación como la Crítica y la Teoría literarias se han preocupado insistentemente por trazar estos límites entre la autobiografía y la ficción en los nuevos textos híbridos catalogados bajo el nuevo marbete de “autoficción”. Más que definir el término, qué es o qué no es autoficción, consideramos que, intentar dilucidar por qué sucede esto es una cuestión más importante. No qué es, sino por qué es así; por qué asistimos a una disolución de las fronteras genéricas y por qué, desde aproximadamente los últimos treinta años, los lectores vienen reclamando este tipo de textos. La imposibilidad de diferenciar la autoficción por sí misma incide en la inexistencia de rasgos pertinentes que permitan distinguirla de la novela o de la autobiografía, puesto que estos géneros literarios cada vez comparten más técnicas narrativas y han llegado a ser, desde el punto de vista formal, indistinguibles. Por tanto, no entendemos aquí la autoficción, como un mero género, sino como un mecanismo literario que va más allá, un modo de narrar específico que exige, a su vez, un modo de leer activo que entiende a la narración de modo transversal, cruzada por todas las experiencias posibles, y cuyos límites están marcados siempre por su lectura. La autoficción de manera sintética, trabaja de dos modos: o camufla un relato autobiográfico bajo la denominación de novela, o bien, simula que una novela parezca una autobiografía. El autor juega con afirmar y negar su identidad al mismo tiempo, y juega a aletear los límites de la ficción introduciendo prólogos, notas aclaratorias, jugando con los paratextos, etc. Así, provoca un choque de pactos antitéticos que inducen la ambigüedad al no saber el lector, en un principio, a qué pacto debemos atender (Alberca, 1996, p. 9-19)”. Un efecto de ambigüedad que se prolongará cuanto más sutil sea la mezcla de géneros lo que hace que el lector se pregunte: “¿Podría ser la autoficción el reconocimiento explícito de que cuando se narra la vida propia es imposible no hacer ficción?” (Alberca 2005, p. 126). Esta incógnita nos retorna de nuevo a la problemática que presentaba la investigación biográfico-narrativa, y es que existe todo un contexto estético-filosófico y una teoría posmoderna sobre el tejeado de todos los campos de estudio que produce fuertes cambios epistemológicos. Pero, puesto que este trabajo pretende alejarse de disquisiciones filosóficas en cuanto a cuestiones de identidad, no se prolongará aquí el debate metafísico, solo señalaremos la certeza con la que Pozuelo Yvancos indica que una de las corrientes más importantes sobre el pensamiento autobiográfico es aquella defendida por Barthes, Derrida o De Man, la cual sostiene que “toda narración es una forma de ficcionalización, inherente al estatuto retórico de la identidad y, en concomitancia con una interpretación del sujeto como esfera del discurso” (2006, p. 17). Por tanto, ante la dominancia del pensamiento posmoderno, la autoficción nos sirve como recurso para auto-construirnos y, sobre todo, para ironizar el proceso de aprendizaje de la novela de formación, con la intención de concluir que el autoconocimiento de un Yo unificado y estable es imposible. Esa búsqueda existencial del yo se vuelve gracias a los recursos metaficcionales en una etnografía de la lectura. La autoficción, podemos concluir, es un modo de leer y de leerlo todo como “ficticio y verdadero simultáneamente” (Alberca, 1996, p. 180), pero considerando siempre los límite entre el discurso factual y el ficticio. Al igual que la información solo puede ser ordenada por la narración, la ficción lo único que puede ordenar es la experiencia. Así, la experiencia queda siempre subordinada por la ficción que la transforma en lenguaje mediante una poética de lectura que sirve como herramienta de interpretación y que consiste en *leerlo todo como ficción*. Lo que no quiere decir que todo sea ficción.

5. CONCLUSIONES: LA FICCIÓN PARA RECONSTRUIR LA EXPERIENCIA

A partir de los años 70 del pasado siglo hemos asistido, tanto en los estudios literarios como en las investigaciones educativas, no solo a un “giro narrativo” (McEwan y Egan 1995) sino a un

“giro autobiográfico” que aparece como una consecuencia más de la importante herencia romántica que ha gestado el panorama literario contemporáneo (desde el *Bildungsroman* hasta la autoficción). El espacio autobiográfico, como hemos visto, acoge obras diversas de diversas modalidades que resultan complejas en su definición y caracterización, y, en consecuencia, se van difuminando las fronteras que encorsetaban estos subgéneros dentro de unos moldes fijos por la incursión de elementos ficcionales subordinados a una nueva manera de entender al sujeto y al mundo. Así, la ficción ha invadido lo factual de tal forma que no nos ofrecería respuestas convertidos en detectives para intentar discernir entre lo factual y lo ficcional. Es una batalla perdida. Lo importante no es, como dijimos, el grado de veracidad del texto, sino qué efecto provoca en la realidad. ¿Puede la ficción transformar la realidad? Ahí radica la importancia de la narrativa y de la ficción en la investigación educativa. No en hacer un análisis pedagógico de la novela de formación y de las autobiografías pensando en la posibilidad formativa que esas ficciones pueden provocar en los lectores, puesto que no podemos demostrar de ningún modo que estos lectores se forman por medio de dichas lecturas, sino considerar que la novela de formación y las “escrituras del Yo” nos permiten, en primer lugar, reconstruir la evolución del pensamiento de un sujeto particular y, por ende, su desarrollo en la formación intelectual y personal, y en segundo lugar —y de manera muy lateral—, que la lectura de las experiencias de otro pueden aportar algo a nuestra propia experiencia.

Por lo tanto, novela y enseñanza como línea de investigación en una zona de borde disciplinar entre los estudios literarios y la pedagogía, implica no entender las novelas como texto para que los alumnos encuentren una enseñanza para sus vidas, sino como fuentes primarias para un estudio pedagógico e histórico acerca de la formación humana. Porque, como hemos tratado de argumentar en este trabajo, la narración es consustancial al ser humano. Como sostiene el filósofo Odo Marquard

¿Tiene futuro la narración? ¡O acabará pereciendo por la creciente objetivación científica, técnica, económica e informacional del mundo moderno? No creo en la tesis de su muerte, sino que opino: cuanto más moderno es el mundo moderno, más imprescindible resulta la narración. *Narrare necesse est*: los seres humanos tenemos que narrar. Esto es y será así. Porque los seres humanos somos nuestras historias, y las historias tienen que narrarse (2001, p. 63).

Y desde esta perspectiva, la novela de formación es un género justo para analizar “qué lugar ocupa la literatura en la educación del personaje; y en consecuencia, qué relación se establece entre educación y literatura” (De Diego, 2007, p. 294).

REFERENCIAS

- Alberca, M. (2005). ¿Existe la autoficción hispanoamericana?, *Cuadernos del CILHA*, 7(7-8), 115-127.
- Alberca, M. (2007). *El pacto ambiguo: de la novela autobiográfica a la autoficción*. Biblioteca Nueva.
- Allport, G. (1977). *La personalidad: su configuración y desarrollo*. Herder.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universitat de València.

- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. Teachers College Press.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1991). Narrative inquiry: Storied experience. Short, C. (ed.). *Forms of curriculum inquiry*. State University of New York Press, pp. 121-153.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (2009). Relatos de experiencia e investigación narrativa. Larrosa, J. et. al. (ed.). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes, pp. 11-59.
- Diego, J.L. de (1998). La novela de aprendizaje en Argentina. Primera parte, *Orbis Tertius*, año III, 6, 1-19. [file:///C:/Users/raquel/Downloads/2734-1-5536-1-10-20131018%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/raquel/Downloads/2734-1-5536-1-10-20131018%20(1).pdf)
- Diego, J. L. de (2007) Literatura y educación: la novela de aprendizaje. *Arrabal*, 5, pp. 293-298.
- Dilthey, W. (1978). *Obras de Wilhelm Dilthey IV. Vida y poesía*. Fondo de Cultura Económica.
- Egan, K. (1995). Narrativa y aprendizaje. Una travesía de inferencias. McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (169-180). Amorrortu.
- Elbaz, F. (1990). Teachers' participation in curriculum development. Lewy, A. *The International Encyclopedia of Curriculum*. Pergamon Press, pp. 365-367.
- Escudero, V. (2008). *Reflexiones sobre el sujeto en el primer Bildungsroman*. Tesis inédita. Universitat de Barcelona.
- Frye, N. (1976). *Anatomía de la crítica: cuatro ensayos*. Monte Ávila.
- Galván, F. (1996). Ficción histórica y metaficción historiográfica: el caso inglés. *1616: Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, 10, pp. 91-98.
- Gerbaudo, A. (2009). Literatura y enseñanza. Dalmaroni, M. (ed.). *La investigación literaria. Problemas de una práctica*. Editorial UNL, pp. 158-181.
- Gómez García, J. (2002). Sobre el concepto de formación en el *Wilhelm Meister* de Goethe. *Revista Educación y Pedagogía*, 32(XIV), 41-51.
- Goodson, I. F. (1981). Life history and the study of schoolin. *Interchange, Institute for Studies in Education*, 4(11), 69.
- Goodson, I. F. (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro.
- Goodson, I. F. y Hargreaves, A. (1996). *Teachers' professional live*. Falmer Press.
- Goodson, I, F. y Sikes, Pat (1991). *Life History Research in Educational Setting: Learning from lives*. Open University Press.
- Goodson, I. F. y Walker, R. (1995). Contar cuentos. McEwan, H. y Egan, K. (comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (260-273.). Amorrortu.
- Graff, G. (1987). *Professing Literature. An institutional History*. The University of Chicago Press.

- Graham, R. J. (1995). Historia de la enseñanza como tragedia y novela. McEwan H. y Egan, K. (comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (274-294). Amorrortu.
- Gudmundsdottir, S. (1995). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. McEwan, H. y Egan, K. (comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Hargreaves, D. (1999). The Knowledge-Creating School, *British Journal of Educational Studies*, 2(47), 122-144.
- Huberman, M. (1995). Trabajando con narrativas biográficas. McEwan, H. y Egan, K. (comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (183-235). Amorrortu.
- Jackson, P. W. (1995). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. McEwan H. y Egan, K. (comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (25-51). Amorrortu.
- Kundera, M. (1986). *El arte de la novela*. Titivillus (editor digital).
- La Farge, O. (1961). Prefacio. Lewis, O. *Antropología de la pobreza*. Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Laertes.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas: lenguaje y educación después de Babel*. Laertes.
- Lukács, G. (1971). *Teoría de la novela*. Edhada.
- Macintyre, A. (1985). *After virtue*. Notre Dame. University of Notre Dame Press.
- Marquard, O. (2001). *Filosofía de la compensación. Ensayos sobre antropología filosófica*. Paidós.
- McEwan, H. (1995). Las narrativas en el estudio de la docencia. McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (236-259). Amorrortu.
- Moretti, F. (1987). *The way of the world: The Bildungsroman in European Culture*. London: Verso.
- Piglia, R. (2005). *El último lector*. Anagrama.
- Piglia, R. (2012). Escenas de la novela argentina. Clases de Literatura. TV pública argentina. Biblioteca Nacional. <https://www.youtube.com/watch?v=mKOENCrDBOQ>
- Piglia, R. (2013). Borges por Piglia. TV pública argentina. Biblioteca Nacional. https://www.youtube.com/watch?v=im_kMvZQlv8&t=2s
- Pozuelo Ivancos, J. M^a (2006). *De la autobiografía: teoría y estilos*. Crítica.
- Pozuelo Ivancos, J. M^a (2010). La ficción en la poética contemporánea. *Poética de la ficción*. Síntesis, pp. 63-150.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y nación*. Siglo XXI Editores, 2 vol.
- Ricoeur, P. (2015). *Historia y verdad*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Fontela, M. A. (1996). *La novela de autoformación: una aproximación teórica e histórica al Bildungsroman desde la narrativa española*. Reichenberger.
- Saer, J. J. (1997). *El concepto de ficción*. Espasa Calpe.
- Spencer, H. (1900). *Educación intelectual, moral y física*. F. Sempere y Compañía.

White, H. (1995). *El contenido de la forma*. Paidós.

White, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*. Paidós.

White, R. (1952). *Live in progress: a study of the natural growth of personality*. Dryden Press.

Znaniiecki, F y Thomas, W. (1984). Introduction. *The Polish Peasant in Europe and America*. University of Illinois Press.

La libertad vigilada. En torno a la invención del juego educativo en España

The freedom that is guarded. Around the invention of the educational game in Spain

Xavier Torredadella* y Jordi Brasó**

Recibido: 23 de febrero de 2021 Aceptado: 4 de mayo de 2021 Publicado: 31 de enero de 2022

To cite this article: Torredadella, X. y Brasó, J. (2022). La libertad vigilada. En torno a la invención del juego educativo en España.

Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga. 3(1), 25-44

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.12795>

RESUMEN

En los regímenes escolares y disciplinarios de la educación física del s. XIX los juegos fueron dispositivos de socialización para transmitir la ideología de la sociedad dominante. La aportación inspecciona el orden educativo y lúdico de la escuela y de cómo se han expandido los juegos populares y tradicionales afines a la burguesía. *El pre-texto* sobre el juego infantil sirve para profundizar un análisis del pasado que cuestiona los usos socioeducativos de los juegos en el presente. La metodología se ha basado en la revisión crítica y análisis hermenéutico de los textos decimonónicos y de inicios del s. XX. Como resultado, se permite cuestionar el relato académicamente acomodado a los intereses de la educación física como asignatura escolar. Se concluye que la *escuela ha matado el juego*, al aceptar un proceso de deportivización que anula la libertad humana y somete las conductas a las lógicas impuestas por los mercados y el consumo.

Palabras clave: juegos corporales; infancia; educación física; siglo XIX

ABSTRACT

In the school and disciplinary regimes of physical education of the s. Games were socialization devices to transmit the ideology of the dominant society. The contribution inspects the educational and playful order of the school and how popular and traditional games related to the bourgeoisie have expanded. The pre-text on children's play serves to deepen an analysis of the past that questions the socio-educational uses of games in the present. The methodology has been based on the critical review and hermeneutical analysis of nineteenth century and early-s. XX. As a result, it can question the account academically accommodated to the interests of physical education as a school subject. It is concluded that the school has killed the game, by accepting a process of sportsmanship that annuls human freedom and subjects' behaviors to the logic imposed by markets and consumption.

Keywords: body games; childhood; physical education; 19th century



*Xavier Torredadella [0000-0002-1922-6785](https://orcid.org/0000-0002-1922-6785)
Universitat Autònoma de Barcelona (España)
xtorreda@gmail.com

**Jordi Brasó [0000-0002-3582-9826](https://orcid.org/0000-0002-3582-9826)
Universitat Autònoma de Barcelona (España)
jbrasorius@ub.edu

1. INTRODUCCIÓN

No hay duda de que los juegos motores desde la infancia han contribuido a configurar el carácter y la sociabilización de los adultos. Sin embargo, entre el juego y el no juego siempre ha permanecido una divergencia consustancial a la vida misma que ha personificado los momentos y lugares obligados destinados al trabajo o al estudio, de aquellos libres que pertenecen al placer y la diversión.

La razón de profundizar sobre las connotaciones educativas y sociales que se depositan en los juegos tradicionales y populares sirve para re-conocer la memoria de una historia colectiva poco visibilizada. Sobre esta concepción, y a través de indagar en los juegos infantiles, es donde podremos encontrar las tipografías de una genealogía atávica sobre las que se ha edificado la sociedad moderna y los *dispositivos lúdicos* que inventó para garantizar su supervivencia.

Entre estos *dispositivos lúdicos* se encuentra el paradigma del juego educativo que en el devenir de la pedagogía moderna todavía presenta una cuestión sin resolver, a saber, el grado de autonomía de las personas (infancia y juventud) que juegan y el grado de vigilancia o de control al que se ven sometidas. Para solucionar este problema nació el llamado *dispositivo de la libertad vigilada*, una forma saber/poder y de abuso pedagógico sobre la emancipación y el empoderamiento personal.

Por lo tanto, en este artículo va a problematizar el orden educativo y lúdico de la escuela y de cómo la sociedad ha desplegado juegos populares y tradicionales como dispositivos de sociabilización burguesa que se han ido transmitiendo de generación en generación. Asimismo, se declara cómo la *escuela ha matado el juego* y, a través de aceptar el proceso de deportivización moderno, ha convertido la libertad humana en un dispositivo de control represivo y disciplinado de las conductas, sometido a las lógicas depredadoras de la supremacía capitalista.

La metodología se ha basado en el análisis de los textos y fuentes primarias, que han sido contextualizados con fuentes secundarias. Todo ello se ha tratado a partir de un modelo hermenéutico que ha permitido entender parte de una época histórica. Los resultados muestran este control escolar del hecho lúdico, que ha ido apareciendo en diferentes momentos temporales y que actualmente se está apoderando también de la vida pública. La libertad, por lo tanto, va quedando progresivamente reducida en todos los campos y el control de nuestras conductas y nuestras formas de pensar están adaptadas y condicionadas en la cotidianidad.

2. METODOLOGÍA

De las diversas metodologías para el análisis histórico (Brasó, 2017, 2018a, 2018b; Brasó, Torrebadella, 2018, 2020; Torrebadella, 2017), para el caso que nos ocupa, se ha empezado con una primera fase de revisión documental histórica sobre el juego a través de las fuentes primarias localizadas en las hemerotecas y bibliotecas digitales españolas. La hemeroteca de referencia ha sido la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España. Asimismo, las bibliotecas particulares de los autores han contribuido a la extracción de la información. En la construcción del relato analítico se ha utilizado el texto histórico como instrumento de prueba —o dato tangible— para sostener la validación de la autenticidad. Estos textos o citas literales tienen una significativa razón para justificar la interpretación hermenéutica, que de otro modo parecería artificiosa o poco

evidenciada. La fuente primaria del texto histórico es el dato que revela el valor cualitativo del estudio; es decir, lo que son los números o porcentajes en estudios de índole cuantitativa.

3. BREVE APORTACIÓN HISTÓRICA

La forzada connaturalización del juego en el régimen de las disciplinas escolares ha configurado desde antaño el *modus operandi* de las llamadas renovaciones pedagógicas. La idea del juego en la escuela no es cosa nueva (Bantulà, 2006, 2008; De Borja, 1984; Payà, 2007). La máxima de Horacio de “enseñar deleitando” (Bantulà, 2010), también ha sido inteligentemente utilizada para la construcción política del Estado.

En la Grecia antigua, la *paideia* ya tenía por objeto el endurecimiento físico —también mental— y el alcance de la virtud en la vida comunitaria en la *pólis* —con una búsqueda también de un entrenamiento retórico para los combates dialectales en las calles, gimnasios y ágoras—. En la escuela de la Grecia antigua no se jugaba, se formaban potenciales guerreros y ciudadanos —civilizados—. Pasa de modo similar con el modelo militar lacedemónico que buscaba la *agogé* espartana. Grecia, y en concreto Atenas y Esparta, buscaban esta excelencia, la *areté*, a partir de la educación y la formación (Brasó y García, 2019).

Y fuera de la educación griega, había muchas recreaciones y algunas han llegado hasta la actualidad (Andreu, 2009). El elemento lúdico recuperado por los humanistas con un fundamento didáctico renovador es el que ha llegado hasta nuestros días. No hay duda de que la intención de estos humanistas fue el de hacer más agradable y completa la educación de los jóvenes, pero había una intencionalidad pedagógica más profunda, que si bien se conceptualizaba en el concepto aristotélico de la *eutrapelia* (Vilanou & Bantulà, 2013), ponía las bases sociales para institucionalizar una educación pública (Torrebadella & Brasó, 2018).

El humanismo de Erasmo de Róterdam (1466-1536) y de Juan Luis Vives (1492-1540) otorgaron al juego la dimensión didáctica moderna o, mejor dicho, la utilización del juego como dispositivo educativo para una vida honesta. Es en el juego, como apuntaba Erasmo en *De civilitate morum puerilium* (1530), donde mejor se van a observar las naturalezas personales de los niños, de aquí el especial interés que debe tener el adulto o el maestro para observar estos juegos, puesto que a partir de ellos descubrirá y podrá guiar a sus discípulos por donde mejor les convenga. Y, además, la observación del juego no estaba exenta de la intervención del adulto con el objeto de dirigir las conductas hacia una honesta participación, es decir, al juego moderado y limpio. Esta condición didáctica de lo lúdico se incrustaba para proceder al deleite de los aprendizajes escolares, intelectuales, físicos y morales. Por supuesto, Juan Luis Vives, el conspicuo discípulo de Erasmo es quien mejor recabó en *Linguae latinae exercitatio* o *Dialogos* (1539) el sentido eutrápico y didáctico del juego para la pedagogía moderna (Renson, 1982).

Esta construcción del juego cambió por completo hacia finales del siglo XVIII en la ideología filantrópica de la educación prusiana. Johann Christoph Friedrich Guts Muths (1759-1839) fue su principal creador y su influencia se extendió por todo occidente (Mosse, 2000). Esto sucedía en el delirio de los imperialismos decimonónicos y en una coyuntura de escalada bélica. La lógica del *ludus pro patria* —divisa de la Union des Sociétés Françaises de Sports Athlétiques (USFSA)— se había instalado en la cultura de las civilizaciones; es decir, en las mentalidades y en los

imaginarios colectivos de unas sociedades siempre amenazadas por viejos enemigos y, cuando no, había quien se encargaba de inventarlos (Torrebadella, 2015, 2017, 2018): “Casi todos los jóvenes apetecen estar en continuo movimiento [...] conviene; proporcionarles varios juegos [...] en que se habitúen dulcemente a competir con sus iguales, y a pensar y formar raciocinios ajustados. (Anónimo, 1798, p. 188)

A lo largo del proceso de civilización, *los juegos prohibidos* —o de *paideia* que citaba Caillois (1986)— han configurado significativos dispositivos de censura y de represión social (Elschenbroich, 1979; González, 1993). Ello venía por la cultura patriarcal (religiosa-militar) hegemónica, responsable principal de inocular desde la familia y la escuela los dispositivos de dominación sobre las naturalezas biológicas de la infancia. En parte, fue la obra de Erasmo *De civilitate morum puerilium* (1530) quien quebró las libertades de la infancia (Erasmo de Rotterdam, 2006).

Y, en este punto, en el caso de España, la pedagogía llegó con la entrada de la obra del suizo Enrique Pestalozzi (1746-1827) y su consagración al constituir una institución educativa moderna, el Real Instituto Militar Pestalozziano (RIMP, 1806-08) de Madrid. Como mencionaba Francisco Zea, se “estableció en Madrid, a pesar de las circunstancias tan contrarias a toda idea liberal, una escuela de Pestalozzi” (Zea, 1806, p. 145). Fue entonces, cuando se desplegó una conciencia sobre desacertados usos escolares y sus violencias físicas de “la letra con la sangre entra”. Como es conocido, en esta escuela fue cuando el capitán Francisco Amorós (1770-1848) ensayó sus primeras clases de educación física ofreciendo a los jóvenes los “medios para ejercitarse en juegos que contribuyen a mantener el cuerpo con agilidad y robustez” (*El Maestro desengañado*, 1897, pp. 42-43). Por lo tanto, los juegos (Real Instituto Militar Pestalozziano, 1807, p. 95) o los llamados “juegos gimnásticos” (*El M. T.*, 1807, p. 86; *F. D. O.*, 1807, p. 118), estuvieron presentes en aquellas primeras clases de la educación física moderna. Como ya se ha dicho, estos juegos muy probablemente fueron aquellos que Guts Muths (1796) puso en práctica en el *Philantropinum* de Schnepfenthal (Llorens & Torrebadella, 2017; Quitzau, 2012; Torrebadella, 2013).

Las represiones y las censuras burguesas y católicas sobre el juego no solamente han limitado el desarrollo psíquico, sino también el intelectual. El mismo Pestalozzi ponía énfasis en este asunto, al considerar que los juegos de los niños debían tener, algo más que una mera función gimnástica:

Aquí inclusive podemos validar los propósitos de la gimnástica escolar que fue técnicamente concebida para adoctrinar y formar unas elites de ciudadanos “como buenos defensores de la patria” (Fernández Sirvent, 2010, p. 81). Así, la gimnástica de Amorós alojaba una doble intención, que más allá del desarrollo físico, tenía el propósito de ejercer el control y poder social de las futuras generaciones dirigentes. En este orden no fue menor la dimanación de los dispositivos de poder de las instituciones médicas y sus intervencionistas discursos fundacionales de la educación física escolar (Vicente-Pedraz & Torrebadella-Flix, 2017).

De aquí que se inventarán una infinidad de juegos motores que fueron investidos de *valor pedagógico* para la recreación y la formación del carácter. Desde entonces, los juegos de patio en la educación física o en el recreo fueron recomendados por la inspección escolar (Avendaño & Carderera, 1850; Figuerola, 1844), jugar significaba ejercitar el cuerpo, el ingenio, pero también someterse a la moral dominante. Sin duda, solamente había que jugar a los juegos permitidos

y, siempre, delante del maestro observador. Por lo tanto, las suspicacias por los juegos libres en las escuelas preocupaban profundamente a educadores y padres de familia (Torrebadella-Flix & Vicente-Pedraz, 2016). Los tratados de juegos infantiles decimonónicos son ejemplo de este proceso. El proceso de pedagogización del juego, o ludificación (Caillois, 1986) —de la domesticación a partir de la *paideia*— siempre ha estado sujeto a los intereses del poder (Elschenbroich, 1979). Por ejemplo, los juegos imaginarios bélicos nunca han estado prohibidos y siempre se han cultivado sus intereses. Solamente hay que ver cómo en los colegios, y especialmente en los religiosos, se adiestraban a los alumnos en las destrezas de la esgrima, el boxeo, los ejercicios militares y otros juegos de combates. En este contexto el fútbol era una expresión genuina remozada de modernidad.

La intervención del maestro, la vigilancia, el control y la orientación de los juegos sobre un fin moral y prejuicioso era el signo del buen quehacer educativo. Así se pronunciaba el inspector de enseñanza Mariano Carderera (1815-1893): “Hacen muy mal los maestros que abandonan a los niños en las horas de recreo [...] Presencie el maestro estas diversiones y aun tome parte en ellas” (Carderera, 1855, p. 220)

No obstante, la percepción de la idea de libertad, asociada al juego, es fundamental para entender el grado de manipulación a la que estaba sometida la infancia en la llamada *buen educación*. Se buscaba así un control, pero de manera oculta y simulando que no había tal vigilancia, sino una libertad lúdica.

Singularmente, esta buena educación distaba mucho de la que recibían las clases populares. El doctor Pere Mata i Fontanet (1811-1877), político liberal republicano y destacado intelectual, expresó una elocuente representación del juego infantil: “Los chicos no saben estarse quietos [...] Para todo lo que sea ejercicio, movilidad muscular, allí están ellos, el espíritu de destrucción los anima; nada está seguro en sus manos” (Mata, 1858, p. 235)

El *dispositivo disciplinario* en la idea de panóptico de Bentham (1822) ya fue proporcionado en 1762 por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), en *El Emilio*, cuando sostenía vigilar el mundo de los niños, es decir, sus juegos, sin que se dieran cuenta de ello, creando así una ilusión de falsa libertad.

Por su parte, Bentham argumentaba una vigilancia represiva, es decir, una observación guardiana constante y oculta sobre los individuos que saben que son vigilados (Foucault, 2012). Por lo tanto, de aquí viene la necesidad de crear campos de juego para proteger y controlar a los niños y sus juegos.

El juego libre situado en el goce fue al parecer erradicado de la escuela. El juego dirigido instalado en el lugar de la producción y la utilidad fue inventado en la escuela moderna (Herrera & Buitrago, 2010, p. 70)

Jugar en libertad quiere decir entonces, que se puede jugar, pero solamente en aquellos juegos consentidos y, entre estos, aquellos que satisfacían al desarrollo físico y a los preceptos de la higiene. Por lo tanto, cuando encontremos declaraciones como las que siguen, deberíamos de sospechar de la verdadera intencionalidad de la declaración sobre la *completa libertad* (Barrau, 1860, p. 170).

De igual modo, las orientaciones para los maestros sobre cómo se hacen los niños atrevidos y temerarios, tenían en los juegos y los ejercicios gimnásticos dirigidos el mejor corrector de las imprudencias. Con lo cual se reprimía toda iniciativa impetuosa que naciera de la propia libertad de los menores (C. P., 1860, p. 742):

De aquí vendrían los temores de los progenitores en torno a ciertos juegos y ejercicios gimnásticos vinculados a los aparatos (Vicente-Pedraz & Brozas-Polo, 2017), como muy bien podían ser los famosos pórticos (gimnasios) al aire libre, por el riesgo de provocar lesiones irreparables. No obstante, la sociedad burguesa decimonónica percibió otros peligros que asociados a las mitologías de la degeneración vieron en la gimnástica, los juegos y otras ejercitaciones físicas los elementos preventivos que garantizaban el saludable desarrollo físico y moral de la infancia y la juventud (Torrebadella-Flix & Vicente-Pedraz, 2016).

A partir de las primeras noticias sobre el método de jardines para niños de Friedrich Froebel (1782-1852) se imprimió una inflexión en las escuelas de párvulos (A.P., 1861). Así se podía contemplar la propuesta de juegos libres, que el niño escoge libremente en el recreo —“saltar, brincar, jugar al peón, a la pelota, etc., o reposar a su placer” (García, 1874, p. 123)—, o bien, los otros juegos organizados, en los cuales todos los niños participan en la acción. Estos últimos, precisamente, constituían los ejercicios gimnásticos lúdicos de Froebel. Eran movimientos sencillos que imitaban las acciones de la vida rutinaria y laboral con el acompañamiento de cantos. Estos movilizaban toda la musculatura a través de una “gimnástica natural” de ejercicios de marchas, contramarchas, corros y otras variaciones de grupo siempre organizadas con “animación y alegría” (García, 1874, p. 124). Eso sí, con la condición de “que no han menester de aparatos, los cuales suelen ofrecer peligros, y aún los más sencillos asustan o infunden recelos a las madres” (García, 1874, p. 123). Era clave que “bueno fuera que nuestro gobierno siguiera al francés” (García, 1874, p. 124). y diese importancia a la gimnástica.

El mismo Pedro de Alcántara García Navarro (1842-1906) puso énfasis en la técnica procedimental para dirigir los juegos y los aprendizajes escolares; él mismo remarcó *en cursiva* las claves del éxito: “los juegos aprovechados con inteligencia, se puede conducir muy bien al niño [...] Claro es que para conseguir esto, se necesita mucha observación [...]. Porque ha de tenerse en cuenta, que para que el juego [...] necesita ser *libre*, y [...] *vigilado*. [...] las madres no abduquen el cuidado de *dirigir* los juegos (García, 1878, p. 102).

No obstante, el rechazo de Froebel (1782-1852) fue serio entre los representantes de la educación católica que vieron en sus ideas un exceso de materialismo (González-Agàpito, 1991). Entre estos se encontraba el maestro de párvulos Julián López Catalán (1834-1890) que, si bien fue uno de los primeros en recomendar a Froebel, mostró reparos puesto que el método mostraba un “espíritu anti-católico” (López Catalán, 1866, 1887, p. 32). Se acusó a Froebel de sustentar, lo que los católicos consideraban tres errores capitales: “que el niño es naturalmente bueno; que la educación consiste en dejar obrar el ser racional; que la libertad y la espontaneidad del educando deben respetarse siempre” (López Catalán, 1887, p. 78).

Por lo tanto, los *juegos educativos* servían exclusivamente como un medio de moralización religioso. Por esto la necesidad de observar los *juegos libres* de los párvulos —con una escrupulosa

vigilancia inadvertida por estos—, a saber, para descubrir la naturaleza que portan sus vicios y sus inclinaciones. Después venían los *juegos organizados* más apropiados “bajo las apariencias de un agradable recreo” para configurar el dispositivo de la *corrección moral* (López Catalán, 1864, p. 155). Julián López Catalán mencionaba que los juegos y distracciones son de necesidad [...] ejercen sobre los educandos una influencia provechosa, y proporcionan a los educadores datos... (López Catalán, 1887, p. 76).

De todos modos, la difusión del método de Froebel en España fue inmediata; se publicaron artículos en las revistas de educación y en 1876 se creó una cátedra de pedagogía aplicada que fue otorgada a Pedro de Alcántara García (Martínez Ruiz-Funes, 2013). En 1879 publicó el *Manual Teórico-práctico de Educación de Párvulos, según el método de los Jardines de Infancia de F. Froebel*, y que sirvió de orientación a las escuelas de párvulos del Estado. Hay que destacar que Pedro de Alcántara García (1873, 1874, 1879) fue la persona que más extendió las ideas froelianas y también uno de los principales bienhechores de los juegos corporales (García, 1882).

Ahora bien, sobre los juegos corporales, también hay que poner en contexto a la Institución Libre de Enseñanza (ILE) que igualmente reconoció el método de Froebel. Sin embargo, para Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) había un preocupante problema, el de los campos de juego (Giner, 1884, p. 51).

Refractario a la ILE se encontraban los *dispositivos lúdicos* utilizados por el padre Andrés Manjón (1843-1923), el catedrático de Derecho de la Universidad de Granada, en los que cimentó un *currículo oculto* en base a un incipiente nacionalcatolicismo que, posteriormente, sirvió para nutrir de argumentos pedagógicos la “Escuela Nueva” del franquismo. Si bien hay quien ha buscado semejanzas de la escuela manjoniana con Froebel (Aguilera, 1898; García del Real, 1900) o quienes le nombraban el “Tolstoi castellano viejo y europeo nuevo a la vez” (Marco, 1899, p. 218), su hiervaloración fue efectiva en el credo católico y utilizado para representar una disyuntiva a la escuela laica.

Sin embargo, la ideología que subyacía en Manjón respondía a los *intereses de secta*, al integrismo católico incitado por el reverendo sabadellense Félix Sardá (1884) que condenó al liberalismo y la educación laica a herejía. Cuando Manjón intervenía en alfabetización de los pobres, era también para cristianizarlos y españolizarlos —invocarles el sentimiento patrio— y todo eso disfrazado de juegos para aprender la historia patria, eso sí, hidalga, conquistadora y castellana (Brasó & Torrebadella, 2019; Torrebadella & Brasó, 2019a).

4. JUEGOS LIBRES CALLEJEROS Y JUEGOS DIRIGIDOS ESCOLARES

Pero no hay que olvidar que el auténtico juego se encontraba en la calle; en esos juegos de niños —que mencionaba Santiago Ramón y Cajal (1980)— efectivamente espontáneos y libres, en los que se desenvuelven las circunstancias de los peligros y las violencias. Aquí, por ejemplo, se encontraba el *jugar a pedradas* y otros tantos juegos prohibidos y reprobados que siempre han estado bajo la sospecha de la sociedad (De Unamuno, 1917; Recio, 1884).

Y como apuntaba el literato Miguel de Unamuno (1834-1936), en el marco de reflexión intelectual que propiciaba la Gran Guerra, los juegos sacaban a relucir cómo la educación de ingre-



Figura 1. El juego de las pedradas, *El Mundo de los niños*, 10 de junio de 1888.

ses y alemanes afectaba al desarrollo mismo de la contienda: “La gimnasia hecha bajo la dirección de un maestro, los juegos establecidos por una ley por edictos imperiales y sistematizados según principios higiénicos y militaristas para servir a fines militares o burocráticos tienen que contrarrestar los efectos eminentemente morales en la producción del carácter que hacen de los juegos ingleses uno de los grandes pilares de la nacionalidad. (De Unamuno, 1917, p. 6)

De Unamuno, quien criticó el sistema lúdico-educativo del Padre Manjón, manifestaba la diferenciación aclaratoria y proponía jugar a nuestros juegos y no a los que su maestro decidía o proponía de jugar: “Tuve la fortuna de tener por maestro de primeras letras a un maestro [...] y no a un pedagogo, [...] Y aquel maestro nos dejaba jugar” (De Unamuno, 1917, p. 6)

Efectivamente, el juego de las pedradas o pedreas fue el más popular y legendario entre todos los juegos del siglo XIX [figura 1]. Puede que el juego —desde su lógica externa— representase en sí, la constante beligerancia de la sociedad, es decir, la de una España presa de una aristocracia militar de generales corruptos e insurrectos que no hacían más que inventar negocios de guerra. Naturalmente, la muchedumbre obrera y labriega era la principal víctima de esta situación. No cabe duda, que por mucho que se recriminara y persiguiese la barbarie de las pedreas, este juego, naturalizaba y endurecía el carácter que, en parte, necesitaba el futuro soldado. Ahora bien, este juego era constantemente reprobado por la sociedad, sobre todo, si molestaba al vecindario: “Llamamos la atención de las autoridades sobre las luchas a pedradas por los niños, que todos los días tienen lugar en las afueras de esta población y paseos más frecuentados” (Valls, 1879, p. 3)

El abandono de la educación en España era algo que parecía no preocupar demasiado a los políticos. La Restauración decimonónica no hizo ningún esfuerzo en reformar el sistema educativo, en un tiempo en el que todas las potencias de Europa estaban debatiendo en cómo debería mejorarse de la educación pública. Las propuestas reformistas como las de Rafael María de Labra (1887), apenas producían efecto. Sí, España encabezaba el primer puesto en analfabetismo y los mozos llamados a filas eran los más raquícos que se podían encontrar. Además, en cuanto a la educación física, sirva la observación del profesor José Sánchez González de Somoano (1883, p. 43): “El estado de la Gimnasia en las demás provincias de España es, con corta diferencia, lo mismo que en Madrid; pero debemos hacer constar que Cataluña ocupa el primer lugar, por lo muy extendida que se halla en sus provincias”.

El controvertido debate sobre los juegos corporales más convenientes en España quedó manifestado en el interesante artículo del Dr. Alejandro San Martín (1889), entonces director de la Escuela Central de Gimnástica (1887-1892), que trató de clarificar las posiciones y tendencias doctrinales del momento (Torrebadella-Flix & Domínguez, 2018a, 2018b).

Hacia finales de siglo XIX las preocupaciones profesionales sobre cuál debía ser el carácter con el que había de implementarse la educación física entraba en Europa en un debate de manifestaciones divergentes. Si bien, había tendencias a rechazar los ejercicios gimnásticos de corte militar, los juegos corporales representaban una alternativa que, en un principio, parecía menos beligerante. Sobre estas cuestiones los profesores de gimnástica no tenían ninguna orientación oficial a la que ceñirse. El mismo profesor David Ferrer Mitayna (1893), Catedrático en el Instituto de Barcelona proponía escoger lo mejor de cada método. Este problema fue parcialmente resuelto con la Circular del Director General de Instrucción Pública, Eduardo Vincenti, sobre la enseñanza de la Gimnástica en los Institutos. En esta Circular se aludía que: “hay en la actualidad otro gran movimiento [...] el de los juegos corporales al aire libre y en pleno campo, cultivados con indecible entusiasmo por el pueblo inglés, y que ha hecho de su juventud la más sana y vigorosa de nuestro tiempo”. (Pedregal, 1895, pp. 145-155)

Pero en esta orientación pedagógica, la gimnástica también necesitaba del juego para estimular su práctica. Primero la gimnástica dirigida y, luego el juego libre, “una lección de placer”, dirigidos, pero no mandados, como mencionaba Lagrange (1894, p. 299).

La maestra de las escuelas públicas de Valencia, María Carbonell (1897, p. 328), reclamaba una mayor atención de la educación a través de los juegos y, para este propósito, apelaba a una reforma de los juegos tradicionales por otros más pedagógicos y patrióticos que fueran de provecho para la educación física y moral. También pedía disponer de un espacio conveniente para aplicar esta acción pedagógica.

Aparte, en esta maestra volvemos a encontrar el *dispositivo psicológico* del juego, que busca observar a los alumnos para descubrir sus inclinaciones y encauzarles hacia las conductas morales propias de su edad y de la sociedad que las determina. No obstante, como trata Carbonell (1897, p. 327), la observación de los juegos para descubrir el campo afectivo que se desenvuelve en cada uno los educandos, solamente se puede conseguir de *forma verdadera* cuando estos no se sienten vigilados.

Y, sobre todo, la idea que en el juego debe siempre existir un carácter pedagógico subyacente, es decir, socializador y civilizador. Todo ello a través de otorgar espacios de libertad y de la toma de decisiones sobre a qué jugar; incluso se pueden inventar nuevos juegos, pero siempre dispuestos al fin que se propone, sin que los niños y niñas que juegan lo perciban. De aquí que el maestro y la maestra se conviertan en verdaderos expertos del *engaño* a través del *teatro pedagógico* sobre el que cada día deben de actuar, en la escuela, el lugar de la función teatral. El salir de la escuela de excursión o los llamados paseos escolares ofrecían momentos oportunos para desahogar el exceso de trabajo intelectual, el inmovilismo de las aulas y el respirar aires más saludables, pero también para recrear esta ilusión de la libertad y del juego:

Al Maestro, pues, le corresponde incitar a sus alumnos en los juegos buscando, entre los que de antiguo se conocen y otros que puede inventar, aquellos que tengan mayor atractivo, que no sean molestos, ofensivos ni pesados y que respondan a un fin pedagógico, sin que los mismos niños se aperciban, por supuesto, de este carácter educativo que al juego se le trata de imprimir. (Arnal, 1897, p. 73)

5. EL JUEGO, LA REFORMA EDUCATIVA Y LA INSTITUCIONALIZACIÓN LÚDICA

En 1900, la crisis del “Desastre” del 98 y la vergüenza española ante la sociedad internacional forzó la creación del Ministerio de Instrucción Pública. Pero este fue una tímida respuesta al problema de la educación, que necesitaba amplias reformas estructurales y también una orientación más acorde a la pedagogía moderna. Esta posición fue defendida por el periódico *El Liberal* que se implicó en la promoción de un certamen pedagógico sobre “¿Cómo deberían ser los juegos de la infancia?” (Bartolomé, 1900). En esta sección se presentaron significativas aportaciones de Matilde García del Real (1900), Félix Martí Alpera (1900) o Ángel Llorca (1900), también publicados en *La Escuela Moderna*. La nueva pedagogía se expresaba, por lo tanto, a través de la incorporación del juego *libre y educativo* —pero siempre bajo la orientación del adulto— como un medio eficaz para la sociabilización, la intelectualización, la moralización, el desarrollo físico y la participación ciudadana en una sociedad democrática (García Del Real, 1900; Taylor, 1900).

Por su parte, Alejandro San Martín (1900, p. 165), siguiendo las teorías del juego de Schiller, mencionaba: “Se dice que no debe convertirse en juego la educación de la infancia; no se instruye jugando, y el estudio es siempre penoso”. La definición de juego para San Martín (1900, p. 165) era “la satisfacción de un impulso innato y placentero a recabar la libertad humana por medio de ejercicios instintivos arbitraria y sencillamente coordinados”.

El maestro Ángel Llorca (1866-1942), miembro de la ILE, sostenía que los juegos podían y deberían ser educativos: “Es preciso convencer a las gentes de que el juego corporal es un derecho de la infancia, y demostrarles lo mucho que a la Patria importa su renacimiento” (Llorca, 1900, p. 38). Sobre este convencimiento citaba que “el niño, para satisfacer la necesidad de ejercicio que naturalmente siente, ha de entregarse al juego en completa libertad; pero el educador incumbe el cuidado de dirigirle sin imposición al cumplimiento del fin educativo” (Llorca, 1900, pp. 38-39), es decir, había que engañar pedagógicamente al niño para orientarle hacia los juegos deseados.

De todos modos, si por su parte Llorca (1900, p. 42) consideraba que el lugar ideal para los juegos de los niños era la propia escuela, admitía que tanto la escuela española como las mismas familias se encontraban incapacitados para ejercer la misión tutelar acerca de la educación de los niños y niñas, y nada podían “hacer sin una amplia y radical reforma”. Quedaba claro que “la transformación educativa es una exigencia patria que importa satisfacer a todo trance (Llorca, 1900, p. 44)

Si bien, como mencionaba Matilde García del Real (1856-1932), la principal característica de todos los juegos es la libertad, estos tenían que adaptarse normativamente a las leyes democráticas de los países.

Es, además, el juego en común, escuela de la verdadera democracia y fraternidad humanas, y de la vida tal como debiera ser: en él las distancias sociales se borran, es jefe el que más vale, no el que en más elevada esfera ha nacido. Es también escuela de generosidad, puesto que al vencido se le contenta poniéndole en condiciones de ser a su vez vencedor. (García del Real, 1900, pp. 428-429).

La declaración de García del Real sobre cómo deberían ser los juegos de la infancia, es decir, libres y democráticos, ponía ya en consideración la forma de proceder en la educación física. Por esto, esta maestra pedía patios, jardines y campos idóneos para fomentar el juego libre. Y, ade-

más, añadía que era necesario atender una educación física obligatoria en todos los grados de la enseñanza, no solamente con la gimnástica, sino también fomentando los juegos nacionales y extranjeros, entre estos últimos, aquellos más acordes con nuestro carácter... “promoverse concursos en que jugadores de cada región española, y aun extranjeros, demuestren y enseñen los juegos característicos de su país” (García del Real, 1900, p. 431).

Ahora bien, tras el “Desastre” del 98, la escuela española se envolvió de un discurso regeneracionista que tenía como principal eje político la nacionalización —españolización y castellanización— de todo el país. A esto se le llamó patriotismo, y los primeros que se atrincheraron a estos dominios, frente a la influencia de la cultura anglosajona y sus modos de educación, fueron los sectores más conservadores y católicos de la sociedad. Con lo cual, se hacía un llamamiento a recuperar y no perder *nuestros juegos nacionales* incluso desde la misma ILE (Rubio, 1909; Torrebadella-Flix & Brasó, 2019b). Se proponían “juegos físicos, libres y en común con sus compañeros; y éstos en el campo [...] Los juegos corporales ingleses, sin rival en la edad moderna, tienen por primer fin el endurecimiento del cuerpo (García del Real, 1900, p. 430).

No obstante, la realidad venía a ser la misma; todo permanecía como siempre y las elites gobernantes, de necio orgullo, seguían ignorantes. Estas no se percataban que invertir en educación, en dotar de recursos para mejorar una escuela pública, era la mejor obra de patriotismo que esperaba un pueblo necesitado de políticos inteligentes; esta era la obra magna que habían entendido las naciones más cultas y prosperas. Las palabras de García del Real también lo expresaban así: “Ya sé que para hacer todo esto se necesita tiempo y dinero: la educación y la instrucción son caras, pero devuelven con creces a la Patria lo que en ellas se gasta” (García del Real, 1900, pp. 431-432).

Además, hay que subrayar que sobre este contexto subyacía la amenaza de las jerarquías conservadoras —iglesia católica, monarquía y aristocracia, ejército— que venían problematizando la cuestión de una mistificada necesidad de nacionalizar —españolizar y castellanizar— las masas del país (Torrebadella, 2018). De aquí venían las constantes preocupaciones ante la falta de patriotismo y “de una esencialísima educación militar popular” (Rey, 1900, p. 381). Por lo tanto, se deseaba converger hacia un modelo en el que la escuela-cuartel inculcara, desde la primera escolarización, el amor a la Patria, a la nación y a la Bandera (Brasó & Garcia, 2019); el respecto a las leyes, la obediencia al principio de autoridad y la pasión por las glorias militares y la milicia:

Unido todo ello a la educación gimnástica, que se emplearía haciendo por encauzar los juegos de los niños a las diversiones de torneos y asaltos (como en Alemania, Inglaterra y Suiza se hace), ejercicios corporales y musculares que desarrollan el cuerpo dándole vigor y fortaleza. (Rey, 1900, p. 383).

No cabe duda, que en estas palabras se delataba el orgullo de un nacionalismo español herido por la vergüenza en la que se perdieron las últimas posesiones coloniales. El ridículo internacional de España era visible, no poseía un ejército técnico e instruido, ni en lo físico, ni en lo intelectual; la supremacía militar española hacía generaciones que se había desvanecido en la más absoluta miseria del casticismo militar y ese “nacionalismo endémico de la cultura militar” (Jensen, 2014, p. 32) se resistía ejerciendo el poder de la violencia.

Las oposiciones a la militarización de la infancia fueron efectivas, en tanto que frenaron la oficialidad real de una enseñanza militar. Si bien, algunos colegios de las congregaciones religiosas fomentaron los juegos de guerra, los ejercicios y paradas militares, batallones infantiles, prácticas de tiro..., la pedagogía moderna se opuso radicalmente a este tipo de enseñanza. Principalmente habría que destacar aquí las escuelas racionalistas afines a la Escuela Moderna de Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) y que idealizaban un antimilitarismo y una visión anarcosindical (Torrebadella, 2016).

No obstante, el problema de cómo debían jugar los niños seguía en el entorno de un debate pedagógico-social de carácter público. Las orientaciones del literato y publicista Gregorio Martínez Sierra (1881-1947) son claves para adentrarnos en el asunto: “En la escuela se juega. El maestro, con aire grave, pasea entre los niños. Estos se saben estrechamente vigilados. Adiós espontaneidad, y casi adiós placer del juego. [...] Juego sin libertad es mentira. Juego sin vigilancia es peligro. (Martínez Sierra, 1906, p. 1007)

Esta cuestión no era menor, el mismo Ricardo Rubio y Álvarez, subdirector del Museo Pedagógico Nacional pensionado de estudios en el extranjero —entre 1906 y 1908— para observar la educación de la Primera enseñanza, entre sus conclusiones manifestó que “enviará el Gobierno a Inglaterra, y también a los cursos breves que organiza en Alemania la Comisión central de juegos populares y de la juventud, pensionados, que estudien su organización” (Rubio, 1909, p. 1395)

A la respuesta de qué juegos debían practicarse, Martínez Sierra (1907, p. 1321) aludía a los que ya se estaban usando habitualmente en España, entre estos, el del marro (Brasó & Torrebadella, 2015) puesto que todos ellos eran idóneos para la educación física; eso sí, siempre que se vigilasen convenientemente. Además, remarcaba que no eran necesarias las “importaciones exóticas. Con jugar bien nuestros juegos clásicos basta [...] Las condiciones morales. En primer lugar, infinitamente libre, y, al mismo tiempo, infinitamente vigilado” (Martínez Sierra, 1907, p. 1321).

Este autor aludía a una cuestión social esquivada, como era la coeducación. Así mencionaba que los juegos debían ser eminentemente colectivos y sin separación de género, por lo que había que superar las cuestiones tópicas de atracción entre hombres y mujeres. De todos modos, los juegos no tenían que impedir los dispositivos de feminización y masculinización deseados por entonces: “es un crimen de lasa humanidad separar en la infancia lo que ha de estar unido en la vida. [...] que el único feminismo posible y de resultado, es hacer a la mujer lo más mujer posible”. (Martínez Sierra, 1907, pp. 1320-1321).

La idea de que los juegos deben preparar para la vida aparecía de forma consustancial en todos los relatos, no obstante, siempre desde la inalterabilidad del orden social establecido. Con lo cual, el juego se entregaba a modo de dispositivo para la reproducción social (Bourdieu & Passeron, 1996), incorporando en sí mismo todas las violencias simbólicas que se manejan para ejercer la dominación sobre la infancia y la buena ciudadanía de una sociedad burguesa y conforme: “los juegos, como en toda educación, deben preparar al hombre para la vida. En ellos, como en toda su obra, el educador debe hacer poco y dejar hacer mucho” (Martínez Sierra, 1907, p. 1321).

La perversidad del juego llegó con el modelo constructivista y la psicología conductista que vincularon los aprendizajes escolares al condicionamiento social. En este paradigma, los nuevos

pedagogos se olvidaron de las sensibilidades emocionales ligadas a la corporalidad del naturalismo pedagógico roussoniano. Y aquí es donde se dimensionó la “Re Pedagógica” del juego, como medio para entrar en la psicología de la infancia y, naturalmente, para intervenir sobre ella: “El juego es el medio mejor de conocer al niño, y por esto puede decirse que el mejor laboratorio paidológico del maestro es el campo de juego” (Blanco, 1919, p. 21).

Aún y el paso del tiempo, se puede apreciar que la controversia sobre la didáctica del juego seguía siendo de actualidad y, más todavía, cuando se pretendía atender a los miles de niños y niñas que se criaban abandonados en el arroyo de madrileño. De aquí que se intentará la creación de unas escuelas al aire libre, dotadas de espacios saludables y con encanto, es decir, con espacios propicios para seducir a través del juego instructivo y, de esta manera, procurar el atenuar los riesgos de una población que era considerada socialmente peligrosa (Andrés-Candelas, 2016). No obstante, las discrepancias de fondo formaban parte de la discusión pedagógica: “La importancia del juego en Pedagogía es muy grande [...] si bien hay una pequeña discrepancia entre algunos autores sobre la forma de verificarlo, pues mientras unos opinan que el juego debe ser completamente libre, otros creen que deben ser juegos pedagógicos” (Roy, 1929, p. 27)

Asimismo, la actitud docente podía optar por dos posiciones. Una era la de observar el juego desde fuera, como un vigilante; y, la otra, desde dentro, interviniendo en él y simulando que se es un jugador más: “Para conocer el juego tal y como es, y por tanto para poder dirigirlo, el maestro debe tomar parte activa en él, único medio de poder entrar en íntima relación con sus alumnos. Vigilar simplemente el juego es lo mismo que presenciar la comida sin comer con los niños” (Roy, 1929, p. 28)

De aquí surgía el mito del *buen profesor*; aquel que participaba directamente en el juego y que trataba de disimular que lo que hacía era organizar y vigilar el juego desde dentro. Asimismo, también lo que se lograba era coartar la verdadera espontaneidad y libertad del alumnado. En verdad, en estas escuelas los niños y las niñas no jugaban, solamente se recreaban en el sentido de romper la rutina del trabajo intelectual y sedentario; algunos maestros y pedagogos, a esto, le llamaron *educación física*.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Las barreras y los *dispositivos* de género han jugado en los juegos de la infancia un significativo imaginario colectivo que a lo largo del tiempo ha desarrollado una cultura depravada y enfermiza —con la trivialización de violencias simbólicas— que perdura en los esquemas mentales ligados a modos de pensar y quehaceres que hoy son continuados en los paradigmas morales y económicos del neoconservadurismo y del neoliberalismo. Por muchas razones pedagógicas que se quieran atribuir al deporte (Merino, Arraiz, & Sobirón, 2018), este tiene todo su origen en el juego y es depositario de una cultura colonial y depredadora.

Hace varias décadas Vilanou y Betancor (1996, p. 769), sin negar los riesgos siempre amenazadores de la intolerancia y del totalitarismo, apuntaban a la *postmodernidad* como nuevo horizonte a las posibilidades de lo lúdico y del papel que tendría la escuela en la recuperación de “los valores tradicionales del juego en la formación integral de los individuos”, indicando, que por supuesto, los juegos; “ya sean recuperados del pasado, ya sean forjados al socaire de unos

imaginarios de nuevo cuño, o surgidos de los imparables avances tecnológicos” contribuirán a hacer al hombre más humano. En cambio, Vicente y Brozas (1996) advertían sobre el poder que ejerce la cultura dominante mediante el *dispositivo* deportivo y del riesgo de perder lo verdaderamente lúdico, por el progresivo avance de un proceso de deportivización y de colonización social. Sinceramente, los primeros se equivocaron y los segundos acertaron, o al menos esta es nuestra opinión al respecto.

Ambas posiciones nos exhortan hoy a reflexionar sobre cómo la escuela ha prestado sus servicios a los intereses sociales del capitalismo y cómo continúa modelando el acto educativo en función de los intereses; el *dispositivo lúdico* se convierte en la *libertad vigilada*; un control social en el que se aprende a contribuir a las prohibiciones de una civilización y no deja espacios para las disidencias. Los juegos de la *paideia moderna* son dispositivos disciplinares que convierten al que juega en un simple títere carente de verdadera libertad. Y en relación con la libertad de los juegos, hay episodios humanos oscuros como en el campo de concentración Treblinka, donde los nazis “organizaron competiciones de fútbol entre los condenados a muerte, les obligaban a jugar al marro, instituyeron un coro y danzas con los presos” (Grossman, 2017, p. 56).

Ya no hay tiempo de reflexionar: *la escuela ha matado el juego*. En las grandes ciudades la desaparición de la calle como espacio de juego libre a desaparecido. Y aquí, se encuentra el papel que están jugando muchos profesores de educación física seducidos por el delirio de la innovación tecnológica y la *gamificación* de los aprendizajes. Los patios escolares hace décadas que se convirtieron en lugares de encierro para solazar un régimen carcelario. Hoy los tiempos son otros y lo lúdico-educativo convierte los recreos en espacios menos libres que antes; todo se regula con intenciones de mejorar la sociabilización, de evitar la inactividad y los conflictos. Y fuera de la escuela, los campos de juego actualmente quedan reducidos a espacios cerrados y vigilados —algunos ya dotados con cámaras de vigilancia—, no exentos muchas veces de conflictos mundanos; la calle es así un espacio lúdico restringido, y siempre lo ha sido.

Es curioso destacar que aparecen juegos como el antiguo patín de los niños, que se adapta incluso al mundo del adulto, como un medio de transporte urbano; los parques gimnásticos para jóvenes y no tan jóvenes para poner bello su cuerpo, estar a la moda y cumplir con los ideales capitalistas del siglo XXI; incluso los drones nos recuerdan a juegos antiguos como la cometa, y algunos e-sports nos rememoran a antiguas competiciones griegas en las que el usuario puede participar y ganar y no solo (ad)mirar, como sucede en los Juegos Olímpicos.

Y con todo, aparece una ciudad vigilada, atrapados en la tecnología, el trabajo y en el ocio de consumo sofisticados y bajo la vigilancia policial del 5G. La sociedad del control social pondrá en juego las conductas de las masas urbanas; hay hombres que se han creído dioses y juegan a los dados con los seres humanos. La sociedad y la escuela imponen un juego que ya nada tiene que ver con el verdadero juego —con la tradición del juego—, ese jugar no es libre, no es espontáneo y es falsamente divertido. No es por lo tanto gratuito que aparezcan *nuevos juegos* que se escapen de la lógica mercantil y entren en la esfera de lo prohibido, de lo delincuente o criminal, juegos que, si bien son socialmente reprobados, es la misma sociedad la que los ha recreado y alimenta. Por ello, no podemos obviar que en todos los juegos de la infancia socialmente aceptados subyace un carácter represivo: la ausencia de una verdadera libertad, que de algún modo u otro

estamos obligados a reparar. El mundo lúdico de la infancia nos preparó para aceptar las reglas y conductas del presente.

