

márgenes

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

Vol. 4(1) enero, 2023

ISSN-e 2695-2769



FACULTAD DE
CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN
Universidad de Málaga

umaeditorial 

|mār
ge
nes

EDITORIAL

Pensar lo que decimos

Thinking what we say

EQUIPO EDITORIAL 5-6

ESTUDIOS Y ENSAYOS

A vueltas con la llamada innovación educativa. Algunas reflexiones para suscitar el debate

Keep going to the so-called educational innovation. Some reflections to provoke the discussion

JOSÉ LUIS DEL RÍO-FERNÁNDEZ 7-19

INVESTIGACIONES

Sin maestros de Educación Infantil, una ausencia que permanece

Non Preschool Male Teachers, an absence that still remains

SOLEDAD GARCÍA-GÓMEZ Y VICTORIA MUÑOZ-TINOCO 20-34

Historia de vida profesional en tres etapas educativas de una maestra de Educación Infantil

Professional life story in three educational stages of an Early Childhood Education teacher

MARÍA TERESA FRASÉS SELLÉS, MARCOS JESÚS IGLESIAS-MARTÍNEZ E INÉS LOZANO-CABEZAS 35-52

Texturas corporales de la experiencia emocional de profesoras chilenas en aula

Body textures of the emotional experience of chilean teachers in the classroom

OCTAVIO G. POBLETE-CHRISTIE 53-70

Reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente para la construcción de una cultura de paz en Colombia

Teacher recognition and pacifist empowerment for the construction of a culture of peace in Colombia

ALBERTO GALINDO ARÉVALO 71-93

Caracterización Didáctica de la Perspectiva Docente del Profesorado Universitario: El Caso de una Profesora Experimentada y una Profesora Principiante de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Didactic Characterization of the Teaching Perspective of University Teachers: The Case of a Mentor Teacher and a Beginning Teacher at the National Autonomous University of Honduras

MILGIAN DIXIANA MARTÍNEZ ORDÓÑEZ 94-118

Percepciones del estudiantado universitario de Pedagogía sobre la discapacidad e inclusión educativa en Honduras

Perceptions of the Pedagogy university students on disability and educational inclusion in Honduras

IRENE NONES-BUDDE, ÁNGEL FONSECA-AGUIRIANO, JOSÉ VÁSQUEZ-HERRERA Y EDDY PAZ-MALDONADO 119-134

EXPERIENCIAS

Primer día de clase: comenzando a andar desde la cooperación, la politización y la visibilización de las desigualdades de género

First day of class: starting to walk from cooperation, politicization and visibility of gender inequalities

IGOR AHEDO GURRUTXAGA 135-153

HISTORIAS MÍNIMAS

Ser y estar

Being and being present

MARI CARMEN DÍEZ NAVARRO 154-156

Mi mejor amiga

My best friend

CRISTÓBAL GÓMEZ MAYORGA 157-159

La posibilidad y sus posibles

The possibility and its possibles

ROSA VÁZQUEZ RECIO 160-167

La voz de Albert Camus

The voice of Albert Camus

FERNANDO BÁRCENA 168-173

RESEÑAS

La mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad

Improving teaching and learning at university level

RAFAEL PORLÁN ARIZA 174-175

Análisis de la calidad de la educación infantil: situación actual, instrumentos de evaluación, contribución de familias y docentes

Otero-Mayer, A. (2022), Universidad Nacional de Educación a Distancia, 142 páginas. (Tesis doctoral)

ANA GONZÁLEZ-BENITO 176-178

ENTREVISTA

“Los márgenes me educan”. Entrevista a Cristóbal Ruiz Román

“Margins educate me”. Interview with Cristóbal Ruiz Román

ESTER CAPARRÓS MARTÍN, J. EDUARDO SIERRA NIETO Y LAURA INSUA 179-182

Pensar lo que decimos

Thinking what we say

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

Recibido: 24 de enero de 2023 Aceptado: 24 de enero de 2023 Publicado: 31 de enero de 2023

To cite this article: Sierra Nieto, J. E., Caparrós Martín, E., Pérez Granados, L., Alonso Martín, D., Fernández Navas, M., Alcaraz, N., García García, M., Postigo Fuentes, A., Pérez García, Á. (2023). Pensar lo que decimos. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 5–6. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.16085>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.16085>

Cuenta Luis García Montero (2022, p. 183) que “la prisa nos ha acostumbrado a decir lo que pensamos sin pensar antes lo que decimos”, añadiendo que este es “un sentimiento de libertad propio de la servidumbre, porque hablamos al dictado y asumimos lo que otros han pensado para nosotros”.