REFERENCIAS

- A. P. (1861, 8 de octubre). Jardines para niños. *La Aurora de la Vida*, 203-204.
- Aguilera, J. (1898, 1 de diciembre). Don Andrés Manjón. Su obra. *La Escuela Moderna*, 93, 406-416.
- Andrés-Candelas, M. (2016). La construcción socio-histórica de la “infancia peligrosa” en España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 95-106.
- Andreu, E. (2009). El juego infantil mediterráneo: Grecia antigua. *Aloma*, 25, 39-51.
- Anónimo (1798, 22 de marzo). Precauciones que se han de tener con la tierna juventud, *Semanario de la Agricultura y de las Artes dirigido a los párrocos*, 88.
- Arnal, S. (1897). *Paseos escolares*. Pamplona: Imp. Provincial.
- Avendaño, J., & Carderera, M. (1850). *Curso elemental de pedagogía*. Madrid: Est. Tip. de A. Vicente.
- Bantulà, J. (2006). La introducció dels jocs populars i tradicionals en l'educació escolar dels infants. *Temps d'Educació*, 8, 235-247. <https://bit.ly/3vsYcDp>
- Bantulà, J. (2008). Per una pedagogia del joc: la seva aposta educativa des del segle XIX. *Revista Catalana de Pedagogia*, 6, 361-380. <https://bit.ly/3oVjbuU>
- Bantulà, J. (2010). En torno al “enseñar deleitando” de Horacio. En A. C. Moreu y E. Prats (coord.), *La educación revisitada: ensayos de hermenéutica pedagógica* (p. 59-69). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Barrau, T. H. (1860). *Influjo de la familia en la educación, o, De la educación pública y privada*. Barcelona: Luis Tasso.
- Bartolomé, E. (1900, 1 de agosto). El Concurso de “El Liberal”. *Escuela Moderna*, 113, 113-119.
- Bentham, J. (1822). *Tratados de legislación civil y penal*. Madrid: Imp. de Fermín Villalpando.
- Blanco, R. (1919). De “Re Pedagógica”. Del juego y de su importancia como medio de educación integral. *Unión Ibero-Americana*, 20-21.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brasó, J. (2017). Historia y pedagogía de la Escuela del Mar (1922-1938). *Historia Social y Educación*. 6(3), 226-260. doi: <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2017.2717>
- Brasó, J. (2018a). Los libros de ajedrez en España (c. 1770-1899): bibliografía histórica. *Investigación bibliotecológica*, 32(75), p. 47-67. <http://dx.doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2018.75.57943>
- Brasó, J. (2018b). Pere Vergés: escola i ludificació al començament del s. XX. *Apunts. Educación física y deportes*, 133, p. 20-37. doi: [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/3\).133.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/3).133.02)
- Brasó, J., & Garcia, J. (2019). Semblances entre l'agogé lacedemònia i l'educació neoliberal actual. Reflexions per una educació crítica. *Temps d'Educació*, 56, 17-36. <https://bit.ly/3c1CL4C>

- Brasó, J., & Torrebadella, X. (2015). “El marro”, un juego tradicional y popular en la educación física española (1807-1936). *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 697-719. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44680
- Brasó, J., & Torrebadella, X. (2018). Els textos sobre educació física i esport en la llengua catalana des del 1880 fins al 1938. *Llengua i literatura*, p. 7-52. doi: <https://doi.org/10.2436/20.2502.01.83>
- Brasó, J., & Torrebadella, X. (2019). Integrista religioso y nacional en España. El ataque contra las escuelas laicas de Andrés Manjón (1910). *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 21, 186-213. <https://doi.org/10.25074/07195532.21.1184>
- Brasó, J. & Torrebadella, X. (2020). Dos escuelas de higiene en Barcelona: de Escuela del Mar (1922) y Pere Vergés a Escuela 26 de enero (1943) y Enric Gibert. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, p. 146-179. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26995>
- C. P. (1860, 30 de diciembre). Origen de los malos hábitos. *Anales de primera enseñanza: periódico de las escuelas y de los maestros*, 2(24), 741-744.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carbonell, M. (1897, 1 de mayo). Niños y juegos. *La Escuela Moderna*, 74, 326-330.
- Cardenera, M. (1855). *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Madrid: Imp. De A. Vicente.
- De Borja, M. (1984). *El juego como actividad educativa: Instruir deleitando*. Barcelona: Ediciones de la Universitat de Barcelona.
- De Labra, R. (1887, 20 de junio). La instrucción primaria por el Estado nacional (Discurso pronunciado en el Congreso de Diputados, sesión de 11 de junio de 1887). *El Liberal*, 5-8.
- De Unamuno, M. (1917, 16 de febrero). Juego Limpio. *Nuevo Mundo*, 6-7.
- El M. T. (1807, 22 de enero). Concluye de la Carta anterior. *Diario de Madrid*, 85-86.
- El Maestro desengañado (1807, 11 de enero). Educación. *Diario de Madrid*, 41-43.
- Elschenbroich, D. (1979). *El juego de los niños. Estudios sobre la génesis de la infancia*. Madrid: Zorro.
- Erasmus de Rotterdam (2006). De la Urbanidad en las maneras de los niños (*De Civilitate morum puerilium*). Edición y comentario de Julia Varela. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Erasmus, D. (1530). *De Civilitate morum puerilium*. Basileae: in officina Frobeniana.
- F. D. O. (1807, 30 de enero). [Sobre el Real Instituto Militar Pestalozziano] Continua de la Carta anterior. *Diario de Madrid*, 117-118.
- Fernández Sirvent, R. (2010). Elitismo cultural y político. El entorno del Instituto Pestalozziano (1805-1808). En A. Alberola y E. Larriva (ed.), *Las élites y la “Revolución de España” (1808-1814)*. Estudios en homenaje al profesor Gérard Dufour (p. 67-87). Alicante: Universidad de Alicante.
- Ferrer, D. (1893, 5 de abril). Ejercicios convenientes a los alumnos de Gimnástica de los Institutos de Segunda Enseñanza. *Gaceta de Instrucción Pública*, 1009-1010.
- Figuerola, L. (1844). *Guía legislativa e inspectiva de instrucción primaria*, Librería Europea de Hidalgo. Madrid: Imp. Catalana.
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- García del Real, M. (1900, 1 de junio). Lo que deben ser los juegos de los niños. *Escuela Moderna*, 111, 426-432.
- García, P. de A. (1873). Estudio. Acerca de los métodos de enseñanza, con relación a las escuelas de educación primaria (Conclusión). *Revista de la Universidad de Madrid*, 2(1), 690-717.
- García, P. de A. (1874). *Froebel y los jardines de la infancia*. Madrid: Imp. Est. Aribau.
- García, P. de A. (1878, 27 de enero). Los juegos de la infancia bajo el punto de vista de la educación (Páginas de un libro inédito). *Revista Europea*, 205, 97-102.
- García, P. de A. (1882, 1 de abril). Los juegos de la infancia bajo el punto de vista de la educación, *Instrucción para la mujer*, 3, 36-41.
- García, Pedro de Alcántara (1879). *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de infancia de F. Froëbel*. Madrid: Imp. del Colegio Nacional de Sordo-Mudos y Ciegos.
- Giner, F. (1884). Campos escolares. *Revista de España*, 96, 32-62.
- González, J. (1993). *Tractatus ludorum. Una antropología del juego*. Barcelona: Antrophos.
- González-Agàpito, J. (1991). Educación infantil e industrialización en Cataluña. *Historia de la Educación*, 10, 135-154.
- Grossman, V. (2017). *El infierno de treblinka*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Guts Muths (1796). *Spiele zur übung und erholung des körpers und geistes, fur die jugend*. Schnpfenthal: ImVerlage der Buchhandlung der Erziehungsanstalt.
- Herrera, C. X., & Buitrago, B. N. (2010). Juego y escuela en Colombia a finales del siglo XIX. *Pedagogía y Saberes*, 33, 63-72. <https://doi.org/10.17227/01212494.33pys63.71>
- Jensen, G. (2014). *Cultura militar española. Modernistas, tradicionalistas y liberales*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lagrange, F. (1894). *La higiene del ejercicio en los niños y los jóvenes*. Madrid: Lib. de José Jorro.
- Linaza, J. L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón. Revista de pedagogía*, 65(1), 103-117.
- Llorca, A. (1900, 1 de julio). Lo que deben ser los juegos de los niños. *Escuela Moderna*, 112, 37-44.
- Llorens, M., & Torredadella, X. (2017). *La gimnástica o escuela de la juventud (1807): primer libro de educación física escolar y génesis de un discurso pedagógico*. *Revista de Investigación en Educación*, 15(2), 122-139. <https://bit.ly/3bZjCAa>
- López Catalán, J. (1887). *El froebelianismo puro y neto*. Barcelona: Juan y Antonio Bastinos.
- López Catalán, J. (1866). *El arte de educar: curso completo de pedagogía teórico práctica aplicada a las escuelas de párvulos. Vol. III*. Barcelona: Bastinos.
- López Catalán, J. (1864). *El arte de educar: curso completo de pedagogía teórico práctica aplicada a las escuelas de párvulos. Vol. IV (2ª ed.)* Barcelona: Bastinos.
- Marco, L. (1899). Las Escuelas de Manjón o del Ave María. *Revista Ibero-Americana de Ciencias Médicas*, 1(1), 217-221.

- Martí Alpera, F. (1900, 1 de mayo). Lo que deben ser los juegos de los niños. *Escuela Moderna*, 110, 362-368.
- Martínez Ruiz-Funes, M. (2013). *La cultura material y la educación infantil en España: el método Froebel (1850-1939)* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia: Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Martínez Sierra, G. (1906, 1 de diciembre). Lo que son los juegos de los niños. *Mercurio. Revista Comercial Ibero-Americana*, 1006-1007.
- Martínez Sierra, G. (1907, 1 de noviembre). Lo que son los juegos de los niños. *Mercurio. Revista Comercial Ibero-Americana*, 1320-1321.
- Mata, P. (1858). *Tratado de la razón humana*. Madrid: Bailly-Balliere.
- Merino, A., Arraiz, A., & Sobirón, F. (2018). De la inherencia histórica del juego motriz al potencial educativo del deporte. *Cultura, ciencia y deporte*, 38, 175-182. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v13i38.1073>.
- Mosse, G. L. (2000). *La imagen del hombre. La creación de la moderna masculinidad*. Madrid: Talasa.
- Payà, A. (2004). Joc corporal, esport i educació física a l'ideari pedagògic de la Institució Libre de Enseñanza. *Educació i Història*, 7, 117-133. <https://bit.ly/3foAT82>
- Payà, A. (2007). *La actividad lúdica en la historia de la educación contemporánea*. (Tesis doctoral inédita). Valencia: Universidad de Valencia.
- Payà, A. (2013). Aprender deleitando: el juego infantil en la pedagogía española del siglo XX. *Bordón. Revista de pedagogía*, 65(1), 37-46. <https://bit.ly/34r3Hq1>
- Pedregal, F. (1985). *La educación gimnástica*. Madrid: Imp. de los Hijos de M. G. Hernández.
- Pestalozzi, E. (1807). *Libros elementales de Pestalozzi. Doctrina de la visión de la relación de los números. Tomo I*. Madrid: Imp. Real.
- Quitau, E. A. (2012). El trabajo como alegría juvenil": la gimnasia según Johann Christoph Friedrich Guts Muths. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(2), 359-373. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000200008>.
- Ramón y Cajal, S. (1980). *Mi infancia y juventud*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Instituto Militar Pestalozziano (1807). Noticia de las providencias tomadas por el Gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi, y de los progresos que ha hecho el establecimiento formando en Madrid con este objeto desde su origen hasta el principio del año 1807. Madrid: Imp. Real.
- Recio, P. (1884, 14 de marzo). Los juegos de los niños. *La Dinastía*, 1630-1631.
- Renson, R. (1982). Le jeu chez Juan Luis Vives (1492-1540). En Ph. Ariès, J.-C. Margolin (ed.), *Les jeux à la Renaissance: actes du XXIIIe Colloque international d'études humanistes* (p. 469-487). Paris: Vrin.
- Rey, C. (1900, 15 de octubre). Educación militar popular. *Revista Técnica de Infantería y Caballería*, 381-384.
- Rousseau, J. J. (1821). *Emilio, o de la educación* –t. II. Madrid: Imp. de Alban y Compañía.

- Roy, P. (1929). *Planes escolares de la Villa y la Corte*. Madrid: Imp. Municipal.
- Rubio, R. (1909, 20 y 25 de enero). Primera Enseñanza. *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, 1394-1395.
- San Martín, A. (1889). De los juegos corporales más convenientes en España. *El Ateneo-revista científica, literaria y artística*, 3, 53-75.
- San Martín, A. (1900, 1 de marzo). Juegos escolares. *La Escuela Moderna*, 108, 161-165.
- Sánchez, J. (1883). *Tratado de gimnasia pedagógica para uso de las escuelas de primera y segunda enseñanza e institutos*. Madrid: Imp. de Manuel Minuesa de los Ríos
- Sardá, F. (1884). *El liberalismo es pecado. Cuestiones candentes*. Barcelona: Lib. Tip. Católica.
- Taylor, A. R. (1900, 1 de marzo). Los instintos y los juegos de los Niños. *La Escuela Moderna*, 108, 166-171.
- Torreadella, X. (2013). *Gimnástica y educación física en la sociedad española de la primera mitad del siglo XIX*. Lleida: Servei de Publicacions de la Universitat de Lleida.
- Torreadella, X. (2015). Los batallones infantiles en la educación física española (1890-1931). *ODEP. Revista Observatorio del Deporte*, 1(1), 32-70. <https://bit.ly/3fTEPwm>
- Torreadella, X. (2016). Francisco Ferrer Guardia, postmoderno avanzado y precursor de la educación física crítica. Análisis y reflexión para un giro didáctico. *Educación*, 52(1), 169-191. doi: <https://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.756>.
- Torreadella, X. (2017). La militarización de la educación física escolar. Análisis de dos imágenes publicadas en la prensa de Barcelona de principios del siglo XX. *Historia Social y de la Educación*, 6(1), 78-108. <https://dx.doi.org/10.17583/hse.2017.2393>
- Torreadella, X. (2018). “Ludos pro Patria”: Aprender a disparar para salvar la nación. *La Razón Histórica. Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas*, 40, 133-164. <https://bit.ly/3hYWGfA>
- Torreadella, X., & Brasó, J. (2018). *Mens sana in corpore sano*. Sobre la educación del cuerpo en la Contrarreforma española, siglos XVI y XVII. *Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu*, 60(170), 273-328. <https://bit.ly/3wFlq9u>
- Torreadella, X., & Brasó, J. (2019a). El patriotismo nacionalizador del padre Andrés Manjón y la «nueva pedagogía católica» en la educación física española (1889-1936). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 137-159. doi: 10.21703/rexe.20191836torreadella7
- Torreadella-Flix, X., & Brasó, J. (2019b). Los juegos corporales en la educación física del siglo XIX como prelude al deporte moderno en España. *Ciencia, Cultura y Deporte*, 14(41), 165-177. <https://dx.doi.org/10.12800/ccd.v14i41.1276>
- Torreadella-Flix, X., & Domínguez, J. A. (2018a). El deporte en la educación física escolar. La revisión histórica de una crítica inacabada. *Retos: Nuevas Tendencias de la Educación Física y el Deporte*, 34, 403-411. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.57963>
- Torreadella-Flix, X., & Domínguez, J. A. (2018b). Las escuelas gimnásticas en España: un enfrentamiento técnico doctrinal en la educación física (1806-1936). *Materiales para la Historia del Deporte*, 17, 136-165. <https://bit.ly/2R2i1Cu>
- Torreadella-Flix, X., & Vicente-Pedraz, M. (2016). La gimnástica como dispositivo antionanista en la conformación de la educación física escolar en el siglo XIX en España. El nacimiento de una

disciplina escolar. *Movimento*, 22(1), 99-114. doi: 10.22456/1982-8918.53988.

Valls (1879, 2 de marzo). Valls. *Diario de Valls*, 3.

Vicente, V., & Brozas, M^a P. (1996). Lo culto, lo no culto y lo popular: la transformación de las prácticas físicas tradicionales ante la cultura dominante. En F. Amador, U. Castro y J. M. Alamo (coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Luchas y Juegos Tradicionales, Fuenteventura (Islas Canarias) 3-6 de diciembre de 1996* (p. 811-824). Madrid: Impreso por TGA.

Vicente-Pedraz, M., & Brozas-Polo, M. P. (2017). El triunfo de la regularidad: gimnasia higiénica contra acrobacia en la configuración física escolar en la segunda mitad del siglo XIX. *Revista Brasileira do Sporte*. 39(1), 49-55. <https://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.10.006>

Vicente-Pedraz, M., & Torrebadella-Flix, X. (2017). El dispositivo gimnástico en el contexto de la medicina social decimonónica española. De las políticas higiénicas a los discursos fundacionales de la “educación física”. *Asclepio*, 69(1), p172. <https://dx.doi.org/10.3989/asclepio.2017.04>

Vilanou, C., & Bantulà, J. (2013). Sobre la eutrapelia, o la virtud del juego. Moralidad, Historia y Educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(1), 47-58. <https://bit.ly/3vslbOI>

Vilanou, C., & Betancor, M. A. (1996). Hombre, juego y trabajo: Aproximación fenomenológica e histórica a la esfera de lo lúdico”. En F. Amador, U. Castro y J. M. Alamo (coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Luchas y Juegos Tradicionales, Fuenteventura (Islas Canarias) 3-6 de diciembre de 1996* (p. 761-769). Madrid: Impreso por TGA.

Zea, F. (1806, 4 de septiembre). La idea del nuevo de enseñanza de Enrique Pestalozzi. *Semanario de Agricultura y Artes*, 145-153.

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

Factores multidimensionales que influyen en la enseñanza-aprendizaje del español en la escuela básica en México

Multidimensional factors that influence the teaching and learning process of Spanish in elementary and secondary school in Mexico

Laura Angélica Vázquez Bailón*

Recibido: 27 de mayo de 2021 Aceptado: 18 de octubre de 2021 Publicado: 31 de enero de 2022

To cite this article: Vázquez Bailón, L. A. (2022). Factores multidimensionales que influyen en la enseñanza-aprendizaje del español en la escuela básica en México. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 3(1), 45-63

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.12791>

RESUMEN

El propósito de este estudio es dar cuenta de los factores multidimensionales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua materna en la escuela básica en México específicamente en los niveles de primaria y secundaria. Este trabajo cualitativo se sustenta en una revisión de literatura en la que se identificaron ciertos planteamientos teóricos y metodológicos que han sido seguidos por especialistas en el área. Asimismo, se exponen teóricos mexicanos que también han dado luz a este tema desde el siglo XX hasta la actualidad. Los resultados de este análisis identifican tres áreas de investigación diferentes: los elementos teóricos de la lingüística aplicada y sus ramas de estudio, la pedagogía del lenguaje y la didáctica de la lengua y el análisis de resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales. Al final de esta pesquisa se intentará realizar una reflexión sobre estas tres dimensiones y sobre lo trascendental del lenguaje para el desarrollo cognitivo del estudiante durante la escuela básica.

Palabras clave: enseñanza de la lengua; español lengua materna; educación básica; didáctica de la lengua

ABSTRACT

The purpose of this study is to expose the multidimensional factors involved in the process of teaching and learning the Spanish language as a mother tongue in elementary and secondary schools in Mexico. This qualitative work is supported by a literature review, on which I was able to identify certain exposed theoretical and methodological approaches that have been followed by specialists in the area. Mexican theorists have also shed light to this issue from the 20th century until the present day. The results of this analysis identify three different research areas: the theoretical elements of applied linguistics and their branches of study, language pedagogy and language didactics and the analysis of results of national and international evaluations. At the end of this research paper, I will attempt to make a reflection on these three dimensions on the importance of language for the cognitive development of the student during the elementary and secondary school.

Keywords: language teaching; Spanish mother tongue; basic education; didactics of language



*Laura Angélica Vázquez Bailón [0000-0003-1915-1565](https://orcid.org/0000-0003-1915-1565)

Universidad Autónoma de Tlaxcala (México)

laura.vazquez.bailon@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la lengua materna en un ambiente formal nos permite interiorizar, comprender e interpretar el conocimiento, pues va más allá del uso instrumental, lingüístico y funcional de la lengua. Si bien, la lengua es un conjunto de palabras y oraciones gramatical y sintácticamente ordenadas, esta nos permite desarrollar el conocimiento, la comprensión de uno mismo y de nuestro entorno. Para alcanzar el dominio de la lengua materna durante los años de la escuela básica se deben considerar varios factores lingüísticos, extralingüísticos, pedagógicos y didácticos. La escuela básica en el contexto mexicano, según la Ley General de Educación está conformada por tres niveles: el preescolar para niños de 3 a 5 años de edad, la primaria donde asisten niños de 5 a 12 años, la última etapa corresponde al nivel secundaria para adolescentes de 12 a 15 años.

El presente trabajo expone una revisión de literatura acerca de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua materna en la educación básica en México, específicamente en primaria y secundaria. Además, cabe indicar que forma parte de un estudio más amplio de posgrado. Los hallazgos revelan los diversos factores internos y externos al aula que influyen en la enseñanza-aprendizaje en la disciplina de español como lengua materna. De igual forma, se identificaron expertos lingüistas, pedagogos, psicólogos educativos y educadores de los siglos XX y XXI que han contribuido al desarrollo del tema ciertas posturas teóricas, metodológicas y sobre todo descubrimientos trascendentales que a la vez muestran un camino donde se puede advertir qué falta todavía por exponer en relación a la materia. Por otro lado, se expone que para el análisis de esta cuestión se requiere de la interpretación y del entendimiento de lo abstracto que es el lenguaje, lo que conlleva a que la mayoría de estudios recuperados sean de corte cualitativo, sustentados por la lingüística, psicolingüística, pedagogía y la didáctica de las lenguas

En cuanto a la organización del texto, primero se inicia con la metodología del estado del arte mediante la cual se organizaron, clasificaron y sistematizaron los datos recabados. Enseguida se presentan las posturas teórico metodológicas que sustentaron los documentos revisados. En la segunda parte se expone brevemente la complejidad de la interdisciplinariedad de la enseñanza-aprendizaje de lenguas de tal manera que abona a la comprensión de los temas expuestos en el siguiente apartado. En la tercera sección con relación al objeto de estudio de este trabajo se dilucidan las aristas de investigación detectadas que interesan y preocupan a los investigadores en lingüística aplicada, pedagogía y didáctica del lenguaje. Finalmente, se ofrece una reflexión sobre dichas cuestiones y lo trascendental del aprendizaje del lenguaje para la formación del sujeto en la niñez y la adolescencia.

2. METODOLOGÍA

Este trabajo está basado en la estrategia metodológica del estado del arte el cual “es una investigación sobre la producción —investigativa, teórica o metodológica— existente acerca de determinado tema para develar desde ella, la dinámica y lógica presentes en la descripción, explicación e interpretación que del fenómeno en cuestión hacen los teóricos o investigadores” (Galeana y Vélez, 2002, p. 1). Según Jiménez-Vásquez (2006) este proceso requiere de tres momentos: una primera fase de búsqueda y selección de la información (fase heurística) en distintas fuentes con el objetivo de identificar corrientes teóricas, posturas epistemológicas, metodo-

lógicas y referentes contextuales. Un segundo momento (fase hermenéutica) donde se analiza y se interpreta la información que puede ser mediante el apoyo de matrices o tablas de Excel. Por último, la etapa de integración (fase holística) en la cual se interpreta la información recabada.

2.1. Búsqueda, selección y organización

La fase de búsqueda de documentos se llevó a cabo en las siguientes bases de datos, bibliotecas electrónicas y buscadores: SciELO (Scientific Electronic Library Online o Biblioteca Científica Electrónica en Línea), Redalyc, IRESIE, Dialnet, Academia.edu, EBSCO y Google académico de los cuales se recuperaron artículos académicos, memorias de congresos, capítulos de libros, ensayos, tesis de pregrado y de grado. Cabe mencionar que se indagó en Elsevier, sin embargo, los textos hallados abordan el tema de la enseñanza-aprendizaje del español en contextos bilingües latinos en Estados Unidos. Por ello se descartaron, pues nuestro objeto de estudio es el español como lengua materna en el contexto mexicano y en la escuela primaria y secundaria.

El siguiente paso dentro de la fase heurística fue sistematizar la organización de los documentos encontrados; para lo cual se elaboró una tabla de doble entrada en Excel. Al respecto, Jiménez-Vásquez menciona “el uso de tablas da la oportunidad de contar con un esquema visual, una estructura de información que refleja un nivel de complejidad, la comparación o contrastación de las ideas o aportes centrales de los autores de varios documentos” (p. 88). En la tabla se recabaron los datos bibliográficos de cada texto, como se puede observar en la primera columna de la tabla 1. Además, se agregaron otros criterios de análisis referentes al contenido del documento que dieron luz al estado del arte. Las otras dos columnas muestran cuestiones relacionadas al objeto de estudio de esta pesquisa y a los intereses particulares de la investigación.

Tabla 1. Criterios de Análisis para la Organización de los Hallazgos. **Fuente:** Elaboración propia.

INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO (Referencia)	CONTENIDO DEL DOCUMENTO	ANÁLISIS PERSONAL	INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA
Autor	Objetivo	Hallazgos	Datos del autor
Título	Objeto de estudio	Utilidad	En la tesis
Tipo de documento	Postura teórica	Autores relevantes	
Año	Postura metodológica	Lengua Materna	
Información de publicación	Sujetos	Nivel educativo	
DOI / ISBN	Instrumentos		
País e idioma			
Abstract			
Palabras clave			
URL link			
Referencia			

Ahora bien, en esta indagación se recopilamos un total de 47 textos, los cuales se organizaron a partir de las siguientes tres aristas de estudio detectadas: elementos teóricos de la lingüística aplicada y sus ramas de estudio, pedagogía del lenguaje y didáctica de las lenguas y la última es análisis de resultados de evaluaciones nacionales e internacionales. Sin embargo, debido a las

características multidisciplinares de la enseñanza de lenguas, en la tabla 2 se presenta una clasificación aproximada de las investigaciones encontradas; pues algunas de ellas abordan temas lingüísticos y pedagógicos o bien pedagógicos relacionados con resultados de evaluaciones. Además, se integran cuatro textos recuperados en torno a la enseñanza-aprendizaje del español en México como lengua extranjera y segunda lengua.

Tabla 2: Documentos hallados por perspectiva de estudio. **Fuente:** Elaboración propia.

PERSPECTIVAS DE ESTUDIO	NO. DE DOCUMENTOS ENCONTRADOS
Español lengua extranjera y segunda	4
Elementos teóricos de la lingüística aplicada y sus ramas de estudio	17
Pedagogía del lenguaje y la didáctica de las lenguas	20
Análisis de resultados de evaluaciones nacionales e internacionales	6
TOTAL	47

Según esta tabla, la pedagogía del lenguaje y la didáctica de las lenguas son inquietudes preponderantes para los investigadores, ya que las deficiencias lingüísticas que presentan los estudiantes generalmente se atribuyen a cuestiones surgidas dentro del aula y al trabajo docente. En segundo lugar, aparecen investigaciones con temas referentes a cuestiones lingüísticas sobre todo de morfosintaxis y gramática, pues estas son la base de la escritura y de la lectura, la cual es la parte central de las pruebas nacionales e internacionales en el área de español. Respecto a este tema se recuperaron seis textos. El español en México puede ser aprendido como lengua materna, pero también como lengua extranjera o segunda lengua por lo cual se encontraron cuatro textos que se agregan a esta revisión bibliográfica.

Para este trabajo, previamente se había determinado una temporalidad de quince años, es decir, de 2004 a 2019; sin embargo, durante la búsqueda advertimos que la problemática de nuestro interés surge desde la primera mitad del siglo XX. Debido a esto, se tomó la decisión de mantener algunos documentos más antiguos al período previsto. El gráfico 1 da cuenta del número de investigaciones halladas según los años de divulgación. La organización se presenta de dos maneras: la primera que abarca las publicaciones encontradas durante el siglo XX —esto debido a que en 67 años se recuperaron 4 documentos—, y la segunda las publicaciones halladas por quinquenios.



Gráfico 1. Número de investigaciones encontradas por año de publicación. **Fuente:** Elaboración propia.

En el gráfico se observa un incremento considerable en las publicaciones a partir del año 2000, la literatura revisada muestra que la inquietud por identificar y dar solución a las nuevas problemáticas en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de lenguas acrecentó debido a la aparición de la reforma educativa de 1993 y a la llegada de nuevas corrientes pedagógicas al currículo de la asignatura de español en la educación básica en México. Aunado a ello, otros factores que motivan a la investigación educativa en esta área son los resultados obtenidos por las evaluaciones nacionales e internacionales durante la última década.

2.2. Enfoque teórico metodológico de las investigaciones encontradas

El fundamento teórico de los trabajos hallados está relacionado con la multidisciplinariedad de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, por lo cual se apoya de la lingüística aplicada, de la psicolingüística, de la pedagogía y de la didáctica del lenguaje. En la siguiente tabla se exponen los principales autores recurrentemente citados en los trabajos encontrados; los cuales han dado luz a dichas disciplinas. Del mismo modo, se agregan los investigadores mexicanos del campo de la evaluación educativa en el país.

Tabla 3. Fundamento teórico de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Fuente: Elaboración propia.

	LINGÜÍSTICA Y PSICOLINGÜÍSTICA	PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA	EVALUACIÓN EDUCATIVA
Autores de origen europeo, estadounidense, sudamericano y ruso	Ferdinand de Saussure, Noam Chomsky, Michael Halliday, Teun van Dijk, David Barton, Mary Hamilton, Paula Carlino, Daniel Cassany, Isabel Solé, *Emilia Ferreiro.	Jean Piaget, Lev Vygotski, David Ausubel, Philippe Perrenoud, José Gimeno Sacristán.	
Autores mexicanos	Rebeca Barriga, Claudia Parodi, José Moreno de Alba, Irma Munguía, Karina Hess Zimmerman.	Frida Díaz Barriga, Raúl Ávila, Elsie Rockwell, *Justa Ezpeleta.	Eduardo Backhoff, Margarita Zorrilla Fierro.

Nota. En la arista de la pedagogía y didáctica, en cuanto a autores mexicanos se incluye a Justa Ezpeleta, aunque es de origen argentino, pues muchas de sus investigaciones son en torno al contexto mexicano y actualmente es investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV, IPN en México. Un caso similar es el de la psicóloga, escritora y pedagoga Emilia Ferreiro, quien también es de origen argentino, pero radica en México y forma parte de los investigadores del mismo instituto del IPN.

En lo que respecta al enfoque metodológico, la mayor parte de investigaciones fueron realizadas a través de una perspectiva cualitativa. Autores como García (2011); Maldonado (2013); Lara (2016) muestran las diferentes problemáticas que enfrenta el docente de la asignatura de español de la escuela básica; y la manera en que logran llevar a cabo su labor mediante distintas estrategias. Otros investigadores desde una postura más crítica, nos acercan hacia lo que el maestro no logra concretar pedagógica, didáctica y lingüísticamente dentro de su clase (Aguilar, 2007; Jiménez, 2017). En este tenor, gracias a los estudios cualitativos, descubrimos las debili-

dades en cuanto a los aspectos fundamentales de la teoría lingüística y psicolingüística. De igual forma, se advierten propuestas de mejora en estas áreas (Moreno de Alba, 1984; Ávila, 2016; Barriga y Parodi, 1998; Barriga, 2010; Munguía, 2015; Marín, 2016; Reséndiz *et al.* 2018).

Ahora bien, la tradición de investigación más repetida fue la fenomenología y los instrumentos característicos fueron las observaciones de clase no participantes, el diario de observación, las entrevistas a docentes y alumnos, las videograbaciones y registros de clases (Aguilar, 2007; Arroyo *et al.* 2010; García, 2011; Maldonado, 2013; Lara, 2016; Jiménez, 2017).

Por otra parte, ciertos temas como el caso de los resultados de pruebas nacionales o internacionales requirieron de un análisis cuantitativo para determinar el progreso o fracaso estudiantil en cuanto al dominio de la lengua materna, específicamente en la comprensión lectora. De esta manera Backhoff *et al.* (2008), Backhoff *et al.* (2010) y Caracas y Ornelas (2019) pudieron determinar las deficiencias en cuestiones de escritura, de ortografía y de comprensión lectora en discentes de español de la escuela básica. A partir de este mismo enfoque, Zorrilla (2009) analizó la influencia y efecto de la escuela en el aprendizaje y rendimiento académico de español en la escuela secundaria. Para estos trabajos, se recolectaron los datos a través de cuestionarios y se analizaron mediante el modelo de Rasch y modelos lineales jerárquicos.

3. LA INTERDISCIPLINARIEDAD DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS

El lenguaje es una facultad humana compleja, por tanto, el estudio de la enseñanza de las lenguas se apoya de varias disciplinas como la didáctica de las lenguas, la pedagogía del lenguaje y la lingüística aplicada, si bien poseen funciones distintas, una depende de la otra (Calderón, 2018), como lo sintetiza la ilustración 1.

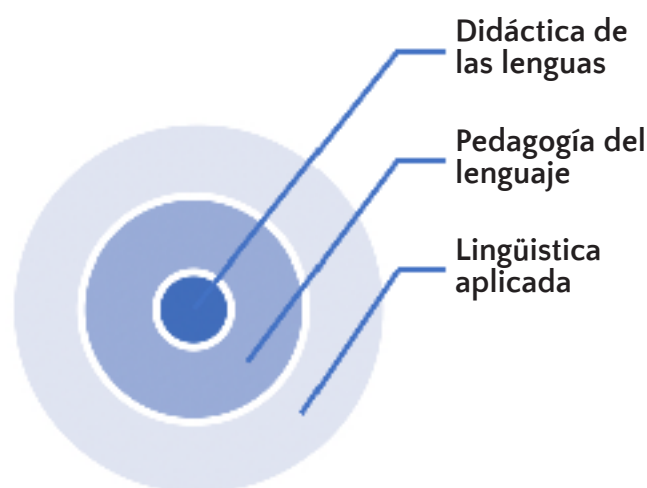


Ilustración 1. La epistemología de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. **Fuente:** Elaboración propia a partir de Calderón (2018).

La enseñanza de lenguas a la luz de la lingüística se desarrolla principalmente en relación con la psicología, la sociología y la pedagogía. Dentro de la pedagogía del lenguaje aparece la didáctica del lenguaje o de las lenguas (Calderón, 2018) la cual, según Núñez (2010) está organizada en cuatro núcleos de las ciencias matrices:

1. Educativa: integrado por la metodología y pedagogía.
2. Lingüístico-discursivo: integrado por la pragmática, la retórica, entre otras.
3. Socio-cultural: abarca la sociolingüística y la sociología.
4. Individual: compuesto por la psicolingüística y la psicología.

4. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA EN MÉXICO

Antes de profundizar en la enseñanza del español como lengua materna en México, cabe considerar que, debido al plurilingüismo existente en el país, la lengua española se utiliza como lengua extranjera y segunda lengua. El interés por indagar las problemáticas en cuanto a la enseñanza de español como lengua extranjera, según las investigaciones revisadas reside en los factores demolingüísticos, la migración y la creciente economía del país (Baralo, 2003; González, 2009).

Concerniente al estatus del español como segunda lengua se refiere al caso de mexicanos hablantes de una lengua indígena en primera instancia. La principal problemática encontrada por autores como Barriga y Parodi (1998) y Pérez *et al.* (2012) en el nivel educativo básico es que, a pesar de la existencia de una educación bilingüe, la lengua española ha sido enseñada en un contexto escolar desfavorable, ya sea por falta de material adecuado o docentes desconocedores de la lengua indígena de sus alumnos, lo cual impide una mejor adquisición de la segunda lengua. Otros hallazgos muestran una sobrevaloración del español en las escuelas bilingües; lo que conlleva a forzar a los estudiantes a leer y escribir en una lengua que aún no dominan oralmente (Cano, 2013).

En este trabajo se reconoce la complejidad lingüística que se vive en México debido al plurilingüismo. Sin embargo, se centrará únicamente en el aprendizaje-enseñanza del español como lengua materna. Esto en razón de los hallazgos que dejan ver la problemática que también circunda a este tema. Además, el interés por la enseñanza del español como lengua materna recae en el hecho de que se hace más investigación en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas que, de lenguas maternas, pues se da por sentado que se aprende por sí sola, sin ayuda de una instrucción formal. En este sentido, la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna ha tenido que recurrir a la lingüística aplicada y a los enfoques y metodologías de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Aunado a ello, de acuerdo al Informe anual del Instituto Cervantes 2020, el español como lengua materna es la segunda lengua más hablada en el mundo por el número de habitantes y México ocupa el primer lugar con un 96,8 % de hablantes nativos (p.7). En un país con una tasa tan alta de hispanohablantes como lengua materna es fundamental conocer cómo se consolidan los conocimientos de la lengua materna y los factores lingüísticos, pedagógicos y didácticos que complejizan la enseñanza-aprendizaje.

En el contexto mexicano encontramos que se enseña español desde los inicios de la educación básica. Sin embargo, es durante el mandato del ex presidente Luis Echeverría de 1970 a 1976 que se realiza una reforma educativa, en la cual las materias se agrupan por áreas de conocimiento, siendo español una de ellas. Dicha reforma prevaleció hasta inicios de los años 90 (Zorrilla, 2004). A partir de ese momento, las reformas en búsqueda de una respuesta a las problemáticas que aquejan el aprendizaje del español han continuado; así como las investigaciones que sacan a la luz las principales problemáticas en torno a la enseñanza y por ende al aprendizaje del español.

4.1. Perspectiva lingüística: Elementos teóricos de la lingüística aplicada y sus ramas de estudio

La lingüística aplicada es una ciencia que se relaciona con otras para llevar a cabo el estudio de las diferentes formas y usos del lenguaje. Por lo que encontrar los límites entre un campo de investigación y otro es una cuestión complicada (Barriga y Parodi, 1998). No obstante, en las pesquisas analizadas se pudo distinguir que hay una fuerte preocupación en cuanto a las deficiencias que padecen los alumnos respecto a aspectos específicos de áreas teóricas de la lingüística aplicada y de áreas prácticas que se enmarcan dentro de la psicolingüística y la pragmática, la cuales se muestran en la ilustración 2.

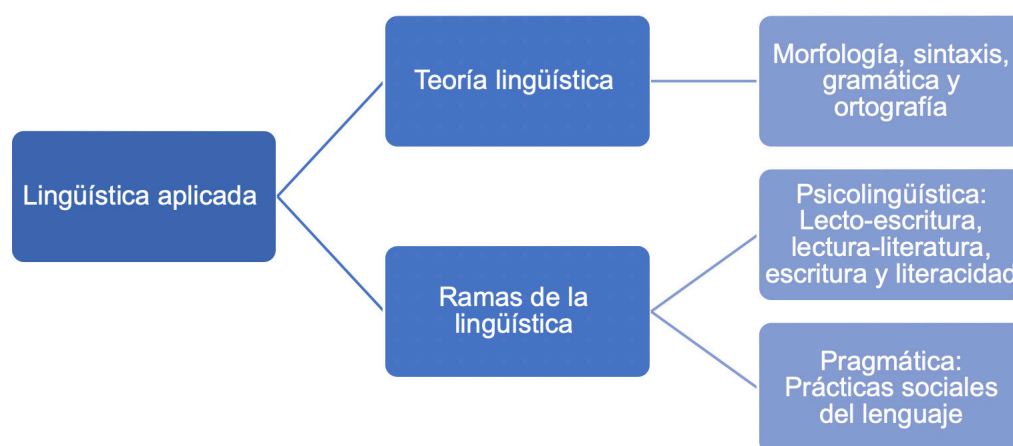


Ilustración 2. El estudio de la lingüística aplicada para la enseñanza-aprendizaje de lenguas. **Fuente:** Elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

En los textos hallados referentes a la teoría lingüística, González (1931) hace una crítica a la enseñanza de la gramática en los niveles básicos de la educación en México debido a su nula evolución hasta ese momento. En este sentido, manifiesta que la gramática en sí misma no puede enseñar a hablar o escribir correctamente a un hablante, necesita de un léxico y es con la práctica que lo logra desarrollar. Aunque es un texto antiguo saca a luz un problema que no se ha resuelto; ya que cincuenta años más tarde, Pérez (1982) coincide y agrega que es mejor enseñar una gramática del texto que la gramática estructural. Además, Moreno de Alba (1984) contribuye a estas posturas y aunque no demerita el valor de la gramática, afirma que esa no es la forma en que se deba enseñar la lengua. Así que sugiere que “conviene, por tanto, establecer prioridades: primeramente la práctica oral y escrita y después(*sic*), en forma debidamente dosificada, la

teoría gramatical” (p.178). Y en 1990, Ávila agrega que la ortografía es una actividad superficial que se mejora con el paso del tiempo; mientras que la escritura implica procesos cognitivos más complejos (Ávila, 1990).

En consonancia con lo anterior, y situándonos en la década pasada, Munguía (2015) coincide en parte con estos autores, pues agrega que la gramática se ha tratado de manera memorística, prescriptiva y normativa; y esto no determina que un alumno aprenda a redactar correctamente. Sin embargo, considera un desatino haberla desterrado de los planes de estudio actuales y propone como solución una gramática didáctica, ya que reconoce que “sin duda, el estudio de la gramática no determina el éxito en el desarrollo de habilidades prácticas en el uso del lenguaje, pero sí puede contribuir fuertemente en el desarrollo del pensamiento abstracto” (p. 21). Del mismo modo, afirma que las deficiencias que se muestran en cuanto a la escritura en estudiantes universitarios provienen de las carencias gramaticales que no son subsanadas en la escuela básica.

Dentro de la gramática encontramos a la ortografía, un campo más del cual se ocupan los investigadores debido al gran problema que representa no solo para estudiantes sino para los docentes, también. El informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación del año del 2008, realizado por Eduardo Backhoff Escudero, Margarita Peón Zapata, Edgar Andrade Muñoz, Sara Rivera López con la colaboración de Manuel González Montesinos, presenta los resultados de pruebas nacionales realizadas en 2005 y 2006; y los problemas que aquejan a los estudiantes de nivel básico en cuanto a la escritura en español, principalmente en la ortografía. Este informe menciona la importancia de enseñar y evaluar esta parte de la teoría lingüística en la escuela básica; y lo justifica a partir de ciertos razonamientos pedagógicos, evaluativos, lingüísticos, psicolingüísticos y de investigación.

Por su parte, Barriga (2010) reflexiona en torno al tema y al informe reconociendo el aporte del mismo, ya que expone las deficiencias ortográficas encontradas en alumnos de educación básica y la necesidad de realizar investigación en este campo, de tal manera que se supere esta brecha. No obstante, afirma que este tipo de estudios generalizan resultados en un país con diversidad lingüística y social; puesto que la evaluación fue implementada en escuelas indígenas, públicas rural y urbana y escuelas privadas. Así que concluye sugiriendo no eliminar la ortografía de los planes y programas de estudio, más bien renovar su forma de enseñanza adaptándola a cada sociedad a través de la reflexión de la lengua.

Las deficiencias gramaticales y morfosintácticas se revelan en la escritura. Esa área junto con la lectura son otros aspectos fundamentales en el cual se ha centrado la investigación de la enseñanza del español. Incluso podríamos aseverar por la exploración realizada que se le ha dado mayor importancia que a otras áreas de la enseñanza de una lengua. Si bien aprender una lengua conlleva a desarrollar cuatro habilidades: dos correspondientes a la oralidad (comprensión y expresión oral) y dos a la escrita (comprensión a través de la lectura y expresión escrita); un hablante solo se hace consciente de su comunicación oral y la mejora a partir de la reflexión y aprendizaje de la escritura. Esto no quiere decir que la escritura sea una transcripción de la oralidad, es mucho más compleja, por lo que requiere de una mayor atención (Hess, 2020).

La literatura revisada reveló que hay una variedad de estrategias docentes para que el alumno pueda hacer uso de la escritura y la lectura no solo en contexto escolar sino social y familiar.

Algunas provenientes de la psicología interconductual (Bazán y Vega, 2010) otras más del constructivismo; como es el caso del aprendizaje colaborativo (Arroyo *et al.*, 2010). Ahora bien, las estrategias más recurrentes encontradas son las provenientes de la enseñanza tradicional (Viñas, 2011). Asimismo, recientemente la literatura juvenil ha sido utilizada para fomentar y mejorar la comprensión lectora, la competencia comunicativa, literaria y los procesos de lectura y escritura creativos (Reséndiz *et al.*, 2018).

La aparición del aprendizaje por competencias y de prácticas sociales del lenguaje hacen que no solo se hable de lectoescritura sino de una cultura escrita y una cultura lectora, es decir, con una orientación más sociocultural (Marín, 2016). De esta manera surge la corriente de los nuevos estudios de literacidad (NEL); la cual no se enfoca a los procesos mecánicos que sugería el estructuralismo lingüístico, sino que busca conocer qué hace la gente con la lectura y con la escritura en la vida cotidiana (Carrasco, 2014; Marín, 2016). La literacidad implica entrar a las prácticas culturales del lenguaje (Coronado, 2016). En palabras de Nava y Hessen (2016) “la alfabetización consiste en una posición cultural y política, a través de la cual se empodera o discapacita a sociedades enteras” (p.89). De modo similar, Solé (2012) enfatiza que la comprensión lectora va más allá de ser una herramienta mecanicista o instrumental que permite la adquisición de conocimiento, más bien es un proceso profundo y multidimensional mediante el cual el estudiante puede desenvolverse en su vida profesional y social.

Así pues, desde esta perspectiva sociolingüística, se enfatiza que el objetivo de los nuevos planes y programas de estudios es que los estudiantes logren verdaderas prácticas sociales del lenguaje, que se vean manifestadas en su comprensión lectora y su producción escrita y oral (Marín, 2016) aunque exista un desfase entre teoría, programas de estudio y ejecución por parte del docente (Coronado, 2016).

En este panorama, la oralidad ha quedado relegada según González (2002) pues realiza una crítica al hecho de que se ponga poco interés en la producción oral de los alumnos:

Lamentablemente, se le ha dado poco énfasis al desarrollo de la capacidad de expresión oral en los alumnos. Se considera más importante la expresión escrita. Se piensa que el alumno sabe conversar con sus amigos, pero lo que no se ha reflexionado es que el alumno requiere de mucho más: entablar conversaciones formales, expresar comentarios personales sobre temas especializados, participar en debates, argumentar puntos de vista y defenderlos cuando creen en ellos. (p. 200)

Cabe mencionar que esto solo es una muestra de la amplia investigación que hay en el tema de la lectoescritura y literacidad. Debido a la complejidad y multidisciplinariedad de la enseñanza de lenguas, otras investigaciones no se abarcaron en este apartado ya que, aunque tratan aspectos gramaticales y morfosintácticos están concatenados con la pedagogía del lenguaje y la didáctica de las lenguas, es por ello que se examinará en el siguiente apartado.

4.2. Perspectiva pedagógica: Pedagogía del lenguaje y la didáctica de las lenguas

Dentro de la didáctica de las lenguas enmarcada en la pedagogía del lenguaje, se han realizado investigaciones que versan sobre diversos temas como la influencia de las reformas educativas

en planes y programas de español en la escuela básica, los cuales a su vez guían las reformas, la metodología de la enseñanza de lenguas con su diversidad de enfoques y métodos y la labor docente dentro de aula. En la ilustración 3 se expone dicha organización.



Ilustración 3. La enseñanza-aprendizaje de lenguas desde la pedagogía del lenguaje y la didáctica de las lenguas. **Fuente:** Elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

Las reformas educativas, en el discurso, buscan la mejora en la adquisición del español como lengua materna, por lo que, a través de los años, han influido en las modificaciones a los programas y planes de estudio de tal manera que se adaptan a las metodologías de enseñanza-aprendizaje de lenguas que surgen en el ámbito de la lingüística aplicada a nivel internacional. En México, la enseñanza del español ha emergido de la enseñanza tradicional, del enfoque estructuralista, del enfoque comunicativo, del desarrollo de competencias y actualmente de las prácticas sociales del lenguaje (García, 2011).

No obstante, las reformas no solo responden a cuestiones educativas internas del país; sino al compromiso político y económico que tiene México con el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (Caracas y Ornelas, 2019; Osorio, 2018). Asimismo, con otros organismos internacionales, como el Marco de Referencia Europeo, el cual es la guía para las Competencias Clave para un aprendizaje a lo largo de la vida (Osorio, 2018). Para México la reforma más destacada es la de 1993, al respecto Domínguez (2016) sostiene:

La reforma educativa de 1993 fue un parteaguas en nuestro país, ya que a través de ella se buscó desarrollar las habilidades prácticas para incorporar a los ciudadanos al mercado laboral, intención que permeaba el sistema económico que prevalecía en ese momento. (p. 39)

En esta reforma, en el área de la enseñanza del español se incluyó el enfoque comunicativo de tal manera que diera respuesta a las necesidades sociales y económicas que vivía el país. Sin embargo, se crítica la puesta en marcha de este enfoque, pues se detectaron fallas, ya que la flexi-

bilidad del programa de español y las exigencias del cumplimiento del mismo no correspondían. En otras palabras, el docente podía adecuar el programa al contexto de su clase, pero a la vez debía cumplir con él en tiempo y forma (Cueva, 2002).

En este orden de ideas, las investigaciones de Rivero (2010), Ibarra (2014) y Díaz *et al.* (2014) coinciden con la de Cueva (2002) en cuanto a la implementación del enfoque comunicativo. Dichas investigaciones confirman nuevamente lo que ya se había mencionado, este enfoque no se pone en práctica de manera adecuada en las aulas; se sigue priorizando el enfoque estructural, es decir, la gramática y la ortografía, y no se fomenta la reflexión en el alumno acerca de su propia lengua. Esto es debido a la falta de conocimiento disciplinar en cuanto a la enseñanza de lenguas por parte del docente, o bien posee el conocimiento en teoría, pero su práctica es deficiente. Aguilar (2007) ya lo mencionaba y exponía la necesidad de que el maestro reflexionara sobre su propia labor docente de tal manera que vinculara teoría y práctica, evitando seguir los programas como si fueran un dogma.

Continuando con las reformas según Cano (2017) estas no son cambios radicales sino actualizaciones de planes de estudio, por lo menos en lo que concierne a la propuesta curricular del 2016. Aunado a ello, agrega que el docente debe tener una formación adecuada que le permita ceñir sus clases a los objetivos de los planes y programas derivados de las reformas. En este tenor Díaz *et al.* (2014) y Domínguez (2016) argumentan que, debido a esta falta de preparación, capacitación y actualización del profesorado genera rechazo hacia las reformas por parte de los docentes; siendo responsables no solo ellos, sino las mismas autoridades educativas. De tal manera que se genera una necesidad de formación docente continua y ficticia que cumple con un discurso político, y que está alejada de las verdaderas carencias de los maestros de educación básica (Osorio, 2018).

A partir de un análisis documental a los planes de estudio 2011 y 2016 en el área de español, Cano y Bustamante (2017) destacan que el nuevo modelo educativo de 2016 eliminó el término competencias y proponen que se reduzcan la cantidad de contenidos. En este sentido, afirman que hay continuidad entre ambas propuestas curriculares respecto al objeto de la enseñanza, a la estructura curricular y al enfoque de la enseñanza. Algo sobresaliente de este trabajo es que el perfil del docente de español se mantiene igual en los dos planes de estudio; es decir, se requieren de profesores con conocimientos en aspectos de la teoría lingüística (gramática, léxico y ortografía) y de la psicolingüística y pragmática (expresión oral y escrita, literacidad y literatura).

Otros temas encontrados en cuanto a las deficiencias de las reformas son: la falta de concreción respecto a especificidades del aprendizaje del español y la falta de reflexión metalingüística (Hess, 2017) empero la adopción de nuevos enfoques o metodologías para la enseñanza de lenguas. La crítica surge por su aplicación de manera generalizada pese a la disparidad lingüística, cultural y social de los alumnos, la falta de capacitación al docente y la falta de continuidad en las políticas educativas (Díaz *et al.*, 2014).

En lo que concierne al trabajo del maestro, algunos hallazgos resaltan positivamente sus capacidades docentes, su apropiación de la disciplina, su apropiación de las estrategias fuera de lo prescriptivo de los libros de texto. De tal manera que logran que sus alumnos desarrollen los aprendizajes esperados y reflexionen sobre su lengua mediante las prácticas sociales del lengua-

je y el enfoque por competencias que les permita apropiarse de la disciplina, a pesar de la falta de recursos pedagógicos adecuados (Domínguez *et al.*, 2017; Lara, 2016; Maldonado, 2013).

Otros estudios reportan que pese a las reformas y estrategias que implemente el docente, las clases siguen en la línea de la educación tradicionalista y el estructuralismo lingüístico. De tal manera que solo se apoyan del libro de texto, proponen actividades de carácter solo escolar que no corresponden a las prácticas sociales del lenguaje, los programas oficiales y muy pocas veces de recursos tecnológicos (García, 2011; Jiménez, 2017; Rivero, 2010). Lo que ciertas investigaciones sugieren es la modificación y mejora de los planes de estudio de español en las escuelas normales y en sus maestrías que ofertan en esta área (Cough y Gómez, 2017). Algunos otros proponen que se lleven a cabo jornadas de actualización respecto a las nuevas formas de alfabetismo y literacidad (Marín, 2016).

Asimismo, encontramos propuestas para la formación de los profesores centradas en el uso de estrategias a través de la investigación-acción que permitan al docente analizar y reflexionar sobre su propia práctica, pueda detectar y resolver problemas a partir de su experiencia personal dentro (profesor-alumno) y fuera del aula (profesor-director), de tal manera que siga los planes y programas oficiales (Domínguez, 2016).

La autorreflexión como medio de mejora por parte del docente en cuanto a su práctica es una estrategia que igualmente Fragosa *et al.* (2018) exponen a partir del Modelo E-P-R (Epistemológica-Pragmática-Relacional), propuesto en Francia por Isabelle Vinatier. Dicho modelo sugiere analizar el trabajo desde un aspecto no prescriptivo, sin comparar con el trabajo de otros, sin juzgar por lo correcto o incorrecto, es decir, busca la comprensión del trabajo docente en situación. Ambos modelos mostrados por Fragosa *et al.* (2018) y por Domínguez (2016) concuerdan en analizar el trabajo docente hacia la comprensión de lo que en él sucede. Sin embargo, el E.P.R se concentra en el trabajo del docente dentro del aula; mientras que la investigación-acción integra elementos externos al salón de clases.

Respecto a factores externos al aula podemos agregar las evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales llevadas a cabo cada cierto período de tiempo, de lo cual se expone a continuación.

4.3. Perspectiva análisis de evaluaciones: Análisis de resultados de evaluaciones nacionales e internacionales

Las reformas educativas que se han llevado a cabo sobre todo desde los años noventa aproximadamente, responden a una presión internacional, a una necesidad e inquietud latente por parte de autoridades educativas y de especialistas en el área de aprendizaje de español y matemáticas. Esto debido a los bajos resultados obtenidos en los exámenes nacionales ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico) implementados del 2006 al 2013, EXCALE (Exámenes para la Calidad y el Logro Educativo), PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) e internacionales PISA (Programme for International Students Assesment (Caracas y Ornelas, 2019). La ilustración 4 muestra los diferentes factores que intervienen en los resultados de dichas pruebas, con ello se muestra que no solo los aspectos escolares y el docente son los responsables de los logros o retrocesos educativos.

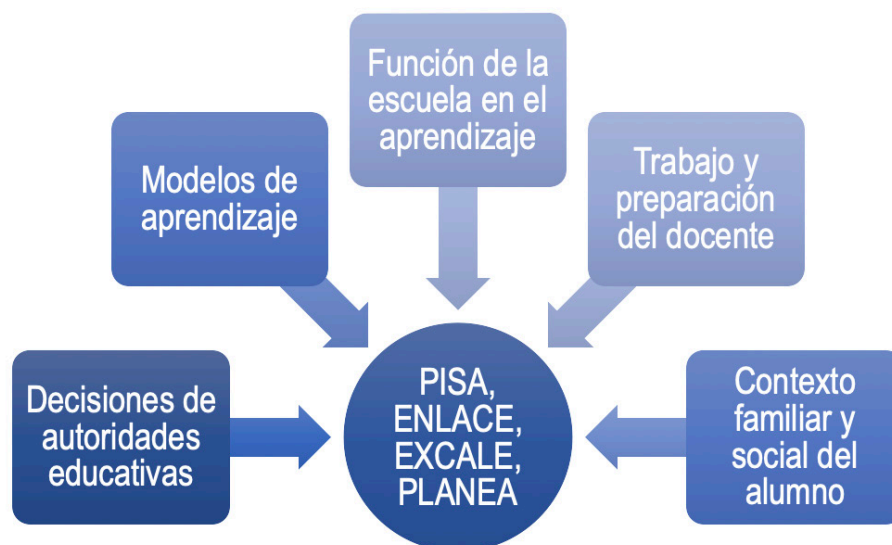


Ilustración 4. Factores que influyen en los resultados de las pruebas estandarizadas en México. **Fuente:** Elaboración propia a partir de Zorrilla (2009); Viñas (2011); Márquez, (2017).

Referente a la función de la escuela en el aprendizaje del español, Zorrilla y Fernández (2003) realizaron pruebas parecidas a las oficiales para determinar el grado de comprensión lectora en escuelas consideradas de bajos y altos resultados. Incluso analizaron factores internos y externos a la institución: por un lado, la opinión de los docentes en cuanto al grado de aprovechamiento de sus estudiantes y por el otro el grado de escolaridad de la madre. Así pues, las autoras afirman que la institución educativa es responsable de los resultados de las evaluaciones estandarizadas.

Años más tarde y en esta misma línea de la función de la escuela, Zorrilla (2009) señala que las evaluaciones internacionales estandarizadas generalizan resultados, aunque son implementadas en contextos distintos. Por mencionar el caso de Finlandia donde las escuelas son más homogéneas que en otros países, elemento importante para la obtención de resultados sobresalientes. Por otro lado, en México las instituciones educativas son heterogéneas debido a la diversidad sociocultural, socioeconómica y lingüística. Esta desigualdad es uno de los principales factores por lo que se obtienen bajos resultados en dichas pruebas.

Las pruebas internacionales tuvieron un gran impacto en el país, de tal forma que se instauraron unas similares para el contexto mexicano y se creó el Centro Nacional para la Evaluación, con el objetivo de monitorear el avance de los alumnos y comparar los resultados con los de las pruebas PISA. Dichos resultados fueron dados a conocer a través de informes y aunque muestran una ligera mejora en las escuelas secundarias generales, en su mayoría no son nada alentadores (Backhoff *et al.*, 2010; Caracas y Ornelas, 2019). Según estos informes oficiales, los resultados de estas evaluaciones reflejan un bajo dominio de la comprensión lectora y reflexión sobre la lengua en estudiantes de nivel secundaria (Viñas, 2011; Domínguez, 2016). Respecto a esto Caracas y Ornelas (2019) en su análisis a resultados de las pruebas en distintos años afirman:

En los resultados de las pruebas, sólo 5 por ciento de los estudiantes mexicanos son capaces de realizar con detalle inferencias, comparaciones y contrastes (PISA), debido a que la mayor parte de ellos solamente identifica el propósito del autor en un texto (EXCALE); así, 3 de cada 10 estudiantes que finalizan la educación básica no adquieren un aprendizaje completo de la asignatura de español (PLANEA). (p. 24)

La exposición de estos datos duros genera que se cuestione al Sistema Educativo Mexicano y particularmente a un actor educativo en específico: al docente de español lengua materna de la escuela básica.

5. A MODO DE REFLEXIÓN

La enseñanza-aprendizaje de español como lengua materna en México se encuentra en el entramado complejo de diversos factores como lo ha dejado ver esta revisión de literatura. En ello recae lo trascendental de su análisis, ya que la lengua es la verbalización del lenguaje humano, es su medio de comunicación principal, es el sistema de signos social y convencional, que está influenciado por el contexto histórico, político y económico que lo rodea. Si bien se reconoce que hay factores externos a lo pedagógico, didáctico y lingüístico, este estudio se centró únicamente en dichos aspectos.

En ese tenor, las investigaciones encontradas sacan a la luz la fuerte preocupación que existe respecto a las deficiencias detectadas en morfología, sintaxis, gramática, ortografía en estudiantes de primaria y secundaria. Todas ellas necesarias para el desarrollo de la lectoescritura, la literatura y la literacidad, las cuales se encuentran expresadas en las prácticas sociales del lenguaje, objetivo principal actual de los planes y programas de estudio de la educación básica en México. La búsqueda de la mejora en estos aspectos tiene la finalidad de formar sujetos capaces de desarrollarse en distintos ámbitos de la vida laboral, personal y profesional a lo largo de su vida.

Sobre los temas relacionados con la pedagogía del lenguaje y la didáctica de las lenguas se enfatiza por un lado la influencia de las reformas educativas en los programas y planes de estudio, y por otro la labor del docente y su desempeño profesional. Los estudios exponen dos miradas antagónicas: una considerando los aspectos positivos de las reformas educativas y la otra dando cuenta que solo responden a un discurso político influenciado por el contexto internacional. De manera similar ocurre con la apreciación al trabajo docente, algunas investigaciones valoran su labor, destacan sus habilidades profesionales y comprenden la complejidad de la misma, en tanto que otras la demeritan.

Cabría preguntarse las razones de esta desacreditación al trabajo docente, pues esto tiene que ver con los resultados de las pruebas nacionales e internacionales que evalúan cada cierto tiempo la competencia lectora en estudiantes de la escuela primaria y secundaria. Empero ni la escuela, ni el docente tiene injerencia en ellas aun así los resultados son determinantes para calificar o descalificar no solo en el micro contexto del salón de clases o de la institución educativa, sino incluso al nivel macro colocando al país en un lugar desfavorable en una tabla comparativa con países de otras latitudes, con contextos diferentes. Esta es la principal crítica a dichas pruebas, que sean estandarizadas y se apliquen a todos los países integrantes de la Organización

para la Cooperación y el Desarrollo Económicos por igual independientemente de sus contextos sociolingüísticos, culturales y económicos.

A partir de este complejo panorama, convendría investigar más a profundidad acerca del contexto interno y externo del aula de español lengua materna de la escuela básica en México. Específicamente acerca de las siguientes dimensiones: las reformas educativas, los nuevos modelos de aprendizaje implementados en las aulas, la función de la escuela en el aprendizaje, el trabajo y preparación del docente y el contexto familiar y social del estudiantado.

Para finalizar, el lenguaje es la energía creadora en la cual, y desde la cual llevamos a cabo nuestra actividad pensante, la fuerza que va articulando tanto el mundo de significaciones de un sujeto en particular como el mundo intersubjetivo de una comunidad parlante (Rábade, 1995). Del mismo modo, es toda una compleja estructura de situaciones cognitivas, espirituales, sociales y de interacción que permiten el desarrollo del conocimiento, la comprensión del sujeto y la vida misma (Morin, 1988).

Por lo cual, se considera necesario que la escuela de nivel básico en México continúe poniendo al centro la enseñanza-aprendizaje de español. Pues es en la niñez y en la adolescencia donde el sujeto toma consciencia, comprende y desarrolla el pensamiento abstracto y el pensamiento lógico. En ambas etapas del ser humano, se lleva a cabo el desarrollo general de las estructuras lingüísticas y cognoscitivas, que refirió Piaget, las cuales permiten al sujeto representar la realidad a través de un significado y un significante en términos de Saussure.

REFERENCIAS

- Aguilar G. L. E. (05-09 de noviembre de 2007). La enseñanza del español no es un asunto de competencias [ponencia]. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, Mérida, Yucatán. <https://bit.ly/3fhXNhk>
- Arroyo, M., Faz de los Santos, L., Gasca, G., y Orozco, Rosa. (2010). Mejoramiento de la comprensión lectora basada en el aprendizaje colaborativo en la enseñanza media básica. *Apertura*, 2(2). ISSN: 1665-6180. <https://bit.ly/3fJy6VS>
- Ávila, R. (1990). La didáctica de la lengua materna: Una mirada hacia adelante. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 0(12), 89-96. <https://bit.ly/3flovWa>
- Backhoff, E., Peón, M., Andrade, E., Rivera, S. y González, M. (2008). La ortografía de los estudiantes de educación básica en México, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://bit.ly/3wC8FMC>
- Backhoff, E., Sánchez, A., Peón, M. y Andrade, E. (2010). Comprensión lectora y habilidades matemáticas de estudiantes de educación básica en México: 2000-2005. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1). <https://bit.ly/2RLS1vp>
- Baralo, M. (2003). Lingüística aplicada: aprendizaje y enseñanza del español/le. *Interlingüística*, (14), 31-44. <https://bit.ly/38rZRPK>
- Barriga V., R. y Parodi, C. (1998). XIV. Lingüística aplicada y educación. En *La lingüística en México 1980-1996*. (pp. 473-479). México: El Colegio de México.

- Barriga V., R. (2010). ¿Jubilar la ortografía? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(2). <https://bit.ly/3uoHS57>
- Bazán, A. y Vega, A. (2010). La enseñanza del español en la primaria mexicana. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 205-220. ISSN: 0185-6073. <https://bit.ly/3hSggCG>
- Calderón, D. (2018). Didáctica de lenguaje y comunicación: campo de investigación y formación de profesores. *Praxis & Saber*, 9(21), 151 - 178. <https://bit.ly/3t8Gq84>
- Cano Ruíz, A. (18-22 de noviembre de 2013). Prácticas escolares de lengua escrita en una telesecundaria de contexto bilingüe. Trabajo presentado en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE, Guanajuato, Gto. <https://bit.ly/3zxGMrc>
- Cano, A. (20-24 de noviembre de 2017). La propuesta curricular 2016 y las demandas de formación docente: el caso del español. En Rodríguez, A. (Moderador), *Análisis de la asignatura lengua materna y literatura. Español en la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. XIV congreso nacional de investigación educativa COMIE, San Luis Potosí, San Luis Potosí. <https://bit.ly/3oRxtxL>
- Cano, A. y Bustamante, A. (8-10 de marzo de 2017). La asignatura de español desde el currículum formal y sus implicaciones en la formación docente. Trabajo presentado en el I Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal CONISEN, Mérida, Yucatán. <https://bit.ly/3hW5fR6>
- Caracas, B. y Ornelas, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. *Perfiles Educativos*, 41(164), 8-27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59087>
- Carrasco, A. (2014). Leer, escribir y desarrollar el lenguaje oral en la escuela secundaria: Reflexiones en torno a la propuesta curricular mexicana. *Perfiles educativos*, 36(143), 6-15. <https://bit.ly/3yC52s1>
- Coronado, J. M. (2016). Las prácticas sociales del lenguaje y los fundamentos curriculares. *Educación y ciencia*, 5(46), 105-119. <https://bit.ly/2RKRqdr>
- Couoh, A. y Gómez, M. (8-10 de marzo de 2017). Enfoque por competencias en la enseñanza del español: ¿innovación o necesidad en la profesionalización docente? Trabajo presentado en el I Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal CONISEN, Mérida, Yucatán. <https://bit.ly/3fLlYkR>
- Cueva, H. (2002). Enseñar español en el S. XX. Bases para reformar el programa de español de 1993. *Revista de la escuela de graduados del normal superior del Estado de Nuevo León Profr. Moisés Sáenz Garza*, 3(núm. 4), 173-193. <https://bit.ly/3yCYx8m>
- Díaz, C., Gracida, Y., y Sule, T. (2014). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. En Lomas C. (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp.176-188).
- Domínguez, J. (2016). Análisis del enfoque por competencias en México. Una orientación didáctica para su aplicación. *Revista de la escuela de graduados del normal superior del Estado de Nuevo León Profr. Moisés Sáenz Garza*, 4(4), 37-53. <https://bit.ly/3oSMXS4>
- Domínguez, J., Reyes, R., Rodríguez, J. (2017) El enfoque de enseñanza de los docentes de la asignatura de español en educación secundaria. *Revista de la escuela de graduados del normal superior del Estado de Nuevo León Profr. Moisés Sáenz Garza*, 4(6,7), 38-52. <https://bit.ly/3vlC4uq>
- Fragoza, A., Cordero, G. y Fierro, C. (2018). El uso de un modelo interaccionista para el análisis de prácticas docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 643-663. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34381>

- Galeano, M. E. y Vélez, O. L. (2002). *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia. Centro de Investigaciones Sociales y Humanas.
- García, L. B. (2011). Análisis de la práctica docente desde la operación del Programa de español de educación secundaria 2006. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 13. <https://bit.ly/3unVy0h>
- González M. J. (1931). La enseñanza del español en México. *Revista de la Universidad de México*. Nueva época. Agosto 1931, No. 10010 <https://bit.ly/3vCwJ2d>
- González, I., (2002). Alternativa didáctica: Estrategias para mejorar las habilidades lingüísticas en la expresión oral. *Revista de la escuela de graduados del normal superior del Estado de Nuevo León Profr. Moisés Sáenz Garza*, 3(4), 195-213. <https://bit.ly/3yFUSXg>
- González, J. (24-27 de septiembre de 2009). Ser profesor de español en México: oportunidades y retos. [Comunicaciones]. *XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Cáceres, España. <https://bit.ly/3gI0f0X>
- Hess, K. (20-24 de noviembre de 2017). La reflexión sobre el lenguaje y los textos en la asignatura de español. En Rodríguez, A. (Moderador), *Análisis de la asignatura lengua materna y literatura. Español en la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. XIV congreso nacional de investigación educativa COMIE, San Luis Potosí, San Luis Potosí. <https://bit.ly/3fPiNuJ>
- Hess, K. (2020). *Módulo 1.6. Diferencias entre oralidad y escritura* [webinar]. El Colegio de México A.C. <https://bit.ly/34kgTwQ>
- Nava, G. y Hessen, E. (2016). Evaluación de los procesos de alfabetización en lengua materna y lengua extranjera en la escuela secundaria. En Perales y Hernández (Coord), *Lenguas modernas investigación y praxis*, (pp. 80-99). Universidad de Quintana Roo. <https://bit.ly/3yG2rxh>
- Ibarra, G. (2014). Desarrollo de habilidades lingüísticas. Entre lo disciplinario, lo didáctico y lo personal. *Eutopía Revista del Colegio de Ciencias para el bachillerato*, 7(21), 27-33 <https://bit.ly/3oVi6UN>
- Instituto Cervantes. (2020). *Español: Una lengua viva. Informe 2020*. Instituto Cervantes <https://bit.ly/3yBZrks>
- Jiménez, M. (2009). *La construcción del estado del arte en la formación para la investigación en el Posgrado en Educación en México*. (Coord. Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM-México
- Jiménez, G. A. (2017). Estrategias y recursos que utilizan docentes de educación básica para la enseñanza del español. Trabajo presentado en el *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, San Luis Potosí. <https://bit.ly/2RNxZ3I>
- Lara, E. (2016) "Hacer con las palabras": la enseñanza del español como lengua materna en el marco de proyectos didácticos. *Kimün. Revista Interdisciplinaria de Formación Docente, Argentina*, 0. <https://bit.ly/3bXQhpL>
- Maldonado, R., I. (2013). Reflexión sobre la lengua: un estudio de las prácticas en el aula. Trabajo presentado en el *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, Guanajuato, Gto. <https://bit.ly/3bWpABR>
- Marín, J. G. (2016). Enseñanza del lenguaje y nuevos alfabetismos; entre la tradición y la innovación. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 7(13), 21-33. <https://bit.ly/2REQwzf>
- Márquez, A. (2017). A 15 años de PISA: resultados y polémicas. *Perfiles educativos*, 39(156), 3-15. <https://bit.ly/3vpmJcd>

- Moreno de Alba, J. (1984). Lingüística y enseñanza de la lengua materna. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 0(3), 173-193. doi:<https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.1984.3.35>
- Morin, E. (1988). *Método 3, El conocimiento del conocimiento*. Catédra.
- Munguía Z., I. (2015). La ausencia de la formación gramatical en la enseñanza del español en México y sus efectos. Iztapalapa. *Revista de ciencias sociales y humanidades*, 36(79), 11-29. <https://dx.doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/792015/atcl/munguiazataraini>
- Núñez, M.P. (2010). El lugar de la investigación en el estatuto epistemológico de la didáctica de las lenguas". En: R.M. Ávila; M.P. Rivero y P.L. Domínguez (coords.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 61-74). Zaragoza: Diputación de Zaragoza, 61-74. <https://bit.ly/2RS07CC>
- Osorio, M. J. R. (2018). *Formar en secundaria. Retos y problemas*. Fontamara.
- Pérez, H. (1982). Una vía hacia la enseñanza de la lengua materna. *Revista de la escuela de graduados del normal superior del Estado de Nuevo León Profr. Moisés Sáenz Garza*, 1(4), 159-178. <https://bit.ly/3oU665Z>
- Pérez L., M.S., Bellatón, P., Emilsson, E. (2012). La enseñanza de lenguas en México. Hacia un enfoque plurilingüe. *Revista Universitaria*, (10), 1-22. <https://bit.ly/3DASqEe>
- Rábade, S. (1995). *Teoría del conocimiento*. Akal.
- Reséndiz, B., Ramírez, J. y Balcázar, A. (20-23 de marzo de 2018). Literatura juvenil, un vehículo para fortalecer la comprensión lectora en educación secundaria. Trabajo presentado en el *I Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal CONISEN*, Aguascalientes, Ags. <https://bit.ly/3vrTc1x>
- Rivero, A. (2010). El aprendizaje del español en el nivel medio-superior. Diagnóstico y propuestas. *Revista de la Educación Superior*, XXXIX (4) (156), 35-51. ISSN: 0185-2760. <https://bit.ly/3bXbYq2>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 43-61. <https://bit.ly/3fRaX3I>
- Viñas R. Ma. A. (2011). *Estrategias y técnicas para fomentar y fortalecer la comprensión lectora en los alumnos de secundaria de Colegio Miraflores*. [tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey. Escuela de graduados]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/3vpwR4Z>
- Zorrilla, M. M. y Fernández, M. T. (2003). Niveles de logro educativo de español y matemática en alumnos de escuelas secundarias públicas. Aguascalientes, México. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). <https://bit.ly/3bZi4Ge>
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1). <https://bit.ly/3fqQScK>
- Zorrilla, M. (2009). ¿Cuál es la aportación de la escuela secundaria mexicana en el rendimiento de los alumnos en Matemáticas y español? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). <https://bit.ly/3plyCmw>

El Contexto: Elemento de Análisis en la Construcción de Agencia Profesional de Docentes de Inglés Universitarios

Context: Element of Analysis in the Construction of University English Instructors

Lena Barrantes Elizondo*

Recibido: 4 de septiembre de 2021 Aceptado: 15 de diciembre de 2021 Publicado: 31 de enero de 2022

To cite this article: Barrantes, L. (2022). El Contexto: Elemento de Análisis en la Construcción de Agencia Profesional de Docentes de Inglés Universitarios. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 3(1), 64-83

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

RESUMEN

El artículo presenta la propuesta y los resultados de una investigación sobre las experiencias de docentes de inglés universitarios en su construcción de agencia profesional en sedes universitarias. El propósito de esta narrativa de historia de vida fue comprender las experiencias de docentes de inglés universitarios en su construcción de agencia profesional en sedes universitarias. Estas sedes, si bien pertenecen a un mismo órgano de educación superior en Costa Rica, desconcentran el quehacer universitario en su máxima expresión en lo local. Al respecto, existe una realidad latente que identifica la persistencia de brechas de equidad de índole territorial. El estudio fue de corte cualitativo, desde el diseño de narrativa y de tipo historia de vida. Se indagó las historias de vida de los participantes desde el enfoque ecológico de agencia docente desarrollado por Priestley, Biesta y Robinson (2015). Partiendo de la premisa ecológica que la agencia profesional es una construcción temporal, el pasado, el presente y el futuro son las dimensiones claves en la búsqueda de su comprensión. Entre los principales resultados de esta narrativa se logra ver la influencia de las iteraciones de los docentes en experiencias pasadas en su alto sentido de pertenencia tanto a su institución como a su comunidad. El presente práctico-evaluativo reveló la vulnerabilidad de sus contextos desde la disponibilidad de recursos y políticas de regionalización. Finalmente, las aspiraciones de los participantes para su futuro proyectivo están enraizadas en la necesidad de ser un agente de cambio académico en su contexto local que procure la preparación de los estudiantes para servir los intereses de su comunidad y así asegurarse del impacto de la presencia universitaria en sus regiones.

Palabras clave: contexto; agencia profesional; narrativa; docentes de inglés como lengua extranjera

ABSTRACT

This article reports the results of a narrative research that collected the experiences of university instructors of English as a foreign language in their construction of professional agency on regional campuses. Although regional university campuses are part of the same higher education body in Costa Rica, they deconcentrate university work at its best locally. In this regard, there is a latent reality that identifies the persistence of equity gaps of a territorial nature. This study followed a qualitative approach through a narrative inquiry design under



*Lena Barrantes Elizondo [0000-0003-3242-226X](https://orcid.org/0000-0003-3242-226X)

Universidad Nacional, Sede Regional Brunca (Costa Rica)

lenna.barrantes.elizondo@una.ac.cr

a life history type. Participants' life histories were analysed and organized by following the three-dimensional, temporal-relational perspective on teacher agency offered by the ecological approach by Priestley, Biesta and Robinson (2015). Drawing on the premise that professional agency is a temporal construction, past present and future are key dimensions in the search for understanding. Findings suggest that elements of the past gave university instructors a broad repertoire of responses to engage and act and mainly included participants' community and institutional belonging. The present dimension of participants reported vulnerability regarding resources accessibility and local policies. Finally, the projective dimension of professional agency rooted in a weighty sense of accountability for students' and the community's economic, social, and academic development in their local communities.

Keywords: Context; professional agency; narrative inquiry; English as a foreign language

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de que el concepto de agencia tiene sus raíces en las ciencias sociales (Archer, 2003; Emirbayer & Mische, 1998; Giddens, 1984) diferentes áreas han hecho un esfuerzo para definirlo. Desde el enfoque sociológico, la agencia se compara con la idea de estructura donde esta se entiende como acción mientras que estructura representa el determinismo del estructuralismo teórico. Desde este enfoque la agencia es la habilidad del ser humano de actuar de manera independiente (Biesta & Tedder, 2007). Este enfoque originó debate “estructura-agencia” que se desarrolló entre los años 70s y 80s cuando los sociólogos prestaron más atención al análisis de las relaciones de poder y conflicto.

Por su parte, Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä y Paloniemi (2013) registraron una línea histórica para la definición de agencia. Ellos identificaron que la investigación de género pos estructural ha planteado cuestiones de agencia y teorización, que han dado lugar a enfoques cuestionados. Una tendencia que ha resultado fuerte es la del uso del análisis del discurso, que explica como el lenguaje está directamente relacionado con conocimiento y relaciones de poder en prácticas sociales. Como consecuencia, los discursos no son entidades meramente lingüísticas, sino que constituyen maneras de pensar y actuar. Otra línea que busca definir agencia es el fuerte enfoque posestructuralista en la educación. Esta línea sugiere que la agencia se manifiesta a través del lenguaje y de discursos y se materializa como un fenómeno social y colectivo. Este enfoque reconoce la necesidad de la conceptualización de la agencia colectiva y de la teorización de agencia en términos de identidad individual por medio de la consideración de aspectos emocionales (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013).

Los enfoques socioculturales emergentes para la comprensión de la agencia reconocen que los contextos socioculturales juegan un papel importante. Estos contextos incluyen objetos que median las actividades humanas. Estos enfoques difieren, sin embargo, en la forma en que reconocen los niveles individuales y grupales. Una noción propone que la interacción social representa la realidad social y la naturaleza fundamental de la realidad. Otro enfoque sugiere que la práctica social situada representa la realidad social. Una última línea de discusión sobre la agencia es la investigación de esta desde un enfoque a lo largo de la vida de las personas que examina cómo las personas construyen su vida dentro de las condiciones sociales en las que viven (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013). Esta visión de la agencia requiere un enfoque en la interacción entre las experiencias pasadas, el presente y las orientaciones hacia el futuro, ya que no solo es una cualidad de las personas sino algo que hacen en diferentes contextos.

Una última idea sobre la definición de agencia es que, aunque gran parte de la discusión está basada en la teoría y la psicología social, esta discusión se remonta a trabajos filosóficos anteriores relacionados la libertad humana. En consecuencia, se podría predecir que las preguntas y respuestas de agencia son y seguirán siendo una constante.

En teoría, la agencia ha sido un tema de interés en campos como la educación, la psicología, los estudios de la vida laboral, la investigación de género y las políticas. Se ha relacionado con los principales conocimientos sobre el aprendizaje permanente y la vida laboral. Se ha establecido que sus raíces están en las ciencias sociales; sin embargo, su influencia en la educación es indiscutible ya que existe una estrecha conexión entre la agencia y las prácticas educativas y de aprendizaje (Barrantes, 2019). Se dice que la educación guía a las personas para que desarrollen sus capacidades de acción autónoma y agencia (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013). Para Freire (2002) existe una diferencia entre vivir y existir, señalando que vivir se limita a sobrevivir mientras que existir implica una participación más profunda en el proceso de recreación y transformación. Pero para que existan estos dos procesos, los individuos necesitan identificar la relación dialectal entre la determinación de límites y su propia libertad. Es solo a través de la agencia que las personas reconocen su libertad para tomar decisiones de aprendizaje, que son resultado de límites auto y socialmente impuestos.

2. SUSTENTO TEÓRICO

La investigación enfocada en la trayectoria de vida aborda la forma en que los docentes construyen su vida dentro de las condiciones sociales en su ambiente. Partiendo de esta premisa, la agencia incorpora las diferentes formas en que los individuos construyen su propio curso de vida a través de las elecciones y acciones enmarcadas en las oportunidades y limitaciones históricas y sociales (Elder, Johnson & Crosnoe, 2003; Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013). Desde una perspectiva sociológica que involucra la trayectoria de vida, Hitlin y Elder (2007) identificaron cuatro tipos de agencia que reconocen la temporalidad de la vida, incluyendo el momento presente hasta los planes de vida futuros a largo plazo. Estos cuatro tipos son: existencial, pragmático, de identidad y agencia de vida. La agencia existencial se refiere a la acción humana auto dirigida. La agencia pragmática se refiere a las respuestas habituales a la acción social donde los compromisos de identidad internalizados motivan esas acciones. La agencia de identidad representa el patrón habitual de comportamiento social y captura los compromisos de identidad que los individuos han interiorizado. Finalmente, la agencia del curso de vida se refiere a las capacidades reflexivas de las personas para incorporar metas y convicciones en sus proyectos.

Por su parte, el enfoque sociocultural centrado en el sujeto establece que la agencia profesional puede estar dotada de recursos, limitada o delimitada por factores contextuales. La forma en que las personas piensan, actúan y aprenden está fuertemente influenciada por su entorno (Barrantes, 2019). Las condiciones socioculturales de los docentes universitarios incluyen circunstancias materiales, artefactos físicos, culturas laborales, posicionamientos, relaciones de poder y discursos (Eteläpelto, 2008). Las relaciones de poder y el discurso también determinan la visión que tienen los docentes de su realidad y de lo que Bourdieu (1991) señaló ser representaciones mentales. Esta realidad discursiva se manifiesta a través de formas sociales del lenguaje, discursos hegemónicos y relaciones de poder oficiales y no oficiales (Billet 2006; Eteläpeto 2008, 2013). Un ejemplo de este poder es la “falacia de la superioridad del hablante

nativo” (Phillipson, 1992) que se ha convertido en un discurso hegemónico en discusiones sobre la legitimación de los docentes de inglés no nativo hablantes. Esta falacia legitima el posicionamiento dominante de la figura idealizada del hablante nativo. Este poder no es solo una práctica impuesta, sino que también ha sido objeto de “la complicidad de quienes no quieren saber que están sujetos a él o incluso que ellos mismos lo ejercen” (Bourdieu, 1991). Es en este contexto que los docentes de inglés no nativos de todo el mundo, pero principalmente en países de círculos en expansión (Kachru, 1992), han construido su agencia profesional en regiones emergentes con limitaciones económicas que los posicionan en un estado de inferioridad.

Bourdieu (1991) vinculó la idea de región con la noción de representaciones mentales al enfatizar que, en la práctica social, la identidad regional y étnica son entendidas como objeto de actos de percepción y apreciación, de cognición y reconocimiento, en los cuales los agentes invierten sus intereses y presuposiciones (Barrantes, 2019). Esta idea otorga al contexto estructural (historia, condiciones socioeconómicas, valores institucionales, patrones culturales) un papel influyente en el ejercicio de agencia de los docentes universitarios. Este proceso, de hecho, se ve como un proceso socialmente restringido ya influenciado por relaciones sociales que, al mismo tiempo, son el resultado de relaciones de poder (Barrantes, 2019).

Los conceptos de identidad y estructura se pueden decir que están arraizados a la noción de agencia a lo largo de la vida. La agencia se entiende como las formas en que los individuos construyen su propio curso de vida a través de las elecciones y acciones que toman dentro de las oportunidades y limitaciones de su historia y sus circunstancias sociales (Elder, Johnson & Crosnoe, 2003). Desde esta perspectiva, según Ecclestone (2007) la agencia es la capacidad de los adultos para la acción autónoma y empoderada relacionada con las transiciones de vida al determinar que la agencia debe entenderse como una interacción dinámica entre contextos, tiempos e influencias del pasado y el compromiso con el presente y futuro.

Biesta y Tedder (2007) también exploraron la relación entre agencia y los diferentes tipos de aprendizaje a lo largo de la vida. La definieron como compromisos construidos temporalmente por adultos en diferentes contextos relacionales temporales. A través de la interacción del hábito, la imaginación y el juicio, los adultos reproducen y transforman estos contextos en respuestas interactivas a los desafíos causados por situaciones históricas que son siempre cambiantes (Barrantes, 2019).

Teniendo en cuenta que ser docente es un proceso que se desarrolla con el tiempo, este estudio conceptualiza la agencia profesional a través de un lente de curso de vida, que incluye las experiencias pasadas de los educadores, sus eventos presentes y sus horizontes del futuro. Estas dimensiones temporales informan sus decisiones y acciones que además se ven influenciadas por factores contextuales como las relaciones de poder y los discursos que los rodean. Pero su participación no está determinada únicamente por entornos estructurales; las creencias y capacidades de las personas también influyen. La agencia profesional involucra el compromiso, el posicionamiento e identidad profesional.

2.1. La agencia profesional en contexto

Uno de los rasgos distintivos en la búsqueda por alcanzar agencia profesional docente es el aprender a actuar de manera consciente de acuerdo con “las reglas del juego”, tanto explícitas como implícitas, que rigen en la institución donde enseña. Esto incluye las características re-

gionales y locales de las comunidades y el ethos institucional. Los límites del lugar de trabajo se definen por las acciones que lleva a cabo cada persona (Ecclestone, Biesta & Hughes, 2010). Estos límites también pueden verse como desafíos potenciales para docentes que lejos de adoptar indiferencia disputan su accionar. La actitud de los educadores con respecto a su agencia puede estar vinculada a la medida en que colocan el trabajo en el centro de sus identidades personales y colectivas (Ecclestone, Biesta & Hughes, 2010).

Jarvis (2006) afirmó la complejidad de la vida y como se hace difícil aislar los factores individuales de nuestra realidad. Vivir significa interacción. La agencia profesional docente es un producto de esa interacción y presupone un grado de autonomía. Desafortunadamente esto no asegura que los individuos puedan ejercerla, ya que vivimos en una sociedad gobernada por reglas (Barrantes, 2019).

Se escucha un llamado hacia los educadores de todo el mundo a adoptar un papel activo para convertirse así en agentes de cambio sin distinción de su contexto institucional. Su camino profesional a lo largo de su curso de vida requiere una atención particular a sus trayectorias y caminos. Mientras que las trayectorias se atribuyen al individuo, los caminos son un atributo de un sistema social. Según Pallas (2003), existen sistemas condicionados y moldeados por influencias culturales y hegemónicas en donde las personas transitan. En esta misma línea, Groen y Kawalilak (2004) a través de la metáfora de los caminos del aprendizaje ayudan a visualizar y representar el paisaje diverso del viaje de los docentes, donde la diversidad de experiencias y actividades guían su andar. Paso a paso se logran construir redes humanas conectadas a lo largo del camino, donde factores, elementos e influencias impactan en sus narrativas de vida. Los individuos de alta agencia son reconocidos por su valentía al retar sus suposiciones, creencias, agendas y prácticas para ejercer una influencia intencional en sus vidas, carreras y circunstancias de la vida (Barrantes, 2019).

Según Voronov y Weber (2017) el ethos institucional se constituye como un conjunto de ideales el cual aporta una visión minuciosa en la comprensión de las dinámicas institucionales, ya que ofrece relatos de experiencias históricas únicas incluyendo además tanto valores culturales y normas como conceptos más prejuiciosos como preceptos religiosos y tabúes. En esta misma línea, el ethos institucional se refiere a códigos de conducta implícitos o no escritos (Lusthaus, Adrien, Anderson, Carden & Plinio, 2002). Por su parte, en el caso de la educación superior, el ethos institucional suele definirse como los patrones (misión, creencias, prácticas, supuestos) que orientan el comportamiento de los individuos o de los grupos, que al mismo tiempo delimitan los marcos de referencia para la interpretación de los significados de los eventos y las acciones dentro y fuera del campus (Kuh y Hall, 1993; Howman, Lane y Kinser, 2011). Solo reconociendo el marco de referencia de cada institución se puede interpretar la agencia profesional de los docentes universitarios.

Las instituciones de educación superior están situadas dentro de las fuerzas dominantes de la economía global. Jarvis (2008) elaboró la idea de globalización explicando tanto el modelo de sociedad de múltiples capas que clasifica las fuerzas internacionales, nacionales, regionales y locales e identifica un mayor poder e influencia proveniente de las organizaciones internacionales. Este poder hace que las instituciones de educación superior sean vulnerables a las presiones de su propio espíritu y a las desigualdades externas. Estas presiones influyen en las oportunidades y

limitaciones que tienen los educadores. Basándose en la noción freireana de seres conscientes, los docentes universitarios existen en una relación dialéctica entre la determinación de los límites en sus contextos y su propia libertad para tomar decisiones y construir su vida dentro de las condiciones sociales en las que viven (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013; Freire, 2002).

2.2. La agencia profesional docente en la educación superior en sedes regionales

Las sedes regionales son una alternativa histórica que lleva las universidades públicas a las distintas regiones del país las cuales aseguren el derecho a la educación superior de calidad. Esto implica educación contextualizada en la realidad cotidiana y cerca del entorno natural, que además considera características culturales y sociales particulares (Schmidt-Fonseca, 2016). Estas sedes permiten mayor acceso a estudios superiores a estudiantes en desventaja socioeconómica ya que estas están ubicadas zonas rurales y de menor desarrollo. Incluso cuando existe una comprensión colectiva del concepto de zona rural, no existe una definición uniforme. Su definición más allá de las precisiones en términos de cantidad de personas, disponibilidad de servicios o localización espacial, se trata de una categoría asociada a una clasificación dicotómica en urbano-rural, de manera más específica existe un continuo urbano-rural en donde se observan variaciones progresivas desde los extremos de comunidades de tipo ideal, urbano y rural (CEPAL, 2011). La educación superior, particularmente en esas áreas, requiere programas académicos bien diseñados, una misión clara, profesores de alta calidad, estudiantes comprometidos y recursos suficientes para poder desempeñarse con un estándar alto y constante (Atchoarena y Gasperini, 2003).

Los desafíos de las instituciones de educación superior de las sedes regionales están determinados por las características de la región. Para la educación superior latinoamericana, Holm-Nielsen, Thorn, Brunner y Bal (2005) informaron que uno de estos desafíos es proporcionar oportunidades de aprendizaje, investigación y trabajo a personas talentosas para garantizar una oferta suficiente de habilidades avanzadas a sus economías. En esta búsqueda, la región latinoamericana ha sido testigo de la duplicación de la matrícula en la educación superior en las últimas décadas. Sin embargo, un mayor número de matrículas no se traduce en educación de alta calidad. La educación superior rural se ve desafiada por el conflicto creado por el propósito bilateral de la escolarización. Por un lado, fomenta la preparación de los estudiantes para contribuir a los intereses y necesidades nacionales, mientras que por el otro se aboga por una educación rural que sirva a los intereses de la comunidad local (Schafft, 2010; Portnoi y Bagley, 2014). Las sedes regionales se enfrentan a conflictos entre fuerzas nacionales y locales que tienen sus propias agendas, y solo reconociendo estas fuerzas es que los agentes pueden rendir cuentas y reconocer los desafíos reales (Jarvis, 2008). Al cuestionar quién es responsable la educación, las instituciones de educación superior pueden entender cómo responder eficazmente a los desafíos (Schafft, 2010).

Se ha determinado además que no existen estándares universales que puedan medir el éxito de la educación superior en sedes regionales por lo que los docentes pueden tomar una mirada de caminos hacia su enseñanza; este proceso debe reconocer el papel y la influencia de tradiciones autóctonas locales (Portnoi & Bagley, 2014) y la necesidad de enfrentar desafíos hegemónicos como la distribución desigual y la concentración de recursos dentro de las sedes centrales, quienes generalmente tienen los estratos sociales más altos de estudiantes (Atencio & Brand, 2016; Valimaa, Aittola & Ursin, 2014). Esto sin obviar la lucha con limitaciones de ofertas académicas.

micas (Atencio & Brand, 2016; Rodríguez, 2006). Esta concentración de recursos e información fuera de las zonas rurales puede influir negativamente en la capacidad del cuerpo docente para atender la justicia social. La razón principal es que esta concentración injusta de recursos limita el acceso y desafía tanto la igualdad como la equidad (Barrantes, año). Para enfrentar estos desafíos, los educadores deben reflexionar sobre su práctica actual y mejorar sus conocimientos y habilidades (Brancato, 2003; Rodríguez, 2006). Aquí es donde la agencia juega un papel determinante en su profesión ya que el ejercicio activo de influencia dilucida su capacidad para transformarse a sí mismos y a su entorno (Barrantes, 2019).

Para lograr una agencia activa, los docentes universitarios deben tener en cuenta la naturaleza y las manifestaciones de esta. Estas manifestaciones siempre se especifican en términos de las múltiples formas y propósitos en que se ejerce la agencia de acuerdo con las condiciones de su contexto local, los discursos dominantes, los artefactos físicos, las circunstancias materiales, las relaciones de poder, las culturas laborales y los posicionamientos ideológicos (Castro, 2011; Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä y Paloniemi, 2013).

3. METODOLOGÍA

El objetivo de esta historia de vida se enmarca dentro de un estudio más amplio que buscaba entender en profundidad cómo los contextos de trabajo de docentes de inglés universitarios interactúan con su estatus de no nativo hablantes del idioma que enseñan y su agencia profesional. Después de obtener la aprobación del comité de ética de las facultades correspondientes se solicitó el consentimiento de cada participante para luego asignarles un seudónimo que asegurara la confidencialidad del proceso.

Esta investigación surge a partir de las voces de nueve docentes de inglés universitarios de cinco sedes regionales de una universidad pública en Costa Rica para lo que se ha seguido la técnica historia de vida. Estos docentes cumplieron con los criterios establecidos según el muestreo intencional (Bloomberg & Volpe, 2016) establecido para este estudio. Estos criterios fueron: auto-identificarse como hablantes no nativos del inglés, tener al menos 5 años de experiencia de trabajo en la sede, y estar dispuestos a participar en el estudio, el cual requería compartir historias personales. Este estudio entrelaza metodológicamente hablando, entrevistas profundas, documentos personales y privados y una bitácora reflexiva de la investigadora para reconstruir sus experiencias en el ejercicio de su agencia profesional a lo largo de sus vidas. Las entrevistas proveyeron la mayor cantidad de datos. Cada participante tomó parte de tres entrevistas realizadas en lugares conforme a su conveniencia las cuales fueron estructuradas siguiendo el enfoque ecológico temporal (Priestley, Biesta y Robinson, 2015). Este enfoque ofrece la profundidad de análisis a través de expresión y formulación de lo vivido en lo cotidiano dentro de estructuras sociales a lo largo de su vida. Este es sin lugar a duda su principal aporte a la investigación social. El ser humano no es un dato sino un proceso, en donde lo social implica una historicidad. Las historias de vida dan pie al vínculo entre texto y contexto, dando espacio para que las personas puedan reconocer el sentido evocativo de su contexto. Este proceso implica un espacio para la autopercepción de la historia de vida a través de una vinculación experiencial con el ambiente contextual. Esto dio paso a que los participantes también realizaran una serie de ejercicios de reflexión a manera de documentos privados que fueron analizados. Es la persona que participa del proceso de indagación vivencial, en su papel como agente histórico, quien realiza la relación entre texto y contexto.

Este tipo de narrativa protagoniza las experiencias en la vida profesional de los participantes y permite un nivel profundo de análisis de eventos al centrarse en puntos decisivos y eventos significativos (Angrosino, 1989; Cole & Knowles, 2001). Añadido a esto, el contexto histórico de estas narrativas se entendió en relación con el tiempo personal de los participantes que Goodson (2017) describió como la forma en que cada persona desarrolla fases y patrones de acuerdo con anhelos, objetivos o imperativos personales a lo largo de la vida. Fue así como los participantes representaron un conjunto de dimensiones de sus experiencias a través de la indagación de aspectos relevantes al establecer el conocimiento experiencial como elemento fundamental para incrementar el valor de sus experiencias al explorar, dar sentido y validar los eventos que les han sucedido dentro de su contexto local, regional y nacional.

El análisis de los datos inició con la transcripción total y fiel de todas las entrevistas para luego realizar un proceso de codificación abierta (Saldaña, 2016) seguido de una segunda etapa de codificación que llevó a la identificación de una lista preliminar de temas. Esta lista y las transcripciones fueron corroboradas por los participantes antes de proceder con la última de etapa de análisis que resultó en la categorización final de temas.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos han sido clasificados en tres categorías vinculadas con el enfoque ecológico de agencia docente desarrollado por Priestley, Biesta y Robinson (2015). Este enfoque distingue las dimensiones temporales: iteración (el pasado a través de historias de vida e historias profesionales), valoraciones prácticas (el presente tomando en cuenta los recursos culturales y sociales) y proyecciones (el futuro en forma de meta a corto y largo plazo). En cada dimensión se identificaron componentes característicos de la agencia profesional de los docentes. Tal y como lo resume la ilustración 1, el pasado tiene una influencia marcada en el sentido de pertenencia tanto a su institución como a la comunidad. En el presente se ve marcado el impacto del nivel de disponibilidad de recursos, así como políticas nacionales de regionalización. Finalmente, el futuro, aunque no existe, se construyó bajo la necesidad de contribuir con el desarrollo profesional de los estudiantes y de la comunidad por medio del diseño y gestión de proyectos de extensión.

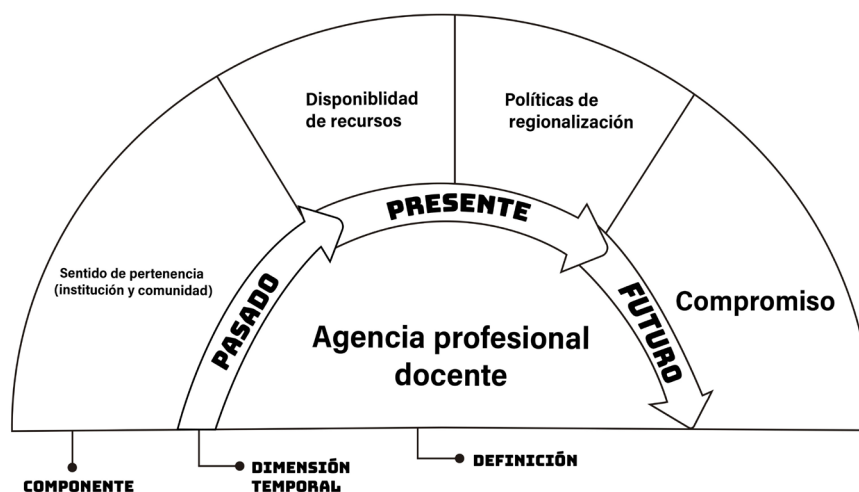


Ilustración 1. Dimensiones de agencia profesional. Fuente: Elaboración propia.

4.1. Sentido de pertenencia

Todos los participantes nacieron y crecieron en comunidades rurales; la mayoría de ellos recibieron su educación formal en la misma comunidad en la que actualmente enseñan. Crecer en comunidades rurales significó que los participantes enfrentaran limitaciones en cuanto a oportunidades de estudio y laborales; sin embargo, el llamado de los participantes a la educación formal se basó en la influencia de sus padres quienes constantemente les insistían en como un título universitario marcaría una diferencia positiva en sus vidas. Este discurso a favor de la educación superior fue tanto explícito o como modelado a través del ejemplo. Desde muy temprano en sus vidas los participantes internalizaron la idea que debían asistir a la universidad.

En diferentes momentos durante las entrevistas, los participantes expresaron un fuerte sentido de pertenencia a la comunidad rural en la que trabajan. Este sentido de pertenencia se demostró en decisiones cruciales que han tomado a lo largo de su vida. María, por ejemplo, se casó hace dos años y al momento de nuestra primera entrevista se había mudado a la ciudad capital, San José. Sin embargo, decidió viajar nueve horas a la semana para llegar al campus donde imparte clases porque allí encontró una verdadera pasión. Miguel también vivía en una comunidad diferente, pero decidió viajar cuatro horas para trabajar en su campus. David tomó una decisión drástica cuando declinó un puesto altamente remunerado y socialmente reconocido en el Ministerio de Educación Pública (MPE) porque le exigía mudarse a otro pueblo y dejar de trabajar en la comunidad donde siempre ha vivido. Estas decisiones hablan de la intencionalidad de los participantes en la toma de decisiones y acciones que los impulsan a seguir permaneciendo a sus comunidades y su interés por tener un papel activo.

La pertenencia está ligada a sentimientos de empatía hacia la comunidad. En el caso de Andrés, él expresó su empatía de la siguiente manera: Enseñar en el mismo pueblo donde nací y donde crecí definitivamente influye en mi forma de enseñar porque puedo entender de dónde vienen la mayoría de estos chicos. Pertenezco a la misma clase social.

Rafael ha vivido toda su vida en el mismo pueblo fronterizo. Crecer en la misma comunidad en la que ahora enseña le ha dado una amplia comprensión de los desafíos sociales que enfrentan los lugareños, principalmente la violencia y las limitadas oportunidades de educación. Los participantes compartieron un sentimiento similar de pertenencia a los campus regionales donde trabajan actualmente. La mayoría de ellos ha estudiado en la misma institución, lo que les da un mayor apego emocional. En sus historias, compartieron un profundo agradecimiento por las oportunidades que la institución les ha brindado para crecer profesionalmente. Jaime dijo: Yo pertenecía a esta universidad. Ella marcó el camino por el que he caminado. Me abrió una puerta para tener un mejor estilo de vida, una posición, un trabajo estable. Me ayudó a tener una mente más abierta.

Freddie completó su programa de pregrado y licenciatura, y ahora está completando una maestría en la misma institución en la que trabaja. Describió su gratitud hacia la institución de la siguiente manera: Creo que, si estuviera trabajando en un lugar diferente, no tendría la oportunidad de compartir mis experiencias con mis alumnos. No tendría la oportunidad de estudiar o conocer una cultura diferente. Miguel ha obtenido todos sus títulos profesionales en la misma universidad, pero en diferentes sedes. El expresó sus sentimientos al señalar: Amo esta universidad. Estudié mi licenciatura allí y estoy a punto de estudiar la maestría allí también. Rosy,

quien tiene la mayor experiencia docente (19 años) en su campus, explicó el vínculo emocional que siente: Esta universidad es algo que defendería y pelearía en cualquier lugar porque sé que trabajamos duro y que la universidad pública es la respuesta para cada estudiante.

Los participantes también reconocieron que la educación superior es una parte esencial y valiosa del crecimiento personal, que se alinea con los propósitos de la educación superior rural en Costa Rica la cual es un motor social y económico clave. Esta se ve como la base de la justicia, la competitividad, la equidad y la calidad para generar condiciones y oportunidades para un mejor bienestar, que a la vez contribuye a la reducción de la pobreza y la marginación (Operti, 2008; Schmidt-Fonseca, 2016). Dentro de los resultados se registraron como los fuertes sentimientos de apego a la comunidad e institución ha alentado a los docentes a mantenerse en su lugar de trabajo y tomar un papel activo. Al hacerlo, cada uno de ellos han estado construyendo su sentido individual de identidad y conciencia colectiva a través de su identificación con el lugar y fortaleciendo sus valores, normas y prácticas sociales (Bourdieu, 1986).

4.2. Disponibilidad de recursos

En los relatos se aprecia como los docentes sintieron que su agencia se vio afectada por la disponibilidad y el tipo de recursos que necesitan para tomar decisiones e iniciativa. Todos los participantes expresaron que cuentan con abundantes recursos tecnológicos, de hecho, pueden utilizar proyectores, pizarras inteligentes y tener acceso al servicio de internet inalámbrico en todas las aulas. Sin embargo, no son los recursos físicos los que inciden en su práctica, sino la falta de competencia tecnológica y de formación lo que los hace sentirse en desventaja. Expresaron la necesidad de oportunidades de desarrollo profesional apegadas a su realidad, ya que su participación se ve comprometida por horarios ajustados, múltiples responsabilidades y distancia geográfica. También agregaron que gran parte del contenido de los talleres que se brindan no está alineado con su interés en mejorar su competencia tecnológica y la práctica docente en la enseñanza del inglés. Tal y como lo expresaron algunos participantes se identificó una falta de oportunidades para establecer contactos de manera formal e informal con otros colegas, lo que, según mencionaron, podría impulsar investigaciones colaborativas y divulgación de sus prácticas.

Gary expresó su resentimiento por cómo los docentes en el campus central pueden participar en diferentes sesiones de capacitación tecnológica mensualmente, lo que no es el caso en su campus, donde se realizan una o dos sesiones de capacitación al año. En este mismo tema, Rafael destacó la falta o el deficiente proceso de mentoría en la institución.

4.3. Regionalización como Política Pública

Influenciados por la política de regionalización, los participantes notaron diferencias en capital económico, social y simbólico entre el campus central y los campus regionales. La institución en su conjunto es un escenario de lucha por el control, donde actualmente el campus central mantiene una posición dominante. Los participantes, de todos los campus, afirmaron que querían más reconocimiento y participación social; se sintieron subestimados y disminuidos debido a su ubicación geográfica.

El diferencial económico se refleja en los pocos programas ofrecidos como resultado del presupuesto limitado asignado a los campus regionales. Aunado a esto, los participantes sintieron que no tenían voz en el proceso de toma de decisiones sobre la asignación financiera a los campus regionales. Andrés comentó sobre la estrecha conexión entre las carreras ofrecidas y el presupuesto. Dijo que su campus no ofrece muchas opciones curriculares a la comunidad como resultado de las limitadas finanzas que se brindan: Todo depende del dinero. No tenemos dinero para ese curso, no tenemos dinero para esa especialidad... quien establece el presupuesto, tiene poder... El dinero juega un papel muy importante, qué programas están abiertos, qué opciones se ofrecen.

Gary compartió sentimientos similares:

Los campus (regionales) tienen desventajas en el tipo de oferta académica. Por ejemplo, el campus central ofrece esta gran cantidad de especializaciones que nuestro campus no... Hay algunas cosas que el campus central debería distribuir mejor, como tiempos para la investigación y más especializaciones en otros campus y también dinero para proyectos y para profesores. Es como si lo quisieran todo.

Jaime comentó sobre la conexión entre poder y presupuesto al discutir la forma en que el campus central supervisa las decisiones que se toman en las regiones. Todos los proyectos diseñados en su campus son analizados por la administración del campus central, aunque no están familiarizados con los procesos contextualizados.

Freddie amplió la conversación sobre el presupuesto y el poder al explicar la forma en que el campus central no reconoce las voces regionales como participantes activos en los procesos educativos. Este deseo de reconocimiento y participación también se registró cuando los participantes expresaron su frustración por no tener voz en las decisiones del programa; sienten que son solo testigos. David compartió que ese fue el caso de los instructores de idiomas en su campus:

siento que no prestan atención a lo que decimos. El otro día me llamó la coordinadora de campus central para invitarme a mí o a cualquier otro profesor a trabajar en los esquemas [del curso] del semestre. Un profesor de nuestro campus asistió a la reunión. Cuando regresó, me dijo que estuvo en la reunión de manera invisible porque tenían todo planeado... No prestaron atención.

Los diferenciales de poder económico han dado lugar a diferenciales sociales en los que la educación de estudiantes y profesores de los campus regionales se ve disminuida, ya que se les etiqueta como “menos calificados”. Freddie mencionó que ese era el caso de los profesores universitarios en su campus. De hecho, esa situación los ha motivado a tener una agencia más activa en la forma en que se esfuerzan por involucrarse más y trabajar más duro. Él mencionó: *Se piensa que hay una mejor educación en el campus central. Pero creo que la mayoría de los profesores aquí queremos cambiar eso. Trabajamos muy duro. Nos involucramos con esa causa.*

Una consecuencia lamentable de este diferencial social es que los alumnos desarrollan una autopercepción de estar menos calificados. David afirmó que esta brecha de estatus social ha permeado las mentes de los estudiantes en su campus hasta el punto de que ven su entorno de aprendizaje como deficiente: *Incluso los estudiantes creen que estudiar en el campus central es mejor que estudiar aquí. Que un campus central es mejor que una sede regional. Eso no es bueno ni justo.* Fue

Freddie quien reconoció que este autorreconocimiento despectivo podría ser una representación mental de los docentes universitarios en su campus que lo han transmitido a sus alumnos involuntariamente. Freddie afirmó: A veces tenemos eso en mente. No creo que la gente del mismo campus diga eso. Creo que a veces eso está incluso en nuestras mentes. Eso lo transmitimos a nuestros alumnos porque al final no hay ningún estudio que lo demuestre. Eso puede ser solo nuestra mente. Más allá de las cuestiones financieras, Jaime también hizo un fuerte reclamo sobre la posición dominante del campus central en términos de distribución de la información: Creo que no es una cuestión de dinero solamente sino de información porque no obtenemos mucha información del campus central. No obtenemos información sobre programas de intercambio ni sobre oportunidades de viajar al extranjero.

La principal consecuencia de la estructura de poder descrita por los participantes se relaciona con la idea de que los alumnos se convierten en víctimas de decisiones injustas lejos de principios de equidad que aseguren la educación superior como “un modo de contribuir a establecer bases sólidas de integración social y cultural que aborde decididamente la reducción de las enormes brechas de disparidad que mayormente se vinculan a factores culturales, sociales, económicos, de género, etnia y migración” (Opertti, 2008). La dominación del campus central pone en peligro el acceso de los estudiantes y los miembros de la comunidad a la igualdad de oportunidades, ya que los estudiantes están condenados a elegir carreras que no se alinean con sus intereses, valores, pasiones y habilidades. Como reconoció Andrés, su campus no cuenta con ningún apoyo sistemático para asesorar a los estudiantes que luchan con la decisión o disonancia de su programa, y que es solo una participación activa intencional por parte de los docentes lo que podría ayudar a los estudiantes a navegar este desafío. Estas historias llevan a los docentes a adoptar un fuerte llamado a la agencia activa en forma de defensa comunitaria. Esta es una postura que sienten que deben adoptar para evitar la fuga de cerebros y brindar oportunidades justas e informadas a los estudiantes y residentes de la comunidad.

4.4. Compromiso con la comunidad y la institución

Los participantes tenían como objetivo contribuir con su profesión y comunidad mediante el desarrollo de proyectos a la comunidad y del idioma inglés. Hablaron de su deseo de ofrecer más programas en la institución para que los residentes tengan oportunidades de estudio más variadas. Debido a las oportunidades limitadas que sus estudiantes, y ellos mismos, tienen para practicar el idioma inglés en entornos más naturales, fue que ellos identificaron la necesidad de buscar redes de habla inglesa locales o internacionales.

Freddie, en particular, estaba interesado en participar en un proyecto que pudiera ayudar a las comunidades indígenas. Para tomar la iniciativa en este proyecto, dijo que sentía que necesitaba una formación especializada. David compartió sus preocupaciones sobre la oferta de programas de pregrado y posgrado no contextualizados limitados a la comunidad. Mencionó su participación en un comité que está diseñando un programa de maestría en Turismo que beneficiaría a los estudiantes locales. Andrés también mencionó la necesidad de una lista más variada de programas en su campus y mencionó su participación en reuniones donde la administración ha estado discutiendo la orientación futura de la institución. Creía que tener un posicionamiento institucional más claro podría trazar el camino para diseñar programas mejor informados.

Rafael está trabajando con una organización sin fines de lucro en su comunidad que está documentando hallazgos arqueológicos. Su principal interés es contribuir a la traducción de los documentos del español al inglés.

La idea de trabajar en proyectos lingüísticos para la institución y la comunidad es un objetivo deseable de los participantes. Gary mencionó su iniciativa de expandir el instituto de idiomas que ha estado desarrollando conjuntamente para ofrecerlo a niños y niñas. Según explicó, su experiencia y conocimientos como profesora del Ministerio de Educación Pública son transferibles al objetivo de este proyecto. Además, recordó que los padres de la comunidad siempre se han acercado a ella para compartir las necesidades de sus hijos para un aprendizaje de inglés formal y de alta calidad. Encontró que esto es una necesidad real y es muy positiva sobre la apertura del proyecto en un futuro cercano.

Jaime mencionó su interés en tomar la iniciativa para buscar oportunidades de intercambio similares a la que él tuvo. Descubrió que ser profesor invitado en los EE. UU. le proporcionó un valioso aprendizaje de idiomas y conciencia cultural. Siente que es una necesidad urgente brindar a los estudiantes y docentes experiencias similares, ya que cree que viajar a un país de habla inglesa es una forma más natural de desarrollar habilidades lingüísticas. Rosy mencionó su interés en enfocarse en brindar cursos de inglés para propósitos específicos a la comunidad después de su jubilación el próximo año. Su iniciativa tiene sus raíces en la economía centrada en el turismo de su comunidad. Descubrió que más habitantes locales necesitan hablar inglés para beneficiarse del desarrollo económico de su provincia.

5. DISCUSIÓN

Priestley, Robinson y Biesta (2015) afirmaron que los educadores que ejercen una alta agencia son más capaces de responder de manera significativa a situaciones nuevas y únicas en su entorno. De hecho, los educadores con altos niveles de agencia son capaces de juzgar aquí y ahora y tienen la flexibilidad que se necesita en escenarios complejos. No hay duda de que los docentes de inglés universitarios altamente comprometidos tienen un impacto positivo en sus comunidades locales y en su institución. Un impacto positivo es muy valorado en comunidades rurales que suelen definirse en términos de déficit (Cuervo, 2016).

Los resultados de esta investigación revelaron el impacto directo que tiene el contexto rural e institucional en la vida y agencia profesionales de los docentes universitarios. Como propuso Jarvis (2007), cuando se refería al aprendizaje humano y su contexto estructural, “no tenemos la libertad perfecta en nuestro mundo, ya que hay una variedad de obstáculos y muchas otras personas que inhiben nuestra espontaneidad; solo tenemos un grado relativo de autonomía” (p. 21). Giddens (1984) se refirió a la relación de estructura y agencia a través de su idea de la dualidad de estructura mediante la cual los individuos producen y reproducen su vida social. Desde esta perspectiva la estructura se conforma por las reglas y recursos que funcionan como propiedades estructurantes que permiten la integración temporal y espacial en los sistemas sociales. Para Giddens (1984), la agencia de los individuos surge de los derechos y deberes de las posiciones en los sistemas sociales. Como tal, la acción humana está limitada por las estructuras. Así, en este estudio, la agencia de los participantes dentro de la institución fue moldeada por las decisiones

de los campus centrales y regionales que restringieron su participación en lo que consideraron cambios importantes en el currículo.

El bucle recursivo de estructura y agencia de Giddens (1984) explica cómo existen las estructuras interna y externamente. A nivel interno, los recuerdos incrustados de los individuos dirigen sus acciones, mientras que la manifestación de la acción social se cumple en el nivel externo. En esta narrativa de historia de vida, las acciones de los participantes podrían explicarse según sus recuerdos que se manifestaron en la influencia de la huella del recuerdo del llamado de sus padres a la educación formal durante su infancia puede constituir una de las razones que justifica su pasión por su profesión.

A través de sus narrativas, los participantes destacaron otras dimensiones de las relaciones de poder. Compartieron sus experiencias al identificar un grupo dominante, en este caso la administración en el campus principal mientras que ellos (los instructores en los campus regionales) se veían a sí mismos como un grupo minoritario. Al identificarse a sí mismos como “los Otros”, los docentes universitarios en sedes universitarias reconocieron que existe un reconocimiento implícito de la diferenciación social por la cual se sentían excluidos.

Los involucrados en la planificación regional en Costa Rica promueven la participación social y cívica de todos los ciudadanos. Una de las formas en que esperan lograr la participación es haciendo que la educación superior sea accesible para tantas personas como sea posible en todo el país. El Programa de Planificación del Ministerio de Planificación Nacional identificó seis regiones con desafíos de desarrollo que requerían la intervención gubernamental para asegurar la distribución equitativa de los recursos (Arauz, Schmidt & Tabash, 2012). Como resultado, las universidades públicas en Costa Rica están obligadas a brindar igualdad de oportunidades a todos los estudiantes en las regiones antes mencionadas (Atencio & Brand, 2016).

La educación superior formal se considera clave para la movilidad social en Costa Rica, como lo dijo Miguel. Tener un título de una universidad pública permite que los estudiantes se trasladen a un estrato social superior, ya que les proporciona un ingreso estable y reconocimiento en sus comunidades. La educación superior en Costa Rica, especialmente en los campus regionales, promueve directamente la movilidad social (Caamaño, 2016; Padilla, 2018). Los participantes se encuentran altamente comprometidos a influir positivamente en las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes y a tomar decisiones de enseñanza que tengan este efecto.

Para asegurar la finalización del programa de los estudiantes y la competencia lingüística exitosa, los participantes se refirieron a la necesidad de ser profesionales bien calificados. Atchoarena y Gasperini (2003) se refirieron a este tema como una necesidad particular de los países en desarrollo donde las instituciones de educación superior no solo requieren programas académicos bien diseñados y una misión clara, sino que también deben poner énfasis en un cuerpo docente de alta calidad.

Los participantes reconocieron el papel del desarrollo profesional en su constante búsqueda de crecimiento. Aunque limitadas, las iniciativas de los participantes para obtener más títulos universitarios (maestrías y doctorados) y participar en conferencias y talleres demuestran su interés por ser una fuente de conocimiento confiable y ser vistos como docentes de alta calidad.

Sumado a sus experiencias, la distancia limitó la accesibilidad de todos los participantes tanto a las oportunidades de desarrollo profesional como al material de la biblioteca. Miguel mencionó que las bibliotecas en los campus regionales son más pequeñas y tienen menos recursos y que pedir libros prestados del campus central puede llevar demasiado tiempo. Argumentó que la literatura especializada para impartir ciertos cursos, como su clase de lingüística, no estaba fácilmente disponible. Con respecto al desafío de acceso, Cuervo (2016) vio esta distribución desigual de recursos como una amenaza para la justicia social en la educación, ya que esto crea una brecha de oportunidades, donde las barreras impiden que los agentes rurales (docentes y estudiantes) logren lo mejor de sí mismos. Aunque la justicia social va más allá de la distribución de recursos, este es un primer obstáculo que enfrentan las personas en la educación superior rural cuando quieren educarse o profesionalizarse. Esto refleja injusticia y revela desigualdad en el sistema (Cuervo, 2016).

Las limitaciones en su desarrollo profesional debido a la distribución de recursos ponen en peligro el avance y la actualización de las habilidades lingüísticas y de enseñanza de los docentes, así como sus oportunidades de aprender con otros. Holm-Nielsen, Thorn, Brunner y Bal (2005) abordaron esta carencia al delinear desafíos específicos para la educación superior latinoamericana y mencionaron la urgente necesidad de ofrecer oportunidades a estudiantes y educadores para asegurar habilidades avanzadas que impactarían las economías nacionales. No tener el mismo acceso a las oportunidades de desarrollo profesional que el profesorado en el campus central representa un conflicto con respecto al objetivo de igualdad en la planificación de la regionalización, como explican Arauz, Schmidt y Tabash (2012) y Atencio y Brand (2016).

Debido a su falta de participación en las decisiones importantes de los programas que imparten, los participantes en este estudio hicieron fuertes demandas sobre su necesidad de asociación y reconocimiento en la institución. Para Cuervo (2016), este es un tema de justicia social, específicamente cuando “está fuertemente ligado a temas de participación en los procesos democráticos en la construcción del propósito y contenido de la educación” (p. 103). Atencio y Brand (2016) se refirieron a este trato desigual no solo de los estudiantes rurales sino también de los docentes universitarios y exigieron políticas institucionales más fuertes que propiciaran el crecimiento académico.

Un sentimiento de invisibilidad caracterizó a los participantes en estos momentos, durante los cuales se encontraron completamente dejados por fuera al no tener una participación real en la toma de decisiones curriculares. El contexto estructural, en forma de historia, condiciones socioeconómicas, valores institucionales y patrones culturales ha influido en el ejercicio de agencia de los docentes. Como lo señala Jarvis (2006) la influencia externa es parte de “vivir en el mundo”, en un mundo complejo donde es difícil aislar los factores individuales de su entorno. El proceso de comprensión de la agencia dentro de un contexto estructural se ve como un proceso socialmente restringido influenciado por relaciones sociales que son un resultado de relaciones de poder. Este poder también coloca en el mapa la lucha por los recursos, ya que reconoce la forma en que se vinculan las relaciones entre su práctica profesional y su institución. En este caso, los participantes percibieron que el campus central era una voz dominante e imponente. Al mismo tiempo, como resultado de su falta de participación, los docentes recibieron poco reconocimiento de su valor. Esta necesidad es lo que Cuervo (2016) definió como reconocimiento. Explicó que el reconocimiento es “la necesidad de reconocer las diferentes culturas y valores,

que forman el núcleo de la dignidad, la autoestima y el respeto propio” (p. 91). Los participantes parecen haber creado una representación hipotética de su realidad donde son “los Otros” de los campus regionales. El interés de los participantes en completar su doctorado habla de esta sed de reconocimiento. Los participantes mencionaron que tener más miembros de la facultad con títulos de doctorado haría un aporte significativo en investigación, conocimiento y reconocimiento de sus campus.