Las palabras del poeta granadino nos recuerdan a aquel pasaje de «Alicia a través del espejo» en el que Humpty Dumpty le dice a Alicia, con un tono más bien desdeñoso, que lo importante en el uso de las palabras es hacerlas decir lo que uno quiere que digan. Y pese a que Alicia se mostraba dudosa de si a estas se las podía retorcer hasta tal punto, el airado tentetioso zanjaba la conversación afirmando que lo importante, al fin y al cabo, es saber quién manda.

Las palabras están siempre inscritas en un contexto histórico atravesado de esperanzas y de sombras; existiendo hoy, lo sabemos bien, unos resortes presionados por dedos inquisitivos que pretenden hacer que acaben diciendo lo que *algunos quieren que digan*. Así es como la servidumbre, continúa García Montero (2022, p. 183), “empieza por nuestra relación con las palabras, por nuestra capacidad para elegir el tono y los motivos de las conversaciones”. Por eso hay que hacer como Alicia y dudar, meditando sobre el trasfondo de nuestras gramáticas.

En más ocasiones de las que quizá seamos conscientes, acabamos *hablando (y escribiendo) al dictado*, hasta el punto de que dudamos poco de las voces y los sintagmas con los que nos comunicamos. Y es que bajo nuestras creencias, formulaciones y presupuestos hay intereses que *hacen decir a las palabras unas cosas y no otras*, lo que sin duda resulta ser uno de los peligros que acecha, también, al campo educativo.

Desde *Márgenes* nos preguntamos por qué clase de servidumbres nos atan en relación con la investigación y el pensamiento en educación; haciéndolo también respecto de en qué medida nuestra revista puede ofrecerse como espacio de resistencia y como caja de resonancia de otros lenguajes. Nos preocupa, decimos, mantener abierta la posibilidad de discutir las palabras, no asumiendo sin más la gramática dominante.

* margenes.revista.uma@gmail.com

La imagen *mantener abiertas las posibilidades* remite a nuestro compromiso por estar en un permanente movimiento y en un permanente estado de alerta respecto a las modas, las palabras-clave, las formas de aproximación a la experiencia educativa... y ese universo de lugares comunes que, al tiempo que nos concierne, también puede *formatearnos*, instalándonos en esa *libertad servil* sobre la que nos prevenía el poeta.

En este sentido, observamos una creciente necesidad de ir más allá del uso de ciertas palabras que tratan de englobar realidades, cerrando significados o limitando la exploración de la vida al lenguaje de la “academencia”, como lo denomina Mary Daly en su libro “Ex/Órbita” (2022). Una tendencia, dirá nuestra pensadora, que en muchas ocasiones lo que hace es responder a un *habitus* asumido, como el lenguaje controlado de los *Tesauros*. Y sin dejar de lado algunas de sus funciones más operativas, como la búsqueda eficiente de las palabras para una mejor indización y recuperación de los documentos en los entornos digitales, consideramos que para tener reconocimiento y pertenecer a una comunidad científica no necesitamos *usar* las palabras solo como códigos, dejándonos arrastrar por el lenguaje dominante. Pues detrás (y delante; y al lado...) de las palabras, hay otros mundos y otros saberes.

Precisamente sobre las palabras y la generación de mundos y de saberes, reflexiona nuestro entrevistado, el profesor de la Universidad de Málaga Cristóbal Ruiz Román, cuando nos cuenta que, a su modo de ver, la investigación corre el constante peligro de definir a la otra persona y su realidad a través de los lenguajes académicos, lo que puede conllevar un ejercicio de poder y de control. Precisamente, y sobre ello se extiende en la entrevista, desde los proyectos que coordina o en los que participa, están tratando de poner el foco en los lenguajes que los jóvenes junto a quienes investigan emplean para hablar de sus experiencias vitales. Y, de manera particular, lo están haciendo a través de prestar atención a las resonancias de palabras como *oportunidad* (la cual usan recurrentemente los chavales). *Oportunidad* deriva del latín *opportunitas*, y remite a *estar frente al puerto*, iluminados por un faro que representa la esperanza de salir de la tempestad. Una evocación hermosa y profundamente significativa para pensar de forma conectada con las historias de tantos chicos migrantes, protagonistas de sus estudios.