A la luz de los esfuerzos anteriores, los docentes universitarios necesitan oportunidades para orientar su agencia profesional hacia acciones que reflejen y apoyen las tendencias institucionales. Como consecuencia, un modelo pedagógico que fomenta un enfoque de aprendizaje integral determina la agencia de los docentes universitarios en su entorno, tanto dentro como fuera del aula de idiomas. Al adoptar un interés por crear iniciativas o proyectos con nociones de equidad y compromiso social, desafiaron las nociones tradicionales de educación (Freire, 2002) que se centran en las habilidades académicas y suelen estar vinculadas a la formación universitaria. Andrés, Gary, Freddie, David y Jaime vincularon su agencia con la necesidad de iniciar más programas en el campus que fomenten el sentido de identidad, y propósito de los adultos jóvenes. En este momento, todos los campus ofrecen una lista limitada y similar de programas. Sin embargo, los participantes señalaron que existen poderosas influencias económicas que toman esas decisiones a distancia, en el campus central.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Lejos de entender la agencia docente a través de un lente meramente individual, es necesario reconocer la influencia de elementos sociales y contextuales como lo son las ideologías de género, la diferenciación de clases sociales, temas raciales y condiciones laborales. Todos estos elementos permiten la comprensión de la agencia docente como un proceso colectivo. A estas estructuras de poder social se suma la idea de agencia profesional docente a lo largo de la vida, un proceso necesario para cambiar las condiciones de la vida laboral y en el que las personas deben participar en trayectorias profesionales significativas y multifacéticas y comprometerse con el aprendizaje permanente (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä y Paloniemi, 2013), el cuál fue el interés de esta investigación.

El propósito de esta narrativa de historia de vida fue comprender las experiencias de docentes de inglés universitarios en su construcción de agencia profesional en sedes universitarias. Esta investigación reporta a través de las narrativas recopiladas que, al ejercer la agencia profesional, los docentes deben tomar decisiones y adoptar posturas dentro de contextos socioculturales que los influyen directamente. Diferenciales de poder y barreras geográficas constituyen desafíos que los participantes deben superar para poder avanzar hacia mejores prácticas de enseñanza y en la construcción de identidad. El ejercicio de la agencia profesional en las instituciones rurales conlleva responsabilidades sociales para asegurar que los estudiantes tengan acceso a una educación que asegure su movilidad a través de un título universitario y una competencia lingüística exitosa que les proporcione mejores oportunidades laborales.

A pesar de la hegemonía institucional, en forma de presupuestos limitados y representaciones mentales que interfiere con la agencia profesional, los docentes demuestran una conciencia

firme de su papel en la promoción de la equidad y la calidad de oportunidades para los estudiantes y el crecimiento de la comunidad. Al ejercer la agencia profesional, los profesores producen su propio sistema de significado al tomar todas las oportunidades posibles en su entorno, impulsar procesos y hacer planes informados para su futuro.

Las decisiones de los profesores sobre su desarrollo profesional y su participación en la planificación curricular se ven limitada por su falta de acceso al campus central. En esencia, las experiencias y el conocimiento únicos de los profesores universitarios funcionan como posibilidades y recursos para la práctica de la agencia profesional en sus campus regionales. Es así como futura investigación en el tema se debe considerar a los docentes como individuos ubicados en su contexto y entidades sociales que son mutuamente constitutivos entre sí.

Este estudio ofrece un paso inicial en la comprensión de la agencia profesional en sedes regionales, pero se debe profundizar para obtener una comprensión más amplia sobre su papel en la educación superior rural. Se debe redoblar esfuerzos en la búsqueda por escuchar y comprender las experiencias de los docentes universitarios en campos distintos a la enseñanza del inglés, lo que proporcionaría información significativa sobre factores contextuales rurales en otras áreas. La importancia del contexto merece más atención en la investigación educativa y concretamente en estudios de agencia profesional docente.

REFERENCIAS

- Angrosino, M.V. (1989). *Documents of interaction: Biography, autobiography, and life history in social science perspective*. University Press of Florida. <https://doi.org/10.2307/2073270>
- Arauz, I., Schmidt, I., & Tabash, A. (2012). Pertinencia de la educación superior costarricense en las regiones y la extensión como primera acción de la intervención académica: los casos del Programa Académico de las Regiones Huetar Norte y Caribe y la Sede Región Brunca de la Universidad Nacional. *Universidad en Diálogo*, 2(1), 15-30.
- Archer, M. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge University Press.
- Atchoarena, D., & Gasperini, L. (2003). *Education for rural development: Towards new policy responses*. Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations.
- Atencio, R., & Brand, K. (2016). Situación de la regionalización universitaria en Costa Rica. *Revista Congreso*, 5(3), 21-32.
- Barrantes. (2019). Justicia y equidad en el desarrollo de agencia profesional de docentes de inglés universitarios en áreas rurales de Costa Rica. En M. Ledesma (Cor.), *Justicia y educación. Saberes y prácticas inclusivas en América y Europa*. Centros de Estudios Constitucionales. Lima, Tribunal Constitucional Perú.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Billett, S. (2006). Work, subjectivity and learning. In S. Billett, T. Fenwick, & M. Somerville (Eds.), *Work, subjectivity and learning: Understanding learning through working life* (pp. 1-20). Springer. <https://doi.org/10.1007/1-4020-5360-6>
- Bloomberg, L. & Volpe, M. (2016). *Completing your qualitative dissertation: A road map from beginning to end*. Sage.

- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Polity Press.
- Brancato, V. (2003). Professional development in higher education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 59-65.
- Caamaño, C. (2018, Junio). Aportes de la Universidad de Costa Rica a la movilidad social. Semanario Universidad. Retrieved from <https://semanariouniversidad.com/ideasdebates/aportes-la-universidad-costa-rica-la-movilidad-social/>
- Castro, S. (2011). Costa Rica frente a la regionalización de la educación superior. *InterSedes*, 10(18), 174-204.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), (2011). Hacia una nueva definición de “rural” con fines estadísticos en América Latina. Santiago, Naciones Unidas.
- Cole, A., & Knowles, G. (2001). *Lives in context: The art of life history research*. Altamira Press.
- Cuervo, H. (2016). *Understanding social justice in rural education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-50515-6>
- Ecclestone, K. (2007, June). *Lost and found in transition: The implications of “identity”, “agency” and “structure” for educational goals and practices*. Keynote speaker presentation presented at the Researching Transitions in Lifelong Learning Conference, Stirling, Scotland.
- Ecclestone, K., Biesta, G., & Hughes, M. (2010). Transitions in the lifecourse: The role of identity, agency and structure. In K. Ecclestone, G. Biesta, & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the life-course* (pp. 1-15). Routledge.
- Elder, G. H., Johnson, M. K., & Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. In J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 3-19). Kluwer.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Eteläpelto, A. (2008). Perspectives, prospects and progress in work-related learning. In S. Billett, C. Harteis, & A. Eteläpelto (Eds.), *Emerging perspectives of workplace learning* (pp. 233-247). Sense. https://doi.org/10.1163/9789087906450_002
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research review*, 10, 45-65. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Freire, P. (2002). *Pedagogy of the oppressed* (30th Anniversary Edition). The Continuum International.
- Galbraith, M. W. (1992.). *Education in the rural American community: A lifelong process*. Krieger.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. University of California Press.
- Goodson, I. (2017). The rise of the life narrative. In I. Goodson. (Ed.), *The Routledge international handbook on narrative and life history* (pp. 11-22). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315768199>
- Groen, J. & Kawalilak, C. (2014). *Pathways of adult learning: Professional and education narratives*. Canadian Scholars' Press.
- Hitlin, S., & Elder, G. H. (2007). Time, self and the curiously abstract concept of agency. *Sociological Theory*, 25(2), 170–191. <https://doi-org.ezproxy.lib.ucalgary.ca/10.1111/j.1467-9558.2007.00303.x>

- Holm-Nielsen, L., Thorn, K., Brunner, J. J., & Bal, J. (2005). Regional and international challenges to higher education in Latin America. In H. D. Wit, I. C. Jaramillo, J. Gacel-Ávila, & J. Knight (Eds), *Higher education in Latin America the international dimension* (pp. 39-70). Washington DC: The World Bank.
- Howman, C., Lane, J. E., & Kinser, K (2011). Institutional ethos: Replicating the student experience. *New Directions for Higher Education*, 2011(155), 29-39. <https://doi-org.ezproxy.lib.ucalgary.ca/10.1002/he.442>
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. Routledge.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives*. Routledge.
- Jarvis, P. (2008). *Democracy, lifelong learning and the learning society: Active citizenship in a late modern age*. Routledge.
- Kachru, B. (1992). World Englishes: Approaches, issues and resources. *Language Teaching*, 25(01), 1-14. <https://doi.org/10.1017/S0261444800006583>
- Kuh, G. D., & Hall, J. E. (1993). Using cultural perspectives in student affairs. In G. D. Kuh (Ed.), *Cultural perspectives in student affairs work*. Lanham, MD: American College Personnel Association.
- Lusthaus, C., Adrien, M. H., Anderson, G., Carden, F., & Plinio, G. (2002). *Organizational assessment. A framework for improving performance*. International Development Research Centre/Inter-American Development Bank.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32(1), 3-24. <https://doi-org.ezproxy.lib.ucalgary.ca/10.1177/074171368103200101>
- Núñez, B. (1974). *Hacia la universidad necesaria*. Editorial UNA.
- Opertti, R. (2008). Inclusión educativa: El camino del futuro. OIE-UNESCO. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0710PanamaCity/Documento_Inclusion_Educativa.pdf
- Padilla, J.R. (2018, Julio 9). La educación, instrumento clave de movilidad social y pilar fundamental del desarrollo humano y el IVA [Education, a key tool for social mobility and a fundamental pillar for human development and IVA]. Retrieved from <https://www.elmundo.cr/opinion/la-educacion-instrumento-clave-de-movilidad-social-y-pilar-fundamental-del-desarrollo-humano-y-el-iva/>
- Pallas, A. M. (2003). Educational transitions, trajectories, and pathways. In J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 165-184). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Pochet, C. (1993). *La Universidad Nacional y la educación superior estatal en veinte años de historia (1973-1993)*. EUNA.
- Portnoi, L., & Bagley, S. (2014). A critical analysis of global competition in higher education: Synthesizing themes. *New Directions for Higher Education*, 168, 97-100. <https://doi-org.ezproxy.lib.ucalgary.ca/10.1002/he.20116>
- Priestly, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2018). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781474219426.0005>
- Rodríguez, F. (2006). La práctica docente en el contexto de la regionalización: Las sedes de la Universidad de Costa Rica. *Revista Comunicación*, 15(1), 79-83. <https://doi.org/10.18845/rc.v15i1.1076>

- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Schafft, K. (2010). Conclusion: Economics, community, and rural education: Rethinking the nature of accountability in the twenty-first century. In K. Schafft & A. Y. Jackson (Eds.), *Rural education for the twenty-first century* (pp. 275-289). The Pennsylvania State University Press.
- Schmidt-Fonseca, I. (2016). La Universidad Nacional de Costa Rica y las sedes regionales como mecanismo de inclusión social. *Universidad en Diálogo Journal*, 6(2), 193-203. <https://doi.org/10.15359/udre.6-2.11>
- Valimaa, J., Aittola, H., & Ursin, J. (2014). University mergers in Finland: Mediating global competition. *New Directions for Higher Education*, 168, 41-53. <http://10.1002/he.20112>
- Voronov, M., & Weber, K. (2017). Emotional competence, institutional ethos, and the heart of institutions. *Academy of Management Review*, 42(3), 556-560. <http://10.5465/amr.2016.0522>

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

Co-creación de un ambiente de enseñanza constructivista para un curso de pensamiento sistémico: un proceso de investigación-acción educativa

Co-creation of a constructivist teaching environment for a systemic thinking course: an educational action-research process

Andrés Felipe Astaíza Martínez,^{*} María Isabel Castillo Bohórquez,^{**} Gina Alexandra Rojas León,^{***} Julio Eduardo Mazorco Salas,^{****} José Jair González López^{*****}

Recibido: 28 de junio de 2021 Aceptado: 12 de enero de 2022 Publicado: 31 de enero de 2022

To cite this article: Astaiza Martínez, A. F., Castillo Bohórquez, M. I., Rojas León, G. A., Mazorco Salas, J. E. y González López, J. J. (2022). Co-creación de un ambiente de enseñanza constructivista para un curso de pensamiento sistémico: un proceso de investigación-acción. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 3(1), 84-104

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.12913>

RESUMEN

La necesidad de transformar las prácticas docentes en los contextos universitarios, ha sido un tema central en las discusiones educativas contemporáneas. La Universidad requiere de un personal docente inmerso en procesos de aprendizaje continuo a nivel académico y social, que impulse prácticas pedagógicas reflexivas y contextualizadas. A pesar de esto, las tendencias en los procesos pedagógicos de la educación superior latinoamericana se han caracterizado por estructuras jerárquicas y burocráticas, la separación entre teoría y práctica y la falta de vinculación entre el currículo y los problemas sociales locales. Teniendo en cuenta lo anterior, este artículo presenta la experiencia de co-construcción de un curso de pensamiento sistémico con enfoque constructivista, llevado a cabo por un equipo de docentes-investigadores. El proceso abarca tres ciclos de investigación acción-educativa donde se sistematizan los procesos de diagnóstico, diseño-implementación y evaluación. La investigación permitió comprender las formas de trabajo colaborativo, manifiestas no solo en el diseño y ejecución de las actividades de clase, sino también en la teorización sobre las prácticas pedagógicas y la creación de cultura pedagógica y organizacional.

Palabras clave: equipos docentes; pensamiento sistémico; constructivismo; investigación-acción educativa; comunidad de práctica



^{*}Andrés Felipe Astaíza Martínez [0000-0001-9326-4045](https://orcid.org/0000-0001-9326-4045)
andres.astaiza@unibague.edu.co

^{**}María Isabel Castillo Bohórquez [0000-0003-4355-0259](https://orcid.org/0000-0003-4355-0259)
maria.castillo@unibague.edu.co

^{***}Gina Alexandra Rojas León [0000-0002-5991-0303](https://orcid.org/0000-0002-5991-0303)
gina.rojas@unibague.edu.co

^{****}Julio Eduardo Mazorco Salas [0000-0002-2008-4382](https://orcid.org/0000-0002-2008-4382)
julio.mazorco@unibague.edu.co

^{*****}José Jair González López [0000-0001-5644-002X](https://orcid.org/0000-0001-5644-002X)
jair.gonzalez@unibague.edu.co

Todos los autores pertenecen a la Unidad de Proyectos Especiales-Universidad de Ibagué (Colombia)

ABSTRACT

The need to transform education and shape a new teaching role in accordance with the particularities of the current era, has been a fundamental issue in higher education debates. The University requires teachers immersed in continuous learning processes at an academic and social level, which promotes contextualized pedagogical practices. Despite this, the trends in the pedagogical processes of Latin American higher education have been characterized by hierarchical and bureaucratic structures, the separation between theory and practice, and the lack of linkage between the curriculum and local social problems. In this regard, this article presents the experience of co-construction of a systemic thinking course with a constructivist approach, carried out by a team of teacher-researchers. The process encompasses three cycles of educational action research, where the processes of diagnosis, design-implementation and evaluation are systematized. The research made it possible to understand the forms of collaborative work, manifested not only in the design and execution of class activities, but also in the theorization about pedagogical practices and the creation of pedagogical and organizational culture.

Keywords: teaching teams, systemic thinking, constructivism, educational action research, community of practice

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de transformar la educación y el rol de los docentes de acuerdo con las particularidades de la época actual, ha sido un tema central en los debates educativos del siglo XXI. La educación ocupa un lugar preferente en la agenda política internacional, que excede el campo de sus agentes y profesionales, ya que, son muchos los sectores sociales que han puesto la atención sobre ella, reclamando cambios sustanciales en la organización del sistema educativo y en el trabajo desarrollado en el aula (Martini *et al.*, 2018). Los profesores están en el centro del debate sobre cómo la educación debe responder a las demandas de la sociedad actual, la controversia surge a la hora de definir el rol que los mismos deben tener en este proceso de transformación. El contexto universitario no es ajeno a esta discusión, la Universidad requiere de un personal docente inmerso en procesos de aprendizaje continuo a nivel académico y social, que promueva un acercamiento crítico de los estudiantes a sus contextos profesionales y sociales (Rivera, 2016; Riveros, 2018).

A pesar de esto, en América Latina, las tendencias en la formación y prácticas docentes se han caracterizado por estar enmarcadas en estructuras jerárquicas y burocráticas, la separación entre teoría y práctica y la falta de vinculación entre el currículo y los problemas sociales locales (Castells, 2009; Gutiérrez *et al.*, 2016; Hinojosa y López, 2016). Razón por la cual, aún es frecuente encontrar que los docentes tienden a descontextualizar los contenidos de enseñanza de las experiencias cotidianas del estudiantado, dejando de lado, el papel activo y consciente del aprendiz en el proceso formativo. En ese sentido, es fundamental que los docentes tomen un rol más activo, creativo y dialógico, con miras a consolidar una labor educativa que no tenga como práctica central de enseñanza el discurso y la narración de contenidos, sino que promueva la construcción de sentido desde la práctica (Coloma y Tafur, 1999; Lundgren, 1992; Tünnermann, 2011).

En este aspecto, Elliott (2012) y Ell *et al.* (2017), han argumentado que la formación del profesorado debe facilitar el desarrollo de capacidades en los profesores para comprender sus propios contextos educativos y tomar decisiones inteligentes que sean coherentes con los mismos. Asimismo, Herrera (2010), Shulman (2005), Ruffinelli (2017) y Zeichner (2013), destacan la au-

tonomía y el aprendizaje por descubrimiento como elementos capitales para formar docentes capaces de leer su contexto, reflexionar y utilizar el aprendizaje experiencial en el contexto de sus prácticas. Simultáneamente, Korthagen *et al.* (2006), Tagle (2011), Tünnermann (2011) y Clarke *et al.* (2012), sostienen la relevancia de la articulación entre teoría y práctica en el ejercicio docente, y la reflexión como estrategia para convertir la experiencia de aula del profesorado en nuevos conocimientos.

Por otra parte, la literatura académica señala que estos procesos no pueden darse en aislamiento. Los docentes construyen sus ideas y prácticas de enseñanza en interacción con sus colegas, de modo que la reflexión y la comprensión de los contextos educativos está inmersa en un proceso social de construcción de conocimiento. No obstante, según Hargreaves (1998), en general, la estructura de las instituciones educativas contribuye a que los profesores no puedan acompañar las prácticas de sus colegas. Este aislamiento impide el acompañamiento y la retroalimentación de compañeros académicos. En consecuencia, transformar el rol de los docentes en el proceso educativo, requiere reducir este aislamiento y promover pensamiento reflexivo a través del diálogo y la retroalimentación (Zeichner y Liston, 1996).

En consonancia con esto, De Longhi *et al.* (2012) señalan la necesidad de integrar un enfoque comunicativo que aborde en profundidad la dimensión dialógica en la formación docente, de igual manera Gómez *et al.* (2014), Hargreaves y O'Connor (2018) resaltan la importancia de promover la solidaridad, la comunicación honesta y las relaciones colaborativas entre profesores. Profundizando sobre esto, Chávez y Trias (2016) enfatizan la relevancia del aprendizaje colaborativo para establecer diálogos de conocimiento, compartir experiencias y contribuir a la solución de problemas contextuales, además Castillo *et al.* (2020) destacan la importancia de la enseñanza en equipos, particularmente en la educación superior para promover nuevos espacios no sólo para el diálogo, sino además para el estudio y reflexión tanto académica, como pedagógica y didáctica.

Aunque la enseñanza en equipos se ha estudiado desde la década de 1970, no existe una definición concluyente de la misma. Según Vesikivia *et al.* (2019), puede definirse como enfoque pedagógico donde dos o más profesores planifican, enseñan y evalúan el proceso de aprendizaje de un grupo de estudiantes. Se trata de un proceso caracterizado por el trabajo conjunto, el diálogo, la escucha y la confianza. La enseñanza en equipo representa un replanteamiento del trabajo docente, plasmado en nuevas formas de trabajo colaborativo, la creación de espacios creativos y la capacidad de auto-organización, donde existe una asignación equilibrada de tareas Astaíza *et al.*, 2020; 2020; Buckley, 2000; Neilsen, 2007; Plank *et al.*, 2011).

Teniendo en cuenta lo anterior, este artículo presenta la experiencia de co-construcción de un curso de pensamiento sistémico con enfoque constructivista, llevado a cabo por un equipo de docentes investigadores. El texto abarca tres ciclos de investigación-acción educativa, de un año cada uno, donde se sistematizan los procesos de diagnóstico, diseño-implementación y evaluación en la co-creación del curso *Contexto y Región: Introducción al pensamiento sistémico*. El propósito fue comprender las formas de trabajo colaborativo, manifiestas no solo en el diseño y ejecución de las actividades de clase, sino también en la teorización sobre las prácticas pedagógicas y la creación de cultura pedagógica y organizacional.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CURSO

En la Ley 30 de 1992 y la Ley General de Educación de 1994, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), ha establecido directrices facultativas y vinculantes sobre las orientaciones curriculares y pedagógicas a desarrollar por entes gubernamentales, instituciones académicas y cuerpos docentes. En estas disposiciones, los lineamientos curriculares de las áreas de conocimiento dan lugar al enfoque sistémico en distintos campos de manera difusa. Es decir, no se establece un acercamiento a los procesos educativos a través del pensamiento sistémico, sino que se toman diversos conceptos claves de este y se acoplan a diferentes ámbitos del conocimiento. Entre estos conceptos se encuentran el multiperspectivismo, el holismo, así como el reconocimiento del otro y su contexto. Por consiguiente, puede decirse que hay rasgos específicos del pensamiento sistémico en la concepción de algunas áreas del saber, sin embargo, no hay una orientación pedagógica de la enseñanza del Pensamiento Sistémico en el contexto educativo colombiano.

En contraste con esto, la Universidad de Ibagué, en el marco del compromiso con el desarrollo regional y la formación integral de los estudiantes de todos los programas académicos, desarrolló una Reforma Curricular en el 2015, a partir de la cual se diseñó e implementó un Ciclo Común Básico, para fortalecer competencias transversales, tales como: pensamiento crítico, pensamiento matemático, ética y ciudadanía, comunicación en lengua materna, pensamiento sistémico, entre otras. Durante este proceso, se crea el curso Contexto y Región: Introducción al Pensamiento Sistémico (CRIPS), el cual tiene como objetivo, facilitar en el estudiantado la competencia de percibir y abordar la realidad en términos de sistemas como cualidad relevante para transformar situaciones problemáticas.

En los fundamentos teóricos de CRIPS, se articulan ideas del pensamiento sistémico con las ideas del constructivismo y la investigación-acción educativa. Conformer un curso con estas características, requirió la formación del profesorado a través de diferentes estrategias: la conformación de equipos docentes, seminarios de formación docente e investigativa, investigación en el aula y distribución de responsabilidades administrativas como estrategia formativa de la organización. CRIPS se encuentra adscrito a la Unidad de Proyectos Especiales y Pensamiento Sistémico (UPEPS)¹ de la Universidad de Ibagué, la cual fue fundada como parte de un proceso de reforma curricular en la Universidad, el cual implementó cambios en todos programas de pregrado, en el marco del constructivismo y el aprendizaje basado en competencias. Dicho esto, el diseño del curso CRIPS no parte de un marco teórico estructurado aplicado al contexto de la clase, por el contrario, se ha desarrollado a partir de una construcción grupal, inductiva y reflexiva, por parte de equipos de docentes y monitores². Este artículo presenta la trayectoria investigativa y de sistematización de uno de los equipos docentes del curso.

1 Esta unidad académica se creó en el año 2017, para brindar apoyo en la toma de decisiones de los órganos administrativos de la Universidad y promover el desarrollo del pensamiento sistémico latinoamericano, a través de la docencia, la investigación y programas de extensión social.

2 Monitor o monitora: son estudiantes de la universidad que han cursado la materia previamente y se hayan destacado. Se les solicita su participación para apoyar el curso, además su propósito es facilitar la comunicación efectiva entre los estudiantes y los docentes.

El curso cuenta cada semestre con aproximadamente 600 asistentes, distribuidos en 7 cursos, cada uno de aproximadamente 70 estudiantes. Los mismos se llevan a cabo en espacios de 3 horas presenciales, una vez por semana. Por último, es importante señalar que, si bien el trabajo de investigación en el aula y experiencias del equipo han sido el centro de la propuesta educativa, esta experiencia inició con fundamentos conceptuales y pedagógicos orientadores sobre aspectos centrales para el acto educativo, los cuales son expuestos a continuación.

2.1. Fundamentos Conceptuales

La necesidad de un enfoque de sistemas se hizo visible para distintos investigadores en el periodo anterior a la Segunda Guerra Mundial, la misma estuvo ligada a las limitaciones del esquema mecanicista, unicausal y lineal de la ciencia clásica para abordar problemas teóricos y prácticos de naturaleza compleja. En ese sentido, el problema investigativo del pensamiento sistémico ha sido fundamentalmente el problema de las limitaciones de los procedimientos analíticos de la ciencia y su extensión a otros ámbitos de la vida. El proceder analítico, desarrollado inicialmente por Galileo y Descartes, está estructurado sobre presupuestos atomistas y de causalidad lineal. El pensamiento sistémico, por otro lado, reconoce totalidades organizadas que interactúan de modo no lineal y de donde emergen propiedades no distinguibles en los componentes individuales (Bertalanffy, 2004; López-Garay, 2001).

Se entiende por sistema un conjunto de partes interrelacionadas que son experimentadas como un todo por uno o varios observadores, de modo que, la sistemicidad que caracteriza un sistema surge de modo abstracto a partir de las interrelaciones que perciben los observadores al interactuar con las partes. En ese sentido, sistémico se refiere a aquello que emerge a partir de un conjunto de elementos que interactúan entre sí; a diferencia de la idea de algo sistemático, que alude a un modo ordenado de proceder para alcanzar un fin determinado (Aldana y Reyes, 2004; Espejo y Reyes, 2016).

Hay gran diversidad de enfoques sistémicos, los cuales, si bien comparten elementos básicos en su matriz conceptual, difieren en sus alcances, intenciones y métodos. El curso *Contexto y Región: Introducción al pensamiento sistémico*, sigue los principios de la cibernética organizacional, propuestos por Aldana y Reyes (2004) y Espejo y Reyes (2016), los cuales conciben el pensamiento sistémico como un conjunto de herramientas cognitivas y prácticas que permiten guiar la manera de comprender y abordar situaciones problemáticas en un contexto social dado, a la vez que facilita la construcción de acuerdos de acción compartidos entre los actores relevantes de dichas situaciones (Aldana y Reyes, 2004). De aquí que, el curso no propenda por el aprendizaje de una serie de teorías y conceptos sobre el pensamiento sistémico sino en la adquisición de una caja de herramientas de tipo cognitivo, afectivo y metodológico que le permitan desarrollar un juicio sobre las realidades sociales.

La adquisición de esta caja de herramientas empieza por el cultivo de una disposición para percibir la sistemicidad de los fenómenos, es decir, las propiedades emergentes de las relaciones entre los componentes del sistema. Reconocer las realidades sociales en términos de sistemas, permite encadenar eventos en el tiempo, lo que ayuda a observar totalidades y ver patrones en los fenómenos abordados, promoviendo la comprensión y el abordaje de situaciones problemáticas (Espejo y Reyes, 2016).

2.1. Fundamentos Pedagógicos

La propuesta pedagógica del curso parte esencialmente de la idea de crear las condiciones para enseñar pensamiento sistémico desde el constructivismo y la investigación-acción educativa. Teniendo esto en cuenta, los autores centrales que ayudaron a conformar las bases del curso fueron: John Dewey, Wilfred Carr y Donald Schön. A continuación, presentamos los aportes de cada uno. Dewey (2004) desarrolló una filosofía que defendía la unidad entre teoría y práctica. Su trabajo se desarrolló a partir de influencias diversas como la biología evolucionista de Darwin y el pensamiento del pragmatista William James, las cuales le permitieron reconstruir una relación estrecha entre pensamiento y acción, que cuestionaba los dualismos que oponen mente y mundo, y pensamiento y acción, que habían caracterizado a la filosofía occidental desde el siglo XVII (Westbrook, 1993). Según Dewey (2004), el ser humano aprende en la interacción con su ambiente a partir de su capacidad de adaptación funcional, a través del ensayo y error. En consecuencia, tanto niños como adultos son seres activos que aprenden mediante su enfrentamiento con situaciones problemáticas que surgen en el curso de las actividades de su interés. En otras palabras, se aprende por experiencia, se aprende haciendo (Ruiz, 2013).

De acuerdo a Dewey (1998), la experiencia no se refiere simplemente a lo percibido por los sentidos, sino que constituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente. No es primordialmente un evento cognitivo, aunque la cognición hace parte de la experiencia en la medida en que se aprehende su sentido. De este modo, la educación habilita a las nuevas generaciones para responder a los desafíos sociales. Educar, más que reproducir conocimiento, implica incentivar a las personas para transformar algo. Para Dewey (2004), los docentes deben reincorporar a los temas de estudio en la experiencia, apuntando a los intereses y experiencias previas de los estudiantes, para estimular nuevos aprendizajes. De este modo, el docente no ocupa el rol de administrador de un método educativo, sino que se sitúa simultáneamente como académico y experimentador.

Por otro lado, el curso recoge los planteamientos de la investigación-acción educativa, de autores como Carr (2007), Elliott (2009) y Hargreaves (2001), los cuales cuestionan el papel que la teoría ha tenido históricamente en la definición de la práctica docente y promoviendo la conformación de comunidades dialógicas de docentes-investigadores, que significan la teoría a partir de la respuesta que pueda brindar a preguntas empíricas surgidas en contextos específicos (Carr y Kemmis, 1988; Meza Cascante, 2002). En ese sentido, la labor educativa constituye una práctica investigativa y de formación que apoya el desarrollo profesional docente y está inmersa un proceso complejo sistema de relaciones interpersonales y actos comunicativos que aporta a construir comunidades de práctica cooperativa (Fenwick, 2010; Hargreaves, 2001). Se trata de un proceso constante de autoevaluación y de reflexión crítica sobre los propósitos del acto educativo en sus dimensiones social y política (Carr, 2007).

Por último, hay que señalar la orientación práctica o reflexión en la acción de Schön (1988), la cual postula la necesidad de superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la práctica. El autor sitúa la importancia de la reflexión en la acción como una condición previa y necesaria para comprender adecuadamente la actividad eficaz de los profesionales. Schön (1988) afirma que la práctica docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre y la inestabilidad. De modo que, la profesión docente debe entenderse como una actividad reflexiva, donde se integran el conocimiento y la técnica. Debido a esto, la noción de práctica reflexiva del autor, ha sido fundamental para fortalecer la capacidad de los docentes para gestionar las complejas relaciones entre pensamiento y acción.

3. METODOLOGÍA

3.1. Metodología de investigación-acción educativa

El diseño metodológico sigue las ideas de Elliot (2005), donde la Investigación -acción Educativa permite a los practicantes —en este caso los docentes en formación— reconocer, resignificar y transformar de manera holística sus contextos educativos, de esta manera integran la teoría y la práctica en actividades de enseñanza, investigación educativa, desarrollo curricular y evaluación.

En ese sentido, la Investigación-acción Educativa constituye una herramienta metodológica que permite la comprensión de la realidad educativa, abarcando a todos sus actores y donde es necesario asumir una ontoepistemología socioconstructivista, para favorecer la participación, la reflexión y la co-construcción del conocimiento dentro y fuera del aula (Colmenares y Piñero, 2008).

Es preciso destacar que esta investigación comprende 3 Ciclos de Investigación-acción Educativa, Cada ciclo corresponde a 2 semestres académicos (un año lectivo), y se estructuran en siguientes fases (Ver Tabla 1), éstas permiten un abordaje crítico, desde la auto-reflexión y cuestiona las problemáticas que emergen en el aula de clases.

Tabla 1: Criterios de Análisis para la Organización de los Hallazgos. **Fuente:** Elaboración propia.

FASES DE LOS CICLOS DE INVESTIGACIÓN	
Diagnóstico	Identificación de necesidades y dificultades en cuanto al desarrollo del proceso pedagógico y didáctico del curso.
Diseño-Implementación	Reflexión, organización y ejecución de estrategias necesarias para transformar los problemas encontrados en la fase de diagnóstico.
Evaluación	Apreciación sistemática de las estrategias implementadas con relación a los objetivos pedagógicos del curso.

Estos ciclos fueron estructurados a su vez, como se evidencia en la Ilustración 1:

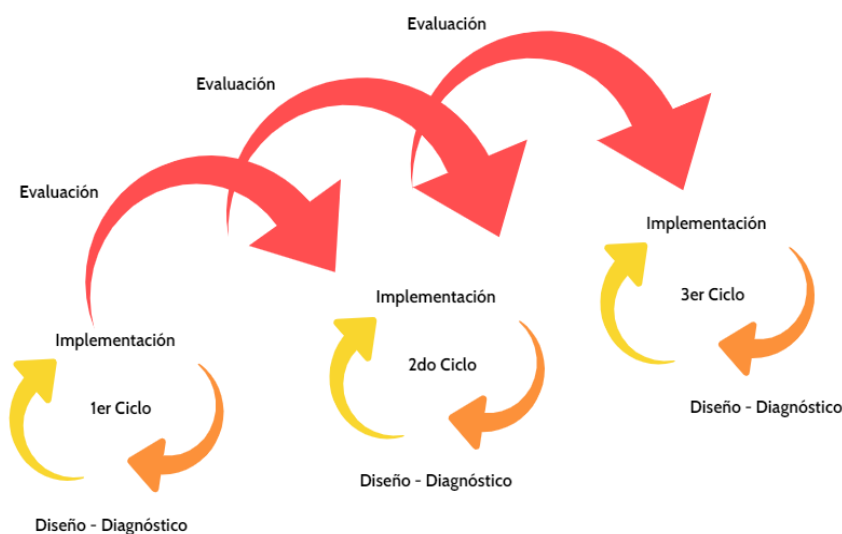


Ilustración 1: Ciclos de Investigación-acción Educativa del curso CRIPS.

Fuente: Elaboración Propia.

3.2. Participantes

En este trayecto han participado 10 docentes-investigadores (4 hombres y 6 mujeres), provenientes de campos tan diversos como el arte, la historia, la psicología, la sociología, la filosofía, las ingenierías, el diseño y las ciencias políticas. De estos, 5 asumieron el rol de investigadores participantes. A lo largo de los 3 ciclos, los docentes acompañaron 15 cursos, 5 cursos durante cada año. Cada curso estuvo integrado por 2 docentes y aproximadamente 70 estudiantes. Es importante aclarar, que el equipo en total de 5 docentes, realizó las actividades de cada fase de los ciclos de manera integrada. Todo el equipo diseñaba y evaluaba el desarrollo de las clases semanalmente y cada pareja docente desarrollaba en el aula lo acordado, realizando los ajustes y adaptaciones necesarias para el contexto de cada curso. El rango de edad de los docentes se encuentra entre los 25 y 35 años de edad, todos con formación de pregrado, excepto tres que cuentan con grado de maestría. Por otra parte, la población estudiantil presenta un rango de edad de entre 16 a 25 años de edad, pertenece al primer semestre de todas las facultades de la universidad: ingenierías, humanidades, artes y ciencias sociales, ciencias económicas y administrativas, derecho y ciencia política.

3.3. Instrumentos de recolección

Para el proceso de recolección, se usaron dos técnicas de recolección. La observación participante a través del instrumento diario de campo. Esta herramienta es de gran relevancia para comprender y revelar matices en las experiencias del profesorado, puesto que favorece la recolección de datos e información a través de los sentidos y la reflexión para realizar un análisis detallado en cuanto a los hechos y las realidades que conforman el objeto de estudio. (Campos y Lule, 2012). Los diarios de campo, fueron un instrumento transversal a todas las fases de la investigación como la herramienta central de los docentes formación para desarrollar observación participante.

Además, se realizaron grupos focales, para captar la pluralidad de actitudes, experiencias y creencias de los participantes frente al proceso de co-creación del curso. Se eligió esta técnica, porque favorece la indagación de los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, facilitando la discusión activa (Hamui-Sutton y Varela, 2013). En ese sentido, facilitó examinar las actitudes y experiencias compartidas de los docentes en formación, en contraposición a los diarios de campo que favorecieron examinar la reflexión individual. Se realizaron 2 grupos focales con los 5 docentes participantes, durante el último ciclo de IAE. Los espacios fueron grabados y transcritos para el análisis posterior.

3.4. Procedimiento de análisis

Se realizó un análisis de contenido de tipo descriptivo, basado en el enfoque de complementariedad propuesto por Murcia & Jaramillo (2008), el cual constituye un abordaje cualitativo orientado a la comprensión holística y compleja de las realidades sociales y culturales, a partir del análisis de múltiples fuentes de información. Primero se analizaron y contrastaron los resultados de cada diario de campo, lo cual permitió generar categorías emergentes iniciales

las cuales orientaron la construcción de los grupos focales, a partir de los cuales surgieron nuevas categorías. Posteriormente, se realizaron espacios de triangulación de resultados entre los instrumentos para generar la validación descriptiva e interpretativa de los resultados (Sandín, 2000). Este proceso permitió construir las siguientes categorías para cada uno de los ciclos de IAE: prácticas pedagógicas, procesos investigativos, herramientas pedagógicas y procesos evaluativos. A continuación, se exponen los principales resultados de la investigación empleando estas mismas categorías.

4. RESULTADOS

4.1. Primer ciclo de investigación-acción – 2017

Prácticas Pedagógicas

Diagnóstico: Al inicio del año 2017, el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso estaba en plena gestación, razón por la cual, las prácticas del equipo docente, a pesar de buscar orientarse estaban centradas en el discurso de los profesores sobre los conceptos del pensamiento sistémico. No obstante,

Esta situación limitaba la creatividad de los estudiantes y era incoherente con el tipo de curso constructivista que queríamos crear (Docente 3, grupo focal, 12 de agosto, 2020).

En este contexto, los docentes tomaron la noción de Ideas Fuerza de Aldana y Reyes (2004), la cual se refiere a una herramienta cognitiva que permite sintetizar ideas complejas y expresar en pocas palabras un mensaje claro y fácil de recordar; con la intención de establecer claramente la visión pedagógica del curso.

Diseño-Implementación: A partir de la noción de ideas fuerza, los docentes realizaron diversas reuniones de rediseño, a partir de las cuales emergieron tres ideas fuerza para establecer los procesos que buscaban desarrollar en el curso. (Ver Ilustración 2):

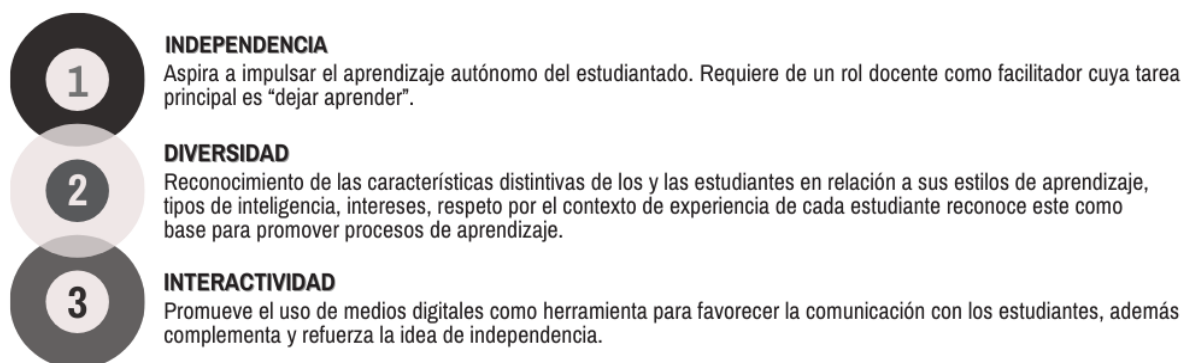


Ilustración 2: Ideas fuerza del Curso CRIPS Ciclo Común Básico, Universidad de Ibagué.

Fuente: Elaboración Propia.

Evaluación: De acuerdo a los docentes,

las ideas fuerza fortalecieron la capacidad creativa del equipo y nos dieron la confianza para continuar elaborando una propuesta pedagógica coherente con los fundamentos del pensamiento sistémico, en la que estudiantes trabajan sobre proyectos sociales sistémicos con fases no lineales (Docente 3, grupo focal, 12 de agosto, 2020).

De este modo, la independencia, la diversidad y la interactividad fueron desplegadas a través de la estrategia de contener todas las actividades del curso en un proyecto sobre una problemática social, el cual se desarrollaba a lo largo de todo el ciclo académico.

Investigación

Diagnóstico: Durante el 2017, los docentes realizaron procesos de diseño y rediseño del curso, asumiendo el desafío de desarrollar una práctica reflexiva de la docencia, observando los ritmos de clase, las actitudes e intereses de los estudiantes y las propias sensaciones e impresiones de los docentes. A partir de esta experiencia, se reconoció la necesidad de implementar un instrumento para llevar un registro minucioso de estos procesos.

Diseño-implementación: Se realizan acuerdos en el equipo docente en torno a las preguntas, temas y ejes de una investigación conjunta:

se incorporó el uso de la bitácora como dispositivo para el registro y la reflexión del equipo, eso nos permitió ser más conscientes de nuestras prácticas para retroalimentarnos y mejorar nuestra labor docente (Docente 5, grupo focal, 12 de agosto, 2002).

Evaluación: Las bitácoras se convirtieron en la herramienta fundamental para promover el diálogo en los procesos de diseño y rediseño del curso. No obstante, su mayor impacto fue en la cultura investigativa del equipo, debido a que,

con las bitácoras las actividades de investigación-acción empezaron a tomar más importancia, empezamos a asumirnos más como un equipo de investigación y no solo de docencia (Docente 2, grupo focal, 12 de agosto, 2020).

Herramientas Pedagógicas

Diagnóstico: Durante el 2017, el equipo orientó sus esfuerzos a la construcción de una serie de herramientas para el curso, tales como rúbricas de evaluación, vídeos de clase y controles de lectura sobre el texto guía. No obstante, a partir de las ideas fuerza, estos instrumentos fueron percibidos como limitados para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje:

Estábamos haciendo educación tradicional, no favoreciendo un ambiente de aprendizaje constructivista, por eso nos dedicamos a alinear lo que estábamos haciendo con las ideas fuerza (Docente 3, grupo focal, 12 de agosto, 2020).

Diseño e Implementación: El equipo comenzó a idear herramientas para beneficiar los procesos de independencia, diversidad e interactividad en el estudiantado:

Queríamos que los proyectos del curso se realizarán en fases no lineales donde los estudiantes pudieran elegir el orden en el que desarrollarían cada y generar una experiencia más interactiva y libre del curso (Docente 5, grupo focal, 12 de agosto, 2020).

Para tal fin se diseñó una herramienta cartográfica, que apuntaba a una experiencia no lineal, en donde cada grupo de estudiantes tenía la potestad de tomar el camino que deseara. Esta herramienta, tuvo dos versiones durante ese año. Inicialmente, el mapa tenía 15 fases no lineales. Esta cantidad dificultó el proceso de seguimiento y evaluación, razón por la cual, la herramienta fue rediseñada para tener solamente 5 fases (Ver Ilustración 3):

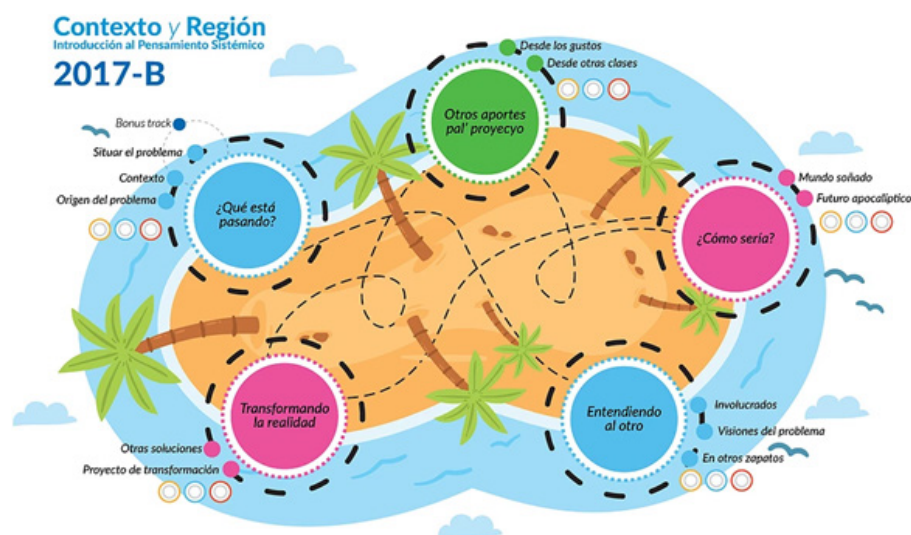


Ilustración 3. Herramientas cartográficas para beneficiar procesos de independencia, diversidad e interactividad en el estudiantado.

Fuente: Elaboración Propia.

De igual manera, para reforzar la independencia y la interactividad, se creó una página web³ donde se despliega el mapa con todas las actividades, los propósitos pedagógicos del curso y una caja de herramientas digital donde los estudiantes podrán encontrar información sobre las problemáticas sociales abordadas y sobre el pensamiento sistémico. Igualmente, se creó un grupo en la red social Facebook, para favorecer la comunicación con el estudiantado.

Evaluación: Durante este periodo, los docentes generaron distintas herramientas pedagógicas coherentes con las ideas fuerza, las cuales permitieron transformar las interacciones entre el estudiantado, el profesorado y los contenidos del curso,

el mapa y la página de internet se convirtieron en una característica distintiva del curso, el elemento que nos diferenciaba de los otros cursos del ciclo común básico. La página y el mapa nos ayudaba a generar toda

3 Ver <https://la73sistemica.wixsite.com/2017>

la independencia que queríamos para los estudiantes porque el curso quedó disponible en su totalidad de manera virtual (Docente 2, grupo focal, 22 de septiembre, 2020).

Evaluación del aprendizaje

Diagnóstico: Al inicio del 2017, las formas de evaluación estaban centradas en la verificación del aprendizaje de los contenidos del texto guía del curso:

nuestra falta de experiencia como docentes, ha hecho que adoptemos prácticas evaluativas tradicionales, nuestro rol es un rol verificador de conocimiento a partir de las rúbricas y los contenidos del texto guía (Docente 1, diario de campo, 2017).

En este contexto, el equipo identificó una brecha entre el enfoque pedagógico constructivista que buscaban desarrollar y las prácticas evaluativas que estaban llevando a cabo.

Diseño-implementación: Para disminuir la brecha identificada se generaron varias estrategias:

realizamos encuestas virtuales y dialogamos con los estudiantes para conocer sus percepciones sobre la evaluación y sobre nuestro rol como docentes. También, rediseñamos las rúbricas de evaluación para ajustarlas a los propósitos de aprendizaje y diversificamos de los entregables de las fases del proyecto para que fueran dieran espacio a los distintos estilos de aprendizaje y formas de pensar de los estudiantes (Docente 1, grupo focal, 12 de agosto, 2020).

Estos procesos, permitieron iniciar un proceso de alineación de las prácticas evaluativas frente al modelo constructivista que los docentes estaban buscando impulsar.

Evaluación: Para los docentes, la evaluación logró mayor coherencia con las ideas pedagógicas del curso a través de las ideas fuerza:

impulsar la diversidad de entregables ha ayudado a resignificar la forma como recibimos a los estudiantes en el espacio de la evaluación, ahora es un espacio más tranquilo donde los estudiantes muestran más confianza en su proceso confiaran en su proceso y también menos ansiedad (Docente 4, diario de campo, 2017).

4.2. Segundo ciclo de investigación-acción – 2018

Prácticas pedagógicas

Diagnóstico: Durante ese año, el panorama del curso presentó cambios significativos,

la estrategia de los proyectos estaba funcionando muy bien, sin embargo, ingresaron nuevos compañeros al equipo y sentíamos que tanto los nuevos como los monitores no estaban desarrollando prácticas acordes con las ideas fuerza (Docente 4, grupo focal, 22 de septiembre, 2020).

Al lado de estas dificultades en cuanto a la formación de los docentes de nuevo ingreso y los monitores, el equipo de docentes identificó igualmente, retos en la definición del rol de los mo-

nitores y el seguimiento formativo de los mismos. Se encontró que varios no identificaban adecuadamente el sentido pedagógico del curso y su rol dentro del mismo.

Diseño-Implementación: En relación a la formación de los y las docentes de recién ingreso, los formadores iniciaron un proceso de realimentación *in situ*, que permitía dar cuenta de situaciones de clase en su momento:

implementamos una sesión semanal de formación para los monitores, donde realizamos distintas actividades para favorecer la comprensión de los objetivos pedagógicos del curso. También se fortaleció el acompañamiento reflexivo durante las clases (Docente 5, grupo focal, 22 de septiembre, 2020).

En este proceso, las ideas fuerza del curso tomaron un rol fundamental, puesto que su capacidad heurística facilitó dar sentido al abordaje de las situaciones de aprendizaje en el aula, para la toma de decisiones.

Evaluación: La articulación de las ideas fuerzas, durante el año anterior, fue un elemento fundamental en la consolidación de las prácticas pedagógicas y formativas del curso, puesto que permitieron la cohesión y coherencia de las prácticas del equipo docente. Las estrategias de acompañamiento impactaron positivamente los procesos pedagógicos y reflexivos de monitores y docentes. Del mismo modo, los docentes pudieron generar nuevas reflexiones sobre el acompañamiento formativo tanto de monitores como de los docentes de nuevo ingreso. Estas ideas, sin embargo, no se implementaron, debido a que, para el año siguiente, a raíz de reformas institucionales, se suprimió la figura del monitor en el curso. Este cambio fue problemático para el equipo docente, puesto que los monitores ayudaban a co-construir el curso:

el monitor encarna la figura del estudiantado y favorece experimentar con distintas actividades, ahora sin monitores es necesario que el equipo se replantee las prácticas docentes de diseño de actividades (Docente 1, diario de campo, 2018).

En consecuencia, los docentes se vieron en la necesidad de replantear su rol y prácticas pedagógicas.

Investigación

Diagnóstico: El equipo docente identificó cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso, facilita la reflexión sobre ideas y acciones de carácter ciudadano por parte de los estudiantes. Esto fue de gran relevancia, debido a que,

hasta el momento, el proceso de diseño del curso se ha centrado en consolidar las prácticas pedagógicas propias de la investigación-acción educativa y el constructivismo, pero el pensamiento sistémico que enseñamos no es para la gestión de organizaciones, sino comprender mejor los problemas sociales, lo cual favorece cierto tipo de práctica ciudadana (Docente 4, diario de campo, 2018).

De aquí que, se empezó a reconocer igualmente, con una mayor claridad, cómo las ideas fuerza del curso modelan cierto tipo de relaciones sociales que son fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía.

La independencia inició como un modo de favorecer el aprendizaje autónomo y se amplió a una forma de modelar en el aula, la toma de decisiones y el pensamiento crítico aunado al pensamiento sistémico. La interactividad inicialmente se refería al uso de medios electrónicos para apoyar el trabajo independiente de los estudiantes, sin embargo, terminó avocándose a una compleja reflexión sobre la interacción en el aula y cómo ésta modela las relaciones de convivencia. Igualmente, la diversidad, que se refería principalmente a los principios del constructivismo acerca de tomar en cuenta los contextos de experiencia en el proceso pedagógico, terminó conectándose con el tema de la diversidad en un sentido político, donde se comprende que el pensamiento sistémico es una herramienta valiosa para promover la diversidad desde un marco de unidad.

De acuerdo a los y las docentes, el identificar estos aspectos

nos hizo preguntarnos sobre el tipo de ciudadanía que estábamos promoviendo en el curso, y si la estábamos entendiendo de la misma manera que los monitores y los estudiantes (Docente 4, grupo focal, 22 de septiembre, 2020).

Debido a esto, se planteó dedicar los procesos investigativos del próximo semestre a indagar por las concepciones de ciudadanía que emergen de la experiencia del curso.

Diseño-implementación: Se planteó una investigación orientada a comprender las concepciones de ciudadanía que emergen a partir de las voces de estudiantes, docentes y monitores, para la cual se llevó a cabo un estudio exploratorio-descriptivo de carácter cualitativo. Se recolectó información con un total de 210 estudiantes, 5 docentes y 6 monitores del curso. Se recolectó información durante 1 semestre académico, usando cuestionarios abiertos y grupos focales (Astaíza *et al.*, 2020).

Evaluación: A partir de la investigación se encontró que estudiantes, docentes y monitores, comprenden la ciudadanía como una actividad ejercida por personas responsables orientada a la convivencia y a la transformación social. Los participantes destacaron la importancia de los valores para la construcción de dicha convivencia y actividad transformadora, siendo los más enfatizados el reconocimiento del otro y la apertura a la diversidad (Astaíza *et al.*, 2020). A partir de esto,

quedó claro el papel decisivo de la ciudadanía en CRIPS, lo cual fue un gran avance en las prácticas investigativas del equipo porque ayudó a consolidar una ruta de investigación posterior sobre procesos de formación ciudadana (Docente 5, grupo focal, 22 de septiembre, 2020).

Herramientas Pedagógicas

Durante este año, las herramientas pedagógicas no recibieron la misma atención que el anterior, debido a que estaban funcionando adecuadamente en cambio otros procesos requerían transformaciones urgentes, como fue el caso de la formación de monitores. El profesorado continuó empleando los instrumentos diseñados en el 2017. La página web, los grupos de Facebook y en particular el mapa de 5 fases, permanecieron sin cambios.

Evaluación del aprendizaje

Diagnóstico: Se identificó que, en el espacio evaluativo, los y las estudiantes seguían mostrándose ansiosos frente a las evaluaciones de cada una de las fases. Esto incentivó a que el equipo docente reevaluará el espacio con la finalidad de generar un ambiente más amable:

queríamos que los estudiantes estuvieran más tranquilos en las evaluaciones, entonces lo que hicimos fue explicitar verbalmente a lo largo de todo el curso, el carácter formativo y reflexivo de las evaluaciones (Docente 3, grupo focal, 22 de septiembre, 2020).

Diseño- Implementación: A partir de lo identificado, el espacio evaluativo comienza un proceso de transformación en el lenguaje.

comenzamos a denominar las evaluaciones como Entregas para evitar la carga simbólica asociada a la palabra evaluación debido a que los estudiantes acostumbraban a exponer una problemática, esperando la verificación de conocimientos sin un abordaje sistémico y reflexivo profundo (Docente 2, grupo focal, 22 de septiembre, 2020).

Evaluación: En el proceso de entregas, los docentes percibieron un cambio en la actitud y disposición de los estudiantes,

Si bien, aún hay estudiantes con ansiedad, la reflexión y el diálogo se están convirtiendo en el centro del proceso de evaluación (Docente 2, diario de campo, 2018).

4.3. Tercer ciclo de investigación-acción – 2019

Prácticas Pedagógicas

Diagnóstico: Al inicio del ciclo académico, los docentes parten de una situación radicalmente diferente a la del año anterior,

el equipo estaba consolidado y al no tener monitores, pues ya no era necesario continuar trabajando sobre los procesos formativos y sentimos que lo que nos hacía falta era más conocimientos de didáctica y pedagogía (Docente 4, grupo focal, 05 de octubre, 2020).

En este contexto, para el profesorado se acentúa la necesidad de generar prácticas pedagógicas que impulsen la concordancia entre teoría y práctica, a través de la articulación de elementos conceptuales de la literatura de ciencias de la educación.

Diseño-implementación: Durante este ciclo, se observa la emergencia de nuevos intereses en el equipo docente. La idea de ciudadanía se expande al uso de los medios digitales, ampliando el espectro de la acción ciudadana al ámbito virtual. Asimismo, se focaliza sobre la consolidación de un lenguaje sistémico en los procesos de enseñanza del curso,

empezamos a hacer mucho más explícitas nociones como disolver o multicausalidad para que los estudiantes pudieran tener una idea mucho más concreta de las herramientas del pensamiento sistémico (Docente 1, grupo focal, 05 de octubre, 2020).

Evaluación: La revisión teórica favoreció nuevos horizontes investigativos e igualmente, supuso un trabajo más detallado de los conceptos teóricos del pensamiento sistémico en la experiencia del curso.

como durante mucho tiempo tratamos de hacer que la experiencia del curso fuera muy inductiva, dejamos de lado la conceptualización, entonces volver a trabajar más los conceptos con los estudiantes, hizo que el curso se sintiera mucho más sólido y con más propósito (Docente 1, grupo focal, 05 de octubre, 2020).

Investigación

Diagnóstico. Se advierte la necesidad de ahondar en dos aspectos fundamentales:

Es importante que empecemos a indagar sobre la articulación de la formación ciudadana con el Pensamiento Sistémico (Docente 4, diario de campo, 2019).

Igualmente, se planteó una indagación sobre cómo los Equipos Docentes pueden favorecer una identidad docente co-construida y colectiva.

Diseño-implementación. A partir de las reflexiones emanadas de los procesos de investigación se desarrollaron tres investigaciones durante ese periodo (Ver Ilustración 4).



1. Prácticas docentes para la formación ciudadana en un curso de introducción al Pensamiento Sistémico: Experiencia en un ciclo común básico de una universidad regional.

2. Castillo, M. (Septiembre, 2019). *La Identidad oscilante del Docente Universitario o cómo jugar Tetris para que encajen las piezas*. trabajo presentado en II Simposio de Educación, Universidad de Ibagué, Ibagué, Tolima-Colombia

3. Astaíza, A., Mazorco Salas, J. & Castillo, M. (2020). Teacher-Researcher Training in Higher Education: a Systems Thinking Approach. *Systemic Practice and Action Research*, 33(3), 1-15. <https://doi.org/doi.org/10.1007/s11213-020-09532-x>

Ilustración 4. Investigaciones Realizadas Tercer ciclo de investigación-acción -2019.
Fuente: Elaboración Propia.

Evaluación: La elaboración de estas investigaciones, permitió reconocer las fortalezas del trabajo investigativo del equipo, no obstante, también reflejaban ausencias importantes:

las investigaciones nos daban cuenta de todas las ventajas del trabajo docente en equipo, habíamos logrado diseñar un curso a partir de diálogo y la cooperación. El problema era que las voces de los estudiantes sólo tenían presencia en las encuestas y en las conversaciones informales. Entonces nos hemos estado planteando estrategias para generar una mayor participación de ellos. Eso no solo es coherente con el constructivismo sino con la formación ciudadana que estamos buscando (Docente 2, grupo focal, 05 de octubre, 2020).

Herramientas Pedagógicas

Diagnóstico: Durante este año, los docentes evidencian ambigüedad en las instrucciones de la página:

las instrucciones parecen claras, pero son imprecisas, los estudiantes realizan las mismas preguntas siempre y generan interpretaciones muy distintas sobre el sentido de la actividad (Docente 5, diario de campo, 2019).

A razón de esto, los docentes plantean como necesidad revisar el diseño de las instrucciones.

Diseño-Implementación: Se realizó un re-diseño para la página,

se reformuló el lenguaje del curso para hacerlo más cercano a los estudiantes, se hicieron explícitos los objetivos de aprendizaje de cada actividad y se creó una lista de chequeo para cada uno de los momentos del proyecto (Docente 4, grupo focal, 05 de octubre, 2020).

Evaluación: Esto resultó en mayor independencia por parte de los estudiantes, los cuales,

solicitaban menos acompañamiento porque las instrucciones estaban muy claras, entonces el rol de nosotros se sentía menos como un docente tradicional porque lo que hacíamos era facilitar la reflexión y el diálogo (Docente 5, grupo focal, 05 de octubre, 2020).

Evaluación

Durante este año, los procesos evaluativos continuaron funcionando en torno a la evaluación formativa y la idea de los entregables diversos. Los docentes no identificaron aspectos para modificar en relación a estos procesos, pero reconocieron la elaboración, por parte del estudiantado, de entregables novedosos frente a los años anteriores:

Nos impresionó mucho ver entregables a través de los modelos digitales realizados en videojuegos como Minecraft y Fornite. También empezamos a ver un mayor desarrollo de campañas de sensibilización a través de redes sociales (Docente 3, grupo focal, 05 de octubre, 2020).

DISCUSIÓN

Los retos y desafíos que la segunda década del siglo XXI ha planteado a la educación, revelan la urgencia de formar un nuevo tipo de docente. A través de esta investigación, se advierte como la articulación del pensamiento sistémico, el constructivismo y la investigación-acción, favorece la conformación de comunidades de práctica, que pueden atender las necesidades contextuales del aula, a través de prácticas de diálogo y co-creación. Al lado de esto, el proceso, permitió reconocer cómo los esfuerzos para generar una epistemología desde la práctica docente a partir de la reflexión en la acción, favorecieron la co-construcción de procesos de enseñanza donde el estudiantado es el centro del acto pedagógico.