Así que, frente a la prisa asumida, os invitamos a pasear por este *número 1, volumen 4 de Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, el décimo ya, con el que damos comienzo a 2023. Un número que reúne hasta 14 textos en sus diferentes secciones; contando, además, con la citada entrevista con la que nos acercamos a la investigación y la docencia en el campo de la Pedagogía Social.

Seguimos en ese camino sosegado, donde queremos cuidar el *tiempo* para mantener la resistencia de la que hablábamos. Pues, como decía Antonio Machado, hay ocasiones en las que conviene sentarse a esperar a que suba la marea. Deseamos que ese *saber aguardar* suponga encontrarnos en los *Márgenes*.

REFERENCIAS

Daly, M. (2022). *Ex/Órbita. Un viaje deslumbrante*. Sabina Editorial.

García Montero, L. (2022). *Prometeo*. Alfaguara.

A vueltas con la llamada innovación educativa. Algunas reflexiones para suscitar el debate

*Keep going to the so-called educational innovation.
Some reflections to provoke the discussion*

José Luis del Río-Fernández*

Recibido: 22 de diciembre de 2022 Aceptado: 17 de enero de 2023 Publicado: 31 de enero de 2023

To cite this article: del Río-Fernández, J. L. (2023). A vueltas con la llamada innovación educativa. Algunas reflexiones para suscitar el debate. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 7-19. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15923>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15923>

RESUMEN

El autor comparte una serie de reflexiones en torno a la introducción del concepto innovación en el ámbito educativo y aporta argumentos para establecer algunas diferencias significativas: innovación no es modernización, ni entretenimiento, ni exhibicionismo en las redes sociales. En educación, la innovación está relacionada con el sentido que tienen las acciones que el profesorado, de manera individual o colectiva, pone en marcha en un contexto formativo determinado para que su alumnado tenga la oportunidad de aprender más y mejor. Desde esta perspectiva, los medios aparecerán siempre supeditados a los fines. Entender la innovación como un proceso de búsqueda constante de posibles alternativas con el objetivo de dar respuesta a las necesidades educativas que presentan los estudiantes es un posicionamiento que se asocia más al desarrollo profesional docente y no tanto a la adquisición de conocimientos instrumentales sobre el funcionamiento y manejo de los más avanzados dispositivos tecnológicos.

Palabras clave: innovación educativa; formación del profesorado; desarrollo profesional docente

ABSTRACT

The author provides some reflections about the concept of innovation in education and makes a case for set up significant differences: innovation is neither upgrading, nor entertainment, nor exhibitionism in social networks. Educative Innovation is related to the meaning of the actions that teachers, individually or collectively, put into practice in a specified training context so that their students have the chance to learn more and better. From this perspective, the means will always be subordinate to the purposes. Understanding innovation as a continuous process of searching for possible alternatives to respond to the educational needs of students is a position connected to the professional development of teachers, not to the acquisition of instrumental knowledge about the functioning and use of the most advanced technological devices.

Keywords: educational innovation; teacher training; teacher professional development



*José Luis del Río-Fernández [0000-0001-9579-3530](https://orcid.org/0000-0001-9579-3530)

Universidad de Almería (España)

jldelrio@ual.es

1. INTRODUCCIÓN

Aunque escribo estas líneas en diciembre del año 2022 he de confesar que llevo algunos años elaborando este artículo, si bien nunca antes me había animado a darle una forma más o menos definitiva y hacerlo público. También reconozco que está escrito desde las tripas y que hay mucho ímpetu pasional en los planteamientos que pasaré a describir a continuación, aunque procuraré acompañar, siempre que pueda, las impresiones personales con argumentos racionales que contribuyan a que el texto invite a la reflexión y no se convierta en un simple ejercicio de catarsis que termine aburriendo por solipsismo. En cualquier caso, es inevitable que el tema me interpele directamente ya que, a lo largo de mi trayectoria profesional como docente universitario, he sido responsable de varias asignaturas relacionadas con la innovación educativa y creo que es un acto de coherencia académica intentar aportar mi granito de arena a la disciplina que he impartido —con mayor o menor acierto— compartiendo un texto en el que deje constancia de mis propias cavilaciones, dudas e inquietudes.

Ahora bien, ¿qué se puede aportar al debate sobre innovación educativa que no se haya dicho ya? Obviamente, el tema no es nuevo. Ya se ha escrito mucho y muy bien al respecto, de modo que no pretendo reinventar la rueda ni aspiro a que estas páginas se conviertan en el epítome de la discusión. Mi objetivo es más humilde: plantear la cuestión en primera persona, ordenar algunas de las ideas que he ido rumiando pacientemente y recoger la esencia que subyace en ellas para compartir qué entiendo yo por innovación educativa y cómo me posiciono ante la concepción de un término que, de tan manoseado, corre el peligro de terminar vaciado de contenido, si es que no lo está ya.

2. LO PRIMERO ES LA PALABRA

Los antiguos sofistas, allá por el siglo IV a. C, decían que los seres humanos solo podemos pensar sobre aquello que podemos definir. En la misma línea, el filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein nos recordaba, bastantes siglos después, que los límites del lenguaje son los límites de nuestro mundo, según recogía en la proposición 5.6. de su *Tractatus Logico-Philosophicus*, publicado en el año 1921. Sirvan estas dos breves pinceladas introductorias para subrayar la importancia que tiene la semántica en la construcción del pensamiento y la imperiosa necesidad de poner nombre al ente real o imaginario sobre el que se va a disertar si la pretensión última es alcanzar acuerdos conceptuales, porque es sabido que los problemas de comunicación no surgen cuando las personas admiten no entenderse, sino cuando creen que se están entendiendo, aunque estén hablando de cosas distintas (Santos Guerra, 2020). En el caso que nos ocupa, tener más o menos claro qué significa innovación y de dónde procede el término resulta clave para poder abordar el debate desde una óptica pedagógica, ya que estamos aludiendo a una palabra polisémica, ambigua y con una gran carga de profundidad.

Si acudimos al Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, comprobamos que innovación, del latín *innovatio*, significa literalmente “creación o modificación de un producto, y su introducción en un mercado”. Queda patente, pues, que el término proviene del ámbito empresarial, no escolar, por lo que su uso indiscriminado en el terreno educativo debería analizarse con cierta precaución. Es más, cabe señalar que no fue un educador sino un economista,

Joseph A. Schumpeter (1883-1950), quien popularizó su acepción al subrayar la pertinencia de introducir cambios en la cadena de producción para que el sistema capitalista no cayera en el estacionamiento, aunque eso conllevara la inoculación en los individuos de un sentimiento de insatisfacción permanente:

...las innovaciones en el sistema económico no tienen lugar de tal manera que las nuevas necesidades surjan primero espontáneamente en los consumidores, adaptándose más tarde el aparato productivo a su presión. No negamos la presencia de ese nexo. Pero, por lo general, es el productor quien inicia el cambio económico, educando incluso a los consumidores si fuera necesario; les enseña a necesitar nuevas cosas, o cosas que difieran en algún respecto de las ya existentes. (Schumpeter, 2016, p. 75)

Por consiguiente, resulta obvio que la búsqueda de la novedad continua se convierte en un axioma que tiene sentido dentro de una filosofía en la que la meta última no es otra que obtener beneficios económicos, aún a costa de crear necesidades artificiales y fomentar el consumismo, pero la transferencia de este pensamiento al ámbito educativo debería ser, cuando menos, cuestionable —no está de más traer a colación los mecanismos de obsolescencia programada que incorporan algunos productos actuales para que su tiempo de duración sea limitado y haya que sustituirlos a la mayor brevedad—. Porque es evidente que toda innovación conlleva un cambio. ¿Pero acaso todo cambio conlleva una mejora? Quizás esté ahí el *quid* de la cuestión.

2.1. Cuando los medios importan más que los fines

En líneas generales, podríamos decir que hay dos grandes enfoques paradigmáticos en torno al debate sobre la innovación educativa: el primero estaría relacionado con el replanteamiento, ya sea de manera individual o colectiva, de lo que se hace o se deja de hacer en un aula determinada para alcanzar una serie de objetivos formativos, un posicionamiento profesional que sienta sus bases en la llamada investigación-acción y que autores como Lawrence Stenhouse (1984, 1987) o John Elliott (1990, 1993) ya defendían desde los años 80 del siglo pasado; el segundo enfoque es bastante más moderno, se asocia con las corrientes pedagógicas más vanguardistas y tendría que ver con la apuesta decidida por la introducción de recursos tecnológicos en los espacios educativos.