Para lograr esto, fue fundamental tomar como base, las experiencias personales de los actores educativos y facilitar que estas pudieran estructurarse teóricamente para responder a la experien-

cia de aula. En ese sentido, la experiencia del curso presentó un tránsito desde prácticas orientadas por un texto guía, al desarrollo de saberes específicos para el contexto del aula. Así, la teoría emana de la realidad como descripción, análisis y transformación de la misma. Estos resultados son consistentes con las ideas de Schön (1988), Carr (1999), Zambrano (2000) y Ávalos (2002), sobre la necesidad de transformar la relación lineal entre el saber científico y la práctica. De este modo, Incorporar los procesos de IAE en la práctica docente, como afirman Restrepo et. al (2004), Elliot (2005), Colmenares y Piñero (2008), y Fernández y Johnson (2015,) fomenta la indagación y la transformación de la acción a partir de la disminución de la brecha entre teórica y práctica.

Así mismo se destaca el desarrollo de procesos de investigación colaborativa en equipos de docentes, por cuanto es coherente con una noción colectiva de construcción de conocimiento y reconoce los límites del investigador como sujeto aislado, vinculando la perspectiva de otros sobre las preguntas abordadas. De esta manera, la conformación de comunidades de práctica, fortaleció procesos colaborativos que promovieron la disolución y re-enmarcamiento de situaciones complejas en el aula. Esto es coherente, con lo que sostienen Schön (1988) y Roa (2006), sobre cómo la labor docente en la actualidad, demanda gestionar la complejidad de la realidad, desde una práctica reflexiva y colaborativa que tribute a la transformación de las organizaciones educativas.

Por otra parte, estos procesos colaborativos, permitieron la articulación de las ideas fuerza, las cuales no sólo transformaron las prácticas pedagógicas sino el diseño de las herramientas didáctico-formativas y las estrategias evaluativas del curso. Ahora bien, estos cambios fueron posibles gracias a la apertura pedagógica y creativa con la que se concibió el curso desde sus inicios. El articular los procesos formativos y de investigación, dio lugar a prácticas de co-creación que promueven una comprensión holista de los problemas educativos (Restrepo *et al.*, 2004; Tardif y Moscoso, 2018).

En relación a lo anterior, es importante destacar que el funcionamiento de este proceso, no depende únicamente del trabajo constante y sistemático de los docentes, por el contrario, la infraestructura que brinda la instrucción, constituye la condición de posibilidad para las labores realizadas. Las prácticas pedagógicas son producto de la relación entre la promoción de las instituciones y los discursos y prácticas de los docentes (Basto-Torrado, 2011). En ese sentido, esta investigación, muestra cómo las ideas del constructivismo, investigación-acción y el pensamiento sistémico, no son mera retórica educativa, si se contemplan institucionalmente de manera rigurosa en la estructura del proceso de formación y en los planes de trabajo del profesorado. Por ello, como exponen Laurencio y Farfán (2016) el soporte institucional además de presupuesto y capacidad instalada, debe contemplar espacios de reflexión e investigación para la construcción de sentido sobre de la *praxis*.

REFERENCIAS

- Aldana, E. y Reyes, A. (2004). *Disolver problemas: criterio para formular proyectos sociales*. Universidad de los Andes, Facultad de Ingeniería.
- Astaíza, A., Mazorco Salas, J. & Castillo, M. (2020). Teacher-Researcher Training in Higher Education: a Systems Thinking Approach. *Systemic Practice and Action Research*, 33(3), 1-15. <https://doi.org/doi.org/10.1007/s11213-020-09532-x>

- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3gtxuoQ>
- Basto-Torrado, T. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Magis, Revista internacional de investigación en educación*, 3 (6), 393-412. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m3-6.dcpp>
- Buckley, F. J. (2000). *Team teaching: what, why, and how?* Sage Publications.
- Campos, G. y Lule, N.E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, 7 (13), 46-60. <https://bit.ly/3tHz4Z0>
- Carr, W. (2007). *El docente investigador en educación*. UNICACH.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Castillo, M. Mazorco, J. y Astaíza, A. (2020). Desarrollo de un proceso formativo de profesores-investigadores orientado desde el pensamiento sistémico-complejo y la transdisciplinariedad. En E. Serna (Ed.). *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI* (pp. 388-396). Instituto Antioqueño de Investigación. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4266554>
- Chávez, K. y Trias, Y. (2016). Formación de investigadores noveles mediante el aprendizaje cooperativo. *Opción* 32 (7), 455-460. <https://bit.ly/3gwprYF>
- Clarke, M., Lodge, A., & Michael, S.M. (2012). Evaluating initial teacher education programmes: Perspectives from the Republic of Ireland. *Teaching and Teacher Education* 28(2), 141-153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.004>
- Colmenares, E. y Piñero, Ma. (2008). La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio- educativas. *Laurus Revista de Educación*, 14 (27), 96-114. <https://bit.ly/2TZQaDV>
- Coloma, C. y Tafur, R. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación*, 8(16), 217-244. <https://bit.ly/3gBd2kQ>
- Ell, F., Haigh, M., Cochran-Smith, M., Grudnoff, L., Ludlow, L. y Hill, M. (2017). Mapping a complex system: what influences teacher learning during initial teacher education?. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 45(4), 327-345. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2017.1309640>
- Elliot, J. (2009). *La Investigación Acción en Educación*. (6a. ed.). Morata.
- Elliott, J. (2012). The Assault on Rationalism and the Emergence of the Social Market Perspectives. In: J. Elliott (Ed) *Reconstructing teacher education: Teacher development*. (pp. 20-30). Routledge.
- Fenwick, T. (2010). Bold, rude and risky: rethinking educational professionalism, *Scottish Educational Review*, 42(2), 19-32. <https://bit.ly/3xy56ZQ>
- Fernández, M. y Johnson, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas*, 14(3), 93-105. [doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE3-FULLTEXT-626](https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE3-FULLTEXT-626)
- Gutiérrez Giraldo, M., Agudelo Cely, N., & Caro, E. (2016). La etnografía educativa virtual y la formación de docentes. *Praxis y Saber*, 7(15), 41-62. <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5722>
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2 (5), 55-60. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)

- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Education Research* 35 (5), 503–527. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00006-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00006-X)
- Herrera, J. (2010) La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* 3(5). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m3-5.fdie>
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020-1041. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Laurencio, A., & Farfán Pacheco, P. (2016). La innovación educativa en el ámbito de la responsabilidad social universitaria. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2), 16-34. Recuperado de <https://bit.ly/2TzN3T1>
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Morata.
- López-Garay, H. (2001). Geomorfología del Pensamiento Sistémico. En: H. Andrade (Ed.) *Pensamiento Sistémico: Diversidad en búsqueda de unidad* (pp. 35–42.). Ediciones UIS.
- Martini, H. A., Castillo, P., y Saldaña, J. (2018). Introducción. A vueltas con la innovación educativa. En H.A. Martini, P. Castillo y J. Saldaña (Eds.), *Innovación Educativa: Perspectivas y Desafíos* (pp. 7-15). Instituto de Ciencias Sociales Universidad de Valparaíso.
- Murcia, N. y Jaramillo, L.G. (2008). Investigación cualitativa. La complementariedad. Kinesis.
- Neilsen, J. (2007). *The Art of Collaboration in the Classroom: Team Teaching Performance*. [Tesis de Maestría, Virginia Commonwealth University]. Archivo digital. <https://bit.ly/3y1cGwa>
- Plank. (2011). *Team teaching across the disciplines, across the academy* (1ra ed.). Stylus Pub.
- Restrepo, B. (Ed.). (2004). *Investigación-acción educativa una estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros*. Editora Auilar.
- Riveros, A. (2018). Los estudiantes universitarios: vulnerabilidad, atención e intervención en su desarrollo. *Revista Digital Universitaria*, 19(1). <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n1.a6>
- Ruffinelli, Andrea. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111. <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201701158626>
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista De Investigación Educativa*, 18(1), 223-242. <https://bit.ly/3cMfy6y>
- Schön, D. A. (1988). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Editorial Paidós.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2),1-30. En <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la Educación* (34), 203–215. <https://doi.org/10.31619/caledu.n34.136>
- Tardif, M. y Moscoso, J. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388-411. <https://doi.org/10.1590/198053145271>

- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades* (48), 21-32. <https://bit.ly/3q0VPP9>
- Vesikivia, P., Lakkala, M., Holvikivi, J. & Muukkonen, J. (2019). Team teaching implementation in engineering education: professor perceptions and experiences. *European Journal of Engineering Education*, 44 (4), 519-534. <https://doi.org/10.1080/03043797.2018.1446910>
- Zambrano, A. (2000). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Fundación para la Filosofía en Colombia.
- Zeichner, M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. L. Erlbaum Associates.
- Zeichner, N. (2013). The next step: a hybrid teaching role. *Educational Horizons* 91(3), 13–15. <https://doi.org/10.1177/0013175X1309100305>

EXPERIENCIAS

Pedagogía de la formación doctoral: ¿Quiénes son “los otros” en la elaboración de una tesis?

*Doctoral education pedagogy: Who are “the others” in
the making of a dissertation?*

Viviana Mancovsky* y Laura Colombo**

Recibido: 13 de diciembre de 2021 Aceptado: 15 de enero de 2021 Publicado: 31 de enero de 2022

To cite this article: Mancovsky, V. y Colombo, L. (2022). Pedagogía de la formación doctoral: ¿Quiénes son “los otros” en la elaboración de una tesis? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 3(1), 105-114

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13962>

RESUMEN

En este ensayo, reflexionamos sobre algunas ideas claves para una pedagogía de la formación doctoral prestando especial atención a “los otros” que acompañan los aprendizajes del sujeto que se forma. Luego de presentar algunas generalidades sobre la formación doctoral hacemos foco en el papel clave que pueden tener los espacios que habilitan el intercambio entre tesis para acceder a una construcción colectiva del conocimiento y permitir conectarse con el lado productivo de la soledad. Para ello, damos cuenta de la implementación de un dispositivo pedagógico centrado en la tarea compartida de revisar borradores relacionados con la investigación doctoral: los grupos de escritura. Concluimos reconociendo la importancia que los tesis pares, “los otros”, pueden desempeñar al convertirse en interlocutores significativos en el largo y complejo proceso formativo tendiente al desarrollo de la autonomía intelectual.

Palabras clave: pedagogía de la formación doctoral; revisión entre tesis pares; grupos de escritura; círculos de escritura

ABSTRACT

In this essay we reflect on some key ideas for a doctoral education pedagogy paying special attention to the social relations that contribute to students' learning process. After presenting some broad ideas about the doctoral experience, we focus on the importance of promoting initiatives that encourage interactions with others. This does not only allow to collectively construct knowledge but also to connect with a productive side of the doctoral loneliness. We illustrate the aforementioned by describing a pedagogical initiative centered on peer revision of doctoral dissertation drafts: writing groups. We conclude by recognizing the important role that peers, “others” can play as meaningful conversational partners in the long and complex learning process that leads to the development of intellectual autonomy.

Keywords: doctoral pedagogy; dissertation peer review; writing groups; writing circles



*Viviana Mancovsky [0000-0001-8184-291X](https://orcid.org/0000-0001-8184-291X)

Profesora-investigadora de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), (Argentina)
vmancovsky@yahoo.com.ar

**Laura Colombo [0000-0001-6026-4436](https://orcid.org/0000-0001-6026-4436)

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, (Argentina)
laura.colombo@conicet.gov.ar

1. INTRODUCCIÓN

Los aprendizajes que supone un doctorado académico tienen como protagonista a un sujeto¹ que decide continuar sus estudios e iniciar una formación que le demandará la apropiación de un conjunto de saberes encuadrados en la “formación para la investigación” (Moreno Bayardo, 2015). A su vez, dichos aprendizajes múltiples y variados se despliegan en la dimensión del largo plazo y traducen una transformación subjetiva que encierra la figura de “volverse autor”. Es decir, se trata de un sujeto que se asume como creador de saberes nuevos, rigurosos y sistemáticos. El sentido genuino de una experiencia formativa² (Larrosa, 2009) puede entreverse en esa transformación hacia la autonomía intelectual. Los doctorandos comienzan a dilucidar quiénes pueden ser en el mundo académico. Este desarrollo de la identidad, tanto autoral como investigativa, está imbricada en un conjunto de relaciones entre individuos y culturas disciplinares que acarrearán valores y formas de ser y de hacer en las diferentes áreas de conocimiento.

Ahora bien, nos interesa explicitar un doble posicionamiento a partir de esta afirmación que enunciamos a modo de postulado o punto de partida. Por un lado, enmarcamos estas reflexiones en torno al sujeto y sus aprendizajes desde una pedagogía de la formación doctoral; por otro, el logro de la autonomía intelectual se da en un contexto institucional determinado pautado por un programa doctoral específico. Este último define: criterios de acceso y admisión, una estructura curricular de estudio, los requisitos de presentación de la tesis y su posterior lectura, a cargo de un jurado de expertos.

Desde estas dos lógicas, la pedagógica y la institucional, que funcionan a la manera de un mirador para delimitar y a su vez, profundizar nuestra reflexión, avanzamos en formular un interrogante que motiva nuestra escritura: ¿quiénes son los posibles “otros” que acompañan a un sujeto en un programa doctoral?

Este ensayo tiene como propósito exponer las ideas centrales de una pedagogía de la formación doctoral focalizando en las interacciones entre tesis pares que se encuentran en situación de avanzar con la escritura de sus tesis. Asimismo, da cuenta de la implementación de un dispositivo pedagógico llamado “grupos de escritura” basado en la tarea de revisión entre pares en torno a borradores relacionados con la investigación doctoral de los participantes.

En un primer apartado, nos interesa presentar las generalidades de una línea de investigación centrada en la pedagogía de la formación doctoral y desde ella, pondremos el acento en el proce-

1 Dado que aún no hay un acuerdo acerca del uso lingüístico del “o/a” o de la “@” para denotar los géneros tomando en cuenta las recientes recomendaciones al respecto de la Real Academia de la Lengua Española, en este texto se da por sentada la orientación hacia el logro de la equidad en materia de género y se usará solo el tradicional masculino como genérico a los fines de hacer más fluida la lectura.

2 Siguiendo los aportes valiosos de Larrosa (2009) la comprensión de la noción de experiencia, vinculada a la de formación, necesita tomar distancia de dos posiciones epistemológicas. Una de ellas, científica, asocia “experiencia” con “experimento” a partir del intento por objetivarla, medirla y controlarla. La ciencia moderna captura la experiencia haciéndola objetiva y universalizable. La otra posición, sostenida por la filosofía clásica, piensa a la experiencia como un primer modo de conocimiento sensible del cual hay que alejarse para alcanzar el verdadero saber. Por el contrario, la experiencia, explica el autor, es concebida desde la lógica de lo que acontece, siempre es única y singular y no se relaciona con el “tener” sino con el “hacer” experiencia. Por ello, una persona con experiencia es una persona abierta a su propia transformación. De allí que, el efecto subjetivo de la experiencia sea la formación.

so de aprendizaje del sujeto que se forma. Luego, nos detendremos en exponer algunas reflexiones introductorias sobre la problemática específica de la tan nombrada y “reconocida” soledad del tesista, expresada de distintos modos y maneras por el sujeto protagonista que realiza una tesis. A partir de este análisis, nos interesa resaltar el rol fundamental que pueden tener los espacios formativos que favorecen el ensayo de diferentes formas de ser y hacer con la escritura, junto con “otros” en situación similar para fomentar la construcción colectiva del conocimiento.

En un tercer apartado, nos proponemos describir el acompañamiento centrado entre tesis pares a partir de presentar la implementación de un dispositivo específico centrado en grupos de escritura. En ellos, cada participante comparte una versión preliminar de un texto que está escribiendo para que el resto lo lea y ofrezca comentarios e interpretaciones posibles de sentido. La retroalimentación obtenida entre pares sirve para mejorar los borradores. Este dispositivo ayuda a materializar el necesario acompañamiento para el aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991) de la escritura en el posgrado ya que, por un lado, acompaña e intenta mejorar, mediante la retroalimentación, el proceso de redacción de la tesis y, por el otro, acompaña y forma lectores y revisores críticos. Dicha experiencia de trabajo en grupo pone en relieve el lugar de “otros” en el proceso formativo doctoral destacando tanto la importancia de la construcción de relaciones horizontales como el acompañamiento y la contención emocional que la propuesta brinda.

Por último, en las conclusiones, dejamos planteados algunos interrogantes vinculados con la puesta en marcha del dispositivo de acompañamiento entre tesis pares en el marco de una pedagogía de la formación doctoral.

2. PEDAGOGÍA DE LA FORMACIÓN DOCTORAL: BREVE RECORRIDO INTRODUCTORIO

La pedagogía de la formación doctoral es una línea de investigación que se centra en el estudio de los procesos formativos y en las prácticas de acompañamiento institucional y académico desde el punto de vista de los sujetos implicados. Particularmente, suele centrarse en el estudio de la relación director de tesis y tesista (Åkerlind & McAlpine, 2017; Bastalich, 2017; Mancovsky, 2013, 2015, en prensa).

En líneas generales y recuperando su origen etimológico, la pedagogía pone el acento en el encuentro con la alteridad, en los sujetos que llevan a cabo procesos de aprendizaje y en el acompañamiento necesario que esto supone (Mancovsky, 2015, 2021). Se define, de manera concisa pero categórica, como la reflexión sobre la educación y la formación de los sujetos, a partir de los aprendizajes que llevan a cabo (Meirieu, 1992). Por ello, sostenemos que hay necesidad de reflexión pedagógica cada vez que un sujeto aprende. Si esta afirmación clave la trasladamos al campo de la formación doctoral, podemos relevar la existencia de múltiples saberes por aprender: disciplinares, según el campo específico del objeto de investigación; relativos a una escritura académica en la cual, el tesista debe apropiarse de las exigencias de un género discursivo altamente codificado y a partir del cual, construye un nuevo “posicionamiento enunciativo” y concernientes al oficio del investigador y todo lo que ello supone al llevar a cabo las etapas de un proyecto investigativo. Se trata, entonces, de un conjunto de saberes a adquirir, en el marco de un programa doctoral específico que impone condiciones y exigencias en tanto marco institucional preciso.

Si bien la pedagogía suele ser acotada a los aprendizajes de la infancia y al ámbito escolar, ¿por qué pensarla en el contexto de una formación que ofrece el máximo grado académico? Dicho de otro modo: ¿por qué consideramos y ponemos en relieve al proceso de aprendizaje en la instancia de formación de adultos en el nivel especializado de un doctorado? Al recuperar nuevamente los planteos de Meirieu (2005) encontramos una respuesta significativa. El autor sostiene que

[...] los aprendizajes más especializados, los ‘más sabios’, aunque se presenten en un momento de nuestras vidas donde ya hemos aprendido a enfrentar lo desconocido y a pactar con la angustia, necesitan sostén y acompañamiento. [...] Los aprendizajes de los adultos no están liberados milagrosamente de la parte de nuestra infancia que todos guardamos en nuestro interior ya que, justamente, aprender significa: nacer a otra cosa, cada vez; descubrir mundos que ignorábamos hasta el momento [...] (p. 17)

Esta reflexión contempla la dimensión subjetiva que muchas veces suele ser invisibilizada o ser analizada solo a los ojos de quien protagoniza la formación doctoral: el sujeto en formación. Sin embargo, los sujetos no aprenden solos. En efecto, desde un enfoque sociocultural del aprendizaje y la actividad humana (Vygotsky, 1978), se conciben los procesos de aprendizaje como procesos de participación social (Lave & Wenger, 1991). Por lo tanto, esa transformación subjetiva que involucra un “volverse autor”, como se mencionó en la introducción, no se da de manera vertiginosa ni repentina. Volverse autor está muy lejos de ser una mera “internalización” por parte del sujeto de un conocimiento objetivo sobre el sistema de la lengua o de la escritura académica como un ente homogéneo y asible. Por el contrario, implica un proceso de participación gradual en contextos sociales específicos mediante el uso de determinadas prácticas discursivas. Así, el desarrollo de la identidad escritora se produce mediante la gradual participación en comunidades disciplinares de práctica³ (Colombo, 2012; Lave & Wenger, 1991) las cuales, a su vez, se ven transformadas por quienes se inician en ellas. A nivel de posgrado, las comunidades de práctica, en las cuales se integran progresivamente los estudiantes al producir textos académicos, están atravesadas por las particularidades de cada campo disciplinar, lo cual pone de relieve la conexión intrínseca entre la escritura y la disciplina científica en la que se desarrolla. Por ello, debemos reconocer la complejidad de las interacciones involucradas en la actividad letrada. Esta última, remite a una serie de “procesos laminados” mediante los cuales, los estudiantes se representan no sólo la tarea a realizar a través la escritura sino también, la forma en que los textos son recibidos y usados por profesores, pares y otros actores (Prior, 1998). Dicha actividad abre espacios para “la (re) socialización de las prácticas discursivas, la puesta en primer plano de representaciones de disciplinaridad, y para la negociación de las trayectorias de participación en comunidades de práctica” (Prior, 1998, p. 32). Por tanto, en este “volverse escritor” debemos reconocer la relevancia de las relaciones sociales en las prácticas escritoras ya que, al producir textos, los estudiantes pasan a integrar una red social relativamente institucionalizada y con una historia sociocultural específica y dinámica.

3 Se entiende por tal a “un conjunto de relaciones que se dan entre personas, actividades y mundo en un tiempo determinado; a veces, de manera tangencial y superpuesta con otras comunidades de práctica” (Lave y Wenger, 1991, p. 98). Wenger (1998) complementa esta definición proponiendo tres dimensiones que deben estar presentes para que exista una comunidad de práctica: un compromiso mutuo, un objetivo conjunto y un repertorio compartido de rutinas, formas de actuar y significados y recursos lingüísticos.

3. ¿SOLO O ACOMPAÑADO?

Al detenernos en los relatos que los tesistas construyen acerca de su experiencia formativa, distintas imágenes cobran vida a través de sus palabras y sus frases significativas: decisión, cuestionamiento, desafío, esfuerzo, ámbitos alterados de la vida cotidiana, crecimiento personal, reordenamiento de la experiencia profesional vista a través del tiempo, lo ya sabido y lo por saber, dudas, temor, adrenalina, sentimiento de desorientación (“estar perdido”), sentir la tesis en el cuerpo (“ser una tesis caminado”). Nos interesa detenernos en una de esas imágenes que se vuelve recurrente en el diálogo con los doctorandos: la sensación de soledad que lleva implícito el proceso de escribir una tesis.

En un artículo titulado “La soledad del tesista de fondo”, Lhéréte (2011) ofrece una analogía creativa e interesante para pensar la formación del doctorando. La autora compara la experiencia formativa del investigador con la situación del maratonista que debe mantener el ritmo y sostener el esfuerzo en las carreras de fondo. Estas pruebas exigen cubrir una gran distancia y el desafío resulta ser la capacidad de resistencia del maratonista. En el caso del tesista, la autora señala, además, la necesidad de considerar al sentimiento de soledad como un aspecto que forma parte del aprendizaje del oficio del investigador (Lhéréte, 2011). Avanzando en el despliegue de una temporalidad, el doctorando es llevado a desarrollar sus propios recursos que le permitirán llegar a “la línea final”. En este proyecto, sostiene la autora, puede descubrir que el reconocimiento de su trabajo, a través de la mirada de “los otros”, puede ser un apoyo crucial. Esos “otros” no supone solo el acompañamiento de su director sino, el compartir con pares sus avances, sus dudas, sus aciertos y sus pequeños pasos hacia la meta final: la defensa de su tesis.

En coincidencia con estas reflexiones, Bartolini (2020) propone conceptualizar la soledad como portadora de dos dimensiones luego de analizar las trayectorias de quienes se doctoraron y quienes no culminaron sus estudios en cuatro programas doctorales pertenecientes a diferentes campos disciplinares. Por un lado, la soledad elegida puede ser productiva ya que es necesaria para explorar el propio mundo interior y conectarse con la creatividad. Por el otro, la soledad no deseada puede volverse algo padecido, doloroso y que coarte la posibilidad de avanzar en la producción sistemática de conocimiento. El análisis de un cuerpo de datos basado en treinta y cuatro entrevistas, realizado por la autora, indicó que las experiencias de soledad dolorosa son las que experimentan con más frecuencia quienes se embarcan en el viaje doctoral. Propone, entonces, que los programas doctorales se organicen de forma tal de promover instancias de soledad productiva y de construcción social de conocimiento a fin de fomentar mejores experiencias educativas en este nivel de posgrado.

4. UN DISPOSITIVO DE ACOMPAÑAMIENTO ENTRE PARES BASADO EN LA REVISIÓN: GRUPOS DE ESCRITURA

En este apartado, nos interesa describir los grupos de escritura como un dispositivo de acompañamiento doctoral centrado en la tarea de revisión de borradores escritos por los propios tesistas. Concebimos el término “dispositivo” como una organización de prácticas, medios y recursos que apuntan a “crear las condiciones” para que los sujetos que participan en esta instancia,

alcancen determinados propósitos en situaciones concretas. Generalmente, desde el campo de la pedagogía de la formación, los objetivos responden a fines formativos vinculados con la apropiación de saberes y prácticas (Mancovsky, 2016).

Ahora bien, los grupos de escritura que aquí detallamos están orientados al mejoramiento de los textos y las prácticas de escritura de sus participantes a través de actividades de revisión colectiva⁴. Por tanto, en ellos, cada miembro comparte una versión preliminar de un texto que está escribiendo para que el resto de los integrantes ofrezca comentarios para mejorarlos. Es necesario aclarar que, si bien se ejerce la tarea de revisión en forma conjunta, no se comparte la autoría ya que, quien concurre al grupo, lo hace con su propio proyecto de escritura. De hecho, una de las consignas dadas a los participantes es que son ellos quienes deciden qué presentar ante sus compañeros, con el requisito de que los textos en proceso estén relacionados con su investigación doctoral. Esto se orienta a que los participantes trabajen con proyectos de escritura asumidos como propios, lo cual permite que la actividad de revisar con “otros” adquiera un sentido en el aquí y ahora, con un objetivo no impuesto por otro (Colombo & Carlino, 2015). Así, en los grupos muchas veces se revisan capítulos de tesis pero también, proyectos de investigación, artículos científicos, ponencias, resúmenes, y cualquier otro tipo de texto que ayude al avance de la investigación doctoral.

Para permitir una lectura atenta y no imponer una extensión máxima a los textos presentados en el grupo, la retroalimentación se brinda en dos etapas. Primero, se intercambia el borrador enviándolo por correo electrónico o poniéndolo en una carpeta compartida en Google Drive para que los tésistas pares lo comenten en forma escrita y lo envíen/compartan con el autor. Luego, se realiza una reunión sincrónica (cara a cara o en línea) en la cual se discuten ambos, el texto y los comentarios brindados. Esta suerte de retroalimentación en dos tiempos permite que “los comentaristas” puedan abordar el texto en profundidad antes de la puesta en común colectiva. Los intercambios en tiempo real, que se dan durante las reuniones, abren un espacio de socialización basado en el trabajo sobre y con los textos (Rodas, Colombo, Calle & Cordero, 2021).

Sin embargo, para que los doctorandos puedan sacar provecho de su participación en los grupos de escritura hace falta la intervención de un facilitador. Este es quien inaugura los grupos creando las condiciones para el intercambio entre pares: es decir, articula al grupo con la tarea. Su rol es fundamental al inicio ya que, por un lado, es necesario que instale pautas de funcionamiento y herramientas para que la tarea de intercambiar y comentar textos se lleve a cabo en forma ordenada. Por otro, el facilitador guía y andamia la tarea de dar y recibir comentarios en forma colaborativa para que los intercambios sirvan no sólo para enriquecer los textos sino también las prácticas escriturales de sus autores.

Es función del facilitador que los textos abordados en los grupos no se “corrijan” sino que se “comenten” desde un posicionamiento no normativo (Colombo, Bruno & Silva, 2020). Es decir,

⁴ Este apartado se basa en los resultados de diferentes investigaciones con perspectiva cualitativa que utilizan el diseño de estudio de casos (Creswell, 2009; Stake, 1995) llevadas a cabo por la segunda autora. Las mismas se centran en diferentes grupos de escritura integrados por estudiantes de posgrado y profesores de instituciones argentinas y ecuatorianas respectivamente (por ej., Colombo & Álvarez, 2021; Colombo, Bruno & Silva, 2021; Colombo, Iglesias, Kiler & Saez, 2022; Colombo & Rodas, 2020; Rodas, Colombo, Calle & Cordero, 2021).

se espera que los participantes no emitan juicios de valor⁵ sobre los textos, sino que abran, ante los autores, su experiencia de lectura. Compartan sus preguntas, sus sensaciones y sus interpretaciones de lo leído. Si bien esto puede parecer sencillo de llevar a cabo, la experiencia de implementar grupos de escritura desde hace unos nueve años indica lo contrario. En primer lugar, es necesario que el facilitador brinde a los participantes algunas herramientas conceptuales sobre los distintos tipos de comentarios a realizar: basados en aspectos estructurales o gramaticales del texto (por ejemplo, coherencia entre párrafos, uso de conectores discursivos, vocabulario específico, etc.), centrados en el contenido del escrito, relacionados con el destinatario final, entre otros. En segundo lugar, hace falta detener la mirada de quien va a comentar los textos hacia la forma en la que se expresan los comentarios. Esto cobra especial importancia ya que, quienes llegan a un doctorado, han recibido durante su trayectoria por todo el sistema educativo, “correcciones” y no “comentarios” marcando aciertos y desaciertos en sus aprendizajes. De hecho, algunos participantes reportaron que este saber-hacer en cuanto a la forma de realizar devoluciones de los textos leídos, les ha sido útil en otros ámbitos, por ejemplo: al corregir parciales en su rol de docente universitario, al comentar borradores de tesis de licenciatura o maestría y al evaluar artículos para revistas científicas. De este modo, es menester del facilitador andamiar y acompañar el ejercicio de prácticas al interior del grupo de escritura que, en última instancia, ayudan a que los participantes se desarrollen como escritores de comunidades discursivas específicas y como revisores mediante el trabajo colaborativo entre pares. Así, las acciones del facilitador se despliegan en un territorio de intercambio que implica dar lugar a lo que le pasa al grupo, estar atento a sus tiempos, sus dificultades, teniendo en cuenta sus ritmos y actitudes para que se avance hacia una mirada y una producción compartidas. Las prácticas letradas ejercidas en los grupos, tanto la de producir como la de comentar escritos académicos, son constitutivas del proceso de publicación de artículos científicos. Es por esto por lo que los grupos de escritura, además de ayudar a avanzar con las tesis, constituyen un dispositivo de enseñanza de las prácticas letradas asociadas con la labor investigativa.

Además de articular al grupo con la tarea, el facilitador debe posicionarse de determinada manera durante el devenir grupal. Esto se relaciona, principalmente, con su modo de estar presente en las diferentes etapas del proceso de cada grupo. Si bien al momento de inaugurarlos y en los inicios, su presencia es fundamental y hasta constitutiva al momento de encuadrar la tarea, el objetivo último es que los grupos logren funcionar en forma autónoma. Por ende, el facilitador debiera ir gradualmente reduciendo sus intervenciones para, en última instancia, dejar de ejercer su rol, sin que esto afecte la dinámica grupal. Al respecto, la habilidad que ejerce un facilitador está en su disponibilidad y en su capacidad de espera para reconocer los tiempos del grupo, proponer recursos y abordajes que orienten el proceso de pensamiento colectivo. En última instancia, lo que se pretende poner en relieve en los grupos de escritura son las relaciones horizontales que dan lugar a diversos tipos de intercambios que enriquecen a los tesisistas y a sus tesis.

5 Concebimos al juicio de valor como “una expresión verbal o no verbal formulada por un sujeto que estima la cualidad de un objeto o de otro sujeto” (Mancovsky, 2004, p. 11). Más precisamente, los juicios, en tanto enunciados apreciativos, positivos y/o negativos, se subordinan a la estructura normativa del lenguaje verbal y no-verbal. Asimismo, la noción de valor, considerada como cualidad y estimación, encierra la conformación de grados, en vistas a alcanzar un lugar determinado puesto como ideal (Mancovsky, 2004).

Es, precisamente, en el intercambio con pares donde reside la riqueza de los grupos de escritura. En ellos, los participantes se brindan apoyo, ánimo y ayuda en forma sostenida, en pos de su progreso académico. En estos espacios, estén o no sus integrantes inscriptos institucionalmente en los mismos programas doctorales, son frecuentes los intercambios de materiales de diferente tipo que pueden allanar la experiencia doctoral. Por ejemplo, contar con documentos de circulación interna tales como planes de tesis, índices comentados o informes de avance es de utilidad ya que, estos modelos textuales ayudan a conceptualizar mejor la tarea de escritura. Así, desmitifican el desafío de producir determinado género discursivo, volviendo la tarea más plausible de ser llevada a cabo. En forma similar, al ir familiarizándose con los temas investigados por sus compañeros, los participantes suelen recomendarse bibliografía que podría ser insumo para elaborar los antecedentes o contribuir al armado del marco teórico de la investigación.

Otro aspecto que permite esta horizontalidad de las relaciones en los grupos de escritura, que, a su vez, justifica la retirada del facilitador, es la posibilidad de construcción de un ámbito de trabajo íntimo. Tener disponible un espacio cuidado donde expresar y compartir con “otros” las emociones experimentadas con respecto a la trayectoria doctoral y este “volverse autor” ligado a la tarea de investigar, ayuda a combatir los sentimientos de soledad antes mencionados. Encontrarse con “otros” que también están realizando sus estudios doctorales permite a los doctorandos poner en perspectiva su propia trayectoria. En este sentido, escuchar que a “otros” también les resulta trabajoso avanzar con la elaboración de la tesis, ayuda a que los doctorandos dejen de pensar que son ellos el obstáculo y se aminoren sus sentimientos de inseguridad. Esto les permitiría, entonces, alcanzar una soledad elegida y productiva, que los aleje del sufrimiento y los acerque a un posicionamiento introspectivo que motive su propia creatividad (Bartolini, 2020).

Por otro lado, la labor colaborativa alrededor de la producción intelectual y textual ayuda a promover e instalar nuevas formas de encarar la investigación que abren paso a la construcción social del conocimiento. En este sentido, esta formación contrarresta las lógicas individualistas, confrontativas y competitivas, muchas veces fomentadas por el mundo institucional académico-científico. Los intercambios genuinos entre los participantes de los grupos de escritura se dan gracias a la consolidación de lo vincular en pos de las actividades de revisión. Pese a que, el facilitador puede contar con algunas estrategias para favorecer una buena comunicación anticipando posibles inconvenientes en el trabajo con los vínculos, la modalidad en que esta tarea se lleva a cabo, no siempre es nítida ni directa. Por lo tanto, la facilitación implica transitar avances y retrocesos, aciertos y desaciertos; en fin, todo lo que puede pasar cuando aflora la subjetividad de aquellos que se encuentran implicados. Asimismo, la experiencia dicta que un aspecto fundamental para consolidar lo vincular consiste, sobre todo, en sostener la participación. Esto posibilita hacer frente a la incomodidad que suele generar el sentirse expuesto cuando se comparten borradores con “otros”. El trabajo sostenido a lo largo del tiempo es fundamental porque da lugar a vivenciar una construcción social y dialogada del conocimiento.

En definitiva, los intercambios materiales y simbólicos que se dan al interior de los grupos de escritura en torno a la tarea de comentar textos, brindan un acompañamiento a la formación para la investigación y ofrecen recursos para avanzar con los proyectos de tesis doctorales de los participantes.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

A partir de la presentación detallada de este dispositivo pedagógico, basado en el intercambio y en la revisión de textos entre doctorandos, creemos responder a nuestro título sugerido al inicio y, a su vez, poner en relevancia los aprendizajes entre pares. En el marco de una pedagogía de la formación doctoral, que reconoce los múltiples y singulares aprendizajes que se despliegan en la experiencia formativa del tesista, los pares pueden convertirse en interlocutores significativos en el largo y complejo desarrollo de la identidad tendiente hacia la autonomía intelectual.

Asimismo, los grupos de escritura se evidencian como un acompañamiento valioso que se centra en la construcción social de conocimiento y a su vez, en la elaboración individual de una tesis doctoral. Experiencia formativa siempre singular y única que se enriquece del intercambio con “otros” para fomentar la soledad productiva, en pos de la creación de saberes originales y rigurosos.

Además, más allá de la relación formativa enmarcada pedagógicamente entre director y tesista, este dispositivo da muestras de la valiosa complementariedad de los aprendizajes colaborativos propiciando el aprender a hacer comentarios cuidados entre pares. Esta reflexión pone de manifiesto la importancia de la construcción de relaciones de horizontalidad en el proceso de formación para la investigación, alejándose de posturas individualistas y competitivas que suelen aparecer en el ámbito académico-científico.

Por todas estas conclusiones, sostenemos el carácter eminentemente pedagógico de este dispositivo de acompañamiento centrado en la revisión de textos entre tesistas.

Por último, nos interesa dejar planteados algunos interrogantes que pueden servir como líneas de reflexión futuras para profundizar y afianzar la puesta en marcha de dicho dispositivo. En este sentido, nos preguntamos acerca del marco institucional más adecuado y pertinente para crear e instalar los grupos de escritura en los programas de formación doctoral. También, nos planteamos los ajustes necesarios para afinar el rol del facilitador en su modo de “inaugurar – estar – retirarse – seguir estando” según las etapas que atraviesa cada grupo específico de escritura. Finalmente, nos preguntamos acerca de la conformación más apropiada de los grupos, en función de las pertenencias institucionales y disciplinares diversas de los tesistas.

Decididamente, creemos que el espacio formativo que fomentan los grupos de escritura permite a los doctorandos no sólo compartir sus avances, dificultades, dudas, logros y aciertos en su trayectoria de la formación doctoral sino también, acompañarlos en el desafiante camino hacia la autonomía intelectual.

REFERENCIAS

- Åkerlind, G., & McAlpine, L. (2017). Supervising doctoral students: Variation in purpose and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 42(9), 1686-1698. <https://doi.org/1610.1080/03075079.03072015.01118031>
- Bartolini, A. M. (2020). Las soledades de los doctorandos. Una aproximación pedagógica *Revista de Educación*, 19, 165-185. <https://bit.ly/3DRpCWY>
- Bastalich, W. (2017). Content and context in knowledge production: a critical review of doctoral supervision literature. *Studies in Higher Education*, 42(7), 1145-1157. <https://doi.org/1110.1080/03075079.03072015.01079702>.

- Colombo, L. (2012). Escritura de posgrado y aprendizaje situado. En Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Ed.), *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XIX Jornadas de Investigación - VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* [en CD] (Vol. 1, pp. 82-85). Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. <https://bit.ly/31LWKlO>
- Colombo, L., & Álvarez, G. (2021). Iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares y orientadas a la enseñanza-aprendizaje de la escritura de la tesis a nivel de posgrado. *Educación y Humanismo*, 23(40), 1-18. <https://doi.org/10.17081/eduhum.17023.17040.13995>.
- Colombo, L., & Carlino, P. (2015). Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: Una revisión de trabajos anglosajones. *Lenguaje*, 43(1), 13-34. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v25143i25101.24993>
- Colombo, L., Bruno, D., & Silva, V. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado *Praxis educativa*, 24(3), 1-13. <https://bit.ly/3rUySXP>
- Colombo, L., Iglesias, A., Kiler, M., & Saez, V. (2022). Grupos de escritura en el postgrado: Experiencias de tesis. *Espacios en Blanco. Revista de Educación (Serie Indagaciones)*, 1(32), 163-172. <https://ojs162.fch.unicen.edu.ar/ojs-163.161.160/index.php/espacios-en-blanco/article/view/870>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En: C. Skliar & J. Larrosa. *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens.
- Lhérété, H. (2011). La solitude du thésard de fond. *Revue Sciences Humaines*. Octubre, 230, 48-50.
- Mancovsky, V. (2004). La “des-naturalización” de la presencia permanente de los juicios de valor en el discurso del maestro. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 22, 36-44. <https://bit.ly/3pMcUna>
- Mancovsky, V. (2013). La dirección de tesis de doctorado tras las huellas de los saberes puestos en juego en la relación formativa. *Revista Argentina de Educación Superior*, 5(6), 50-71. <https://bit.ly/3ojXK2s>
- Mancovsky, V. (2015) La formación para la investigación en programas doctorales. En V. Mancovsky & M. G. Moreno Bayardo. *La formación para la investigación en el posgrado* (115-132). Novedades Educativas.
- Mancovsky, V. (2016). Un dispositivo de intervención-investigación con directores de tesis de posgrado en las facultades de ciencias de la educación y de ciencias de la comunicación de la universidad de Málaga, desde una pedagogía doctoral. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 7(9), 29-42. <https://bit.ly/3EMQRDf>
- Mancovsky, V. (Ed.) (2021). *Pedagogía de la formación doctoral. Relatos vitales de directores de tesis*. Biblos.
- Meirieu, P. (1992). « Qui a peur des sciences de l'éducation ? » *Revue Se former+*. Pratiques et apprentissages de l'éducation. Lyon.
- Meirieu, P. (2005). *Lettre à un jeune professeur*. ESF Éditeur.
- Prior, P. (1998). *Writing/disciplinary: A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Rodas, E. L., Colombo, L., Calle, M. D., & Cordero, G. (2021). Looking at faculty writing groups from within: some insights for their sustainability and future implementations. *International Journal for Academic Development*, <https://doi.org/10.1080/1360144X.1362021.1976189>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

EXPERIENCIAS

Asesoría metodológica en trabajos finales de carrera en educación. Una experiencia en pregrado

*Methodological advice on final projects in education.
An undergraduate experience*

Alixon David Reyes Rodríguez*

Recibido: 11 de abril de 2021 Aceptado: 29 de noviembre de 2021 Publicado: 31 de enero de 2022

To cite this article: Reyes Rodríguez, A. D. (2022). Asesoría metodológica en trabajos finales de carrera en Educación. Una experiencia en pregrado. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 3(1), 115-133

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.12342>

RESUMEN

La formación en investigación es uno de los focos de atención en la formación inicial docente, dado que se trata de habilidades necesarias para el desempeño laboral. En tal sentido, este trabajo reporta la experiencia en la asesoría metodológica de los trabajos finales de carrera (tesis) en las once carreras de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Adventista de Chile. Para ello se consideró la estrategia diseñada por el Departamento de Metodología de la Investigación de la institución, además de las iniciativas de la Coordinación de Investigación de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, y consideraciones de los profesores guía. Como resultado se tiene: consolidación de la Coordinación de Investigación y de la Coordinación de Trabajos Finales de Carrera, consolidación del rol del asesor metodológico, acompañamiento permanente, cualificación de los trabajos, capacitación permanente de estudiantes y docentes más allá de las predisposiciones curriculares, creación de semillero de investigación, participación de estudiantes en congresos y eventos científicos, publicación de tesis en formato artículo en revistas indexadas.

Palabras clave: asesoría metodológica; investigación; trabajos finales de carrera; formación inicial

ABSTRACT

Research training is one of the focuses of attention in initial teacher training, given that these skills are necessary for job performance. In this sense, this paper reports the experience in the methodological assessment of final theses in the eleven careers of the Faculty of Education and Social Sciences of the Adventist University of Chile. For this purpose, the strategy designed by the Department of Research Methodology of the institution was considered, in addition to the initiatives of the Research Coordination of the Faculty of Education and Social Sciences, and considerations of the guiding professors. The results are: consolidation of the Research Coordination and the Coordination of Final Projects, consolidation of the role of the methodological advisor, permanent accompaniment, qualification of the projects, permanent training of students and teachers beyond the curricular predispositions, creation of research seedbeds, participation of students in congresses and scientific events, publication of theses in article format in indexed journals.

Keywords: methodological consulting; research; final projects; initial training



*Alixon David Reyes Rodríguez

0000-0001-9857-0930

Dirección de Posgrado y Observatorio de Educación para Latinoamérica de la Universidad Adventista de Chile (Chile)
alixdavid79@gmail.com

Agradecimientos: A Maritza Roa, decana de la FECS; a Julia Labra, coordinadora de TFI-TFC de la FECS en el período; a Marcela Jarpa, de la Dirección de Investigación y a Ramón Gelabert, responsable del Departamento de Metodología de la Investigación de la UnACh; a los directores de c/u de las carreras de la FECS; a todos los profesores guía de TFI-TFC, a los estudiantes investigadores.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los temas que cobra relevancia en los procesos de formación docente inicial está relacionado con el desarrollo de habilidades investigativas (Campos, 2015; Perines y Murillo, 2017). Esto encuentra justificación en el contexto del desempeño laboral de las y los docentes en el contexto del sistema escolar, habida cuenta que se espera que en el ejercicio profesional puedan diagnosticar situaciones en las que tengan incidencia favorable desde la práctica pedagógica, no solo en el contexto más cercano, sino también ampliando la cobertura y rango de acción desde el aula, pasando por la escuela a la comunidad y aún más allá (García, 2015). Para ello, se hace necesario entonces aprender, adquirir, desarrollar (y cualificar en el tiempo) habilidades investigativas básicas que permitan acometer semejantes desafíos profesionales.

Tal y como puede advertirse en mallas curriculares de diversas carreras universitarias destinadas a la formación de docentes, el componente de investigación se halla vertido en asignaturas transversales asociadas (Perines, 2020). Así, dependiendo de los perfiles declarados y el modelo educativo de las instituciones, en sus arquitecturas curriculares se advierten asignaturas que van desde procesos introductorios a la investigación, pasando por investigación educativa, investigación cualitativa, investigación cuantitativa, métodos y técnicas de investigación, fundamentos de estadística, bioestadística, formulación de proyectos, seminarios de tesis, entre otros. El punto culminante o hito que marca y demuestra el logro de estas habilidades, es la tesis de grado.

La tesis implica un proceso de formación *in situ*, además de la asunción de una investigación a propósito de poner en evidencia habilidades básicas que constaten su adquisición, esto, como requisito mínimo en la formación y para el egreso consecuente tras la titulación (Reyes *et al.*, 2021).

En el caso de la Universidad Adventista de Chile (UnACh), y con especificidad en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales (FECS), asignaturas asociadas a investigación y destinadas a la formación y desarrollo de habilidades investigativas básicas, se encuentran incorporadas a las mallas curriculares de sus once carreras (Reyes *et al.*, 2021), (Ver Gráfico 1).



Ahora, vale destacar que, en la FECS, conviven a la fecha, dos mallas curriculares, a saber, 2013 y 2018. La malla curricular de 2013 cuenta con dos asignaturas relativas para Métodos y Técnicas de Investigación (VII y VIII semestres respectivamente), y cuenta con dos asignaturas relativas de Trabajo Final de Integración (TFI), a realizarse entre el IX y el X semestre. La malla curricular de 2018, cuenta con una sola asignatura para Métodos y Técnicas de Investigación, y una sola asignatura para el Trabajo Final de Carrera (TFC, sustituyendo al TFI anterior). Una particularidad la representa la carrera de Trabajo Social (FECS), en la que se mantienen dos asignaturas asociadas a Métodos y Técnicas de Investigación (una cualitati-

Gráfico 1. Asignaturas en mallas curriculares de las carreras de la FECS, UnACh. **Fuente:** Elaboración propia.

va y otra cuantitativa), se mantienen dos asignaturas asociadas a Análisis de Datos (cualitativos y cuantitativos), y los dos seminarios de TFC.

En el caso de la tesis, para la UnACh, la tesis corresponde al TFI, modificado en el Reglamento del Trabajo Final de Carrera para los Estudios de Pregrado (2017), y llevado a ser el TFC. De acuerdo con el *Reglamento del Trabajo Final de Carrera para los Estudios de Pregrado* (UnACh, 2017), el TFC se define de la siguiente manera:

El Trabajo Final de Carrera (TFC) es una actividad curricular para la obtención del grado del Licenciado o del Título Profesional de nivel superior, donde un estudiante, o un grupo de estudiantes, realiza un estudio en profundidad en alguna problemática específica de su especialidad y formula, elabora y desarrolla un proyecto de investigación o aplicación o intervención; o colabora en un proyecto de investigación o aplicación o intervención dirigido por un académico de la UnACh o de otro centro de educación superior o de investigación en convenio con la UnACh (Universidad Adventista de Chile, 2017; Art. 1).

En este sentido, y de acuerdo como lo señala el *Reglamento del Trabajo Final de Carrera para los Estudios de Pregrado* (UnACh, 2017), el estudiante cursa el TFI/TFC, guiado por un docente que asesora el desarrollo de una investigación relacionada con las líneas de investigación de la carrera en cuestión. Al mismo tiempo, y con el propósito de cualificar la investigación, el mismo reglamento determina dos vías para el desarrollo del TFI-TFC, a saber una de carácter administrativa, que guarda relación con los procesos administrativos de registro y control de avances del trabajo, y una segunda que guarda relación con la asesoría metodológica, a la que el profesor guía de TFI/TFC tiene disposición en términos teórico-epistémicos y metodológicos en el desarrollo de la investigación, por parte de un especialista en metodología de la investigación asociado a la facultad y al Departamento de Metodología de la Investigación de la universidad. Este especialista se encuentra adscrito a la Coordinación de Investigación de la facultad, y es quien recibe al profesor guía para hacer el acompañamiento respectivo desde el principio hasta el final del proceso de desarrollo del TFI-TFC.

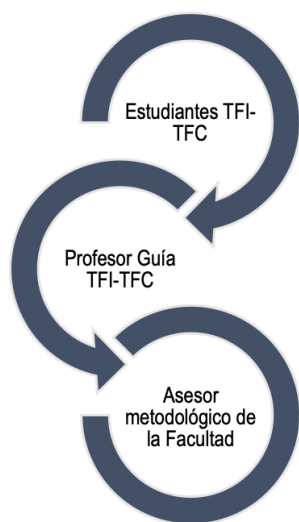


Gráfico 2. Lógica ordenada de asesoría metodológica TFI-TFC, UnACh. **Fuente:** Elaboración propia.

La lógica institucional implica que el estudiante en situación de TFI-TFC, ha de contar con un docente asignado para la guiatura de investigación al llegar a la instancia de TFI I y culmina en TFI II (malla 2013), o al llegar a la instancia de TFC (malla 2018). Al mismo tiempo, la figura del asesor metodológico acompaña al dúo integrado por el docente y el estudiante en cuestión desde un principio hasta la finalización del trabajo y su posterior defensa oral. Atiende elementos asociados a la coherencia epistémica, la coherencia metodológica, la probidad de las técnicas de investigación y de los instrumentos empleados para recolección de información, además del análisis de información y presentación de resultados.

La asesoría metodológica funciona y se comporta como un proceso de acompañamiento que tributa a la consolidación de los esfuerzos de investigación y la cualificación del proceso, tanto para el profesor guía del trabajo, como para el o los estudiantes en situación de TFI-TFC. De hecho, según Bastidas (2017), esta función “surgió para complementar la labor del tutor de investigación, y así, asegurar un trabajo intelectual de calidad como requisito para obtener diversos grados profesionales” (p. 123).

Revisión de literatura

A nivel de la literatura científica, la asesoría en el ámbito de la investigación ha sido remitida históricamente al ámbito del tutor o el profesor guía de tesis. La instancia de un asesor metodológico, lo cual es una figura diferente a la del tutor de tesis, si bien es cierto no es nueva, tampoco es que haya sido considerada de forma consistente como objeto de estudio, bien sea porque se analice el perfil de dicha función, sea porque se analicen las habilidades que necesita tener quien desempeñe la función, sea porque se analice la incidencia de la asesoría la calidad de los trabajos de investigación, o en los avances que fomenta a nivel de cualificación de los docentes tutores. Es decir, hay falta de investigación en este ámbito.

El asesor metodológico es una figura institucional que coadyuva con los procesos de investigación y ejerce un ejercicio de acompañamiento, tanto al estudiante en condición de tesista, como al docente en calidad de tutor o profesor guía. En todo sentido, debe tratarse de una persona con expertiz en metodología de la investigación (Reglamento del Trabajo Final de Carrera para los Estudios de Pregrado, UnACh, 2017).

Unas pocas investigaciones reflejan elementos de valía en relación con la figura de la asesoría metodológica. Trabajos como el de Revilla (2017), exploran sobre las expectativas y las tensiones en las funciones de asesoría metodológica; o como el de Mamani-Benito (2019), en el que se destaca que nuevos enfoques en la función de la asesoría metodológica, son precisos si se pretende que la investigación se cualifique y tenga, además, impacto social, especialmente a nivel de publicación científica. Este tema es relevante dado que atiende elementos importantes para las universidades hoy día, además del potenciamiento de la formación profesional. O sea, hay un tema institucional, pro también lo es personal, en el sentido de que es preciso que el egresado logre desarrollar habilidades básicas de investigación que le permitan tener un desempeño profesional acorde con las necesidades y demandas del entorno. En tal sentido, este trabajo tiene como propósito presentar la experiencia de asesoría metodológica para las once carreras de la FECS entre 2019 y 2020, considerando estos elementos, logros y desafíos, articulaciones y reflexiones crítico-conceptuales en el ejercicio de esta labor.

2. DESARROLLO (LA EXPERIENCIA)

2.1. Actores

Los actores relevantes en el proceso de la experiencia corresponden a estudiantes en situación de TFI-TFC, profesores guía de TFI-TFC, Coordinación de Investigación FECS, asesor metodológico de la FECS, Coordinación de TFI-TFC, Departamento de Metodología de la Investigación de la UnACh, en el período correspondiente a 2019-2020.

2.2. Experiencia

La experiencia corresponde al ejercicio de asesoría metodológica realizado entre 2019 y 2020 en el marco de las carreras asociadas a la FECS de la UnACh. Se destaca en primer orden que la responsabilidad de la asesoría metodológica es una función asociada a la Coordinación de Investigación de la facultad, y generalmente quien asume como Coordinador/a de Investigación, asume también como asesor/a metodológico/a de la facultad, tal y como ocurrió con el caso en cuestión. Por lo que de partida puede advertirse, o una tensión, o una articulación de funciones, según se ejerza y se cumplan los roles correspondientes.

Iniciado el ejercicio de gestión en la Coordinación de Investigación de la FECS, la decanatura de la facultad solicitó avanzar en dos direcciones, a saber, 1)- dar asesoría metodológica a los profesores en función de guías de TFI, y, 2)- ofrecer instancias de capacitación para suplir necesidades de formación de los docentes de la facultad en temas asociados a investigación y habilidades básicas para el desempeño profesional. Dadas las expectativas de la decanatura, se procedió a la realización de un análisis de la Coordinación de Investigación de la FECS a través de una matriz FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas). De acuerdo con Ponce (2007):

El análisis FODA consiste en realizar una evaluación de los factores fuertes y débiles que, en su conjunto, diagnostican la situación interna de una organización, así como su evaluación externa, es decir, las oportunidades y amenazas. También es una herramienta que puede considerarse sencilla y que permite obtener una perspectiva general de la situación estratégica de una organización determinada (p. 114).

El análisis FODA se llevó a cabo con el equipo conformante de la Coordinación de Investigación de la FECS (Coordinador de investigación y asesor metodológico, Coordinadora de TFI-TFC). Para ello se emplearon matrices de cruce de factores internos y externos, tal y como lo destaca la literatura (Nikulin y Becker, 2015; Ponce, 2006), con el propósito de esclarecer estrategias de acción que fungiesen como remediales.

Además del análisis FODA, se hizo el recuento de los TFI-TFC desarrollados en el histórico de la FECS, se hizo revisión de las rúbricas de evaluación, se hizo revisión del circuito de procedimientos en el desarrollo del TFI-TFC, y se hizo revisión del *Reglamento del Trabajo Final de Carrera para los Estudios de Pregrado* (UnACh, 2017). Considerando los reportes a la fecha radicados en la Coordinación de TFI-TFC, la opinión de la Coordinadora de TFI-TFC de la facultad, además del diálogo con la decana de la FECS y profesores guías de TFI-TFC, el análisis FODA constató que la experiencia desarrollada en la Coordinación de Investigación de la FECS hasta ese momento implicaba solo la asesoría de los profesores guía de TFI-TFC. Y se habla de la Coordinación de Investigación en primer lugar, dado que es la unidad de adscripción de la asesoría metodológica en la facultad, y es, desde dicha instancia, desde la que se pueden generar estrategias de acción. La tabla 1 distingue el análisis realizado.

Tabla 1. Análisis FODA. Fuente: Elaboración propia.

Fortalezas	Oportunidades
<ul style="list-style-type: none"> • La Coordinación de Investigación está inserta en una Facultad de Educación y Ciencias Sociales • Adscripción a la facultad, de varios investigadores consolidados • Existencia de instancia deliberativa (Consejo de Investigación) • Existencia declarada de líneas de investigación, tanto en las carreras, como en la facultad • Trabajo de asesoría permanente a profesores guía de TFI-TFC • Apoyo declarado por la decanatura de la facultad a la Coordinación de Investigación y la asesoría metodológica • Existencia de una Coordinación de TFI-TFC • Política de incentivos a los docentes (artículos, proyectos) • Existencia de reglamentos institucionales asociados a investigación • Repositorio de TFI a nivel de la Coordinación de TFI-TFC y la Biblioteca de la universidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Acercamiento y disponibilidad de apoyo por parte de la Dirección de Investigación de la universidad • Umbral para incrementar productividad científica • Establecimiento de convenios y redes de colaboración • La responsabilidad de la asesoría metodológica recae en el/la Coordinador/a de Investigación de la facultad • Articulación con la Coordinación de TFI-TFC
Debilidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"> • No hay sistematización de las revisiones ni planillaje para el seguimiento de los TFI-TFC • Desconocimiento de los reglamentos asociados a investigación por parte de los docentes • Poca cantidad de docentes con experiencia sólida en investigación (más allá de titulación en posgrado) • Pocos docentes impulsores de investigación cualitativa y mixta • Poca incidencia de la Coordinación de Investigación en la facultad, salvo las asesorías a profesores guía de TFI • La Coordinación de Investigación no tiene participación en el Consejo de Facultad, más allá de invitaciones expresas para situaciones puntuales • Indefinición de las líneas de investigación en varias carreras en la facultad 	<ul style="list-style-type: none"> • Tendencia muy marcada en enfoque de investigación cuantitativa para una facultad que, como la presente, es de educación y ciencias sociales • Disminución de asignaturas asociadas a investigación y desarrollo de TFC en la malla curricular 2018 • Puntos ciegos de la reglamentación asociada a investigación • Disminuida presencia, visibilidad y relevancia de la Coordinación de Investigación en las diversas carreras de la facultad

Este análisis FODA tiene implicaciones relevantes en la experiencia descrita, por cuanto entrega información del estatus del trabajo de asesoría metodológica a partir del cual se levantan y desarrollan estrategias de acción que se presentan en el balance provisional. En función de este diagnóstico inicial, acompañado de otras iniciativas como la revisión de reglamentos, el diálogo permanente correspondiente con la decanatura de facultad, la Coordinación de TFI-TFC, y el Departamento de Metodología de la Investigación de la universidad, se delinearon acciones concretas a fin de establecer mecanismos de actuación y desempeño para fortalecer las instancias de los TFI-TFC, para acompañar de forma sostenida esfuerzos de formación en investigación en estudiantes y profesores, y cualificar los productos finales, en un proceso que articula necesariamente la asesoría metodológica con la función mucho más global de la Coordinación de Investigación.

3. BALANCE PROVISIONAL

Se entiende que un proceso como el iniciado implica un ejercicio constante de revisión, renovación y fortalecimiento de acciones, estrategias e iniciativas. Al mismo tiempo, un proceso de esta magnitud busca sentar las bases de una estructura sólida a nivel de investigación en la facultad y que ello se llevará un tiempo para poder ofrecer elementos de concreción de éxito y niveles de logro. Aun así, a continuación, se destacan logros preliminares y desafíos que pueden advertirse a corto, mediano y largo plazo, en lo relacionado con la acción de la asesoría metodológica, a partir de una serie de acciones y estrategias que parten del análisis FODA realizado. Y esto, habida cuenta que, se entiende la investigación como un proceso de carácter multidimensional, por lo que, la concepción de asesoría metodológica no pasa solo por el acompañamiento del asesor al profesor guía de TFI-TFC, sino que va acompañado de otras acciones tendientes a fortalecer la acción de la asesoría, al tiempo que apunta a la autonomía del profesor guía en el proceso.

3.1. Acciones y logros preliminares

Las estrategias y acciones desarrolladas se generaron con base en los resultados del análisis FODA, a fin de dar respuesta a los desafíos que se presentaron originalmente, y aun sobrepasando los requerimientos hechos a la Coordinación de Investigación y la asesoría metodológica por parte de la decanatura de la facultad. En tal sentido, el relato descriptivo de lo que ha sido considerado como logros preliminares, tiene una discursividad lineal que permite la proyección de cada una de las acciones desarrolladas.