Aunque, en principio, uno y otro enfoque no tienen por qué ser necesariamente excluyentes, lo cierto y verdad es que el segundo ha terminado por fagocitar al primero. Hoy en día, resulta impensable hablar de innovación educativa sin aludir a las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento), las TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación) o las TRIC (Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación). Como muestra, podríamos señalar los innumerables cursos de formación que se ofertan al profesorado bajo el eslogan de “educación innovadora” y que versan sobre el funcionamiento de las pizarras digitales, sobre la operatividad de las plataformas LMS (*Learning Management Systems*) como Moodle, Edmodo, Blackboard, etc., o sobre la utilización de las múltiples aplicaciones existentes: Canva, Genially, Prezi, Wooclap, Quizziz, Educaplay, Piktochart, etc. La oferta es tan amplia y los cambios se suceden a tal velocidad, que apenas aprendes a manejar una herramienta, cuando ya ha aparecido otra que la mejora o la reemplaza... Sea como fuere, los contenidos que se trabajan en este tipo de cursos son básicamente instrumentales y

dejan a un lado el debate profundo y sosegado sobre las finalidades y el sentido que tienen, o deberían tener, las acciones docentes en el siglo XXI.

Al margen de las potencialidades educativas que se le puedan atribuir a las llamadas “nuevas tecnologías”—que, desde luego, haberlas, las hay— creo que esta tendencia no es casual. Y hay muchos factores. Pero por encima de todos, está el interés de determinadas empresas privadas que han visto un enorme nicho de negocio en vender la idea de renovar la educación mediante la tecnologización de las aulas (Díez-Gutiérrez, 2022; Sancho, 2022). Empresas poderosas e influyentes, que controlan los mecanismos de propaganda y publicidad, y que se frotan las manos al pensar en los enormes beneficios que se derivan de la necesidad de estar permanentemente conectados a los dispositivos electrónicos hasta el punto de que resulten imprescindibles para realizar cualquier actividad de la vida cotidiana. Incluso, aprender. Esto contribuye a que el debate sobre qué se considera innovación educativa se centre más en los medios, que en los fines.

Si vivimos inmersos en una sociedad que se deja embelesar por la novedad en detrimento de la idoneidad, si hay empresas que venden innovación educativa y si hay una creencia general de que el uso de la tecnología genera *per se* un aumento espontáneo de la motivación y el interés del alumnado hacia aquello que se pretende enseñar, todo encaja: la innovación no se construye, se compra. Y si queremos innovar en educación, la fórmula reside en modificar el entorno mediante la adquisición de materiales de atrezzo que contribuyen a dar la sensación de cambio, pero cuya existencia no se traduce necesariamente en una mejora exponencial de los aprendizajes de los estudiantes. ¿O acaso el hecho de disponer en cada casa de una cocina de lujo, con los artilugios más sofisticados, nos convierte a todos automáticamente en chefs?

Creo que sería todo un desacierto dejarse arrastrar por la inercia y no pararse a pensar si, verdaderamente, es este el modelo de innovación educativa que necesitamos adoptar en nuestras aulas. Personalmente, no creo que los recursos tecnológicos vayan a revolucionar la educación más de lo que lo hicieron en su día los audiovisuales o los multimedia, aunque a veces se presenten como una especie de *deus ex machina* y se les atribuya el poder mágico de solucionar todas las dificultades inherentes a cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje (Lázpita, 2017).

2.2. Innovación no es modernización

Como ya he señalado en párrafos anteriores, debido a la ambigüedad del lenguaje, es muy fácil confundir conceptos cuando hablamos de innovación. Un ejemplo de ello es creer que innovación y modernización son sinónimos, cuando realmente no es así.

La modernización, en cierta manera, es inevitable. Es un proceso coyuntural acorde con la adecuación del ser humano a las características del contexto social, cultural, político, económico, etc., en el que le ha tocado vivir. Y aunque puedan surgir resistencias iniciales, lo más lógico es que las personas terminen adaptándose a las circunstancias. No creo que en la actualidad haya quien siga empeñado en hacer fuego con pedernal y eslabón, como tampoco quien se niegue sistemáticamente a utilizar el correo electrónico y demande comunicarse mediante señales de humo, palomas mensajeras o cartas manuscritas y selladas con cera lacrada. Las sociedades progresan y el progreso exige renovación. Por tanto, tal y como reza el popular dicho, *renovarse o morir*.

Cuando extrapolamos el vocablo y lo aplicamos al ámbito educativo formal, la modernización podría entenderse como una invitación a que el profesorado emplee los recursos tecnológicos de los que disponemos actualmente para el desarrollo de su docencia. Por consiguiente, ya no es necesario dibujar a mano alzada en la pizarra cuando podemos proyectar una imagen o un video en la pantalla. Tampoco acudir a las voluminosas enciclopedias encuadernadas en piel cuando basta con hacer una búsqueda rápida de información desde un teléfono móvil o un ordenador con conexión a internet. Y eso, sin mencionar la enorme cantidad de aplicaciones y programas informáticos que nos permiten hacer cosas que, hasta no hace mucho, eran prácticamente inimaginables —dar clases online a través de videoconferencia en un escenario de pandemia mundial, sin ir más lejos—. En definitiva, si ahora contamos con medios mucho más sofisticados que los que teníamos hace años, usémoslos en beneficio nuestro y de nuestro alumnado.

Por otra parte, la modernización educativa también conlleva actualizar los procedimientos de enseñanza y evitar anacronismos tales como segregar a los estudiantes por sexo, adoptar conductas machistas, racistas u homófobas en las aulas —y fuera de ellas—, exigir la memorización literal de los libros de texto, ejercer cualquier tipo de violencia, ya sea física o mental, para obtener respeto y obediencia en clase, etc. En síntesis, se trata de un proceso de cambio y adaptación que se aplica no solo a los elementos externos, sino también a los internos.

Ahora bien, podemos modernizar las aulas y que las prácticas docentes sigan siendo exactamente las mismas, aunque los textos en papel hayan sido sustituidos por documentos alojados en *Google Drive* (recomiendo echar un vistazo a las populares viñetas de Néstor Alonso, disponibles en la red, porque ilustran a la perfección esta idea). Así, podemos renovar los recursos y las infraestructuras, pero sin cuestionar ni variar su uso. Podemos cambiar la metodología de trabajo, pero no los criterios ni las estrategias de evaluación, de modo que el alumnado continúe estando sometido a las mismas lógicas de aprendizaje. Igualmente, podemos modificar los discursos reaccionarios para adaptarlos a las nuevas corrientes de pensamiento, pero no las convicciones, dando lugar a actitudes impostadas y artificiosas que no ayudan a transformar la realidad. En conclusión, haciendo uso de la popular expresión *lampedusiana*: podemos modernizarlo todo, para que todo siga siendo igual. ¿Dónde queda, entonces, la supuesta innovación? Espero haber sido lo suficientemente explícito con los ejemplos propuestos: una cosa es modernizar y otra muy distinta, innovar.

2.3. Innovación no es entretenimiento

Cuando al inicio de curso les pregunto a mis estudiantes qué esperan de la asignatura, no son pocos quienes me piden que las clases sean entretenidas (sic). Reconozco que esta demanda me desconcierta, pero puedo llegar a entenderla si situamos la frase en un contexto en el que la industria del espectáculo, la distracción virtual y el aturdimiento ha alcanzado tal cota de poder que ya no se tolera el aburrimiento, y cualquier actividad que requiera de un mínimo esfuerzo intelectual se rechaza de inmediato (Carr, 2011). Ciertamente, es muy difícil pedir a jóvenes universitarios que focalicen su atención y se concentren en las explicaciones y en las tareas propuestas en clase cuando, desde niños, su cerebro en construcción ha potenciado la capacidad de responder a los efectos de la sobreestimulación, producto de la abundante y temprana exposición a las pantallas, con la estrategia de la desconexión (L'Ecuyer, 2015; Desmurguet, 2020). El

desafío, pues, está servido: ¿cómo *conectar* con una generación de estudiantes cuya capacidad de concentración es de apenas unos segundos?

Los ordenadores de Google han logrado medir el tiempo de atención de la generación *millennial*. Los que han nacido con conexión permanente y han crecido con una pantalla táctil en la punta de los dedos. Los que, como nosotros, no pueden dejar de sentir vibraciones en el fondo de sus bolsillos; los que, en el transporte público, avanzan con el ojo clavado en el teléfono, concentrados en el espacio-tiempo de sus pantallas. El tiempo de atención, la capacidad de concentración de esta generación es de 9 segundos. A partir de ese momento, nuestro cerebro se desengancha. Necesita un nuevo estímulo, una nueva señal, una nueva alerta, otra recomendación. (Patino, 2020, p. 16)

La conclusión que el profesorado puede extraer de este tipo de afirmaciones es bastante preocupante: en muchos casos, no es que el alumnado no quiera atender, ¡es que es incapaz! ¿Cómo vamos a pedirle que haga uso de una destreza que aún no ha desarrollado? Pese a ello, ¿hasta cuándo vamos a esperar?