Un tema central en toda la gestión académico-administrativa resultó la estrategia de articulación entre el asesor metodológico, la Coordinación de TFI-TFC de la facultad y la Coordinación de Investigación. Y ello, dado que la función de asesoría y la Coordinación de Investigación, recayeron en la misma persona, y esto permitió la articulación de esfuerzos en pro de facilitar condiciones de trabajo y acompañamiento de docentes y estudiantes en el proceso. Además, la articulación del trabajo asociado a los TFI-TFC ameritó la integración del asesor metodológico y la Coordinación de TFI-TFC, por cuanto es preciso organizar los tiempos y plazos de presentación de trabajos, directrices asociadas a los instrumentos de recolección de datos, los permisos y autorizaciones para aplicación de instrumentos, entre otros procedimientos que implican el diálogo y la coordinación de esfuerzos de índole metodológico y administrativo.

Se inició con la búsqueda de planillaje asociado a las revisiones realizadas a los TFI hasta la fecha por parte de los asesores metodológicos de la facultad, sin encontrarse información o forma de sistematización al respecto. Siendo así, se ideó una minuta que permitiera recoger las apreciaciones teórico-epistémicas y metodológicas para la retroalimentación de los profesores guía de los TFI que solicitaran la asesoría y el acompañamiento. Al mismo tiempo se fue regularizando la cantidad de momentos en el semestre en el que se irían dando las reuniones entre el asesor metodológico, el profesor guía, y en el caso de que se fuere necesario, con el grupo de estudiantes en elaboración de TFI. Esto permitió ir construyendo un flujo de trabajo, además de un sistema de progresividad y seguimiento de los TFI en apoyo con la Coordinación de TFI-TFC de la FECS, como sub-unidad responsable del trabajo administrativo.

Además de estas directrices, se levantó una ficha técnica para declaración y fundamentación de líneas de investigación por cada una de las carreras, habida cuenta que la información era inexistente. Lo que había en el momento no era más que una declaración de líneas de investigación en los informes de autoevaluación de las carreras asociadas a la facultad que habían pasado por procesos de acreditación. Esto permitió definir las líneas, fundamentarlas, encontrar patrones y lógicas de intervención, además de considerar las fronteras temáticas entre líneas. En suma, ayudó a definir los campos y áreas de investigación, hecho que luego fue asumido por toda la universidad como patrón necesario. Es decir, que lo iniciado en la facultad se irradió a todas las demás facultades de la universidad.

Se avanzó también en el desarrollo de dos trabajos de investigación que permitieran atender elementos sustanciales advertidos y declarados como necesidades en los profesores, en los estudiantes y en las asignaturas de Métodos y Técnicas de Investigación. Los trabajos fueron publicados por Reyes *et al.* (2021), titulado *Análisis bibliométrico de las tesis de pregrado en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Adventista de Chile, en el período 2008-2018*, y Reyes y Moraga (2020), titulado *Criterios de selección de una revista científica para postular un artículo: breve guía para no ‘quemar’ un paper*.



Figura 1. Aula Espejo UnACh-UdeC, 2020. Fuente: Coordinación de Investigación FECS-UnACh.

De forma paralela se fue trabajando con jornadas de capacitación y talleres para fortalecer necesidades advertidas para formación en investigación, tanto para docentes como para estudiantes de pregrado y posgrado (habida cuenta la adscripción del Magíster en Ciencias de la Motricidad Humana a la FECS, además del Magíster en Educación ya existente). En el calendario del año, se trabajó con un cronograma de talleres totalmente gratuitos: Uso de gestores de referencia y bases de datos; Elaboración de encuestas online y manejo de datos; Criterios de selección de revistas científicas para postular artículos; Revistas y artículos científicos; Propiedad intelectual y transferencia de conocimiento; Revisiones sistemáticas; Extracción de datos para revisiones sistemáticas; Introducción al SPSS; Análisis comparado en educación.

Aprovechando la plataforma que brindó un convenio firmado entre la UnACh y la Universidad de Cundinamarca (UdeC, Colombia), se logró la articulación para que los estudiantes de *Métodos y Técnicas de Investigación I* de la FECS (2020) compartieran asignatura a través de un *Aula Espejo* con estudiantes de la asignatura *Proyectos Investigativos* de la UdeC (Ver Figura 1). Esta experiencia permitió que, durante el trans-

curso de 5 sesiones de 2 horas c/u, estudiantes y profesores pudiesen articular núcleos temáticos de ambas asignaturas para coordinar el trabajo académico y generar el intercambio de saberes (destacando que el docente de la UnACh en esta experiencia de intercambio fue el asesor metodológico de la FECS a cargo de la asignatura correspondiente).

Entre otros de los procesos y/o estrategias que fueron desarrollados/as desde la Coordinación de Investigación de la FECS, con incidencia en la función de asesoría metodológica, estuvo la incorporación de alternativas metodológicas para el abordaje y desarrollo de investigación (con el apoyo, visto bueno y decisión del Consejo de Investigación y el Consejo de Facultad), tales como: revisiones sistemáticas, revisiones narrativas, análisis comparado en educación, investigación acción participación, etc. Ello requirió la revisión, actualización y creación de rúbricas para evaluación de avances y también de los TFI-TFC completos. Se avanzó con el apoyo a los profesores guía para la elaboración de instrumentos de recolección de datos y con el proceso mismo de validación de instrumentos.

Se avanzó con la incorporación de mecanismos de progresividad de la investigación por carrera, a través de un tejido de implicaciones de los grupos de investigación asociados en los que participan los profesores de las respectivas carreras, estudiantes colaboradores de investigación, temas de TFI-TFC con proyección a 3-4 años, líneas de investigación de la carrera, etc. Y de esta instancia surge el avance en términos de presentar la propuesta de creación de semilleros de investigación (Ver Figura 2), incorporando además estudiantes como colaboradores en proyectos de investigación de profesores de las diferentes carreras, obteniendo algunos resultados en el año 2020 con estudiantes que participaron como coautores en el artículo publicado por Reyes *et al.* (2021); además de tener participación como ponentes en eventos de carácter internacional (Ver Tabla 2 en página siguiente).



Figura 2. Semillero de Investigación FECS, 2021.
Fuente: Dirección de Comunicaciones UnACh.

Ayudó mucho el que las disposiciones reglamentarias dispongan del formato artículo para la presentación del TFI, tal y como dispuso el *Reglamento del Trabajo Final de Carrera para los Estudios de Pregrado* (UnACh, 2017), además de las decisiones apoyadas por los diferentes directores de carrera de la FECS en dicho contexto. Un elemento que también coadyuva con el propósito de consolidar la formación de los estudiantes en situación de TFI-TFC, pasa por el nivel académico de los profesores que fungen como guías. Esto, a raíz de que, poco más del 80% de ellos(as), tienen grado académico de Magíster (Reyes *et al.*, 2021). Otras acciones que fueron complementarias implicaron la designación de coordinadores de investigación por carrera con el propósito de ordenar una orgánica de trabajo que implicase una dinámica operativa de planificación, acompañamiento y consolidación de experiencias formativas y ejecutivas en investigación, apuntando al fortalecimiento de instancias como el TFI-TFC en articulación con el grupo de investigación de la carrera y el semillero de investigación naciente.

Tabla 2. Relación Participación-Estudiantes FECS como ayudantes de investigación. **Fuente:** Elaboración propia.

ESTUDIANTE	INSTANCIA
<p>Leonel Federico Tuccelli</p> <p>Participó como ayudante de investigación en el proyecto titulado <i>Análisis bibliométrico de las tesis de pregrado en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Adventista de Chile, en el período 2008-2018</i>. Vale destacar que este trabajo posteriormente fue publicado (Reyes et al., 2021), y el estudiante se cuenta como coautor.</p> <p>Participó como ponente en el XVIII Encuentro Nacional XIII Internacional de Investigadores en Educación Física y IV Encuentro Nacional de Extensión en Educación Física, que se realizó en Uruguay, entre el 21 al 23 de octubre de 2020. Allí participó junto a un docente de la FECS, presentando un trabajo sobre caracterización y registro de políticas públicas en el contexto de la actividad física, el deporte y la recreación.</p>	
<p>Fanny Vezzoli-Lara</p> <p>Participó como ayudante de investigación en el proyecto titulado <i>Análisis bibliométrico de las tesis de pregrado en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Adventista de Chile, en el período 2008-2018</i>. Vale destacar que este trabajo posteriormente fue publicado (Reyes et al., 2021), y la estudiante se cuenta como coautora.</p>	



Gráfico 3. Estructura orgánica funcional de la investigación por carrera FECS. **Fuente:** Elaboración propia.

La creación del semillero de investigación de la FECS fue un proyecto que comenzó a desarrollarse habida cuenta la necesidad de generar alternativas de formación en campo por la conversión de la malla curricular de 2013 y la supresión de dos asignaturas asociadas a investigación en la malla de 2018. A esto se sumó la planificación de hitos formativos (talleres prácticos) que permitieran ir trabajando con acciones prediseñadas y destinadas a atender a estudiantes de forma progresiva en la consecución de sus estudios, a saber:

Tabla 3. Hitos formativos en investigación. **Fuente:** Elaboración propia.

ESTUDIANTES POR AÑO	HITO FORMATIVO
1er año	Búsqueda de información y bases de datos
2º año	Gestores de referencia; estilos de citas y sistemas de referencia
3er año	Revistas científicas; estructura de artículos científicos; lectura crítica
Transversal	Participación en semilleros de investigación

Las últimas dos acciones de las que se pudo disponer fueron: pilotaje para presentación de proyectos de TFI a final del TFI-I, con la participación de profesores de la institución y profesores externos a la institución en función de jurado. Esta instancia se generó a partir de dos carreras de la FECS, a saber, Pedagogía en Educación Física, y Educación Parvularia, con excelentes resultados.

El ciclo de acciones se cerró con la organización de la 1ª Jornada de Investigación Estudiantil FECS a final del año 2020. En este evento se replicó la experiencia que ha tenido la carrera de Pedagogía en Educación Física por varios años, y que consiste en un encuentro de iniciación científica en el que los estudiantes de TFI presentan ya sus trabajos finales, generando instancias para conocer sus investigaciones, el diálogo entre estudiantes sobre las investigaciones, y la participación de docentes como retroalimentadores. Esta instancia favorece la cualificación de los TFI antes de su examen de grado y entrega la primera experiencia de muchos estudiantes en un evento con estas características.

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CS. SOCIALES
UNIVERSIDAD ADVENTISTA DE CHILE
UNACH

JORNADA DE INVESTIGACIÓN ESTUDIANTIL FECS 2020

02 • 03 DIC 08:00 hrs.

ZOOM INGRESA EN: unach.cl/enlaces

LÍNEAS TEMÁTICAS

- Educación parvularia
- Formación docente
- Buenas prácticas educativas y didáctica
- Lingüística
- Alfabetización científica y pensamiento crítico
- Buen vivir
- Políticas públicas educativas
- Inclusión y diversidad
- Otros

PLAZO PARA ENTREGA DE TRABAJOS HASTA EL 15 DE NOVIEMBRE
a alixonreyes@unach.cl

Figura 3. Jornada de Investigación estudiantil FECS, 2020. Fuente: Dirección de Comunicaciones UnACh.

A todas estas, desde el trabajo realizado de forma conjunta entre la Coordinación de Investigación de la FECS, la asesoría metodológica, la decanatura de la facultad, las direcciones de carrera, la Dirección de Investigación, grupos de investigación, semillero de investigación (aún incipiente en la FECS), profesores y estudiantes, se ha logrado que la FECS se haya mantenido liderando la productividad académica en la UnACh (Ver Figura 1), (Dirección de Investigación, 2021), estando entre esos resultados, la publicación de investigaciones provenientes de TFI (Reyes *et al.*, 2021).

Tabla 4. Relación de artículos publicados por unidades UnACh, año por año entre 2016-2021. **Fuente:** Dirección de Investigación UnACh.

ARTÍCULOS PUBLICADOS						
	No Indexado	Latindex	SciELO	Scopus	WoS	Total general
2016	3	10	3	1	7	24
DirInves					1	1
DirPosgrado				1	1	2
FACS			1		2	3
FAIN					1	1
FECS	2	10	2		2	16
FTEO	1					1
2017	4	6	3	-	16	29
DirInves		1			1	2
DirPosgrado					1	1
FACS			1		11	12
FAIN		1			3	4
FECS	2	4	2			8
FTEO	2					2
2018	3	17	3	9	15	47
FACS			1		13	14
FAIN	1	2			1	4
FECS	2	14	2	9	1	28
FTEO		1				1
2019	9	14	11	28	20	82
DirInves					2	2
DirPosgrado					1	1
FACS		4	3	4	11	22
FAIN	1		1		3	5
FECS	7	9	6	24	3	49
FTEO	1	1	1			3
2020	14	9	11	12	20	66
DirInves					3	3
DirPosgrado			2			2
FACS	3	3	2	3	9	20
FECS	11	6	7	9	8	41
2021	2	2	3	8	3	18
DirInves					1	1
FACS			1			1
FAIN					1	1
FECS	2	2	2	8	1	15
TOTAL GENERAL	35	58	34	58	81	266

Leyenda: DirInves (Dirección de Investigación); FACS (Facultad de Ciencias de la Salud); FAIN (Facultad de Ingeniería y Negocios); FECS (Facultad de Educación y Ciencias Sociales); FTEO (Facultad de Teología); DirPosgrado (Dirección de Posgrado).

En el caso específico de la FECS, se denota el incremento de las publicaciones de forma sostenida desde 2016, evidenciando un crecimiento superlativo entre 2018 y 2019, teniendo una ligera caída para 2020 a propósito de las restricciones por medidas sanitarias, imposibilitando el avance de varios proyectos (para realización de trabajo de campo y toma de datos) y su publicación. Aun así, las publicaciones han logrado mantenerse y apuntan a un 2021 con una buena tasa de publicaciones, dado que, en el primer trimestre del año, ya se ha alcanzado el 36,59% de las publicaciones del año 2020. Además, ha de considerarse que las publicaciones del año 2021, estarían siendo producto de investigaciones desarrolladas mayoritariamente entre 2019 y 2020, lo que pone de manifiesto que, a pesar de las restricciones por temas de salud pública asociados al COVID-19, la investigación como proceso se ha mantenido, con todo el apoyo de la institucionalidad a través de sus diversas instancias.

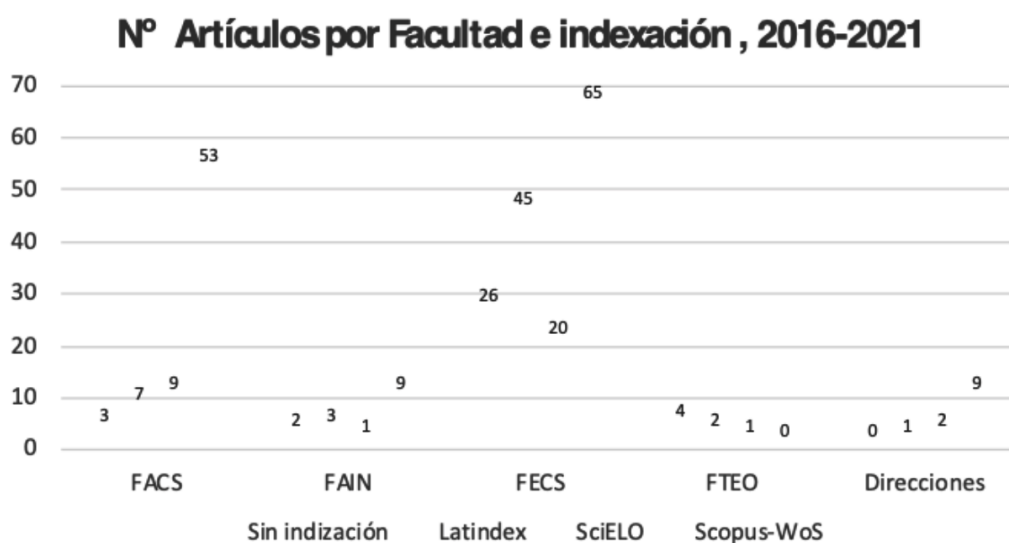


Figura 4. Total de artículos publicados por facultad e indexación 2016-2021.
Fuente: Dirección de Investigación UnACh, 2021.

3.2. Desafíos

Cada gestión arroja desafíos y metas por las cuales se debe seguir trabajando. Así, se reconocen como grandes desafíos:

- Mantenimiento de instancias formativas para estudiantes y docentes, especialmente en lo atinente a temas de carácter epistemológico, diseño de investigación, captura de datos, análisis de datos, uso de paquetes estadísticos para análisis de datos (cualitativos y cuantitativos), entre otros;
- Incorporación de metodologías alternativas de investigación;
- Consolidación de las líneas de investigación de las diferentes carreras de la FECS;
- La presentación de TFI-TFC en defensa de proyectos de forma sistemática, esto es, que dicha instancia deje la fase experimental y se constituya en práctica sistemática tributante a la consolidación de los proyectos de investigación a nivel de TFI-TFC;

- Incorporación de jurados externos (de otras instituciones, nacionales e internacionales), para minimizar sesgos y la endogamia académica, además de refrescar y fortalecer la visión metodológica;
- Consolidar los considerados puntos ciegos de los reglamentos institucionales (por ejemplo: la asesoría metodológica sigue siendo opcional);
- Fortalecer la política orientada por la Dirección de Investigación y el Departamento de Investigación de la UnACh, en el sentido del incremento de la publicación de TFI-TFC en revistas científicas indexadas;
- Consolidación de grupos de investigación al interno de las carreras;
- Generar encuentros de iniciación científica por carrera (para la presentación de TFI-TFC en desarrollo);
- Consolidar la Jornada de Investigación Estudiantil de la FECS-UnACh, incorporando para nuevas ediciones a estudiantes de otras instituciones a nivel nacional e internacional;
- Incorporar eventos académicos para semilleros de investigación (institucionales, nacionales, internacionales);
- Mantener el aporte que la investigación hace a las carreras de la FECS en términos de acreditación de las carreras de pedagogía;
- Coadyuvar con el fortalecimiento de la academia pensando en procesos futuros de acreditación integral en los que la investigación consolidará la posición de la UnACh como una universidad compleja en el contexto chileno (Cisternas, 2018; Sthiou, 2017; Theurillat y Gareca, 2015).

4. REFLEXIONES FINALES A MANERA DE CONCLUSIÓN

Si pudiesen destacarse tensiones y articulaciones en las funciones de la asesoría metodológica, en el caso particular de la FECS-UnACh, vale destacar que esa dualidad de funciones (Coordinación de Investigación y Asesoría Metodológica para once carreras de la facultad), puede jugar, tanto a favor como en contra, según la funcionalidad y la operatividad de quienes desempeñen tales roles. A esto se le agrega la necesidad de contar con el asesor metodológico asumiendo carga académica en asignaturas asociadas a Métodos y Técnicas de Investigación I y II, y las asignaturas de TFI-I y TFI-II manifiestas en la malla 2013, y en asignaturas como Métodos y Técnicas de Investigación y TFC presentes en la malla 2018.

Como se advierte, una tensión puede producirse a raíz de la carga académica en las funciones, dificultando posibilidades de acción en este contexto. Pero, tal dualidad de funciones, podría también resultar (optimizando los tiempos y otras cargas académicas), en oportunidades para bisagrar acciones contundentes en pro de cualificación de los TFI-TFC en las distintas carreras de la facultad. Además, las articulaciones que se producen entre la asesoría metodológica e instancias administrativas como la Coordinación de TFI-TFC, la decanatura de la facultad, el Consejo de Facultad, el diálogo permanente con directores(as) de carrera, con la biblioteca de la universidad, con la Dirección de Investigación y el Departamento de Metodología de la Investigación, suponen instancias concretas para la ejecución de acciones conducentes a la consolidación de

los esfuerzos de formación de habilidades de investigación en los estudiantes, procurando que sus investigaciones tengan un impacto relevante en la comunidad científica, a propósito de la publicación de tales insumos.

Otro elemento que pudiese convertirse, bien sea, en foco de tensiones o en escenario de posibilidades de articulación, radica en la capacidad de la institucionalidad (reglamentos e instancias superiores como decanatura de la facultad, Consejo de Facultad, Dirección de Investigación, Departamento de Metodología de la Investigación) para dejar espacio a iniciativas a desarrollar por parte de la Coordinación de Investigación y la asesoría metodológica, habida cuenta la inserción de experiencias exitosas, buenas prácticas en asesoría metodológica, y la caracterización de los actores fundamentales del proceso en la facultad *per se*. Este elemento debe ser destacado, más aún y cuando hay experiencias desarrolladas en la UnACh, especialmente en la FECS (con el apoyo de la Dirección de Investigación), como las detectadas por Tomás-Folch *et al.* (2015), a nivel de buenas prácticas de gestión de la investigación en universidades posicionadas en buenos lugares en rankings internacionales. Hablamos de prácticas como: apoyo institucional a experiencias promotoras de investigación como los semilleros de investigación, capacitaciones sistemáticas a profesores y docentes en temas asociados a metodologías de abordaje en investigación, técnicas para procesamiento y análisis de datos, participación de estudiantes en proyectos de investigación, instancias de presentación de avances de tesis, entre otros.

Tal y como ya se ha destacado con anterioridad, el proceso de formación inicial docente implica la formación de habilidades básicas de investigación que permitan a las y los profesores acometer instancias de investigación en el aula y fuera de ella, a fin de diagnosticar y contar con evidencias a partir de las cuales se puedan tomar decisiones y/o asumir intervenciones cuando así se amerite, con el propósito de mejorar las condiciones en las que se encuentran las y los estudiantes, las y los docentes, las familias en los contextos en cuestión, pensando, por supuesto, en la misión principal de la escuela como institución sociocultural: la formación integral de los sujetos, la socialización, la transmisión cultural, la organización social, etc. (Reyes, 2016; Sandoval, 2006).

La función de la asesoría metodológica debe ser fortalecida desde los esfuerzos institucionales en el contexto de una orgánica que permita construir un engranaje que garantice productos de investigación tributantes a una formación de calidad para el estudiantado, la consolidación del profesorado que sirve en la función de guías de TFI-TFC, procesos investigativos coherentemente sólidos a nivel epistémico y metodológico, y a la cualificación de los reportes de investigación para su conversión en artículos y su posterior publicación (Reyes *et al.*, 2021). Todos estos aspectos son de relevancia habida cuenta la necesidad de potenciar la universidad como instancia generadora de conocimiento e impacto en otras dimensiones de la agenda pública (Casas, 2005; Cazorla y Stratta, 2017). Y esto vendría a ser constatado en una investigación realizada por Tresierra *et al.* (2017), donde, además, el asesor metodológico vendría siendo considerado pieza fundamental en la labor de investigación de los estudiantes.

Además, hay elementos claves que se ven beneficiados con la función de la asesoría metodológica, como son: a) congruencia epistémico-metodológica, esto es, que los trabajos consideren la naturaleza del estudio y sean coherentes con las decisiones metodológicas que apuntan al planteamiento de objetivos claros armonizados con la selección justa del enfoque, diseño y tipo de investigación, de las técnicas e instrumentos correctos, el análisis adecuado y coherente con

todo lo anterior y las interrogantes de investigación; y, b) diversidad metodológica en los enfoques de investigación asumidos.

La coherencia epistémico-metodológica es prioritaria habida cuenta que, en Reyes *et al.* (2021), se han advertido casos en los que no se precisa este aspecto en los trabajos de investigación a nivel de TFI-TFC. Si bien es cierto, son pocos los casos, no es menos cierto que existen. Y esto es de relevancia, dado que también se ha encontrado evidencia en otros ejercicios de investigación, en los que se advierte la misma manifestación, tal como el declarado por Jiménez (2004), en un trabajo realizado sobre las tesis de pregrado en las Escuelas de Educación de la Universidad Central de Venezuela y la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Y en Contreras (2011), se advierte como resultado de investigación, la existencia de incongruencias entre los modelos ontoepistémicos y metodológicos que son asumidos (en tesis doctorales) en relación con el objeto de estudio en educación y el énfasis en justificar lo procedimental en lo filosófico.

Con respecto a la diversidad metodológica, tenemos que en la investigación realizada a nivel de los TFI de la FECS entre 2008 y 2018 (Reyes *et al.*, 2021), se demuestra una tendencia muy marcada hacia enfoques de carácter cuantitativo, en desmedro de enfoques como el cualitativo y el mixto. Estos resultados difieren con respecto a otros trabajos que consideran las tendencias metodológicas en la investigación educativa, como lo es el caso de Murcia *et al.* (2011), en el que se advierte una tendencia que prela la investigación cualitativa.

Se considera prudente avanzar hacia un equilibrio en las opciones metodológicas, dado que ningún enfoque de investigación es suficiente para comprender el fenómeno educacional en su mayor dimensión (Peña y Valdivieso, 2007), además, más allá de que en el mundo de la ciencia existan detractores de uno u otro enfoque, o de que incluso exista quienes los pongan a rivalizar, en realidad, no se trata de enfoques que se contraponen, sino que, por el contrario, pueden llegar a complementarse (Cadena-Iñiguez *et al.*, 2017), y esto es importante tenerlo en consideración comprendiendo que, “quienes investigan sobre el objeto de estudio de la pedagogía no escapan a estas idas y venidas sobre cuestiones metodológicas y epistemológicas” (Sánchez, 1996; p. 110). Además, si bien es cierto, la asunción del enfoque cuantitativo es muy valioso en el campo educacional, es menester entender que mientras más modos de acercarnos a la realidad puedan tenerse y ponerse en ejecución, mayor será la riqueza de la información que se pueda obtener, y mayores las probabilidades de tener incidencia de impacto. Y, tanto el enfoque cualitativo como el enfoque mixto han venido generando investigación de relevancia en el campo educacional, que, en todo caso, no puede ser mirado desde perspectivas reductoras de la realidad (Gorodokin, 2006; Marín, 2009). Entonces, si la noción apunta al desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes de la FECS, apuntar hacia nuevas opciones metodológicas implica favorecer y ampliar el panorama formativo que tendrá un impacto en el contexto del desempeño profesional.

Se considera que existe la necesidad de generar procesos de acompañamiento mucho más armónicos de parte de instancias superiores como la Dirección de Investigación y el Departamento de Metodología de la Investigación de la universidad. A esto habría que sumar la necesidad de un visado por parte del asesor metodológico a todos los TFI-TFC, dejando de ser opcional para los profesores guía contar con la opinión del asesor metodológico. Y eso puede mejorarse habida cuenta que se trata de un punto ciego a nivel reglamentario.

Finalmente, es de destacar que, las experiencias descritas en el presente trabajo, representan y describen el proceso de avance en relación con el impacto de la asesoría metodológica en la FECS. Posiblemente se advierta que las experiencias relatadas, no sean novedosas en el sentido de la originalidad con respecto a otras experiencias. No obstante, se han constituido en fórmulas de progresión en la facultad, teniendo resultados positivos en términos de la instalación de una cultura de sistematización y articulación de esfuerzos. La asesoría metodológica no puede seguir siendo concebida como la instancia de encuentro entre el asesor metodológico y el profesor guía, así, sin más. Es, sí, una instancia de relevancia, pero no la única. Además, no puede estar dissociada de un cúmulo de acciones predisuestas para consolidar el acompañamiento de los profesores guía, y en particular de los estudiantes que desarrollan tesis (TFI-TFC). En tal sentido, si algo propone este trabajo es precisamente, atender la asesoría metodológica como un proceso de mayor incidencia y de mayor articulación. Instancias de capacitación de estudiantes y profesores, instancias para la socialización de avances de investigación a nivel de TFI-TFC, incorporación de profesores lectores provenientes de otras instituciones (para disminuir la endogamia), adecuación de reglamentos para fortalecer la función del asesor metodológico, el fortalecimiento de instancias como el semillero de investigación, entre otras acciones, son, sin duda alguna, instancias necesarias para que el proceso de asesoría favorezca la autonomía de profesores y estudiantes en el ámbito de la investigación, entendiendo que se trata de un proceso de largo plazo que inicia con estas acciones.

REFERENCIAS

- Bastidas T., F. A. (2017). Asesoría metodológica: acciones características de quienes la ejercen en los contextos universitarios del estado Carabobo. *Revista Arjé*, 13(24), 122-141. <https://bit.ly/3t8d2Oj>
- Cadena-Iñiguez, P.; Rendón-Medel, R.; Aguilar-Ávila, J.; Salinas-Cruz, E.; De la Cruz-Morales, F. D-R. y Sangerman-Jarquín, D. M. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603-1617. <https://bit.ly/3th3alD>
- Campos S., N. (2015). ¿Por qué es importante que el personal docente investigue? Reflexión a partir de datos de una experiencia de investigación etnográfica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-16. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.21071>
- Casas A., N. (2005). Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v2i2.252>
- Cazorla, A. y Stratta, R. (2017). (Coords.). *La universidad: motor de transformación de la sociedad*. Grupo GESPLAN Universidad Politécnica de Madrid.
- Cisternas, C. (2018). *Construcción de universidades complejas: experiencia de sistemas universitarios emergentes*. Universidad de la Frontera.
- Contreras, L. M. (2011). Tendencias de los paradigmas de investigación en educación. *Investigación y Postgrado*, 26(2), 179-202. <https://bit.ly/3uHODRZ>
- Dirección de Investigación (2021). *Resumen informativo de investigación-2020* [Diapositiva de PowerPoint]. Universidad Adventista de Chile.
- García L., G. (2015). La investigación en la formación docente inicial. Una mirada desde la perspectiva sociotransformadora. *Saber*, 27(1), 143-151. <https://bit.ly/2Q7zZCE>

- Gorodokin, I. C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie3752691>
- Jiménez, E. (2004). Análisis bibliométrico de tesis de pregrado de estudiantes venezolanos en el área de educación: 1990-1999. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-15. <https://bit.ly/3mzfk6P>
- Mamani-Benito, O. J. (2019). La asesoría de tesis en pregrado: una labor que requiere un nuevo enfoque. *Revista Médica Herediana*, 30(2), 124-125. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.20453/rmh.v30i2.3555>
- Marín G., J. D. (2009). Fundamentación epistemológica para la investigación pedagógica. *Itinerario Educativo*, XXIII(54), 23-48. <https://bit.ly/3t8N3Xc>
- Murcia P., N.; Murcia G., N. y Urbina, J. E. (2011). Tendencias investigativas en educación y pedagogía: Estudio de las regiones investigativas de la Maestría en Educación de la UIS. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 7(1), 81- 98. <https://bit.ly/31XwGAE>
- Nikulin, C. y Becker, G. (2015). Una metodología Sistémica y creativa para la gestión estratégica: Caso de Estudio Región de Atacama-Chile. *Journal of Technology Management & Innovation*, 10(1), 127-144. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/jotmi/v10n2/art09.pdf>
- Peña V., L. y Valdivieso A., F. (2007). *Del fanatismo metodológico a la diversidad en investigación educativa*. Subdirección de Extensión UPEL Maracay.
- Perines, H. A. (2020). La formación en investigación educativa de los futuros profesores. *Formación Universitaria*, 13(4), 139-152. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400139>
- Perines, H. A. y Murillo, J. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(1), 251-268. <https://bit.ly/3mzNN55>
- Ponce T., H. (2006). La matriz FODA: una alternativa para realizar diagnósticos y determinar estrategias de intervención en las organizaciones productivas y sociales. *Contribuciones a la Economía*, 1-16. <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00290.pdf>
- Ponce T., H. (2007). La matriz Foda: alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1), 113-130. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29212108.pdf>
- Revilla, D. (2017). Expectativas y tensiones en la asesoría de tesis en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. *REDU*, 15(1), 277-303. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6057>
- Reyes R., A.; Labra, J.; Méndez, B.; Gutiérrez-Jeldres, L.; Federico-Tuccelli, L. y Vezzoli-Lara, F. (2021). Análisis bibliométrico de las tesis de pregrado en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Adventista de Chile, en el período 2008-2018. *Revista Ciencia y Educación*, 5(1), 75-93. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1.pp75-93>
- Reyes R., A. y Moraga M., R. (2020). Criterios de selección de una revista científica para postular un artículo: breve guía para no 'quemar' un paper. *Sophia*, 16(1), 93-109. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.977>
- Reyes R., A. (2016). *Educación... ¡La clave!, ¡El riesgo!* Ediciones UNEY & Fundación Editorial El perro y la rana.
- Sánchez V., I. (1996). Metodología de la investigación educativa y desarrollo de la profesión docente. (Referencia a la educación secundaria). *Revista Complutense de Educación*, 7(2), 107-133. <https://bit.ly/3wF4Nvf>

- Sandoval E., L. Y. (2006). El ser y el hacer de la organización educativa. *Educación y Educadores*, 9(1), 33-53. <https://bit.ly/2Q8HpWr>
- Sthiou O., A. (2017). *Una nueva tipología institucional de Investigación, Desarrollo e innovación (I+D+i) en las universidades chilenas*. Centro de Estudios MINEDUC.
- Theurillat, D. y Gareca, B. (2015). Organización de docencia e investigación en universidades: Una exploración al caso chileno. *Calidad en la Educación*, 42, 123-160. <https://bit.ly/39WErvG>
- Tomás-Folch, M.; Mentado L., T. y Ruíz R., J. M. (2015). Las buenas prácticas en gestión de la investigación de las universidades mejores situadas en los rankings. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(105), 1-23. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1853>
- Tresierra-Ayala, M. A.; Pinco-Cabanillas, C. y Díaz-Vélez, C. (2017). Percepción del asesoramiento y defensa del trabajo de grado por egresados de medicina de universidades del norte del Perú. *Revista Médica de Trujillo*, 12(3), 95-98. <https://bit.ly/3cZQJMR>
- Universidad Adventista de Chile (2017). *Reglamento del Trabajo Final de Carrera para los Estudios de Pregrado*. Universidad de Chile. <https://bit.ly/3s6nPat>

HISTORIAS MÍNIMAS

Soy dibujante de hojas en blanco

I am a cartoonist of blank sheets

Mari Carmen Díez Navarro*

Recibido: 25 de enero de 2022 Aceptado: 26 de enero de 2022 Publicado: 31 de enero de 2022

To cite this article: Díez Navarro, M^a C. (2022). Soy dibujante de hojas en blanco. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 178-180

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.14170>



Mari Carmen Díez Navarro

RESUMEN

La mirada adulta, sea la de un maestro o una maestra, o la de padres y madres, constituye una referencia fundamental en el proceso de estar y crecer en el mundo. Nuestra autora nos invita a pensar, a partir de las historias de dos niños en su relación con el acto de creación artística, acerca del importante lugar que ocupamos en esos primeros pasos en el mundo. Pasos en los que están en juego, ni más ni menos, sus primeras experiencias de reconocimiento y autoconfianza.

Palabras clave: educación infantil; pedagogía; expresión artística; confianza

ABSTRACT

The adult gaze, either that of a teacher, or that of parents, is a fundamental reference in the process of being and growing up in the world. Our author invites us to think, on the basis of the stories of two children in their relationship with the act of artistic creation, about the important place we occupy in those first steps in the world. Steps in which are at stake, no more and no less, their first experiences of recognition and self-confidence.

Keywords: childhood education; pedagogy; artistic expression; trust

“Soy dibujante de hojas en blanco”

Así les dijo Emiliano a sus padres hace unos días. Tiene tres años y este curso ha empezado a ir a la escuela. El año pasado se mostró interesado en los dinosaurios, después quiso hacer letras como las que escribía su mamá, luego estuvo imitando exhaustivamente a sus dos perros y ahora lo que quiere es dibujar. Va cambiando de intereses según le marcan sus inquietos deseos y su enorme curiosidad.

*Mari Carmen Díez Navarro
Maestra de Educación Infantil y psicopedagoga
<http://carmendiez.com>



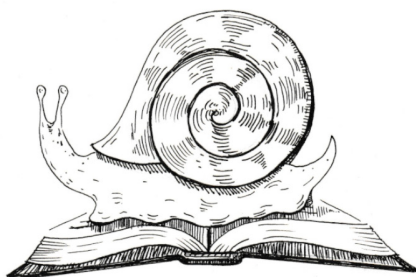
Créditos: Carolina Molano

En esto del dibujar especifica con claridad que quiere *las hojas en blanco*, sin pautas, sin dibujos medio hechos, sin puntitos para repasar. Quiere dibujar como le dicten sus imaginativos anhelos y como le respondan sus dedos, aún inmaduros e inhábiles. Él necesita dibujar desde adentro y poder reconocer como propios los trazos que salen de su mano. No tiene miedo, se siente seguro y capaz. Y lo será, siempre que no se le pretendan cosas que excedan sus posibilidades y sus ganas.

Emiliano me ha hecho pensar en Gabriel, un niño que vino de otra población para asistir unos meses a nuestra escuela mientras su padre trabajaba en una obra en la que le habían dado empleo. Tenía cinco años y también era curioso y juguetón, como Emiliano. Se llevaba bien con los compañeros, sabía decir su opinión y defenderla, tenía buen humor... Sin embargo, cuando yo proponía hacer un dibujo y repartía *las hojas en blanco*, Gabriel perdía su aplomo, se ponía a temblar y me pedía que le hiciera “la rayita”, porque “si no veía la rayita, no podía hacer nada”.

Las primeras veces le aclaré que en esta escuela cada persona dibujaba como sabía y que a mi me gustaban los dibujos de todos, porque siempre eran diferentes y bonitos. Le animé vivamente a dibujar, pero él tenía tanta dificultad que no se atrevía. Una de las veces incluso se puso a llorar. Así que pedí que algún amigo lo ayudara hasta que consiguiera dibujar por sí mismo. De modo que alguien le hacía “la rayita” y él rellenaba de color la silueta, como

“Él necesita dibujar desde adentro y poder reconocer como propios los trazos que salen de su mano. No tiene miedo, se siente seguro y capaz.”



le habían enseñado en la escuela de su pueblo. Ésta solía ser su costumbre el tiempo que estuvo en mi clase, hasta que un día se animó a dibujar un pájaro a gran tamaño y con las plumas de colores, como uno que había visto en el zoo, lo cual provocó que todos los niños y niñas le dieran un sentido aplauso, al cual me adherí contentísima.

Los padres me explicaron que la maestra que tenía era muy exigente y le rompía los trabajos si consideraba que estaban mal hechos. Decían que en el colegio el niño estaba atemorizado, que parecía otro y que cada vez que no iba a clase se relajaba tanto que hasta canturreaba. Pero que como no había otra escuela en el pueblo, “tenía que acostumbrarse”. Les expliqué como mejor supe que este tiempo era importante para Gabriel, ya que es cuando se adquiere confianza en uno mismo, cuando se despierta el deseo de aprender, cuando se aprende a expresar hacia fuera lo que se piensa y se siente por dentro... Y que convendría que hablaran con la maestra y le pidieran que frenara su excesiva demanda con Gabriel.

También les pedí que estuvieran pendientes del niño y valoraran todo lo que pudieran sus producciones. En fin, les dije lo que se me ocurrió, incluyendo la posibilidad de visitar al inspector de su zona para que se tomara interés en las consecuencias de la actitud tan rígida de una maestra que trabajaba con niños pequeños. No he sabido más de Gabriel. Espero que le haya ido bien. Pero qué sufrimiento tan vano, qué manera de empezar la escolaridad tan triste, qué idea de la escuela tan agobiante que se formaría este niño y quizás algunos de sus compañeros por la férrea actitud de la maestra.

Si los primeros dibujos que hicieran los niños fueran realmente abiertos, de exploración, de expresión, de descubrimiento, difícilmente se asustarían. Si la actitud de los adultos fuera de valoración de sus producciones, irían llenándose de seguridad y autoestima. Si los niños pudieran ir recorriendo el camino que va desde el garabateo hasta el dibujo representativo, sin que nadie les dijera que lo que hacen no está bien hecho, todo sería un devenir placentero para ellos.

Teniendo en cuenta, además, que no es en absoluto cierto que lo que hacen esté mal. Están sencillamente caminando. Es el primer momento de un largo proceso

que no hay que evitar ni interrumpir, sino solo provocar y acompañar. Si se diera una buena acogida a las probaturas de los niños sobre el papel y no un aleccionamiento hacia el relleno de color, el repaso de líneas o puntos y los dibujos estereotipados a copiar, seguramente los niños no tendrían nunca la sensación de que no saben dibujar, sino todo lo contrario. Por si faltaba algo, hace mucho que se nos viene diciendo que “artista se nace”, que crear es algo difícil y restringido, que sólo hay una minoría de privilegiados creadores... Y como el inicio a los trabajos plásticos es de la forma que estamos comentando, efectivamente así se sigue dando.

Por suerte en la escuela infantil vemos que cualquier niño tiene capacidades creativas y que el mejor modo de aprender a crear es empezar desde bien temprano a recorrer caminos nuevos. No hay más que ver a los niños embebidos en sus mil y un tejemanajes, mezclas e inventos. En sus producciones de todo tipo: ciudades hechas con maderitas, casas para hormigas en el arenero, “cemento puro” hecho con el barro del patio, secretos, pinturas... Producir es derramarse, sacar fuera nuestra particular manera de percibir, de recordar, de sentir, mostrar cómo transformamos las vivencias en materiales inéditos, recién nacidos, acabados de crear. Hacer aparecer un producto de la nada tiene un punto de magia y de sorpresa que produce una sensación placentera, activa, alegre que llama a seguir y a disfrutar.

Pero aunque se nace curioso, y ávido de placer, esos impulsos pueden quedar en nada si no se da paso a la expresión libre del niño. Si no se alienta, protege y espera el producto nuevo, o reinventado por cada cual. Y entonces, según se reciba ese nuevo producto, según se valore, se seguirá adelante, o se dedicará uno a repetir lo conocido. A veces la alegría de probar, de curiosear, de jugar con los personajes o formas que aparecen en los dibujos, hace que el autor hable con ellos mientras los va dibujando. O que cante. O que sonría. O que se complazca al ver su obra. Sin embargo, en otras ocasiones el miedo a equivocarse, a no contentar a los adultos, a no hacerlo todo tan perfecto como se desearía, lleva a algunos niños a frenarse y a bloquear su mano, su imaginación y su confianza.

La mirada de los otros siempre será un importante punto de referencia y de apoyo para atreverse a avanzar,

“Producir es
derramarse, sacar
fuera nuestra
particular
manera de
percibir, de
recordar,
de sentir,
mostrar cómo
transformamos
las vivencias
en materiales
inéditos,
recién nacidos,
acabados de
crear.”



para confiar en las propias posibilidades, para notarse aceptado. No es cualquier cosa, pues, recibir un dibujo de un niño. En él va puesto su sello, su nombre, su estilo, su madurez, su gusto, su ser. Importante papel, pues, el de nuestra mirada de maestros o de padres. Ha de estar. Ha de acoger. Porque si para cualquiera de nosotros es importante lo que decimos, lo que pensamos y lo que hacemos, mucho más lo es para los niños en sus primeras edades. Los productos que salen de ellos están revestidos de una fuerte capa de narcisismo, que habrá que cobijar lo mejor que podamos para que los niños sientan que lo que sale de sí mismos es bien recibido. O lo que es lo mismo, que ellos son valiosos ante los demás.

No podemos dejar al azar el hecho de que un niño disfrute dibujando en las *hojas blancas*, como Emiliano. O que otro sufra al ver sus *hojas rotas* por no estar bien hechas, como Gabriel. Porque esto no es cuestión de suerte, esto depende de nosotros, los maestros, de nuestras metodologías, actitudes y planteamientos.



Créditos: Reme Picó

Repartiendo responsabilidades

Distributing responsibilities

Cristóbal Gómez Mayorga *

Recibido: 30 de septiembre de 2021 Aceptado: 29 de noviembre de 2021 Publicado: 31 de enero de 2022

To cite this article: Gómez Mayorga, C. (2022). Repartiendo responsabilidades. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 139-141

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13599>



Cristóbal Gómez Mayorga

RESUMEN

Para innovar en la escuela es necesario previamente realizar un buen diagnóstico. Se hace imprescindible por tanto tener una visión holística del contexto político, social, económico y de las características del centro educativo y su entorno. De lo contrario podemos simplificar y malinterpretar las relaciones que se establecen en el aula.

Palabras clave: innovación educativa; evaluación contextual; relaciones de poder

ABSTRACT

In order to innovate in schools, it is first necessary to carry out a good diagnosis. It is therefore essential to have a holistic vision of the political, social and economic context and the characteristics of the school and its environment. Otherwise we can simplify and misinterpret the relationships established in the classroom.

Keywords: educational innovation; contextual assessment; power relationships

A menudo, en la escuela, sentimos que el alumnado nos hace la vida imposible: está quien se mueve demasiado y nos impide dar clase, quien interrumpe constantemente, quien habla con el de al lado, quienes no miran ni atienden, quien no puede y se distrae, quien no quiere y molesta... A veces, creemos que hay toda una conspiración en contra de las personas que nos dedicamos a enseñar.

Esta narración es una construcción exculpatoria que se extiende por todos los *saraos* educativos y que adoptamos cuando nos sentimos mal dando clase. Es un discurso re-

*Cristóbal Gómez Mayorga
Maestro jubilado
cgomezmayorga@hotmail.com

corriente que solemos repetir, quienes nos dedicamos a la educación, cuando sentimos que el alumnado se nos va de las manos. Pero la realidad es más compleja. Dice Humberto Maturana: *Lo que usted oye de lo que yo digo tiene que ver con usted y no conmigo.*

Quien se aburre en clase, o no se interesa por lo que explicamos, no quiere hacernos mal alguno, no debemos tomarlo como algo personal. Cientos de circunstancias condicionan a cada personita que habita el aula. Posiblemente tiene que ver con que la vida es muy difícil, la escuela no está a la altura y no comprendemos qué pasa.

Es necesario alzar la mirada y vernos en una organización hermética y anquilosada de la que no tenemos toda la responsabilidad. Ver solamente nuestra relación con el alumnado es una simplicidad. Estamos inmersos en un sistema muy complejo. Hagamos una apertura de mira.

Por encima de nuestra intervención con el alumnado está el aula, *un nicho ecológico* en donde se establecen unas relaciones de comunicación, de poder, con historias, de prescripciones, de aprendizajes, de emociones e intereses, que se ponen en juego y que, a veces, no llegamos a comprender.

Abrimos el enfoque y vemos el centro escolar, multiplicando la complejidad: sus rutinas, liturgias, relaciones entre el profesorado, direcciones evitando conflictos, presión o complicidad de las familias, inspecciones amenazantes y burocracia, mucha burocracia impidiendo dedicarnos a lo importante.

Seguimos abriendo el encuadre y la escuela se nos hace pequeña. Y vislumbramos entonces el barrio, el pueblo, el contexto social de donde viene el alumnado; con sus características sociales, económicas y culturales que influyen sobremanera en las relaciones de comunicación del aula. Cada cual, con su familia a cuesta, con sus miles de problemas y circunstancias concretas.

Seguimos abriendo el zoom y aparece la nacionalidad y el estado: con sus políticas educativas, titularidad de centros, presupuestos, *lobbies* editoriales, normativas y leyes.

Y por encima de todos los encuadres, un sistema económico determinante: economicista, competitivo, indivi-



“El cambio comienza con las relaciones que establecemos en el aula con nuestro alumnado.”

dualista y hedonista; que produce diferencias evidentes a las familias que tienen distintas posibilidades.

Es necesario aprender que nadie está en contra nuestra, y menos los niños y las niñas de la clase. Hay todo un sistema complejo que determina lo que pasa en la escuela. Es bueno saberlo para repartir culpabilidades. A más poder debemos otorgar mayor responsabilidad.

No obstante, hay algo que debemos hacer en el microcosmos en el que ejercemos como educadores: ser auténticos, porque eso enseñaremos; ser profesionales, porque ayudaremos a mejorar la sociedad; ser amorosos, porque educaremos en el amor a los demás; enseñar todo lo que sabemos de la mejor manera posible, porque haremos futuros ciudadanos que mejoren el mundo; y, por último, ser ético, porque contribuiremos a formar mejores personas.

El cambio comienza con las relaciones que establecemos en el aula con nuestro alumnado, pero siendo consciente de que todas las personas estamos determinados por el contexto. Y, a pesar de ello, debemos asumir la responsabilidad que nos toca, para ir, poco a poco, cambiando la escuela y, quién sabe si también, el mundo.

Por tanto, lo que pasa entre mi alumnado y yo no está sólo en mí, ni tampoco en las chicas y chicos del aula; hay, detrás, todo un mundo complejo conspirando. Y las responsabilidades hay que repartirlas en función del poder que cada cual ejerce. No echemos la culpa siempre al más débil del sistema.

HISTORIAS MÍNIMAS

¿Dar voz? No, escúcheme

Give voice? No, listen to me

Rosa Vázquez Recio*

Recibido: 6 de octubre de 2021 Aceptado: 29 de noviembre de 2021 Publicado: 31 de enero de 2022

To cite this article: Vázquez Recio, R. M. (2022). ¿Dar voz? No, escúcheme. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 142-147DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13638>

Rosa Vázquez Recio

RESUMEN

El trabajo recoge reflexiones acerca de la expresión, cada vez más frecuentemente usada, “dar voz a” o “dar la voz a”. Partiendo de la etimología del verbo “dar”, se abordan los matices y los significados que encierra dicha expresión. Se revela que la buena intención de dar la voz puede quedar en un acto de solidaridad o caridad, en una forma de reproducir la dominación ya existente. Se abre la vía de suprimir la expresión “dar voz a” por otras formas que remitan a la participación, al reconocimiento y a la presentación de quienes tienen voz, pero que ni pueden hablar ni son escuchados. La escucha se presenta como un acto de reconocimiento, un acto ético-político y un acto de emancipación.

Palabras clave: dar voz; dominación; escucha; reconocimiento; caridad

ABSTRACT

The paper gathers reflections about the expression, more and more frequently used, “give voice to” or “give voice to”. Starting from the etymology of the verb “give”, the nuances and meanings contained in this expression are addressed. It is revealed that the good intention to give the voice can remain in an act of solidarity or charity, in a way to reproduce the already existing domination. The way is opened to suppress the expression “give voice to” by other forms that refer to the participation, recognition and presentation of those who have a voice, but who cannot speak or are heard. Listening is presented as an act of recognition, an ethical-political act and an act of emancipation.

Keywords: give voice; domination; listening; recognition; charity

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

Universidad de Cádiz (España)

rmaria.vazquez@uca.es

*Pobrecito mi patrón
Piensa que el pobre soy yo*
Facundo Cabral

Cada vez resultan más familiares las expresiones *dar la voz a* o *dar voz a*, a las que les siguen otras variantes en las que se señala a quién se le da; un quién que parece que no es cualquier quién: *dar voz a los sin voz*, *dar voz a los participantes*, *dar voz a colectivos silenciados*, *dar voz a las minorías oprimidas*, *dar voz a personas que no se visualizan*, *dar voz a los sujetos subalternos*, y otras tantas que escuchamos o que podemos leer.

De una primera impresión, que es una simple aproximación, se aprecia que la expresión matriz, *dar la voz a* o *dar voz a*, como sus derivadas, habitualmente las encontramos sin comillas u otro rasgo diacrítico que las demarquen del resto de palabras que las acompañan. Pero también las hallamos entrecomilladas, y en tal caso, las comillas cumplen su misión de diferenciar la expresión del resto del texto discursivo, sin más, como si de una cita textual o literal se tratase; para hacer una llamada de atención, en cuanto expresión especial o bien para indicar que se está empleando con un sentido irónico, esto es, para exponer lo opuesto a lo que se quiere dar a entender utilizando una serie de palabras —las que componen la expresión— que sugieren la interpretación que se debe realizar. Estas últimas posibilidades son las que se aprecian en trabajos como los de Susinos y Parrilla (2008) y Sierra y Blanco (2017), por mencionar algunos. En inglés, encontramos las expresiones *give voice to the voiceless*, *giving voice to the voiceless*, *giving voice to the subaltern...* En estos casos, y siguiendo con esta pesquisa de tanteo, las comillas no aparecen en las diversas opciones mencionadas; sí encontramos el caso de *voiceless*, que no es marcado en el texto sino en el título de la producción académica (Freeman *et al.*, 2011; Flinterud, 2014). Esta aproximación o tanteo es solo el pretexto para plantear lo que sigue.

Hagamos recuento

Entre ese “perderser” la expresión en el conjunto de palabras elegidas para construir el discurso y ese “ser” la expresión para señalar que no es lo que se quiere decir



sino su contrario o algo diferente a lo expresado, surgen algunas reflexiones que encuentran en el verbo *dar* el punto de partida y que coloca a la propia expresión en un abanico de posibilidades conceptuales con consecuencias ideológicas, sociales, políticas y éticas. Recurrir al origen etimológico se convierte en una buena opción para empezar, pues ayuda a mostrar matices y significados. Hagámoslo.

El verbo *dar* viene del latín *dare*, como otra serie de palabras (dádiva, dativo, dato, ...), cuyas principales entradas son “entregar” y “donar” (esta segunda se debe a su vinculación con la raíz indoeuropea –do): la primera, remite a “dar algo a alguien, o hacer que pase a tenerlo” (RAE, 2020), y la segunda, “traspasar graciosamente a otra algo o el derecho que sobre ello tiene” (RAE, 2020). Si sustituimos *dar* por las dos acepciones, la expresión matriz quedaría: “entregar la voz” (a alguien, o hacer que pase a tenerla), y “donar la voz” (traspasar graciosamente a otra esta). Ambos casos, en su base, remiten a ese acto en el que una persona da, entrega o dona a otra la voz, un gesto que viene a indicar que quien lo recibe no tiene lo que se le da (la voz). Dicho así, la voz se cosifica, se convierte en ese algo (cosa) que se entrega.

Con cierto riesgo cabe decir que parece que adquiere un estado de unidad independiente, en nuestro caso, de la persona que dona o entrega, con lo que ello supone. Y además “se da gratuitamente” (“graciosamente”) (RAE, 2020), si bien ese acto de *dar* puede llegar a ser “agradable o atractivo a la vista” (RAE, 2020) y hasta “chistoso, agudo o lleno de donaire” (RAE, 2020). Asimismo, en el supuesto en el que nos situamos, definido por la expresión matriz tomada desde el inicio de estas reflexiones, no se entiende que quien pasa a tener aquello que le es dado, entregado o donado —la *cosa* llamada voz— carezca de ello. No se trata de una imposibilidad física, debido a una lesión o a una afección temporal (afonía o mudéz), sino de una imposibilidad impuesta por quienes ejercen dominación, manipulación, subordinación y exclusión, de ahí las segundas partes de la expresión matriz: los sin voz, los colectivos silenciados, las minorías oprimidas, las personas invisibilizadas, las subalternas... Posibilidades que, por su situación, que parece ser de “no-Ser” (Fanon, 2009), están necesitadas: por eso se le da, entrega o dona la voz.

La introspección etimológica permite arrojar otra serie de reflexiones. El desbroce realizado nos devuelve la imagen de un sentir del acto de dar voz a alguien o hacer entrega de esta

“No se trata de una imposibilidad física, debido a una lesión o a una afección temporal (afonía o mudéz), sino de una imposibilidad impuesta por quienes ejercen dominación, manipulación, subordinación y exclusión, [...]”

como si de una acción buena fuese; un gesto amable hacia otra persona que lo recibe sin débito y que refleja, además, interés y preocupación por esta; una persona ayuda a otra que se encuentra en situación de desigualdad, exclusión, inequidad... Luego ¿este acto de dar es un acto de *solidaridad*?, ¿un acto de *caridad*?, ¿una *obra de misericordia*? Parece que “dar voz al que no tiene” forma parte del decálogo: “dar de beber al sediento”, “dar de comer al hambriento”, etc. Pensarlo en alguna de estas posibilidades es edulcorar y soterrar, sobre todo, las razones que llevan a utilizar la expresión matriz como reclamo, como forma de *visibilizar*, de *incluir* a quienes no tienen voz. Puede también representar el *buenismo* esperado en estos tiempos en los que las palabras están sufriendo continuas re-significaciones y, entonces, este “dar voz” a quien no tiene puede quedar como cáscara vacía o simple eslogan comercial (y académico); es decir, lo que viene llamándose “lo políticamente correcto”.

Hagamos borrón y cuenta nueva

Cierto es que se reconoce la existencia de necesidad ante la miseria/la pobreza/la carencia; que saber que otras personas están siendo excluidas desata sentimientos, y que ello nos mueve a hacer algo¹, sin embargo, esto que se reconoce y se siente no puede entenderse en clave de solidaridad ni de caridad, puesto que no da respuesta al problema de base: aquel que provoca que ciertas personas y ciertos grupos/colectivos sean silenciados y que su voz quede contenida en sus entrañas mientras rezumban entre sus vísceras. Se trata de un silenciamiento de carácter estructural que los encierran en la narrativa hegemónica, capitalista y neoliberal. Voz tienen, de lo que carecen es de la posibilidad de participar de manera dialógica como sujetos legítimos, con derechos y con reconocimiento, porque su discurso no es el autorizado y porque tampoco disponen de los medios y los dispositivos oficiales y le-

“Luego ¿este acto de dar [la voz] es un acto de *solidaridad*?, ¿un acto de *caridad*?, ¿una *obra de misericordia*?”

¹ Este planteamiento tiene que ver con la misericordia en su sentido etimológico. Misericordia procede del latín, del sustantivo misere (miseria/necesidad), cor (corazón) e ia (sufijo) que se dirige hacia los demás. La misericordia se refiere a ese “sentimiento de pena por los que sufren, que impulsa a ayudarles o aliviarles” (Moliner, 1998); “virtud que inclina el ánimo a compadecerse de los sufrimientos y miserias ajenos” (RAE, 2020). Implica asistir y ayudar al necesitado y hacerlo amablemente.

“...ese gesto [dar la voz] revela la debilidad de quien lo ejecuta, porque no deja de estar ligado a aquello que le permite mirar desde arriba hacia abajo”

gitimados para ello. Consecuentemente, no solo no pueden hablar, sino tampoco ser escuchados. Esto da respuesta a la pregunta que formulaba Gayatri Ch. Spivak, “¿puede hablar el subalterno?” (1988). Es “la predominancia estructural de la exclusión sobre la inclusión” (Escobar, 2004, p.89). Se trata, pues, de una cuestión política de reconocimiento, de representación y de participación.

Por tanto, *dar la voz a o dar voz a* solo nos puede hacer sentir bien por el gesto hacia el otro, pero el problema no se erradica. En el fondo, ese gesto revela la debilidad de quien lo ejecuta, porque no deja de estar ligado a aquello que le permite mirar desde arriba hacia abajo, aquello que le permite no cruzar la frontera del silenciamiento, que se edifica como barrera “para no temer realmente la competencia de aquellos a quienes explota y desprecia” (Fanon, 1999, p. 128).

Dar la voz a o dar voz a no escapa de la “cultura del silencio” (Freire, 1970, 1984) que responde a una relación política y a una relación estructural de poder; una cultura que inyecta dinámicas de dependencia que hacen que se establezca la creencia de que los sin voz, los oprimidos, los invisibilizados... solo pueden salir de este estatus, verbigracia, por la acción de quienes sí tienen voz legitimada y que, por ello, se convierten en sus albaceas: pueden hablar por ellos, pueden representarlos, pueden sentir por ellos (Beverly, 2004). Se cosifica la voz, se cosifica a los sin voz. De esta consideración puede desprenderse la idea que utilizar la expresión matriz, más que generar procesos de cambio y de emancipación, puede estar reproduciendo los supuestos de dominación política, económica y cultural neoliberales, capitalistas, neoconservadores y neocoloniales. Igual hay que renunciar a la expresión matriz, y buscar vías alternativas. Y el comienzo puede ser el planteamiento que apuntase Thompson (1989): las voces de los sin voz. Al menos, ya no es *dar*.

Luego,

*No demos la voz, sino escuchémosla, porque:
escuchar la palabra es un acto de reconocimiento
escuchar la palabra es un acto ético-político
escuchar la palabra es un acto de emancipación*

REFERENCIAS

- Beverly, J. (2004). *Subalternidad y representación. Debates en teoría cultural*. Iberoamericana.
- Escobar, A. (2004). Más allá del tercer mundo globalidad imperial, colonialidad global y movimientos sociales anti-globalización. *Nómadas*, (20), 86-100.
- Fanon, F. (1999[1961]). *Los condenados de la tierra*. Txalaparta.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Flinterud, G. (2014). Stealing from bakhtin. Writing the Voices of the “Voiceless”. *Nordic Journal of Science and Technology Studies*, 2 (1), 71-76.
- Freeman, C. P., Bekoff, M., y Bexell, S.M. (2011). Giving voice to the “voiceless”. *Journalism Studies*, 12(5), 590–607. <http://dx.doi.org/10.1080/1461670X.2010.540136>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Tierra Nueva.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Moliner, M. (1998). *Diccionario del uso del español*. Gredos.
- RAE (2020). *Diccionario de la Lengua Española*. Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/>
- Sierra, E., y Blanco, n. (2017). El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 303-326. <https://doi.org/10.17583/qre.2017.2783>
- Spivak, G. Ch. (1988). Can the Subaltern Speak? En C. Nelson y L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of Culture* (pp. 271-313). University of Illinois Press.
- Susinos, T., y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva: debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art11.pdf>
- Thompson, P. (1989). *The Voice of the Past. Oral History* (2ª ed.). Oxford University Press.



HISTORIAS MÍNIMAS

La casa en la casa: meditación sobre el lugar del estudio

The house in the house: meditations on the study place

Fernando Bárcena*

Recibido: 26 de enero de 2022 Aceptado: 26 de enero de 2022 Publicado: 31 de enero de 2022

To cite this article: Bárcena, F. (2022). La casa en la casa: meditación sobre el lugar del estudio. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 148-157

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.14178>



Fernando Bárcena

RESUMEN

Quizá porque en la universidad hoy no encontramos ya la casa del estudio, algunos de nosotros tenemos la tendencia a exiliarnos en nuestro cuarto de estudio para adiestrarnos en algunas de sus artes, como leer, escribir y meditar sobre lo leído. Cuando hablamos del estudio, nos ha parecido pertinente establecer una cierta distinción entre el aprender, hoy atravesada esta noción por una fuerte tendencia adquisitiva, y el estudiar, que tiene que ver con el mundo común. En su estudiar, el estudioso no puede, ni quiere, separarse de su objeto, que lo tiene hechizado y seducido. Podemos entender el estudio como una atención al mundo, como técnica o arte que busca perfeccionarse, como lugar y como una forma de vida. Pues bien, este texto pretende realizar una meditación sobre el lugar, o los lugares, del estudio, o dicho de otro modo, una reflexión, a la vez filosófica y literaria, sobre el cuarto de estudio, la casa en la casa, como el escritor Peter Handke la denomina.

Palabras clave: filosofía de la educación; universidad; estudio

ABSTRACT

Perhaps because today in the university we no longer find the house of study, some of us have the tendency to exile in our study room to train ourselves in some of its arts, such as reading, writing and meditating on what we read. When we talk about study, it seems relevant to establish a certain distinction between learning —today this notion is crossed by a strong acquisitive tendency— and studying —which has to do with the common world. In his study, the scholar cannot, nor does he want to, separate himself from his object, which has bewitched and seduced him. We can understand the study as an attention to the world, as a technique or an art that seeks to improve itself, as a place and as a way of life. Therefore, this text intends to carry out a meditation on the place, or places, of study, or in other words, a reflection, both philosophical and literary, on the study room, the house in the house, as the writer Peter Handke calls it.

Keywords: philosophy of education; university; study



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

Universidad Complutense de Madrid (España)

fernando@edu.ucm.es

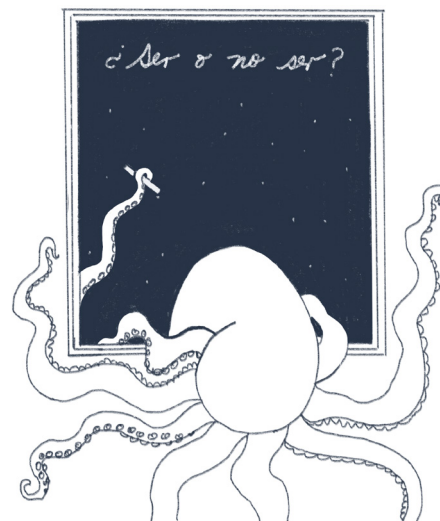
«Toda la desgracia de los hombres deriva de una sola cosa,
que es no saber quedarse quietos en una habitación».

Blaise Pascal, *Pensamientos* (frag. 86)

Quizá porque en la universidad hoy ya no encontramos la casa del estudio, el hogar del conocimiento y del saber, algunos de nosotros tenemos la tendencia a exiliarnos en nuestro cuarto de estudio para adiestrarnos en algunas de sus artes, como leer, escribir y meditar sobre lo leído. Este gesto de retirada o de un exilio voluntario tiene una larga historia. Tanto en oriente como en occidente los estudiosos (letrados, eruditos, como queramos denominarlos) buscan delimitar su propio lugar del trabajo y poner en escena, menos para los otros que para sí mismos, la difícil y exigente actividad de la lectura, la escritura y el pensamiento, que son las artes en las que el estudioso se adiestra. Cicerón, en sus *Tusculanas*, denomina a este retiro *otium litterarum* (v. 105). El estudioso, así retirado, en apariencia, del mundo, se lamenta con frecuencia de la desaparición de los tesoros del pasado, y la conciencia de esa pérdida expresa su melancolía, que es la reacción, según decía Freud, ante la pérdida del objeto amado. Sin duda, la vida estudiosa es el resultado de una vocación, palabra que trata de dar alguna clase de respuesta a la pregunta ¿cómo vivir y qué hacer de mi vida? La forma moderna que adopta este interrogante es la de la mencionada vocación, la de una llamada dirigida a nosotros. Y así, tan pronto uno cree haberla descubierto, considera que esa vida -mi vida- me realiza en la actividad elegida y con la que nos identificamos, porque se corresponde con nuestra propia naturaleza, con nuestro ser más profundo. La vocación, entonces, es del todo personal, íntima.

Cuando hablamos del estudio, a algunos de nosotros también nos parece justificado establecer una cierta distinción entre el aprender, noción hoy atravesada por una fuerte tendencia individualista y adquisitiva, y el estudiar, que tiene que ver con el mundo común. En su estudiar, el estudioso no puede, ni quiere, separarse de su objeto, que lo tiene hechizado y seducido. Mi amigo Maximiliano V. López (2020), en un estupendo texto titulado «Del ocio estudiosos: sobre el cultivo y la transmisión de un arte», sugiere que de cuatro maneras podríamos definir el estudio entendido como un encuentro no consumista ni depredador con el mundo.

Primero, como un modo de ver, escuchar y sentir, como una especie de estado del espíritu que implica una atención al mundo; segundo, como un cierto tipo de ejercitación que tiende al perfeccionamiento de un arte o de una técnica; en tercer



lugar, como un determinado arreglo del tiempo y del espacio, que genera una cierta atmósfera propicia para el estudio; y, por último, como un conjunto de hábitos mediante los cuales sostenemos cotidianamente esa inclinación amorosa que supone el estudio. El estudio, pues, como atención al mundo, como técnica, como lugar y como forma de vida (López, 2020, pp. 129-130).



Quiero aquí referirme a la tercera modalidad: el lugar (o los lugares) del estudio, o dicho de otro modo, al cuarto de estudio. El asunto tiene, desde luego, tantas posibilidades de tratamiento filosófico (y antropológico) como literario, y es mi intención ahora comenzar con esto último, aunque nos suponga un mínimo rodeo. Comenzaré citando *La tarde de un escritor*, la breve novela de Peter Handke. Como había estado el narrador casi un año sin palabras, como si hubiera perdido el habla, ahora cada frase que escribía, pues era escritor, se había convertido en un acontecimiento. Cada anotación atraía a otras anotaciones y cada palabra escrita o anotada a otras muchas. El temor a quedarse parado y no poder seguir lo había sentido siempre en otras empresas: a la hora de escribir y al ponerse a estudiar, por ejemplo, es decir «en todo aquello que requería perseverancia». De modo que cada vez que conseguía escribir las líneas que parecían «esclarecer el estado de las cosas, al darles vida» su sensación era la de un día logrado.

Handke habla de los temores, de los días nublados, fríos o secos a los que se enfrenta un escritor que decide abandonar al anochecer, a principios del mes de diciembre, «la casa en la casa», es decir, su lugar de trabajo, pues también los ruidos del exterior son una fuente de inspiración. Observamos el vagabundeo de un hombre de letras (el estudioso en el que estoy pensando es un ser así) que se sostiene gracias a sus lecturas, que alimentan su escritura y su propia deriva y vagabundeo. La novela de Handke tiene una dedicatoria: «Para Francis Scott Fitzgerald», pues de hecho su fuente de inspiración es el relato de Fitzgerald *Tarde de un escritor* (1936). Pero su novela tiene detrás otras muchas. Por ejemplo, el relato de Robert Walser *El paseo* (1917), donde leemos: «Declaro que una hermosa mañana, ya no sé exactamente a qué hora, como me vino en gana dar un paseo, me planté el sombrero en la cabeza, abandoné el cuarto de los escritos o de los espíritus, y bajé la escalera para salir a buen paso a la calle» (Walser, 2020, p. 15), y también el de Virginia Woolf *Sin rumbo por las calles. Una aventura londinense* (1927), en el que la búsqueda de un lápiz (para un escritor es un objeto fundamental) es un pretexto perfecto para deambular por las calles de Londres. Para Handke, el lápiz es el «puente que conduce a casa». A punto ya de salir, regresa

y, de nuevo en su cuarto de trabajo, substituye una palabra por otra en el texto que estaba escribiendo, y entonces «de repente se le quitaron las prisas. De repente la casa entera, a pesar de estar vacía, resultaba cálida y hogareña gracias a una palabra nueva». El escritor, en el umbral, se vuelve y mira el escritorio. Asiente. Por un momento, en ese momento, le pareció ser el lugar de la ecuanimidad y la justicia: «Así es como debía ser» piensa (Handke, 2020, p. 21).

El cuarto de estudio no es un simple espacio: es un lugar. Los espacios se recorren, los lugares se habitan, se aprende a habitarlos. Entendámonos aquí: uno podría ponerse a estudiar en otros lugares: sentado en un parque leyendo, en una biblioteca o en un Café. Pero incluso así, cada uno de esos espacios (parque, Café, biblioteca) se tornan lugares y dejan de ser meros espacios. Pero yo quiero referirme a ese lugar específico que es el cuarto de estudio o de trabajo (de los trabajos del espíritu) del estudioso (que puede serlo en distintos campos de actividad, no solo los académicos), y quiero hacerlo porque estudiar también quiere decir aprender a habitar y apropiarnos de un lugar. *Habito* es un frecuentativo de *habeo* (tener), y «habitar» es «un modo especial del tener, un tener tan intenso como para no poseer nada más. A fuerza de tener algo, lo habitamos, nos volvemos suyos», ha escrito Agamben (2018, p.13). En el estudio (lugar, cuarto, estancia), y en nuestro estudiar, nuestro ser se forma, se conforma, se transforma. El estudio es la forma de ese nuestro habitar. Habitar el lugar (del estudio) y hacernos presentes en el (hacer) del estudio, que es interminable y carece de fin. Es un medio sin fin ni destino predeterminado. No hay competencias que adquirir aquí. De tanto habitarlo (el estudio y el estudiar) aprendemos a amarlo, un amor que nos lleva al conocimiento: pues solo conoce bien quien mucha ama. En ese amor nacemos, renacemos; de nosotros mismos y de la mano de todos a quienes hemos leído y tratado tan íntimamente.

Si para aprender se necesitan relativamente pocas cosas, para estudiar no ocurre lo mismo. Yo, por ejemplo, necesito mis libros, mis cuadernos, mis lápices, mi estilográfica, mis rotuladores de punta fina y de varios colores (rojo y de color lila preferentemente). Además, cuadernos para las citas, cuadernos de notas, cuadernos para mi diario, cuadernos para mis cursos y conferencias. Todas estas cosas contribuyen a ritualizar el tiempo y el hacer del estudio. En el cuarto de estudio ritualizo las artes del estudio y mi ser se constituye enteramente a través de ellas: lectura, escritura, meditación. Leo, y de repente dejo de hacerlo: estoy pensando algo. Anoto una idea con mi estilográfica en mi libreta, vuelvo a subrayar

“Los espacios se recorren, los lugares se habitan, se aprende a habitarlos.”

“Y son esos rituales y ceremonias los que hacen que el tiempo se organice, que se arme de una determinada manera.”

con mi lápiz una palabra en el libro que estoy leyendo, y de repente necesito salir a la calle, deambular, tal vez sentarme en un Café, en una mesa pegada a una ventana que me permite observar a la gente que pasa, deprisa, despacio, en la calle. Mi lugar de estudio son más bien lugares: las calles (cuando paseo me convierto en un estudioso paseante), el Café (soy un *habitué* de los cafés). En todo caso, tengo la sensación de ser una especie de exiliado: el exilio en mi cuarto de estudio, en las calles en los cafés. Estoy solo, pero nunca a solas. Mis paseos son solitarios, pero estoy rodeado de gentes que van y vienen, y me rodeo de libros y cuadernos. El murmullo de la calle, que entra por la ventana del balcón abierto de mi escritorio, el de la calle en mis paseos, el del Café, me acompaña y me ayuda al mismo tiempo que me distrae.

Los estudiosos, pues, no habitan los lugares del estudio de cualquier manera. En ellos celebran sus ceremonias; *ceremonias del interior*. Y son esos rituales y ceremonias los que hacen que el tiempo se organice, que se arme de una determinada manera. Hannah Arendt decía en *La condición humana* que los rituales proporcionan *estabilidad* y que las cosas del mundo tienen la función de estabilizar, o aquietar, la vida humana. Nosotros podemos cambiar (somos y no somos los mismos siempre) pero, al mismo tiempo, establecemos una relación duradera con las cosas, con esta mesa de trabajo, con esta silla en la que me siento, con este cuarto donde leo y escribo. Construimos un mundo propio, nuestro mundo íntimo: «Abandonada a sí misma —dice Arendt— o descartada del mundo humano, la silla volverá a ser madera, la madera se deshará y volverá a la tierra, de dónde surgió el árbol que fue talado para convertirse en el material sobre el que trabajar y con el que construir» (Arendt, 2005, p. 165).

En su gabinete de estudio, y rodeado de cosas que el estudioso ha dispuesto de un determinado modo, el estudioso vive una vida condicionada por cada una de ellas, que llevan su marca humana de estudioso. Por supuesto, está amenazado por la tentación de un abandono de la esfera de los asuntos humanos, puede querer exiliarse a perpetuidad, quizá como un gesto de resistencia frente a un mundo en el que ya no se reconoce. Pero, en realidad, el estudioso sale y entra de su encierro constantemente. Descartes, por ejemplo, abandona el Mundo del Libro en favor del Libro del Mundo y los viajes, para acabar instalándose en una habitación caldeada haciendo su descubrimiento final —pienso, luego existo—, pero lo hace haciendo de estas tres dimensiones de su formación elementos incompatibles entre sí. Ese lugar de retiro marca una frontera, un límite, y le proporciona un suelo estable. A Montaigne,

su biblioteca le proporciona un territorio personal, privado, y lo importante para él es haber dado a la distancia reflexiva con el mundo por él adoptada mientras escribe sus ensayos, una localización a la vez simbólica y espacial, una localización vinculada a un lugar físico, rodeado de citas y de libros, en el que puede recluirse siempre que lo necesite, aunque sin sentirse obligado a habitarlo constantemente. Puede entrar y salir a voluntad. Es un espacio de libertad y de servicio, de compromiso con la lectura, la escritura y la meditación, un lugar de reposo y seguridad, de tranquilidad.

En su último ensayo, *La fragilidad del mundo*, Joan-Carles Mèlich (2021), dice algo sobre este asunto que estoy tratando que puede servirnos ahora:

En mi mundo [...] cada instrumento de escritura remite a otros, y remite asimismo a los libros de mi biblioteca, que son puntos de referencia fundamentales para lo que escribo. Los objetos tienen «significatividad». En mi mano, la pluma traza un viaje, me permite pasar del libro al cuaderno, y viceversa. Al copiar literalmente el párrafo que ha llamado mi atención lo estoy convirtiendo en cuerpo, en parte de mi cuerpo, y es posible que su sentido sea para mí tan intenso que nunca lo olvide. (p. 36)

Cada una de estas cosas no son meramente «utensilios», no son medios al servicio de nuestros fines. Establecemos una especie de diálogo con ellos, disponiéndolos en relación mutua en la actividad y en el lugar del estudio. Marcan el ritmo de nuestros días, de nuestras horas de estudio y de nuestras jornadas lectoras y meditativas. Ritualizan el tiempo del estudio. Perder estas cosas es perder un mundo, nuestro mundo, y equivale a sentirnos desvalidos. Porque no son simples bienes materiales. Su valor no es económico, aunque tengan alguno, sino que está relacionado con el uso que hacemos de ellos y con el uso que, gracias a ellos, hacemos de nosotros mismos en el estudio, en la lectura y en la escritura.

El cuarto de estudio es entonces el lugar por excelencia en el que la persona volcada al conocimiento abandona su máscara de insignificancia para ser, por fin, ella misma (realizada en su vocación letrada). La habitación es, por excelencia, el lugar íntimo del silencio y la soledad, que hay que defender como sea. Porque existe una relación muy estrecha entre el lugar habitado y la persona, que adquiere diferentes tonalidades según sean los sujetos a los que nos reframos. La literatura está repleta de magníficos ejemplos.

“El cuarto de estudio es entonces el lugar por excelencia en el que la persona volcada al conocimiento abandona su máscara de insignificancia para ser, por fin, ella misma”



A Xavier de Maistre, en su famoso *Viaje alrededor de mi habitación*, le parece que una butaca es un excelente mueble, y de lo más útil para cualquier hombre meditativo, si se deja acompañar de unos cuantos libros y plumas; magníficos recursos contra el aburrimiento, dirá. En *Un cuarto propio* Virginia Woolf da su propia versión del asunto, y es sobradamente conocido el siguiente pasaje: «Para escribir novelas, una mujer debe tener dinero y un cuarto propio» (Woolf, 2015, p. 10). Y qué decir del relato de Kafka *La transformación*. La metamorfosis de Gregor Samsa está en estrecha relación con el espacio físico de la habitación donde está confinado en un terrible aislamiento. Es en esa habitación donde se operarán los cambios a medida que experimenta su mutación de ser humano a animal. El espacio, que al principio es una habitación humana, con una ventana y tres puertas que casi siempre están cerradas o ligeramente semiabiertas, poco a poco se va adaptando, al hilo de su transformación, a sus nuevas necesidades y exigencias. En el cuarto del estudioso también existen mutaciones, todas ellas vinculadas a libros leídos, en el seno de una incesante actividad de pensamiento. Es una transformación inversa a la de Samsa. El acontecimiento de la transformación está aquí en el registro de lo *humanum*. Los famosos *Zibaldone* de Leopardi, cuyo título nos resulta misterioso, y que es más que un simple diario, dan cuenta del intenso sufrimiento del poeta que, en su encierro, parece calmarse en parte. Pietto Citati, en su *Leopardi*, lo explica magistralmente en el siguiente pasaje:

Encerrado en la cárcel de su biblioteca, exploraba, examinaba, reconstruía el universo —literatura, política, historia, lingüística, economía, filosofía, psicología, cosmología, caprichos y fantasías—, con una furia que hoy nos parece inimaginable. Su fragilísimo cuerpo fue más veloz que el de Hegel, Kierkegaard, Tolstói y Dostoievski. No tenía límites. Lo devoraba todo, lo asimilaba todo. Su vida se dividía en dos: por una parte, sufría; por otra, nada más entrar en la biblioteca, se hacía casi indiferente a la propia existencia. Reflexionaba con un ardor intelectual que ya no volvería a encontrar. Pensar —también las cosas más terribles— le producía alegría. (Citati, 2014, p. 186)

En su retiro letrado, Leopardi experimenta espiritualmente su propio aburrimiento, que no es un mal, sino todo lo contrario: «Se dice con poca propiedad que el aburrimiento es un mal común. Un mal común es el estar desocupado, o mejor dicho, el no hacer nada; pero no el estar aburrido. El aburrimiento no es propio sino de aquellos para los que el

espíritu significa algo». El aburrimiento es «el más sublime de los sentimientos humanos» (Leopardi, 2006, LXVIII, p. 367).

El cuarto de estudio es, entonces, un lugar de anclaje y de quietud, y en él las cosas —las herramientas que todo estudioso precisa para hacer su labor— están a mano, y todo parece girar en torno a la certeza de su proximidad, donde, considerado como un ejercicio espiritual, el aburrimiento se experimenta. El libro a mano, el cuaderno cerca y abierto. El estudioso toma conciencia y posesión del espacio físico que habita y en el que se recluye a la vez que le protege. Al final de *La vocation*, Judith Schlanger formula este pensamiento de la siguiente manera:

Es el lugar de su soledad, de sus intereses y de sus pasiones, y es allí donde su retirada se formula como un orden aparte. Es allí donde se despliega la lógica del mundo estudioso, una lógica consciente que se desarrolla a distancia del mundo exterior y que se fuera del alcance de su mirada. La frase de Goethe —donde comienza la vida intelectual, se detiene la política— proclama bien el principio de esta independencia. Seguramente, la retirada estudiosa supone la política y exige el mundo, y el gabinete de trabajo es menos autónomo de lo que se cree. Más aún, esta estancia no es sabia y no le vuelve más sabio a uno. Pero es un régimen de trabajo donde se desliza una vida, iluminada por su sorprendente vocación. (Schlanger, 1997, 220)

En su vertiente más típicamente humanista, el estudioso es alguien cuya existencia física e intelectual se ordena en torno a los textos y a los libros, a los que dedica su vida para hacerlos revivir. Estos libros le imponen su ley y su disciplina. Cambiar los textos que lee significa cambiar la vida misma: no puede mudar de lectura sin que su vida también lo haga. Su tiempo y sus horarios se organizan en torno dichas lecturas.

El cuerpo del estudioso lector es un cuerpo extendido (o ampliado). Está compuesto de los libros leídos, de los libros escritos, de las citas y las referencias que su propia obra ha recibido a lo largo del tiempo. Hay una especie de *antiphysis* en la vida del estudioso lector, que hace de su vida algo no natural, antinatural incluso. De ahí que la existencia del letrado no pertenezca del todo al orden de las cosas: hacer de las letras y las lecturas el propósito principal de una vida tiene algo de patológico y vicioso. Y esto explica, también, el carácter en parte asocial de algunos de ellos cuando los vemos entregados a su labor (Marx, 2009).

El estudio tiene que ver con el mundo, pero, al mismo tiempo, el mundo y el estudio son también rivales, dirá Barthes en

“El estudio tiene que ver con el mundo, pero, al mismo tiempo, el mundo y el estudio son también rivales, dirá Barthes en *La preparación de la novela.*”

“Escribir, como estudiar, es defender la soledad en la que se está, decía María Zambrano en *Hacia un saber del alma*.”

La preparación de la novela. Al escritor que quiere ponerse a la tarea de escribir su obra, como al estudioso, como al *homme de lettres*, se le manifiesta la «obligación de *clandestinidad*», pues «para tener tiempo de escribir, es necesario luchar a muerte contra los enemigos que amenazan ese tiempo, hay que arrancarle ese tiempo al mundo, a la vez por una lección decisiva y por una vigilancia incesante» (Barthes, 2005, p. 267). Habrá que rechazar invitaciones y visitas, ser un poco antisocial, no alejarse de la mesa de trabajo, que es el lugar de la dura faena. No dejarse distraer.

El estudioso se encierra en su cuarto de estudio. Lee, escribe, medita, y lo hace a la sombra del mundo, como Montaigne hacía. ¿Por qué lo hace? ¿Por qué se encierran el estudioso, el escritor, el lector, el pensador meditabundo? Escribir, como estudiar, es defender la soledad en la que se está, decía María Zambrano en *Hacia un saber del alma*. Y esa soledad —escribe Miguel Morey— «no sabe del reloj, la soledad vive de su propio tiempo. Y la escritura no parece poder cumplirse plenamente como tal sin acoger y acogerse en ese tiempo de la soledad» (Morey, 2021, p. 181). Defender la soledad y su tiempo. Saborear una atmosfera que se ha creado. Atravesar un duelo, sí, un duelo. Montaigne se encierra en su Torre doblemente bordeado por la muerte, la que cree que será la suya y la de su amado amigo La Boétie, que de repente le falta. Aunque vive su propio presente, en su exilio el estudioso regresa con frecuencia al pasado a través de sus lecturas. En ellas conversa consigo mismo y también con los ausentes. Anota una idea, se detiene, reflexiona, se incorpora de su mesa de trabajo y decide pasear por las calles de su ciudad llevando consigo algún libro y su cuaderno de notas. Pasea con aire distraído y quizá considera que es cierto que nuestros dolores no son tan nuevos como pensamos, que otros lloraron y se lamentaron antes, pero que, a diferencia de lo que muchas veces hacemos nosotros con nuestras pasiones y afectos, ellos, hombres y mujeres artistas que entregaron sus vidas a la realización de una obra, fueron capaces de expresarlo con extraordinaria belleza. Constatamos entonces que en el pasado hay un tesoro todavía por descubrir y se lamenta, no ya por su ausencia, sino por la ofensa de los despreciadores de ese pasado y por los seducidos por las superficiales novedades actuales. Su estudiar constituye un acto de duelo. En algún momento supo, o más bien cayó en la cuenta, de que el aprecio por la cultura y la posibilidad de su transmisión se asienta en alguna clase lamento, en el sentimiento de una pérdida. La pérdida de un pasado, parecida a la irrefutable ausencia de un ser muy amado.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2018). *Autorretrato en el estudio*. Adriana Hidalgo.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós.
- Barthes, R. (2005). *La preparación de la novela. Notas de cursos y seminarios en el Collège de France, 1978-1979 y 1979-1980*. Siglo XXI editores.
- Citati, P. (2014). *Leopardi*. Acantilado.
- Fitzgerald, F. S. (2021). *La tarde de un escritor y otros relatos*. Cátedra.
- Handke, P. (2020). *La tarde de un escritor*. Debolsillo.
- Kafka, F. (2015). *La transformación*. Debolsillo.
- Leopardi, G. (2006). *Cantos. Pensamientos*. Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores
- López, M. (2020). "Del ocio al estudio: sobre el cultivo y la transmisión de un arte". En F. Bárcena, M. López y J. Larrosa (eds.) *Elogio del estudio* (pp. 119-142). Miño & Dávila.
- Maistre, X. de (2007). *Viaje alrededor de mi habitación*. Funambulista.
- Marx, W. (2009). *Vie du lettré*. Les Éditions de Minuit.
- Morey, M. (2021). «Pequeña doctrina de la soledad». En *Monólogos de la bella durmiente (Sobre María Zambrano)* (pp. 174-210). Alianza.
- Pascal (2005). *Pensamientos*. Valdemar.
- Schlanger, J. (1997). *La vocation*. Seuil.
- Walser, R. (2020). *El paseo*. Siruela.
- Woolf, V. (2015). *Sin rumbo por las calles. Una aventura londinense*. Editorial Olañeta.
- Woolf, V. (2015). *Un cuarto propio*. Debolsillo.
- Zambrano, M. (2019). *Hacia un saber del alma*. Alianza.



Que nos convertimos en historias: una conversación (interior) con José J. Barba*

We Become Stories: an (inside) conversation with José J. Barba

Gustavo González Calvo**

Recibido: 18 de noviembre de 2021 Aceptado: 29 de noviembre de 2021 Publicado: 31 de enero de 2022

To cite this article: González-Calvo, G. (2022). Que nos convertimos en historias: una conversación (interior) con José J. Barba. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 158-165

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13599>



Gustavo González Calvo

*José Juan Barba Martín (14/07/1976-11/01/2016), maestro de escuela rural y profesor universitario. Sus inquietudes investigadoras se centraron en visibilizar y dar relevancia a la investigación cualitativa dentro del ámbito de la enseñanza. A lo largo de su trayectoria profesional llevó a cabo múltiples proyectos para dar un lugar a la investigación cualitativa y su poder de transformación. Editor fundador de la revista *Qualitative Research in Education*, pionera en España en el conocimiento científico de los fenómenos educativos generados desde una perspectiva cualitativa. Fue, dentro de este paradigma investigador, donde encontró el camino que le permitiera transformar la educación. Y fue, en ese camino, donde muchos tuvimos la suerte de encontrarle a él.

RESUMEN

Si las historias que nos contamos a nosotros mismos bien podrían no ser siempre (toda) la verdad, tiene razón Coetzee al afirmar que son lo único que tenemos. Lo mismo sucede con nuestros sueños. En enero de 2016 nos dejaba José J. Barba. Maestro, compañero, investigador y, por encima de todo, padre, hijo, marido, hermano, amigo. Este escrito, en forma de historia personal e íntima, toma como referentes el paso del tiempo y su fugacidad, la incertidumbre y la precariedad, así como algunos de los momentos vividos junto a José, en un intento por recordar lo verdaderamente importante de la vida: la familia, el amor, la amistad, la lentitud, el silencio. Pretende también servir para imaginar un porvenir mejor, siempre y cuando seamos capaces de vencer el miedo y el vértigo que aparecen cuando de cambiar lo inaceptable del presente se trata.

Palabras clave: narrativa; universidad; familia; amistad; perversa dinámica; utopía

ABSTRACT

If the stories we tell ourselves may well not always (all) be the truth, Coetzee is right that they are all we have. The same is true of our dreams. In January 2011 José J. Barba passed away. Teacher, colleague, researcher; father, son, husband, brother, friend. This writing, in the form of a personal and intimate story, takes as its references the passage of time and its fleetingness, uncertainty and precariousness, as well as some of the moments lived with José, in an attempt to remember what is truly important in life: family, love, friendship, slowness, silence. It also aims to help us imagine a better future, as long as we are able to overcome the fear and vertigo that appear when it comes to changing the unacceptability of the present.

Keywords: narrative; university; family; friendship; perverse dynamics; utopia



**Gustavo González Calvo [0000-0002-4637-0168](https://orcid.org/0000-0002-4637-0168)
Universidad de Valladolid (España)
gustavo.gonzalez@uva.es

Tempus fugit. Nos hemos plantado en 2016 en apenas un suspiro. El año en que, de manera sorprendente, el Premio Nobel de Literatura no va a parar a las librerías, sino a las tiendas de discos gracias a Bob Dylan; Donald Trump gana las elecciones y se convierte en el 45º Presidente de los Estados Unidos, confirmando que los grandes espavientos y la necesidad son la puerta de acceso a la política actual; empieza el alto el fuego de la guerra civil en Siria, pero los refugiados que huyen del país siguen sin contar socialmente, no tienen una historia que los haga visibles; los Juegos Olímpicos de Río de Janeiro distraen con banalidades a la población, al tiempo que la vida cultural queda reducida a un jolgorio permanente; el año en que me convertiré en padre, la mejor esencia de mi nueva identidad; y tú y yo compartimos sueños e ilusiones, desconocedores de que el tiempo no solo vuela sino que, a veces, también nos lo arrebatan.



Querido amigo,

Ya son más de cinco años desde que te fuiste, pero sigues presente en todo lo que hago. Ha llegado el momento de ponerme a pensar, reflexionar y escribir sobre ti, sobre mí, sobre nosotros.

Todo empezó con aquella revista en la que publiqué mi primer artículo y, cosas del destino, tú publicaste en ese mismo volumen. Mi trabajo autoetnográfico justo al lado de tu trabajo etnográfico. Tan fácil lo puso el azar que no pude por menos que leer tu texto. Fue, a partir de entonces, cuando empecé a interesarme más por ti, siempre desde la distancia. No estábamos demasiado alejados físicamente, apenas 200 kilómetros, pero ya sabes que la timidez lo hace todo más remoto.

Al amparo de la pantalla del ordenador, un buen lugar donde enmascarar la vergüenza, decidí escribirte un correo. No habían pasado ni dos días cuando ya tenía tu respuesta. Una réplica amable y sincera que desde el principio hizo que te sintiera cercano.

Todo siguió el curso acostumbrado en este tipo de relaciones: comenzamos a intercambiar correos, a los que les sucedieron los mensajes de texto en el teléfono móvil hasta llegar a las llamadas. Un mes después se produjo la desvirtualización y pasamos juntos unas cuantas horas en Valladolid, aprovechando que tenías curso de doctorado. Te vi llegar desde lejos. Llamabas la atención: fuer-

“José, Josito,
siempre utópico
y soñador.”

za de vivir, sonrisa radiante, risa suave y, tras todo ello, una sensata inteligencia.

Puede que vieras algo de mí en ti; yo vi algo de ti en mí. Desde entonces, hemos mantenido nuestra amistad. Llegaste a convertirte en alguien de la familia que se elige, compartimos cosas buenas y malas y creímos, sin lugar a dudas, que nos quedaba mucho camino por compartir. José, Josito, siempre utópico y soñador. Siempre tratando de transformar la realidad educativa, ¡ahí es nada! Y, para complicar más las cosas, tratar de hacerlo desde la investigación cualitativa, la misma que, según nos decían algunos, “ni es investigación ni es ná”.

Posiblemente yo también fuera, en aquella época, utópico y soñador o, simplemente, un iluso que se dejaba llevar. Empezamos a trabajar juntos en algunas investigaciones, siempre con la idea de mejorar la educación, de dar respuesta a las demandas que se esperan de la escuela, de hacer algo que mejorara nuestro mundo. Teníamos siempre presentes los aspectos sociales, culturales y políticos que a ningún educador han de pasarle desapercibidos. Desde luego ambición no nos faltaba, ¿verdad?

Al poco tiempo de conocernos pediste una excedencia de tu trabajo como maestro para trabajar en la universidad, primero a tiempo parcial para, después, dedicarte por completo a ello. No fue mucho después cuando también yo me incorporé como profesor asociado, compaginándolo con mi trabajo como maestro. La verdad es que tanto tu plaza como la mía eran más bien precarias (el funcionamiento empresarial de las universidades públicas implica ahorro, precariedad e incertidumbre para los profesionales que trabajamos en ellas; sin ir más lejos, tu primer año como profesor a tiempo parcial cubría apenas un tercio de tu sueldo de maestro); pero, según parece, podíamos tener un futuro prometedor dentro de la institución. Fue nuestra etapa más prolífica en términos académicos: varios artículos científicos, algunos congresos y un proyecto de innovación docente. Y lo que estaría por llegar.

Lo que llegó fue Juan, tu niño. Una preciosidad, un pequeño muy inteligente y simpático. El verdadero orgullo de cualquier padre que se precie, ese hermoso regalo que eclipsa todo lo demás. Mientras Juan iba creciendo, intentamos que nuestros currículums también lo hicieran. Así fue durante un tiempo. Un par de años después, era la barriga de Marta la que también crecía: llevaba dentro nuestro pequeño mundo. Vida familiar, hijos, estabilidad... Quién sabe si nuestra nue-

va vida como padres nos ayudaría a alejarnos de los ideales neoliberales de individualismo competitivo. Quién sabe si un poco de lentitud era lo que necesitábamos.

Me levanté despacio aquel lunes, tratando de no despertar a Marta. Dormía tranquila, ya en la recta final de su embarazo. Pronto iba a ser yo el afortunado en tener lo más bonito a mi lado, a mi hijo, a Marcos. Casi de puntillas fui hasta la cocina para prepararme el desayuno. Y, como cada día, cogí el teléfono móvil para comprobar el correo, los mensajes y perder un tiempo valioso en cosas inútiles. Mientras naufragaba por algunas páginas de internet, recibí la llamada de Raúl. Era muy temprano todavía. Sabía, antes de hablar con él, lo que me iba a decir. Lo dejé sonar sin cogerlo. En ese momento era solo una silueta en la penumbra. Esperé unos minutos a que pasara la tormenta, un chaparrón que comenzó en el mismo momento que vi el brillo de la llamada en la pantalla. Poco después (o quizá fuera una eternidad) me decidí a marcar los números.

¿Cómo es posible que algo tan cotidiano como marcar un número de teléfono implique tanta aprensión? Cuando se trata de la muerte, las frases se quedan a medias; sin decir nada, se dice todo. Al otro lado del teléfono solamente se escuchaban sollozos. No sabía qué decir, cómo tratar de consolar a Raúl. Al principio la muerte paraliza, desconcierta, anula toda emoción, todo cariño. Me sentía perdido, mirando alrededor sin llegar a ver nada. No pudiste superar esa condenada leucemia que te devoró en cuestión de meses. Tenías 39 años y un niño con el que únicamente celebraste su primer cumpleaños. Qué cruel puede ser la vida. Tu muerte temprana nos mató un poco a todos. Por decirlo con Modiano, para las personas que tuvimos la suerte de coincidir contigo lo que importó no fue el porvenir, sino el pasado. Te fuiste inspirando amor y bondad. Desde entonces no le pido justicia a la vida. Me conformo con una pizca de suerte.

Una semana antes de que te fueras estuve contigo. Raúl me previno, antes de entrar, al decirme que te iba a encontrar muy cambiado. Sin embargo, tu esencia y tu aura inundaban la habitación, como siempre que estaba a tu lado. Estuvimos bromeando con la ironía de que alguien tan empeñado como tú en dar voz a los demás ahora tuviera que ser interpretado por medio de complejos aparatos médicos. Bastaba echar un vistazo al monitor para saber las veces que latía tu corazón,

“Te fuiste inspirando amor y bondad. Desde entonces no le pido justicia a la vida. Me conformo con una pizca de suerte.”

tu saturación de oxígeno en sangre y quién sabe qué querrían decir todos esos otros números tan abstractos. La pereza de los números, la performance de los números, la extrañeza de los números, la objetividad de los números. “¿Un cualitativo interpretado por números? ¡Joder, pero si nosotros estamos hechos de palabras!”, nos dijimos.



De cualquier manera, no había de qué preocuparse. Tu paso por el hospital iba a ser efímero. Teníamos demasiados planes, inquietudes y esperanzas como para que estuvieras allí retenido mucho tiempo. Nuestras ilusiones eran tan grandes que no hay máquina que hubiera sido capaz de interpretarlas. Nuestras pretensiones no eran precisamente humildes, ¿eh? Medio en broma, medio en serio, coqueteábamos con la idea de ponernos a trabajar en cuanto salieras del hospital para que nuestro primer artículo internacional viera la luz en una revista de esas buenas, de las que están indexadas, esas en las que escriben los mejores. ¡Ya iba siendo hora de que nos conocieran más allá de nuestras fronteras!, pensábamos. “Que se entere todo el mundo: ¡llegan los nuevos Sparkes y Fernández-Balboa a poner la investigación cualitativa donde se merece!”, decíamos.

Por aquel entonces eras uno de mis mejores amigos y mi colega más cercano, el más próximo a mis inquietudes. Uno al lado del otro habíamos ido aprendiendo a escribir de forma crítica sobre diferentes cuestiones educativas. ¡Qué celo, ilusión e idealismo tan exquisitos le poníamos a nuestro trabajo! Todavía no éramos víctimas de la perversa dinámica que nos trata como se utiliza un mando a distancia falto de pilas: cuantas menos energías quedan, más aprieta.

Aunque el hecho de formar parte del sistema hace que sea más difícil de asumir, estoy convencido de que no te hicieron bien, como no hacen bien a nadie, el estrés y la presión laborales. Trabajabas demasiado por nutrir al sistema universitario, ese mismo sistema de corta memoria que no entiende de lealtad; ese sistema que promueve el desamparo, la fatiga, la soledad. El mismo que nos empuja a no pensar demasiado en nada, excepto en uno mismo. Habitabas un contexto contradictorio, complejo y dañino, y lo hacías comprendiendo esa contradicción y esa complejidad.

Fuiste siempre generoso, nunca pensaste exclusivamente en ti, pero acabaste (como acabamos haciendo todos) for-

mando parte de un modelo que obliga a aceptar de forma acrítica lo que hay y a someterse a las condiciones de explotación y alienación del entorno socioeconómico y cultural. Como digo, los que pretendemos hacer carrera en la universidad aceptamos ese modelo. No hay alternativa posible: o te sometes, o quedas fuera. O compites, o te destierra. Nos absorbe; le pertenecemos. Quizá sí haya alternativa; quizá sea más fácil dejar que asfíxie hasta que derrote. Pero eso es justo lo que el sistema quiere de nosotros: que asumamos que somos responsables de elegir si queremos pertenecer al grupo de vencedores o al de vencidos. Nosotros somos de los que nos resistimos a la derrota.

Afortunadamente, he empezado a vislumbrar con claridad lo que antes, quizá debido a la neblina de mi vanidad, no pude ver: que el sistema neoliberal del que formamos parte entroniza el interés propio, la competitividad, el triunfo y el juego sucio; que las relaciones humanas son una lucha constante en las que, al igual que en una feroz pelea, solo uno puede quedar en pie. Y he empezado a comprender que no es eso lo que quiero para mí. No quiero competir con nadie. No quiero medir a las personas en términos numéricos (¿cuántos artículos has publicado?, ¿cuál es tu índice h?, ¿en qué cuartil se sitúa tu última publicación?). No quiero pensar que hay personas productivas y, otras, una carga inútil para el sistema. No quiero despuntar gracias al fracaso de los demás. Ese tipo de vida lo observo a diario, lo escucho en los pasillos, lo percibo en las miradas recelosas. No quiero formar parte de este sistema. El mundo universitario se ha convertido en un reflejo de las políticas neoliberales salvajes, las convicciones del capitalismo y un nicho para la avaricia, la especulación, la codicia. Todo son indicios de discriminación, depredación, rivalidad.

Estarás de acuerdo conmigo en que ha llegado la hora de luchar, entre otras muchas cosas, por intentar que la universidad sea un espacio abierto y sostenido en las conversaciones amables, las colaboraciones sinceras, la confianza recíproca. Quizá me haya convertido en un eterno soñador, pero ese es el encanto de los sueños: te hacen desconectar de la realidad. Además, hay margen para lo utópico, para seguir caminando. Sin ir más lejos, en los últimos años me he rodeado de gente que me ha ayudado inmensamente y de manera desinteresada: Juan Miguel Fernández-Balboa —nunca le he contado que decías que te recordaba a él, el cumplido se me queda muy grande—, uno de los más grandes, alguien que

“ha llegado la hora de luchar [...] por intentar que la universidad sea un espacio abierto y sostenido en las conversaciones amables, las colaboraciones sinceras, la confianza recíproca.”

“si algo aprendí de tu marcha, fue a relativizar, a confiar en la vida, a dejar fluir.”

académicamente ha conseguido todo dispuesto a ayudar a quien no ha conseguido nada; Valeria Varea, con una enorme paciencia para enseñarme y tratarme como a un igual, a pesar de que estoy a años luz de todo lo que ella sabe; Nacho Rivas, a quien me descubriste y quien siempre me trata con cercanía y generosidad; Eduardo Sierra, quien me recuerda a mí, igual que tú me recordabas a mí mismo; Nicolás Bores, Alfonso García, Víctor López, Lucio Martínez, Luis Torrego y otros compañeros de profesión, quienes confían y entienden las trabas que va poniendo el sistema y ayudan para intentar superarlas; y tantas otras personas estupendas que voy conociendo por el camino. Como ves, hay momentos en que la dificultad, la indignación, la precariedad, la vergüenza son tan grandes que conducen a lo único que se puede hacer: actuar. Pero no hay por qué hacerlo solo. Quedan recovecos de solidaridad, de comunidad, de humanidad.

A veces me pregunto por qué nadie nos avisó de que la vida académica iba a ser dura, llena de contratiempos, ni de que pudiéramos llegar a sentirnos desconcertados y aislados. Vista desde fuera, parecía algo idílico, ¿verdad? Nadie nos dijo nada de eso y, sin embargo, hasta hace poco tiempo hubiéramos dado todo por hacer carrera en la universidad. En mi caso, es cierto que en la decisión juega un papel importante la soberbia. ¡Qué bien sonaba eso de ser alguien reconocido en un ámbito, eso de trabajar en la universidad! A alguien como yo, con sus miedos y su falta de confianza, le sonaba todavía mejor. Pero, si algo aprendí de tu marcha, fue a relativizar, a confiar en la vida, a dejar fluir. Ahora comprendo que es normal tener dudas y sentirse perdido; que hay momentos en los que es necesario descansar y disfrutar; que no siempre es necesario marcarse metas; y que, por muy difícil que nos lo pongan, hay que quererse, cuidarse, protegerse, amarse y, al tiempo, querer, cuidar, proteger, amar.

Para aprender estas lecciones a raíz de tu marcha pagué un altísimo precio, de modo que intentaré tenerlas presentes y no olvidarlas. También intentaré enseñárselas a quien venga detrás. En este sentido, y aunque sabes que no me gusta dar consejos y pienso que no soy quién para darlos, hice una excepción con Raúl. Defendió su tesis doctoral hace un par de años. El pequeño ya vuela solo, y lo hace muy bien. Mi consejo fue precisamente ese: que, aunque sea capaz de volar solo, procure hacerlo rodeado de amigos, de amigas, porque es la manera de disfrutar más del camino y de llegar más lejos.

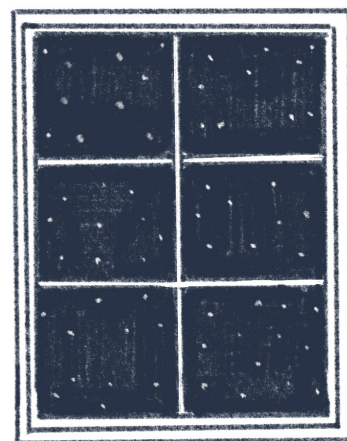
Raúl y yo sí hemos llegado a publicar artículos en revistas de esas buenas, de las soñadas. El logro siempre nos ha tenido un sabor agri dulce, te hemos echado en falta en todo lo que hemos escrito. Él, como yo, está teniendo suerte y se está rodeando de buena gente con quien recorrer el camino. Espero que también piense que la ilusión puede vencer al desaliento, el compañerismo a la disputa, la comunidad al individualismo.

Estas mismas son las enseñanzas que intento transmitir a Marcos, mi niño, mi vida, mi inspiración. Y, cuando tenga la oportunidad, se las diré también a Juan. ¿Sabes que nuestros dos pequeños se conocen y hacen buenas migas? Montse, Raúl y yo intentamos vernos al menos una vez al año. Aunque no es mucho y tendríamos que vernos más (a la falta de tiempo de siempre se le ha unido, ni más ni menos, una pandemia mundial que nos ha tenido confinados y alejados), cuando nos vemos disfrutamos mucho. Te veo en Juan y, cuando veo que él y Marcos juegan juntos, hablan y ríen, siento que hay un poco de ti y un poco de mí en ellos. Siento que la historia continúa.

Hace poco te volví a ver en sueños. A diferencia de otros sueños, este no era incoherente, fragmentario, destellos que vuelven de repente según avanza el día. Esta vez no fue necesario tener que hilvanar jirones remotos para reconstruir el sueño entero. Estabas tan guapo como siempre: pelo largo, barba, sonrisa radiante y tu sensata inteligencia. Hablamos durante un buen rato. Me dio tiempo a explicarte que ahora poco me importan los artículos, las tesis, la universidad, todos esos atrezos en el camino de la vida. Tuve tiempo para decirte que mis mejores momentos son aquellos en los que Marta y yo vamos de la mano mientras Marcos corre delante, aprovechando los rayos de sol que se demoran en el cielo. A revelarte que Marcos me ha enseñado a ver, con ojos de niño, lo que de verdad es importante. A explicarte que mi pequeño me ayuda a distanciarme de lo urgente y lo superficial, y que es al verles a él y a Marta cuando deseo que no se esfumen en el atardecer nuestras vidas sin haber aprovechado cada instante juntos. Te hablé de mi necesidad de dejar de ser esclavo de la vanidad, del estatus y del individualismo feroz que nos engulle. Me dejabas hablar, atento a mis palabras, sonriendo, asintiendo con la cabeza.

Justo antes de que despertara me susurraste que, al morir, no nos vamos del todo, sino que pasamos a estar en todas partes. Que nos convertimos en historias.

Un abrazo enorme, Josito. Te espero en el próximo sueño.



Agradecimientos: A Eduardo Sierra Nieto. Por ofrecer un espacio para esta historia. A Raúl Barba Martín. Por sus valiosos comentarios a una versión previa de este escrito.

No es esto, ANECA, no es esto

It's not this, ANECA, it's not this

Uni-Digna*

Recibido: 25 de enero de 2022 Aceptado: 26 de enero de 2022 Publicado: 31 de enero de 2022

To cite this article: Uni-Digna (2022). No es esto, ANECA, no es esto. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 166-171

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.14172>

Uni-Digna

Por una universidad al servicio
del bien común
y comprometida socialmente



La convocatoria de evaluación de la actividad investigadora en las universidades públicas, un ataque más al modelo de ciencia abierta, gratuita y social

El año 2022 se ha estrenado con la publicación oficial de la convocatoria de evaluación de la actividad investigadora, los denominados sexenios, por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). La convocatoria supone, nuevamente, otro paso en el reforzamiento de un modelo de ciencia que se caracteriza por basarse en el factor de impacto y por la utilización de los *ranking* de revistas establecidos por las multinacionales Clarivate y Elsevier como criterio principal. Un paso que gratifica la investigación dirigida a la rentabilidad económica y devalúa la investigación orientada a conocer y tratar de resolver las necesidades de la sociedad que la financia.

La convocatoria se realiza tras una trayectoria en la que ANECA, consciente de su propia opacidad, viene proclamando, mediante actos públicos —como la reciente celebración de su vigésimo aniversario—, entrevistas a su directora o por medio de la publicación de documentos de principios y directrices, que quiere orientar la evaluación de la investigación hacia la transparencia, la equidad y la igualdad, la apuesta por la ciencia abierta, la integridad académica y la adopción de criterios que suponen un cambio de perspectiva sustancial con el recorrido anterior de la evaluación.

La cuestión es que no basta con proclamar la intención de hacer algo, sino que hay que hacerlo ya. Se han expresado



intenciones de pluralizar la evaluación, pero se prosigue con un sistema centralizado, burocrático e individual de evaluación con un indicador de la revista de publicación como principal criterio. No hay perspectiva alguna de cambiar la filosofía y los mecanismos de la evaluación, de ahí que los efectos negativos, con toda probabilidad, seguirán siendo los mismos. Es necesario apoyar y promover una investigación pública y una ciencia con conciencia ciudadana.

El denominado factor de impacto mide algo completamente diferente a lo que supone su utilización como objeto de evaluación, pues más que calidad expresa visibilidad, difusión o pertinencia de inversión bibliotecaria, todo ello mediante un importante sesgo de cobertura que afecta a revistas, disciplinas, idiomas, regiones e intereses de investigación de forma muy dispar. ANECA es consciente de esto, pues se ha adherido al [Manifiesto de Leiden](#), a la par que, sin embargo, lo incumple claramente en esta convocatoria de sexenios. Al igual que incumple el compromiso, anunciado en su web, de dar a conocer las directrices de aplicación de los criterios de evaluación —por otra parte, no suficientemente concretas y transparentes— simultáneamente a la publicación de la convocatoria.

Así, a simple vista, se ve que no se sigue el principio de que la evaluación individual de investigadores e investigadoras debe basarse en la valoración cualitativa de su portafolio de investigación, sino que, por el contrario, se refuerza la identificación exclusiva de la tarea investigadora con el hecho de publicar en las denominadas revistas de impacto y su traducción en métricas cuantitativas. Tampoco se tiene en cuenta la directriz de proteger la ‘excelencia’ en investigación de relevancia local, por ejemplo. Como dice el Manifiesto de Leiden, el desempeño debe ser medido de acuerdo con las misiones de investigación de la institución, grupo o personal investigador: *“La investigación para avanzar las fronteras del conocimiento académico es diferente de la investigación focalizada en proveer soluciones a problemas sociales”*.

ANECA, al contrario que la Agencia Estatal de Investigación, sigue sin suscribir la [Declaración de San Francisco sobre la evaluación científica \(DORA\)](#), una



“Esta política [...] refuerza la falta de transparencia en el empleo de recursos públicos. España sigue apostando por destinar cantidades crecientes de dinero público a los oligopolios de difusión científica”

de cuyas recomendaciones más destacadas es no usar las métricas basadas en revistas científicas con factores de impacto como indicador de la calidad científica, así como considerar el valor y el impacto de toda la producción científica, además de las publicaciones.

Esta política, en realidad, refuerza la falta de transparencia en el empleo de recursos públicos. España sigue apostando por destinar cantidades crecientes de dinero público a los oligopolios de difusión científica, antes cerrados y ahora reconvertidos al “acceso abierto”, un acceso abierto que se traduce, paradójicamente, en el cobro por suscripciones e incluso por publicar artículos. Se está fomentando así un modelo profundamente injusto, que llega a exigir, de manera cada vez más frecuente, a quien quiera publicar que pague por ello. De ahí que Uni-Digna haya impulsado el manifiesto, dirigido al nuevo ministro de Universidades, por una evaluación universitaria al servicio del bien común y una ciencia abierta, gratuita y social, que ha recibido cientos de apoyos en pocos días: <https://www.change.org/OtraAnecaEsPosible>.

En ocasiones anteriores hemos afirmado que publicar en revistas académicas, que sigan procedimientos de calidad y que garanticen el valor científico del proceso, así como el control y el rigor, es uno de los fundamentos de la investigación y de la ciencia. Lo reiteramos ahora, pero eso no tiene que llevarnos a esta idolatría del factor de impacto, a esta postura pseudocientífica de privilegiar unas métricas que simplifican y distorsionan la tarea académica en pro de intereses económicos, de una pretendida productividad y de un aparente prestigio que nada tienen que ver con el bien común.

Hay muchos faros que indican cuál es el camino a seguir. A la Declaración de San Francisco (DORA) o al Manifiesto de Leiden, ya citados, se añaden otros, que apuestan por una ciencia abierta y no comercial, que valore e impulse la bibliodiversidad y el multilingüismo, más allá de imposiciones hegemónicas propias de esta investigación de mercado, asentada en supuestos neoliberales. Ahí están, por ejemplo, el [Manifiesto de la Asociación Latinoamericana de Editores Científicos \(ALAE\)](#), la [Iniciativa Helsinki sobre Multilingüismo en](#)

[la Comunicación Científica](#), firmada por el CSIC y que compromete a las instituciones públicas a asegurarse de que se proporcione un acceso igualitario al conocimiento científico en distintos idiomas.

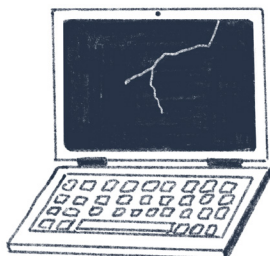
Aspiramos a una evaluación de la ciencia que tenga en cuenta también la ética del cuidado, algo que no se contempla en el sistema actual, librando al personal académico de una situación cuasi-patológica del “*publicar o perecer*”, que no se justifica por la utilidad social de la ciencia ni por el control de una buena gestión de los recursos públicos. Como hemos señalado, el corazón de la ciencia se define en términos de colaboración, no de competición; de amor honesto al saber y no a los réditos individuales; de interés por incrementar el conocimiento y no por la producción de publicaciones. Pero el actual sistema obliga a un proceso continuo de competición interna que fragmenta y enfrenta al profesorado, naturalizando la competencia en vez de producir formas colaborativas de pensamiento e investigación. Lo que vale, lo que cuenta, lo que tiene valor (de mercado) es la acumulación, lo inmediatamente vendible y comercializable.

Mientras se mantenga este modelo, tanto el carácter de servicio público de nuestra investigación como el trabajo docente que se realiza en nuestras universidades públicas, estarán amenazados por espurios intereses comerciales e individuales, que son ajenos a la noción del bien común que debe orientar las políticas científicas, las cuales deben promover, también, la valoración de la buena docencia como elemento valioso y transcendental para la formación de quienes han de transformar la sociedad.

Es hora ya de que se revisen de una vez no solo las desviaciones de este sistema, sino la esencia del mismo, la presión por publicar en revistas de impacto, y que se haga teniendo en cuenta, conjuntamente, el resto de las actividades del quehacer académico: la docencia, la contribución social, la gestión democrática de las instituciones...

Es tiempo de incluir, como reivindicamos, el enfoque cualitativo en la evaluación, matizado pero no sustituido por mediciones cuantitativas, y el impacto social como criterio, valorando los avances en la investigación orientada a temas relacionados con el bienestar humano desde una perspectiva global y local, al desarrollo cultural,

“Es tiempo de incluir [...] el enfoque cualitativo en la evaluación [...] y el impacto social como criterio”



a la sostenibilidad y al cambio social, a la conexión con los entornos locales y los movimientos y colectivos de utilidad pública, valorando sus resultados efectivos en la transformación de las desigualdades de todo tipo. Es hora de considerar el fomento de los grupos de investigación, la formación de investigadores e investigadoras —a través de potenciar el reconocimiento de la formación doctoral e investigadora— y la gestión democrática de las instituciones, como modelo de cohesión social.

La ANECA, en lugar de seguir una absurda línea científica de autobombo y complacencia, debería promover su propia metaevaluación: someter a evaluación los criterios, los modelos, los procedimientos, los y las agentes que participan (por ejemplo, tener tramos de investigación no es lo mismo que tenerlos en el área concreta que se evalúa), las estrategias de trabajo, las garantías, los resultados y cuantos elementos participen en la actividad evaluadora de la investigación. Esta evaluación debe ser transparente, democrática, participativa y pública.

El mundo no es, está siendo, como señalara Paulo Freire. En nuestras universidades, en nuestro sistema público de ciencia y conocimiento las cosas están siendo de una manera, pero tenemos la certeza de que deberían ser de otra forma. Por eso nos dirigimos a la directora de la ANECA y a los responsables de nuestras políticas públicas de investigación para decirles que nos empeñaremos en su transformación.

La decisión de transformarlas arranca desde el mismo momento de la creación de Uni-Digna como colectivo y de su manifiesto de presentación en 2018 (<https://unidigna.wordpress.com/>). De ahí surge la constancia del descontento y del deseo que tenemos de formar parte de una universidad pública que no renuncie al orgullo de aspirar a ejercer su compromiso con el bien común, nuestra esperanza de formar parte de una universidad pública que actúe con rigor científico, pero esté abierta a la diversidad, que sea crítica con la sociedad, con la política, con el mercado, consigo misma, que actúe como constructora y distribuidora del conocimiento, y asuma su tarea educadora, cuya acción contiene pero no se agota en la función profesionalizante e incluye la educación de personalidades libres y creativas en los procesos de desarrollo social, de justicia y de cuidado del planeta.

Uni-Digna es un colectivo compuesto por profesorado de diversas ramas de conocimiento de las universidades públicas españolas que se han unido para reivindicar un sistema de evaluación y acreditación del profesorado universitario comprensivo, razonable y justo. Su web: <https://unidigna.wordpress.com/>

Firman expresamente este manifiesto:

Enrique Javier Díez Gutiérrez, Universidad de León
Luis Torrego Egido, Universidad de Valladolid
Gustavo González Calvo, Universidad de Valladolid
Consol Aguilar Rodenas, Universitat Jaume I
José Ignacio Rivas Flores, Universidad de Málaga
Itziar Ruiz-Giménez Arrieta, Universidad Autónoma de Madrid
Pedro López López, Universidad Complutense de Madrid
Eduardo Fernández Rodríguez, Universidad de Valladolid
Carmen Rodríguez Martínez, Universidad de Málaga
María Verdeja Muñiz, Universidad de Oviedo
Ángeles Díez Rodríguez, Universidad Complutense de Madrid
Esther Torrado Martín Palomino, Universidad de La Laguna
Carlos Rodríguez Hoyos, Universidad de Cantabria
Jordi Adell Segura, Universitat Jaume I
Ana de Castro Calvo, Florida Universitària
Jesús Antonio Zamanillo Burgos, Universidad de Burgos
Jesús Miguel Jornet Meliá, Universitat de València
José Luis Belver Domínguez, Universidad de Oviedo
Vicent Horcas López, Universitat de València
José Manuel Rodríguez Victoriano, Universitat de València
María Jesús Perales Montolío, Universitat de València
Juan Ramón Rodríguez Fernández, Universidad de León
Concepción Francos Maldonado, Universidad de Oviedo
Rocío Anguita Martínez, Universidad de Valladolid
Rafael Arredondo Quijada, Universidad de Málaga

E S T U D I A N T E S

¡No quiero estudiar otra ciencia que invisibilice a la Pedagogía!

I don't want to study another science that makes pedagogy invisible!

María José Palma Delgado*

Recibido: 4 de noviembre de 2021 **Aceptado:** 29 de noviembre de 2021 **Publicado:** 31 de enero de 2022

To cite this article: Palma Delgado, M. J. (2022). ¡No quiero estudiar otra ciencia que invisibilice a la Pedagogía! *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 3(1), 172-176

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13804>

RESUMEN

Conocer los ámbitos de la pedagogía no es fácil en esta sociedad donde vivimos debido a la falta de conocimiento —y reconocimiento— acerca de la profesión del pedagogo. A todo ello, podemos unirle la cantidad de intrusismo laboral que existe en muchos lugares. Es por ello que expongo una breve experiencia personal para poder visibilizar la situación en la que nos encontramos la mayoría de pedagogos/as.

Palabras clave: pedagogía; visibilizar; profesión

ABSTRACT

In our society, it is not easy to understand the fields of pedagogy due to the lack of knowledge and recognition of pedagogical professionalism. In addition, we should add the amount of labour infiltration that exists in many places. For this reason, in the following article, there is a short personal experience in order to raise awareness of the situation that most of the pedagogues find themselves in.

Keywords: pedagogy; make visible; profession



*María José Palma Delgado [0000-0001-7360-6474](https://orcid.org/0000-0001-7360-6474)

Facultad de Educación, Universidad de Málaga (España)

mjosepd26@gmail.com



"La pedagogía me ha cambiado la perspectiva de ver las cosas y me ha construido personalmente"

Graduada en Pedagogía por la Universidad de Málaga

En el presente escrito quiero mostrar mi historia a lo largo de estos años y aportar mi granito de arena para poner en valor y visibilizar la Pedagogía. Me llamo María José y soy pedagoga. Contaros mi experiencia tanto de estudiante como profesionalmente tiene la finalidad de compartir mis vivencias con muchos/as de vosotros/as, puesto que considero que somos bastantes personas las que nos encontramos o podemos encontrarnos en la misma situación. Pero antes, me gustaría aclarar qué es la Pedagogía para los/as que aún no sepan de qué estamos hablando.

La Pedagogía, según la Real Academia Española es la ciencia que se encarga de la educación y la enseñanza, sobre todo en la etapa infantil (s.f., definición 1). Añade "práctica educativa o de enseñanza en un determinado aspecto o área" (s.f., definición 2) o "capacidad para enseñar o educar" (s.f., definición 3).

Sobre estos conceptos que aporta la RAE, he de decir que la Pedagogía no solo se centra en la etapa infantil de la vida humana, sino que como aclara

en la segunda definición, puede enfocarse en cualquier aspecto o área. Es aquí donde quiero hacer énfasis a lo largo de estas páginas puesto que, si nos enfocamos en el primer concepto que nos expone esta fuente, podemos ver el principal problema: el pedagogo o la pedagoga está invisibilizado/a en muchos de los ámbitos que actualmente conocemos.

Es cierto que la Pedagogía es la ciencia de la educación que estudia y analiza cada uno de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero esto lo hace en todas las facetas humanas y en diversas áreas. Por tanto, no solo se encasilla en la infancia, sino que también, en la niñez, adolescencia, juventud, adultez y/o vejez. A todo ello, se complementa de conocimientos de otras ciencias como la Psicología, Política, Sociología, Antropología, Filosofía, entre otras y como consecuencia, su ámbito de actuación es muy amplio, siendo algunos de ellos familiar, social, empresarial, salud, cultural, escolar, comunicación, etc. (Romero, 2009).

Por su concepto etimológico, "paidos" significa niño, mientras que "gogía" llevar o conducir. Aquí podemos ver también como desde su nacimiento, esta ciencia ha estado centrada en la infancia, ya que se piensa que es, en esta etapa, el momento crucial para construir a la persona (Romero, 2009).

Tal y como comparte Arnaiz (2020), es en esta faceta donde se construyen las bases para el desarrollo futuro de la persona, pero esto no quita que en otras etapas no podamos trabajar y crear otras bases que ayuden a progresar como persona.

Un sencillo ejemplo sería analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que ha desarrollado una persona a lo largo de su vida con la finalidad de dar respuesta a posibles problemáticas que puedan



Ilustración 1. Pedagoga en el ámbito escolar



Figura 2: Pedagoga con alumnado con NEE

estar ocurriendo. Con ello, se puede diseñar y elaborar un plan de formación (reconociendo la complejidad de la labor en este momento ya que no nos encontraríamos en la infancia) que modifique y construya nuevas bases de desarrollo humano para solventar dichas problemáticas. Esto es lo que suele ocurrir en los centros de menores, por ejemplo.

A la hora de buscar un empleo, los pedagogos y las pedagogas lo tenemos bastante complicado debido a que, como he mencionado anteriormente, la Pedagogía se sustenta con otras ciencias y, es por ello que, existen diferentes puestos de trabajo que podemos realizar, pero no nos reconocen. Esto no es solo culpa de las bases de su concepto, sino que también, es problema de los profesionales que no nos dejan darnos a conocer y que, por tanto, no podemos diferenciarnos de las competencias de otras profesiones.

Un camino complejo

Dicho esto, y tras haber aclarado que no somos los profesionales de los pies o del habla, quiero contar mi experiencia y en qué punto me encuentro actualmente.

Allá por el año 2017 comencé el Grado de Pedagogía en la Universidad de Málaga y durante los cuatros años que ha perdurado mi formación, tengo que decir que he compartido muchas emociones. En primer lugar, empecé pletórica porque me habían aceptado en la carrera que, en aquel momento, pensaba que me iba a abrir las puertas para lo que me apasionaba, es decir, ser pedagoga hospitalaria. Conforme iban pasando los años e iba conociendo otras salidas, me di cuenta de que no podíamos acceder a esto por esta vía, sino por magisterio. Por tanto, aquí ya me encontraba confundida, pero entusiasmada por conocer otras ramas profesionales ya que me daba cuenta de que ser pedagoga era lo mío y me gustaba muchísimo.

Después llegaron las menciones del Grado que, dicho de otro modo, eran las optativas que elegías para enfocarte en una de las especializaciones que te ofertaban. Fue entonces cuando conocí el ámbito de la orientación, profesorado, las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y las empresas. Quise arriesgar por conocer el mundo de las organizaciones, puesto que, a lo largo de la carrera, no se habla mucho de otras funciones que tienen y ocupan los pedagogos y las pedagogas, sino que se enfocan más en el ámbito escolar. Es por ello que, en este momento, me encontraba motivada e intrigada por conocer otras salidas de esta profesión.

No os miento, aquí ya me encontraba perdida y aunque son beneficios los que te aporta conocer otros ámbitos, personalmente, a mí me confundió bastante. Considero que esto ocurre por la falta de información que tenemos desde el principio, por tanto, cómo pretendemos visibilizar a la Pedagogía si ni a nosotros/as mismos/as se nos aclara qué áreas de actuación tenemos. Desde aquí, me gustaría hacer un llamamiento a todos/as los/as profesionales que se encargan de impartir esta ciencia para que la formación que se desarrolla actualmente pase por un proceso de renovación y facilite al alumnado los conocimientos necesarios desde el comienzo para conocer nuestros diferentes ámbitos de actuación y competencias en cada uno de ellos. Esto nos puede ayudar a ese proceso de orientación que, obligatoriamente, tenemos que pasar para decidir a qué queremos dedicarnos.

Actualmente, tras varios meses de ayuda orientativa, reflexión, test vocacionales, experiencias en prácticas y vivencias, he podido darme cuenta de que mi vocación se encuentra en el ámbito social y es aquí donde quiero mostrar mis nuevas emociones. Pero antes, considero que debo aclarar qué labor tiene el pedagogo y la pedagoga en este área.

La Pedagogía Social se encarga de analizar cada uno de los procesos de enseñanza-aprendizaje en todas aquellas personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad o, dicho de otro modo, en riesgo de exclusión social. Es por ello que, en este espacio, tenemos cabida en fundaciones socioeducativas, ONG, asociaciones, centros sociales, ayuntamientos, centros residenciales, etc., con las funciones de asesor pedagógico, mediador, mediador familiar, mediador intercultural, especialistas en el diseño de planes de intervención socioeducativa, directores/as de centros o instituciones de servicios sociales, animador sociocultural, técnico en igualdad de género, expertos/as en intervención con familias, entre otras.

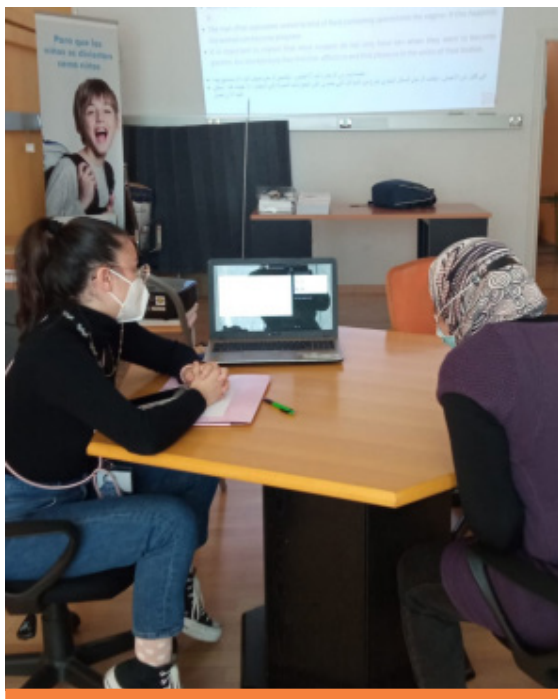


Figura 3: Pedagoga con familias en riesgo de exclusión

A diferencia de la Educación Social, puedo decir que mientras el pedagogo o la pedagoga analiza, diseña, desarrolla y evalúa planes de intervención y formación, el educador o la educadora social, interviene. Ambas profesiones son complementarias y cada uno tiene su determinada área de actuación para una atención integral en las personas (Ruíz, 2017).

Llegados hasta aquí, me gustaría contaros que, cada vez es más difícil que el pedagogo y la pedagoga sean reconocidos/as en este ámbito, puesto que existen otros campos de estudio que desarrollan competencias similares, aunque eso sí, con diversas diferencias. Por tanto, me siento desmotivada por las dificultades que se nos presentan. Es por ello por lo que me gustaría que nos dieran la oportunidad de darnos a conocer, que en las entrevistas de trabajo no seamos competencia, sino

profesionales complementarios a los/as educadores/as sociales, trabajadores/as sociales, psicólogos/as... y se nos reconozcan. Como habéis podido observar, cada profesional tiene campos de actuación diferentes y no por ello, tenemos que ser rivales de nadie.

Es muy triste ver que nuestra profesión no sea reconocida. Ir por la calle y que te pregunten qué has estudiado y no sepan de qué estamos hablando o, si tienen alguna idea, se confunda con la Podología o Logopedia. También, es desgarrador buscar empleo y que, en el mundo actual, los profesionales tampoco nos reconozcan. ¿Estamos hablando de las mismas oportunidades? ¿Qué está ocurriendo?

En mi cabeza, han pasado muchas ideas sustitutivas para desarrollar mis conocimientos pedagógicos como, por ejemplo, estudiar otra carrera que pueda intervenir y ser reconocida en el ámbito social, pero no quiero reemplazar a la Pedagogía quiero darla a conocer, quiero luchar profesionalmente, quiero demostrar mis competencias, mis habilidades y mis conocimientos. No quiero abandonar algo que me ha formado tanto profesional como personalmente. ¡NO QUIERO ESTUDIAR OTRA CIENCIA QUE INVISIBILICE A LA PEDAGOGÍA!

Es por ello por lo que hoy me encuentro escribiendo esto, para llegar a todos/as los/as pedagogos/as que también se encuentran en mí misma situación y, no solo a estos/as profesionales de la educación, sino también a todos/as aquellos/as que os habéis sentido así en algún momento, independientemente de quienes seáis. Daros a conocer, mostraros tal y como sois porque esa es la diferencia, mostrar las diversas cualidades y peculiaridades de las personas, aquellas que marcan y dejan huella.

REFERENCIAS

- Arnaiz, B. (30 de enero de 2020). La importancia de la educación en la infancia. *Ayuda en acción*. <https://ayudaenaccion.org/ong/blog/importancia-educacion-infancia/>
- Romero, G. A. (2009). La pedagogía en la educación. *Revista Innovación y Experiencias educativas*, (15), 1-8. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/GUSTAVO%20ADOLFO_ROMERO_2.pdf
- Ruiz, C. (22 de octubre de 2017). *Concepto de pedagogía social y educación social*. Cuarto pedagogía UM. YouTube. <https://youtu.be/yX39rXi9esU>

La apertura de la escuela al contexto social: una visión alternativa a los modelos educativos hegemónicos

The Opening of Schools to the Social Context: an alternative vision to hegemonic educational models

Claudia Rendón Páez*

Recibido: 4 de octubre de 2021 Aceptado: 11 de enero 2022 Publicado: 31 de enero de 2022

To cite this article: Rendón, C. (2022). La apertura de escuela al contexto social: una visión alternativa a los modelos educativos hegemónicos. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 3(1), 177-189

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13623>

RESUMEN

Escuela y sociedad se presentan como realidades íntimamente relacionadas. Ambas se nutren e interactúan de tal modo que los lazos que se construyen entre ellas influyen en el modelo educativo actual. Las bases, los valores y los postulados que caracterizan el sistema sociopolítico imperante tintan el modo de concebir y desarrollar el sistema educativo, dando como resultado un proceso rígido y hermético al que el alumnado debe amoldarse. No obstante, ante esta situación, otros modos de proceder se han de considerar posibles. Hacer al margen de lo hegemónico, abrir las escuelas a la realidad social en consonancia con las demandas y necesidades de la ciudadanía se presentan como posibles vías hacia la construcción de un sistema más contextualizado y significativo. Por ello, a lo largo del escrito se pretenden plantear algunas claves generales a considerar para generar procesos coherentes con el contexto en el que las escuelas se alzan.

Palabras clave: contexto social; alternativa educativa; apertura escuelas

ABSTRACT

Schools and society are presented as closely related realities. Both are linked and rooted in such a way that the ties that are established between them influence the current educational model. The bases, values and postulates that characterize the prevailing socio political system permeate the way of conceiving and developing the educational system, resulting in a rigid and hermetic process to which students must shape. Nonetheless, in this situation, other ways of proceeding must be considered as possible. Thinking outside the box, opening schools to the social reality regarding the demands and needs of citizens are presented as possible ways towards the construction of a more contextualized and meaningful system. For this reason, this paper is intended to expose some general keys to consider in order to generate coherent processes with the context in which schools are raised.

Keywords: social context; educational alternative; opening schools



*Claudia Rendón Páez [0000-0001-7490-1707](https://orcid.org/0000-0001-7490-1707)

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz (España)

claudia.rendonpaez@alum.uca.es

1. INTRODUCCIÓN

Tenemos derecho a ser iguales cuando las diferencias nos inferiorizan y tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza, de allí la necesidad de una igualdad que reconozca las diferencias y de una diferencia que no produzca, alimente o reproduzca las desigualdades (Santos, 2003, p.38).

Al trazar la historia de las sociedades actuales, las bases y los postulados del neoliberalismo se describen como símbolo capitular de lo contemporáneo. El presente viene determinado por los grandes cambios acaecidos en materias de corte social fruto del desarrollo de un sistema globalizado, marcado por la sociedad de la información y del consumo. Esta filosofía, motor de la transformación frenética, ha logrado infiltrarse en el hacer ciudadano y en el sentir colectivo, embaucando el modo en el que se construyen los lazos y las estructuras que configuran las sociedades actuales.

Con este punto de partida, la educación como significado y la escuela como uno de sus posibles significantes se presentan como realidades íntimamente vinculadas al contexto sociopolítico en el que se alzan. Ambas se describen como potentes instrumentos para la proliferación de la ideología imperante, envolviendo así el sentido educativo en un halo mercantilista en el que se ensalza, alaba y alienta a aquellas personas que alcanzan los objetivos propuestos por agentes externos al hacer del aula (Viñao, 2001) y a las instituciones educativas, sumergiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje en un mar de responsabilidades personales y deliberadamente individual. Así, la tradición muestra cómo las escuelas se han hecho eco de los dictámenes sociales dominantes y hegemónicos de cada época.

A nivel nacional, este hecho cobra mayor alcance a partir de la década de los ochenta y noventa, pues la competitividad contra el igual se comienza a considerar un medio para alcanzar metas (Viñao, 2001), con el fin de vincular la educación al éxito personal, evaluando la progresión de todo el proceso a partir de pruebas completamente estandarizadas, primando lo que Han (2017) denomina «el sujeto del rendimiento». De esta premisa se puede extraer que la escuela alberga en sus aulas la capacidad de enaltecer ciertos valores y devaluar otros, así la cultura del esfuerzo, la mentalidad práctica, la funcionalidad, la inmediatez o la eficiencia (Rodríguez Martínez, 2014) se abanderan como garantes de avance y crecimiento desde una óptica puramente económica.

Igualmente, las particularidades que diferencian los conceptos de «calificar» y «evaluar» se diluyen. La evaluación entendida como un proceso democrático, participativo, negociador, inherente a la enseñanza y al aprendizaje (Álvarez, 2014) se ve limitada al hecho de ofrecer una calificación numérica sin aportar información relevante sobre los porqués de esta. Ante esta problemática, es necesario establecer diferencias entre calificar como medición y la evaluación como medio crítico, continuo y dialógico de comprensión (Ortiz Ocaña y Salcedo Barragán, 2020) desde el que repensar y reconducir la actividad pedagógica a diferente escala, ofreciendo evidencias sobre la existencia de otros modos de hacer.

El hecho educativo desde su raíz más profunda hace aflorar un sistema complejo que presenta tantas interpretaciones y posibilidades de ser como miradas observen. La educación como

proceso vinculante y vinculado al contexto presenta infinitas formas de incidir en el andamiaje social, por ello, limitar lo educativo al hacer del aula o a la transmisión pasiva de contenidos compactos implica acotar su alcance. Por ello, siendo coherente con su relevancia, el sistema educativo ha de estar en continua revisión. Se ha de reflexionar sobre qué valores defiende y promueve, así como el impacto que estos producen en las sociedades actuales dado los nexos existentes entre ambas esferas. Asimismo, se requiere repensar el modo en el que estos lazos influyen en el desarrollo integral de las personas y la ciudadanía, finalidad que a su vez se acompaña de la necesidad de abrir las escuelas y las sociedades para el enriquecimiento de ambas, partiendo del individuo como eje vertebrador.

Del mismo modo se ha de señalar el carácter vivo y cambiante del entramado social que ha de ser considerado por las instituciones educativas como el punto de referencia para ser y hacer. Es destacable tener como primera premisa que la diversidad es inherente a las sociedades, a la convivencia, por ello se ha de considerar el valor que esta encarna sin caer en la instauración de características socialmente aceptadas y aquellas que quedan relegadas al margen. En este sentido, entran en confrontación los conceptos de igualdad y diferencia. Desde una perspectiva crítica se ha de considerar la importancia de reconocer la diferencia para evitar teñir de abstracto el concepto de igualdad.

No obstante, al alzar la vista se puede comprobar que la diferencia tanto dentro como fuera de las escuelas queda desatendida, omitida u obligatoriamente moldeada hasta configurar un individuo a imagen y semejanza del sistema. Los proyectos y las prácticas educativas, en grandes ocasiones, no contemplan la multiplicidad de maneras de ser y aprender ubicadas en un mismo momento, sino que esta subordinación se torna intentando encuadrar a los individuos en sistemas altamente estructurados con una estratificación vertical encabezada por lo puntero, y elevada sobre lo considerado potencialmente soslayable; es decir, entre los grupos sociales valorados y respetados ubicados en el vértice de la pirámide y aquellos que han sido víctimas de políticas de exclusión (Torres, 2017).

Por ello, partir y abogar por una visión que conecte lo social y lo educativo requiere reflexionar sobre los conocimientos y las prácticas desarrolladas tanto dentro como fuera del aula y del centro, desde una óptica tanto profesional como ciudadana con la finalidad de construir un sistema en el que sociedad y escuela consigan generar un tándem coherente en el que se respete la diversidad en todas sus acepciones, evitando la generación de desigualdades y exclusión (Sales *et al.*, 2019) como consecuencias de la filosofía neoliberal.

2. LA ÓPTICA HEGEMÓNICA EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

El constante intento de unificar los modos de entender el desarrollo de la vida en un solo sentido se ha posicionado en la cúspide de los cometidos actuales. Arrighi (2005), siguiendo a Gramsci, alude a la relevancia y alcance del concepto de hegemonía como el poder añadido del que disfruta un grupo posicionado como dominante para reorientar el camino de la sociedad en la dirección que no solo sirve a sus intereses personales, sino que también adquiere una reputación general como el modelo válido y más eficiente para el desarrollo personal y social. Así, entre las características que determinan la idiosincrasia del sistema neoliberal, la secuenciación jerárquica de

valores y poderes se presenta como un modo organizativo que, en sí mismo, se ha proclamado la única y mejor manera de articular las distintas esferas sociales y con ello, el ámbito educativo.

Este hecho lleva consigo la instauración de una estructura vertical recurrente en el recorrido de las políticas educativas, de tal modo que la visión más academicista del aprendizaje se ha visto favorecida en detrimento de aquello considerado conocimiento presente y necesario únicamente fuera del aula (Prieto y Duque, 2009); no obstante, en ocasiones, los conocimientos reglados distan considerablemente de lo que el alumnado percibe como propio, y de lo que aprende realmente.

Esta óptica instrumental ha favorecido la preponderancia de contenido técnico sobre saberes que presentan igual relevancia para el despliegue de la ciudadanía acorde a valores de justicia, democracia, ética y solidaridad (Torres, 2017). Esta legitimación de ciertos saberes y determinados modos de expresión no siempre se asemejan a los utilizados de manera cotidiana en todos los hogares, ya que la comunicación y las relaciones interpersonales pueden fluir en infinidad de términos. De este modo se incurre en visiones y pensamientos puramente *representacionistas* (Paraskeva, 2016) en los que, al partir de un único modelo en el que se ha de sentir representada toda la población, se obstaculiza la libertad del pensamiento al mismo tiempo que niega la diferencia. Tener como objetivo ajustar a toda la ciudadanía a un diseño educativo estándar limita el desarrollo del alumnado y las posibilidades que las escuelas pueden ofrecer, pues el contexto influye en los intereses, las motivaciones y en el modo de acceder al conocimiento dotándolo de significado.

Actualmente, este hecho se puede ratificar en la floración de discursos con firmes pilares burocráticos que han dado como resultado un sistema de carácter restrictivo en el que las personas se han de adaptar al modelo descrito con artículo definido, considerado única forma de proceder. Esta manera de actuar implica que cada individuo debe adaptarse al molde creado, buscando y encontrando así su sitio, en lugar de sentir como propio el entorno en su conjunto y apostar por construcciones educativas socialmente permeables, ricas y emancipadoras. Solo con observar el día a día de los centros se puede deducir la «multiplicidad de formas de conocimiento» (Paraskeva, 2020, p.166) que conviven y comparten escenario, superando los marcos restrictivos de lo impuesto, autorizado y hegemónico. Lo considerado pertinente para saber y enseñar no siempre se encuentra en estrecha vinculación con lo característico y propio de la zona en la que se elevan los cimientos de los centros escolares.

A nivel práctico, este hecho ha llevado en sí mismo la construcción de trabas en el avance del desarrollo tanto personal como académico del alumnado que redundan de modo directo en su constitución como sujeto político perteneciente a una ciudadanía. Con el objetivo de ejemplificar lo tratado y sin necesidad de retroceder demasiado en el tiempo, los denominados test psicológicos de inteligencia o las pruebas objetivas de rendimiento han sido una muestra de las consecuencias que puede suponer la descontextualización entre la escuela y la vida personal y familiar del alumnado. En este sentido, diversas investigaciones centradas en ahondar en el porqué de los resultados obtenidos en las pruebas mencionadas han constatado que una de sus causas radica en el desfase existente entre el vocabulario utilizado y el propio del alumnado (Prieto y Duque, 2009); sin embargo, este hecho queda oculto y camuflado con medidas compensatorias focalizadas en el individuo como único responsable de lo obtenido y no en el sistema incapaz de responder a las necesidades reales del alumnado; el sujeto siempre se retrata como

el «deficitario». Este ímpetu por la adaptación personal a la norma general se traduce en una cultura socioeducativa del déficit (Valls y Munté, 2010) en la que la diversidad se acompaña a medidas reduccionistas de limitadas expectativas, que en ciertas circunstancias se traducen en procedimientos de segregación, clasificación y etiquetaje sin considerar las condiciones sociales de cada estudiante, de su contexto escolar y sin cuestionar los marcos vigentes (Torres, 2017) que generan, desde su interseccionalidad, desigualdades y exclusiones.

Asimismo, los tiempos vienen determinados con notable rigidez desde la legislación estatal, hecho que a su vez se contrapone con los objetivos que esta persigue al exponer la idoneidad de formar en la escuela desde una perspectiva integral y global. A modo de ejemplificación, desde el Anexo I de la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se determina el tiempo que se debe dedicar a las distintas áreas, así como se especifica el que se ha de invertir en diversos contenidos como la oratoria o el debate, las habilidades de cálculo o resolución de problemas, así como la robótica en el último curso de la etapa primaria. Indudable es la relevancia de presentar el mayor número de recursos posibles contextualizados a la realidad actual, entre los que los entornos digitales adquieren una notoria relevancia. No obstante, determinar un tramo horario concreto denota la visión cuantitativa que envuelve el hecho de enseñar y aprender. Cuantificar el tiempo invertido limita las posibilidades de hacer en el aula, desatiende —en cierto modo— el carácter espontáneo de las jornadas escolares y desaprovecha los «acontecimientos» de la vida cotidiana de la escuela. Organizar y planificar es esencial en la labor docente; sin embargo, esta debe contemplar los imprevistos como una variable segura.

Igualmente, tener acceso a la información no implica el aprendizaje, pues para que este sea significativo se han de movilizar diversos procesos cuyos orígenes se ubican en la curiosidad, el interés y la construcción de andamiaje sólido con lo ya conocido. De este modo, la familiaridad que el alumnado tenga con lo tratado en el aula y la relevancia que estos contenidos posean para la vida se considerarán variables a tener en cuenta para el desarrollo íntegro a nivel personal, social y académico de las alumnas y los alumnos. Con ello, la existencia de diversos modos de hacer y sentir corrobora la posibilidad de trabajar desde otras perspectivas. Para ello, se ha de conocer qué significado guarda lo educativo para la comunidad que se desarrolla en los centros escolares y reflexionar sobre cómo hacer tangibles sus demandas.

3. EL CARÁCTER PLURAL DE LAS UTOPIÁS

Tal y como se ha mencionado con anterioridad en este escenario de sociedades plurales, diversas en intereses, motivaciones e historia, la instauración de un solo modelo educativo restringe las posibilidades de hacer y ser de la ciudadanía. La variedad de formas de concebir el hecho de enseñar y aprender entra en confrontación con un modelo único, cerrado y burocratizado en el que la labor docente se ve condicionada por tiempos en constante aceleración y restricciones externas a las aulas. Ser consciente de las dificultades que este hecho encarna para la atención completa y coherente de las situaciones heterogéneas que se producen en los grupos-clase es la ratificación en sí misma de la importancia de buscar, plantear y construir alternativas que puedan llegar a ser coherentes con las realidades de las personas que frecuentan las instituciones escolares y con las vidas que en ellas se forjan.

Siguiendo los postulados defendidos por el sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2018) al hablar de alternativas, el plural se presenta como cualidad impuesta al término. Presentar una sola opción como ecuación inequívoca para la superación de las limitaciones socioeducativas actuales vuelve a ser un planteamiento restrictivo en relación a las posibilidades de hacer escuela, reubicando la diversidad como complemento del molde en lugar de ocupar el papel de núcleo en las propuestas. Por ello, para reflexionar sobre posibilidades fuera de lo hegemónico se ha de tener en cuenta la pluralidad de los espacios y la necesidad de trabajar a favor de una convivencia pacífica y equitativa en la que las voces y las miradas de los individuos sean puntos de partida para la construcción. Sin embargo, es de reiterada frecuencia teñir de utópicos planteamientos similares, lo que hace que sean concebidos como propios del mundo onírico y no como un valor añadido a las propuestas. Lo alternativo se ve enmascarado bajo esa valoración para poder imponer la visión hegemónica del neoliberalismo, que defiende como única vía posible la que se propone desde sus agendas y por sus agentes. Así, las utopías son presentadas con un carácter tan poco pragmático y posible que acaban siendo silenciadas (Vázquez Recio, 2018).

Al ahondar en sus particularidades y acorde a las acepciones lingüísticas del término, lo utópico se define como un hecho deseable y de difícil realización, así como el anhelo imaginativo de una sociedad centrada en favorecer el bien humano (Real Académica Española, 2014). Para colmar de viabilidad las alternativas el foco se ha de orientar en el cómo hacer posible ambas acepciones, validando así la posibilidad de otras formas de proceder. Aceptar lo utópico como un hecho difícil es en sí mismo garantía de posibilidad, pues tal vez lo ficticio del término se halle en considerarlo un concepto individual y de número singular. Así, tintado de principios modernistas (Santos, 2018), tratar la utopía sin un carácter plural recae en la instauración de un nuevo pensamiento único en el que solo existe un sistema ideal, necesario y fructífero con una sola vía de acceso y trayecto, ausente de bifurcaciones, sentidos inversos, paradas y reflexiones sobre las huellas propias y vecinas que van quedando en él. En contraposición, los sentidos de las utopías se han de considerar desde enfoques diversos, teniendo en cuenta las distintas matizaciones que puede encarnar el concepto de «ideal» que cada persona haya construido en relación a su bagaje cultural, social y personal.

Igualmente, el carácter utópico ha de ir acompasado con lenguaje reflexivo, teniendo como punto de partida situaciones reales y concretas ya existentes (Santos, 2018; Torres, 2007) desde las que se puedan comenzar a producir cambios:

Urge recuperar el valor de la utopía como motor de la reconstrucción social, pero esta ha de ir acompañada del lenguaje de la crítica. Es necesario asumir como consustancial al ser humano la corresponsabilidad social, aprender a vernos como interdependientes, iguales y libres (Torres, 2007, p.12).

Desde esta visión no existe en sí una meta a alcanzar impuesta desde una posición finalista, sino que el camino a recorrer y la transformación progresiva de este es en sí mismo trayecto y finalidad. Por ello, es importante visibilizar modos de hacer y prácticas educativas que corroboren que lo deseable es posible, que existen caminos entre lo viable y lo soñado (Trujillo Sáez, 2018), teniendo como objetivo principal el desarrollo integral de las personas que frecuentan las escuelas y el contexto en el que estas se elevan, dando respuestas auténticas (Juan Santos, 2019) a las situaciones y demandas del ahora.

Así, lo educativo alberga la posibilidad de ser la voz de otras formas de pensar y sentir. Desde esta visión es necesario replantear el alcance de los distintos elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo presente la reconsideración del currículum como un elemento a construir a partir del posicionamiento del alumnado como eje, superando las visiones más técnicas del pensamiento (Paraskeva, 2016). En suma, diversos son los caminos que permiten reorientar el sentido de la educación y la escuela dejando atrás la reproducción de lo establecido, revalorizando su capacidad transformadora y su carácter solidario, gracias a la reubicación de lo comunitario como planteamiento contribuyente, y constituyente, para el cambio hacia la emancipación.

4. UTOPIÁS REALES: ALTERNATIVAS A LO ESTABLECIDO

Siguiendo la línea argumental trazada, los acontecimientos acaecidos en los últimos años han dado lugar a defender y apostar por la relación directa existente entre educación y cambio social (Trujillo Sáez *et al.*, 2020). La educación se ha posicionado como un elemento vertebrador para la transformación, y con ello un medio factible para la consecución de un mundo más justo que requiere pensar qué sociedades estamos construyendo, qué tipo escuelas tenemos, cómo se forja la relación entre ambas, qué futuro próximo queremos y cómo podemos hacer tangible aquello que se considera necesario. En este sentido, la reflexión crítica de los valores sociales imperantes se posiciona como punto de partida hacia la resolución efectiva y significativa de los cuestionamientos anteriormente expuestos.

En las últimas décadas, se ha producido un importante ascenso de prácticas sumidas en visiones mercantilistas propias del sistema actual. Los individuos se han desligado de su sentir ciudadano con voz y capacidad de actuación, y de manera progresiva se han ido aproximando a perfiles de corte consumidor-emprendedor (Santos, 2018; Torres, 2017; Díez Gutiérrez, 2018, 2020). Partir de la formación desde esta dirección pone de manifiesto la proliferación de cualidades sociales tales como la competitividad o la ambición (Santos, 2018) que irremediablemente implican beneficios para ciertos sectores poblacionales y déficits para otros. Así, como consecuencia de un sistema que debilita los hilos de cohesión social, se alzan barreras tanto en el acceso como en el recorrido académico de los individuos. La detección de las desigualdades requiere la formación de una ciudadanía comprometida, conocedora de sus derechos, con las herramientas necesarias para prevenir o resolver (Torres, 2017) las injusticias consecuentes del sistema.

Desde una óptica crítica, cuestionar este modo de hacer implica la instauración de alternativas abiertas, plurales e inclusivas que, focalizadas en el ámbito educativo, requieren diseñar propuestas curriculares en las que realmente se cuestione y reflexione sobre los valores sociales, la exclusión, la opresión de las clases subalternas y las barreras que limitan el pleno desarrollo de la ciudadanía. Para ello, es importante contextualizar los programas, las actividades y las tareas a la idiosincrasia del *ahora*, de los centros y de los agentes educativos que conviven en las aulas, a su edad, sus intereses, motivaciones y realidades socioculturales, creando continuidad entre el hacer no formal y formal.

Algunas investigaciones y algunos trabajos centrados en analizar el currículum (Gutiérrez Sánchez *et al.*, 2018; Williamson, 2019; Gimeno Sacristán, Clemente Linuesa, Feito Alonso y Pe-

rrenoud, 2020) han corroborado la existencia de una doble vertiente entre aquello que se ha considerado necesario explicar, conocer y aspirar y entre lo que se ha estigmatizado, reprimido y silenciado, siendo, en ocasiones, un silencio percibido como tal solo por aquellas personas o colectivos a los que directamente les afecta este hecho:

Es demasiado escandaloso cómo se siguen silenciando o deformando y manipulando las explicaciones acerca del racismo, del sexismo, de la homofobia, de la existencia de clases sociales, del neocolonialismo, de la pobreza y la marginación, de las injusticias en el mundo laboral, de la realidad cotidiana de las personas con discapacidades intelectuales y/o físicas, de las enfermedades y sus consecuencias de todo tipo, etc. (Torres, 2017).

Emprender el camino educativo desde los recursos y prácticas culturales del alumnado se esboza como un garante de congruencia entre las demandas y las necesidades del alumnado en todas sus dimensiones (social, afectivo, cognitivo, comunicativo, etc.) (González *et al.*, 2005). Este planteamiento encuentra su hacer en el marco teórico-metodológico de los «fondos de conocimiento», entendidos como el acopio histórico de saberes y habilidades sustanciales para los contextos familiares y el alumnado, para su desarrollo y su bienestar (Moll *et al.*, 1992). En este sentido, se apuesta por la necesidad de conocer y comprender las prácticas culturales del alumnado reconociéndolas e incorporándolas como saberes necesarios, válidos y propios de la escuela, teniendo como objetivo transformar las prácticas educativas acercando lo académico a la realidad cultural de las personas que frecuentan las escuelas. Asimismo, se extrae la importancia de tener en cuenta, desde una visión de lo justo, los conocimientos que cada individuo ha construido o asumido como propio, relevante y significativo en la narrativa constituyente de su persona. Con ello, se hace alusión a la relevancia de los «fondos de identidad» (Esteban-Guitart, & Moll, 2014) de cada individuo reconocido como sujeto activo e incorporando lo propio de cada uno de ellos como «prácticas pedagógicas y recursos legítimos dentro de las aulas» (Brito Rivera *et al.*, 2017, p.6). Es significativo, a su vez, trabajar este reconocimiento en comunidad, evitando los posibles agrupamientos herméticos de identidades próximas, por ello se ha de incidir en la implicación y la cohesión de distintas realidades convivientes desde el diálogo y el fomento de prácticas democráticas y éticamente comprometidas.

Junto a este planteamiento se expone el alcance del hecho de «escuchar para conocer», para comprender realmente al alumnado presente en el aula desde su propia voz, conocer su modo de expresar vivencias, sus preocupaciones y respetar sus silencios, teniendo como premisa que su propia historia es parte de su conocimiento, de su formación y de su manera de estar en el mundo y con ello, en la escuela. En este planteamiento no existe jerarquización de saberes en relación a la proximidad que estos presenten con los conocimientos más academicistas.

Se ratifica así la necesidad de replantear la esencia del currículum en la etapa primaria desde el papel que juega la diferencia en las aulas, poniendo de manifiesto los aspectos más significativos de cada sujeto al mismo tiempo que florecen las características socioculturales compartidas y discrepantes entre el alumnado; singularidad y diferencia combinadas bajo los derechos humanos. Esta mirada hacia lo educativo se hace tangible gracias a posturas inclusivas en las que los saberes propios del contexto cercano se vinculan con la cultura escolar, construyendo

espacios para compartir e interrelacionar la diversidad de la zona (Jiménez Naranjo, 2009). Así, las escuelas fraccionan los muros que la disocian del entorno ganando conocimiento y contexto, ganando tejido humano.

Cada estudiante, acorde a su realidad cultural y social, ha de ocupar su papel como sujeto político en la planificación, el desarrollo y la evaluación de las prácticas y pedagogías escolar, teniendo como marco de referencia la relevancia de construir didácticas culturales inclusivas (Brito Rivera *et al.*, 2017). Para ello, se apuesta por transformar el papel del docente desde la formación inicial hacia una consideración del enseñante como guía y aprendiz capaz de revisar las relaciones entre el proceso de enseñanza y el aprendizaje del alumnado desde una visión crítica.

Siguiendo la senda de la formación inicial del profesorado, un elemento a destacar es la necesidad de desestimar esquemas estáticos desde los que atender a una realidad múltiple y cambiante. Tal y como se ha mencionado anteriormente, el proceso educativo y la actividad docente se han de emancipar de «cuadros *representacionistas*», valorando y atendiendo el potencial de la diferencia (Paraskeva, 2016, p. 123). De nuevo, este hecho rompe con la jerarquización de poder en relación a los agentes educativos colocando a todos los miembros en un eje horizontal.

Igualmente, al abrir las escuelas se posibilita la vinculación de lo local y lo global (Jiménez Naranjo, 2009) evitando la colonización (Paraskeva, 2016) y la clasificación jerárquica de los saberes, conocimientos, habilidades y las distintas formas de estar en el mundo y de ver e interpretar este (Santos, 2019). Esta apertura se concibe como un medio directo hacia el conocimiento y la comprensión de las prácticas, materiales, recursos, lenguajes, valores y actitudes (Sales, *et al.*, 2019) que demanda la ciudadanía. Se aboga así por derribar muros y considerar nuevas cartografías (Gros, 2015) como entornos de aprendizaje para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje más allá de las aulas.

Asimismo, partir de la realidad propia y comunitaria no ha de ser considerado un elemento de restricción para el desarrollo integral del alumnado. Ser el punto de partida no puede implicar visiones reduccionistas en las que el alumnado vea limitadas las posibilidades de conocer(se), pensar(se) y sentir(se). La perspectiva que se muestra pretende partir de aquello que genere significatividad en el día a día del estudiante, siendo consciente de que la diversidad de lo próximo es a su vez una representación a escala de la diversidad que existe a nivel global; es decir, conocer lo propio para construir conocimiento real y útil para comprender la existencia de diversas formas de concebir el mundo.

Con ello, no se pretende desvalorizar los contenidos que promueven las distintas actividades del ser en sociedad, sino ofrecer un proyecto en el que el hecho de ser funcional no se superponga al hecho complejo de simplemente ser. Además, se aboga por crear conciencia propia en colaboración con los iguales para el desarrollo de una ciudadanía solidaria y crítica, comprometida con los valores de justicia social (Shonfeld & Gibson, 2019) y cuyo hacer escolar se desarrolle en centros de código abierto exentos de etnocentrismos (Essomba, 2006 cit. por Sales *et al.*, 2019) con prácticas permeables en constante reconstrucción, es decir, centros en los que la participación democrática de la comunidad construya sinergias garantes de enriquecimiento en ambas direcciones.

Se apuesta por la necesidad de abrir fronteras desde la posición personal de cada individuo y estrechar lazos a partir de la comprensión del otro y del propio. Igualmente, trabajar desde el ámbito de la comunidad como redes de colaboración en pro del entorno y la ciudadanía que lo frecuenta requiere forjar relaciones dialógicas consensuadas entre los diferentes agentes educativos (Valls y Munté, 2010) desechando imposiciones personales. Construir un «nosotros» realmente inclusivo en el que cada ciudadana y ciudadano pueda reconocerse como sujeto activo dentro de un marco plural democrático en el que se escuche, debata y coopere con las diversas realidades y pensamientos que lo habitan, afianzando derechos conquistados y reivindicando aquellos que aún no se han materializado en leyes que igualmente persiguen la construcción de un mundo más equitativo y justo apostando por políticas de reconocimiento, redistribución y participación democrática (Torres, 2017).

5. CONCLUSIONES QUE ABREN PUERTAS A LA ACCIÓN

A modo de síntesis y ante la situación descrita y las posibilidades compartidas, se promueve la apertura de la escuela a través de prácticas que desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes reflexivas. Actualmente, las preocupaciones en materia de educación se han planteado en consonancia con el sistema social, político y económico prevaleciente. Los cambios propuestos o realizados han resultado tener un impacto poco notable en el sistema educativo, dando lugar a modificaciones más superficiales que transformadoras. Por ello, se considera necesario plantear nuevas vías que realmente garanticen el carácter inclusivo, justo y reflexivo que la educación defiende y certifica.

Acorde al postulado mencionado, considerar la alfabetización un proceso crítico lleva consigo la necesidad de expandir las puertas de los centros a las realidades en las que estos se construyen. De este modo, se aboga por el autoconocimiento y el (re)conocimiento del otro y de la otra como una doble vertiente interrelacionada desde la que se ha de fomentar el diálogo de la diversidad, de la diferencia, la tolerancia y el respeto como medio para el enriquecimiento colectivo.

Desde esta perspectiva, se pone de manifiesto la necesidad de no considerar contenido o conocimiento única y exclusivamente «aquel que se produce desde procedimientos reglamentados por la oficialidad positivista» (Rivas-Flores, 2021, p.14), pues el que emana de la cotidianeidad del entorno presenta igual validez y riqueza para la formación personal, académica y social de la ciudadanía. Así, se observa la necesidad de leer y comprender las circunstancias individuales, familiares, comunitarias y sociales desde una posición localizada en un espacio y tiempo concreto, atendiendo al género, a la etnia o a las características del territorio, situando el conocimiento (Rivas-Flores, 2021) y superando propuestas estandarizadas. Independientemente del conocimiento que se aborde, este se produce y reproduce en un periodo histórico y social concreto, por lo que se encuentra vinculado con factores políticos, culturales y sociales (Piazzini Suárez, 2014). Este planteamiento colisiona con la neutralidad con la que se presentan, asimilan y ponen en práctica los contenidos de la escuela, que en ocasiones se exponen descontextualizados de las verdaderas demandas del alumnado.

A su vez, con la finalidad de trabajar desde una perspectiva en la que el alumnado adquiera un papel protagonista y crítico, los centros tienen la posibilidad de sustentar el proceso de en-

señanza-aprendizaje en el desarrollo interdependiente de conocimientos, actitudes y destrezas para ser, hacer y saber hacer en la cotidianidad del día y en la resolución de problemas reales en situaciones personales y sociales; es decir, promover la transferencia de lo aprendido más allá de los límites colindantes de la escuela de tal forma que sea conocimiento eficaz para la vida. De este modo, la significatividad de lo tratado propicia la relación entre escuela-sociedad, pues lo abordado en las aulas se concibe medio para la comprensión de la realidad y el mundo, teniendo la posibilidad de cuestionar, reflexionar y transformar.

En relación con los postulados y alternativas mencionadas, se aboga por favorecer en la escuela prácticas democráticas tanto a nivel de aula, como de centro y de contexto social, de tal forma que los agentes que intervienen, nutren y se nutren de esta participación desde una posición horizontal y cooperativa. En este sentido, la figura docente ha de tener la posibilidad, desde un marco de referencia inclusivo, diverso y justo, de adecuar el proceso educativo a la realidad de aula teniendo como punto de referencia el desarrollo positivo e íntegro del alumnado.

Por tanto, el hecho de convivir y construir en situaciones plurales guarda en sí mismo la necesidad de hacer del entorno social un espacio abierto en el que la diferencia sea reconocida, respetada y valorada en las diferentes esferas que configuran las sociedades actuales, entre las que destaca el ámbito socioeducativo. De este modo, la escuela se ha de concebir como un entramado igualmente plural con infinitas utopías aún por *re-escribir* pues: «No hay justicia social sin justicia cognitiva» (Santos, 2018).

REFERENCIAS

- Álvarez, J. M. (2014). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, (5ª ed.). Morata.
- Arrighi, G. (2005). Comprender la Hegemonía. *New left review*, (33), 20-74.
- Brito Rivera, L. F., Subero Tomás, D. y Esteban-Guitart, M. (2017). Fondos de conocimiento e identidad: Una vía sociocultural de continuidad educativa. *Revista Educación*, 42(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23470>
- Díez Gutiérrez, E. (2018). *Neoliberalismo educativo. Educando al nuevo sujeto neoliberal*. Octaedro.
- Díez Gutiérrez, E. (2020). *La educación en venta*. Octaedro.
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 41-48. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Gimeno Sacristán, J., Feito Alonso, R., Perrenoud, P. y Clemente Linuesa, M. (2020). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Morata.
- González, N., Moll, L. & Amanti, C. (eds.). (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 58-68. DOI: <https://doi.org/10.14201/eks20151615868>

- Gutiérrez Sánchez, J. D., Morcillo Loro, V. y Diz Casal, J. (2018). Repensando el Currículum una visión integrada: “El Humanities Currirulum Project” para una escuela democrática. *International Journal of New Education*, 1(1), 78-96. DOI: <https://doi.org/10.24310/IJNE1.1.2018.4958>
- Han, B. (2017). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Jiménez Naranjo, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural más allá de un contenido escolar*. Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Juan Santos, J. F. (2019). Fernando Trujillo Sáez. Activos de aprendizaje. Utopías educativas en construcción. *Razón y fe: Revista hispanoamericana de cultura*, 279(1439), 370-371. <https://bit.ly/3sl1hmp>
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Ortiz Ocaña, A., y Salcedo Barragán, M. (2020). La didáctica como proceso de enseñanza y evaluar el aprendizaje. *Revista Ensayo Pedagógicos*, 15(2), 193-231. DOI: <https://doi.org/10.15359/rep.15-2.9>
- Paraskeva; J. (2016). Desterritorializar: Hacia a una Teoría Curricular Itinerante. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 30(1), 121-134. <https://bit.ly/3mS8bhP>
- Piazzini Suárez, C. E. (2014). Conocimientos situados y pensamientos fronterizos: una relectura desde la universidad. *Geopolítica(s)*, 5(1), 11-33. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_GEOP.2014.v5.n1.47553
- Prieto, O., y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30. DOI: <https://doi.org/10.14201/eks.3930>
- Real Academia Española. (2014). Utopía. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. <https://bit.ly/3uVOKYl>
- Rivas-Flores, J. I. (coord.). (2021). *Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo*. Octaedro.
- Rodríguez Martínez, C. (2014). La contra-reforma educativa en España: políticas educativas neoliberales y nuevos modelos de gestión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 15-29. <https://bit.ly/3dsmcQx>
- Sales, A., Traver, J. A., y Moliner, O. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos y currículum escolar para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177-188. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03>
- Santos, B. S. y Arriscado, J. (2003). Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. En B. de Sousa Santos (org.), *Reconhecer para Libertar: os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural* (pp. 25-68). Civilização Brasileira. <https://bit.ly/3sn1Qw9>
- Santos, B. S. (19 de mayo de 2018). La tragedia de nuestro tiempo es que la dominación está unida y la resistencia está fragmentada. *El Salto*. <https://bit.ly/3mQB0ey>
- Santos, B. S. [CLACSO TV]. (12 de octubre de 2019). *Diálogos - Boaventura de Sousa Santos - Episodio #1*. [Video]. YouTube. <https://bit.ly/3x2kexK>

- Santos, B. S. (2019). *Justicia entre Saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Morata.
- Shonfeld, M., & Gibson, D. (2019). *Collaborative Learning in a Global World*. Middletown. [Information Age Publishing](#).
- Torres Santomé, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales*. Morata.
- Trujillo Sáez, F. (2018). Activos de Aprendizaje: un nuevo libro para construir la utopía juntos. FERNANDOTRUJILLO_. <https://bit.ly/2QpByMq>
- Trujillo Sáez, F., Segura Robles, A., González Vázquez, A. (2020). Claves de la innovación educativa en España desde la perspectiva de los centros innovadores: una investigación cualitativa. *Participación educativa*, 7(10), 49-60 <https://bit.ly/3dnlRyj>
- Vázquez Recio, 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 R. Vázquez Recio (2018) (Coord.), *Reconocimiento y bien común en educación* (pp. 119-156). Madrid: Morata.
- Valls, R., y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 11-15. <https://bit.ly/3x1X6j6>
- Viñao Frago, A. (2001). El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999). *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, (4), 63-88. <https://bit.ly/2QbGK6J>
- Williamson, B. (2019). *El futuro del currículum. La educación y el conocimiento en la era digital*. Morata.

Díez Navarro, M^a. C. (2021). *Abus*. Iglú

Gonzalo Maldonado-Ruiz*

Recibido: 3 de enero de 2022 Aceptado: 25 de enero de 2022 Publicado: 31 de enero de 2022

To cite this article: Maldonado-Ruiz, G. (2022). Díez Navarro, M^a. C. (2021). *Abus*. Iglú. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 190-192

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.14056>



Abus (2021). Mari Carmen Díez Navarro. Editorial Iglú. 64 páginas. ISBN: 978-84-18488-18-4.

RESUMEN

Esta es la reseña de una obra donde Mari Carmen Díez, maestra y autora admirada por la comunidad pedagógica, se abre para dejarnos descubrir sus vivencias y peripecias como abuela de Liam y Noah. *Abus* (2021) se convierte así en un epistolario poético cuya lectura, como se podrá ver en las próximas líneas, me ha despertado no solo una enorme emoción, sino una profunda reflexión sobre lo que puede suponer este vínculo familiar.

Palabras clave: literatura; poesía; relación intergeneracional

ABSTRACT

This is the review of a book by Mari Carmen Díez. This teacher and author admired by the pedagogical community opens up to let us discover her experiences and adventures as Liam and Noah's grandmother. *Abus* (2021) thus becomes a poetic epistolary whose reading has particularly moved me and made me reflect deeply on what this family bond can entail.

Keywords: literature; poetry; inter-generational relations

“¡Qué cosas tan raras hacemos los abuelos!” (p. 11), exclama Mari Carmen Díez Navarro en las pocas líneas en prosa que componen este viaje emocional y familiar llamado *Abus* (2021). No es baladía que comience por ese punto de partida porque, si bien cada cierto tiempo surgen relatos que ensalzan y agradecen la figura de las abuelas y los abuelos desde el lugar de las nietas y nietos, no es tan común poder entrar en diálogo con la vivencia en primera persona de quien un día comienza a ser nominada como tal. En otras palabras, la autora se presenta en esta obra como una *abuela grande* que,



*Gonzalo Maldonado-Ruiz [0000-0003-0065-8091](https://orcid.org/0000-0003-0065-8091)

Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga (España)

gonzamaldo@uma.es

como “sí tiene risa, por eso usa versos sin prisa” (p. 17). Así decide escribir un epistolario con poemas dedicado a sus nietos Liam (para quien inicialmente estaba concebido el libro) y Noah (que llegó cuando éste estaba organizado, pero con tiempo suficiente para incluir creaciones dedicadas a él).

Por esta razón, el libro se divide en tres secciones fundamentales: La primera, “Abuelos y nietos”, donde Mari Carmen va despertando nuestra sensibilidad e interés hacia esta relación de amor incondicional; la segunda, “A mi nieto Liam”, y la tercera, “A mi nieto Noah”, con poemas donde va rescatando aquellos momentos, palabras y caricias que emergen en forma de verso del encuentro abuela-nietos. Unos poemas que, además, acompaña con pequeños textos en prosa donde nos detalla aún más cómo eran esas escenas que escoge y por qué se encarnan de una manera tan imborrable en su biografía.

Además, todos estos textos van acompañados por ilustraciones realizadas por niñas y niños que, más allá de ser un mero complemento a las palabras de la autora, favorecen un encuentro estético entre su mirada de *abu* y la expresión subversiva de las infancias que, como en tantas otras ocasiones, entra en este libro para dar forma y color a lo sutil, lo común, lo que suele pasar desapercibido a nuestra mirada adulta.

Somos cómplices así del desarrollo de una historia de amor que nace incluso antes de que Liam llegara al mundo, puesto que Mari Carmen ya se reconoce antes como una abuela que está *a la espera* y que, aunque se pregunta incesantemente cómo será aquel que llega, le declara de manera tajante su disposición a querer: “Sea como sea, será un abrazo” (p. 31). El modo en el que la autora expresa esta “incondicionalidad” me resulta especialmente conmovedor porque el vínculo que ella quiere expresar se aleja de unas expectativas pre-fijadas para la vida de su nieto, es más, se asienta en la convicción de que sea como sea esta, será susceptible de su acompañamiento. Quizás deberíamos preguntarnos: ¿Es esta una disposición que todas y todos acogemos *con facilidad*? Y es que quizá, una vez entregadas y entregados al *otro* en los terrenos del amor (o de estos “cambalaches de abuela”, como los nombra Mari Carmen) hablar en términos de facilidad resulta totalmente ajeno. Así, vamos conociendo a una abuela que quiere por encima de los artificios, que quiere *desde la trastienda*, hasta tal punto de aprovechar que Liam duerme (cuando no puede ser vista) para acudir a recuperar una cocinita tirada y enjabonarla para sorprenderle.

Pese a toda su entrega y disposición, su abrazo a la incertidumbre de quienes construyen su identidad le hace partir desde la incógnita de si sus nietos le querrán. De hecho, comparte su gozo al recibir un enorme beso de Noah que la dejaba “maravillada, al ver que, según todos los indicios... parece que empieza a quererme” (p. 53). La capacidad de asombro de esta abuela es precisamente la que le permite rescatar todos estos acontecimientos de lo cotidiano. Y ahí creo que trasciende otro valor identitario de la relación que se entreteje en sus líneas. Me resuena aquí una imagen de sus nietos como portadores de *la novedad* similar a la concepción arendtiana de infancia. Da igual que conozca cuál puede ser el proceso de desarrollo de las niñas y los niños, da igual que haya tenido una dilatada experiencia como maestra que le permita prever ciertas respuestas, o da igual que Liam haya abierto el camino de una relación que después transitaría Noah. Eso, a la luz de sus palabras, no ha permitido que el estupor ante un abrazo, un enfado o un concierto de la banda del pueblo se vuelva anodino.

La manera que encuentra Mari Carmen para provocar un eco en quien lee es a través de unos versos sencillos de corta extensión, de cuya musicalidad podemos disfrutar tanto las personas adultas como los niños y las niñas. Incluso, en el ámbito educativo, me atrevería decir que como maestro me resultaría muy interesante conocer cómo estos poemas resuenan en la cultura infantil y qué diálogos podrían emanar de ellos.

Más allá de todo lo mencionado, he de confesar que para un maestro de Educación Infantil que ya admiraba profesionalmente a Mari Carmen, *Abus* me ha permitido conocerla y casi apreciarla más. Pero, además, para alguien que, por cuestiones de la vida, no ha podido vivir esa relación intergeneracional de tal belleza, estas páginas me han supuesto un profundo impacto emocional al conocer ese tipo de amor que esta *abuela grande* destila en sus palabras y que, lejos de aferrarse al presentismo que podría suponer la dependencia de la fragilidad infantil, se abona a la incertidumbre que supone el crecimiento y el posible desapego de su figura:

“Has crecido esta noche y aún no me lo creo.
Y aún espero verte, y compararnos,
y encontrarte distinto” (p.62)

Ojalá, dentro de unos años, podamos conocer cuál es la respuesta que Liam y Noah tienen a esta preciosa carta de amor. Aunque pensándolo mejor, esto es más un deseo de lector, ya que Mari Carmen probablemente no espere esa respuesta, ya que el diálogo más importante de sus vidas lo ha vivido en su relación cotidiana en el cuerpo a cuerpo.

ENTREVISTA

La Heterocronía al abrir las ventanas

Heterochrony when opening the windows

Manuel Fernández Navas,^{*} Ana Yara Postigo-Fuentes^{**} y Laura Insua^{***}

Recibido: 28 de enero de 2022 Aceptado: 28 de enero de 2022 Publicado: 31 de enero de 2022

To cite this article: Fernández Navas, M., Postigo-Fuentes, A. Y. y Insua, L. (2022). La Heterocronía al abrir las ventanas. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 3(1), 193-195

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.14192>

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=hKCun7TqTsc>



Fernando Trujillo Sáez



RESUMEN

Entrevistamos a Fernando Trujillo Sáez, doctor en Filología Inglesa y Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura; quién tiene su “centro neurálgico de actividad docente” en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta (Universidad de Granada) aunque, si hay algo que lo caracteriza es que está, como él mismo dice, “continuamente moviéndose”.

Palabras clave: Heterocronía; Innovación educativa; formación inicial; formación permanente

ABSTRACT

We interviewed Fernando Trujillo Sáez, doctor in English Philology and University Professor in the Department of Didactics of Language and Literature; who has his “neuralgic center of teaching activity” in the Faculty of Education, Economy and Technology of Ceuta (University of Granada) although, if there is something that characterizes him, it is that he is, as he himself says, “continually moving”.

Keywords: heterochrony; educational innovation; initial training; permanent training



*Manuel Fernández Navas [0000-0002-9445-2643](https://orcid.org/0000-0002-9445-2643)

Universidad de Málaga (España)

mfernandez1@uma.es

**Ana Yara Postigo-Fuentes [0000-0001-7965-1911](https://orcid.org/0000-0001-7965-1911)

Universidad de Málaga (España)

anayara@uama.es

***Laura Insua

Artista independiente (Cuba)

lperezinsua@gmail.com

www.lauraeinsua.com

Soy profesor de la Universidad de Granada. Enredo y crezco en Conecta13. Especialista en educación y enseñanza de idiomas. Aprendo por todos lados. Leo y escribo donde puedo. Hablo donde me dejan. Me gusta escuchar. Dirección: En movimiento

Así se define Fernando Trujillo Sáez en su web y a nosotros, que tenemos la fortuna de conocerlo personalmente, nos parece que es una definición muy ajustada a cómo es Fernando.

“Leo y escribo donde puedo. Hablo donde me dejan. Me gusta escuchar.”

Su *biodata* podría contarse de forma breve diciendo que es doctor en Filología Inglesa y Profesor Titular de universidad en el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, que su “centro neurálgico de actividad docente” está en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta (Universidad de Granada) y que, si hay algo que caracterice a Fernando, es que está, como el mismo dice, continuamente moviéndose. Sin embargo, todo esto, dejaría fuera muchas de las cosas más importantes de Fernando.

Fernando Trujillo es una de las voces educativas más autorizadas para hablar de innovación educativa de nuestro país. Con una trayectoria centrada, además, en algo muy difícil de hacer: “la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace”.

Como gran defensor de la importancia de los vínculos entre escuela, universidad y centros de profesorado, y también como defensor de la importancia de la horizontalidad en la innovación educativa, Fernando es una de las caras más conocida de los primeros #EABE’ s. Además, se ha dejado —y se deja— la piel por ir siempre allá dónde se la ha reclamado, con el compromiso honesto de transformar los contextos en los que le dejan participar, preocupado siempre por conectar la teoría con el contexto y la práctica.

Podemos decir también que Fernando Trujillo es una de las voces más informadas en educación de nuestro país. Siempre está al tanto del último documento que se ha publicado y siempre está pensando en la próxima investigación puntera que le gustaría desarrollar. Así, ha sido el responsable de [la investigación más importante sobre profesorado y COVID que se ha hecho en nuestro país durante el periodo de confinamiento](#). Y aunque él diga en la entrevista que estas cosas son fruto de rodearse de un excelente equipo de gente, nosotros sabemos que ese es otro de sus

méritos: ser una excelente persona, amigo de sus amigos y reunir equipos de trabajo con ganas y dinámicas sanas para hacer las cosas.

En la entrevista hemos abordado alguno de los temas más importantes de su trayectoria: el EABE, la innovación educativa y la relación de esta con las leyes educativas, que tan de actualidad es ahora mismo. Pero también el propio Fernando nos ha mostrado conceptos como este de la *heterocronía* que da nombre a la entrevista y que resulta muy interesante para el análisis de algunos de los temas sobre los que charlamos. No podía faltar, por supuesto, el debate sobre la formación inicial y permanente del profesorado de la que tanto conoce nuestro entrevistado. Pasando por el presente y futuro de las universidades, para finalizar con una propuesta preciosa que nos regalaba Fernando al final de la entrevista:

“Es un momento apasionante para estar en una Facultad de Educación”

Gracias, Fernando