Debemos tener presente que todo aprendizaje, ya sea en una institución educativa formal o fuera de ella, requiere de observación, atención y memoria. Asimismo, conlleva una dosis considerable de esfuerzo, tesón, trabajo, constancia, entrenamiento, repetición, ensayo-error, etc. Ningún aprendizaje surge de manera espontánea. Nadie aprende a hablar, a andar, a nadar, a montar en bicicleta, a conducir un coche, a dominar una segunda lengua o a tocar un instrumento musical de un día para otro. Tampoco desarrolla la comprensión lectora o la expresión escrita en un instante, ni asimila un contenido determinado sin procurar haber llevado a cabo previamente la comprensión de los conceptos básicos. Este proceso de adquisición progresiva de destrezas, por muy lento y aburrido que pueda parecer en un primer momento, es consustancial, de modo que no tiene sentido pretender sustituirlo por divertimentos o pasatiempos para evitar la frustración inicial que genera. ¡Y mucho menos, si se disfraza esta falacia utilizando el comodín de la innovación!

Desde mi punto de vista, cuando entendemos la innovación educativa como animación o espectáculo en el aula, se comete otro error conceptual. Además, ponemos sobre los hombros del profesorado un peso adicional: si se quiere ser innovador, ya no basta con que los alumnos aprendan más y mejor, ¡ahora hay que divertirlos! ¿En qué consiste, entonces, la innovación educativa? ¿En contar chistes? ¿En hacer bromas, malabares, piruetas, pantomimas, trucos de magia, etc., cada vez más asombrosos, para evitar que el alumnado bostece? Considero que la tarea que realizan los docentes ya es lo suficientemente complicada de por sí, como para añadir un componente extra asociado al estado de ánimo de los estudiantes.

Aviso: que nadie malinterprete mis palabras. No es lo mismo que las clases sean aburridas a que el alumnado *se* aburra en ellas —el pronombre reflexivo indica que el aburrimiento es un estado que depende de la actitud de quien lo manifiesta—. El primer cometido sí es responsabilidad directa del profesor, pero el segundo no. Por supuesto, es preferible un ambiente de clase distendido, agradable, en el que reine la cordialidad y haya espacio para la improvisación, la risa y el sentido del humor, que un contexto formativo excesivamente rígido, serio y estricto; o uno, en el que las acciones pedagógicas sean tan artificiales y fingidas, que salte a la vista que la única

razón por la que se ejecutan es por una mal entendida necesidad de “innovar”. En cualquier caso, el secreto no es otro que profesionalizar la enseñanza y cuidar las relaciones humanas. Pero eso no es algo rompedor ni revolucionario. Eso es, sencillamente, lo que los buenos docentes llevan haciendo toda la vida, al margen de modas o de imperativos externos. Saben perfectamente cuándo es el momento oportuno para plantear alguna actividad lúdica o una dinámica de grupo que ayude al alumnado a alcanzar ciertos objetivos y cuándo no lo es, cuándo aplicar una estrategia metodológica u otra, cuándo mantener una pauta de trabajo y cuándo es preferible cambiarla. Actúan guiados por el sentido común y por el deseo implícito de mejorar su enseñanza para hacerla más accesible, atractiva y motivadora, una meta posible y plausible. Sin embargo, intentar solucionar el problema del aburrimiento ajeno no es algo que esté en nuestras manos. Como señala el filósofo José Antonio Marina (2021), las cosas no te aburren porque sean aburridas, las cosas te parecen aburridas porque el aburrido eres tú.

2.4. Innovación no es exhibicionismo

Es sabido que hace más ruido un árbol que cae, que todo un bosque que crece. Me gusta utilizar esta frase para invitar a pensar sobre lo que yo denomino “innovación silenciosa”, que es aquella que no se anuncia, ni de la que se hace gala u ostentación. Y es que, a veces, nos dejamos llevar por esta absurda tendencia actual en la que se da más importancia a la apariencia que a la esencia, al continente por encima del contenido, de modo que concedemos mayor valor a la imagen que proyectamos hacia los demás que al sentido último de lo que hacemos (Ruiz, 2021). En consecuencia, parece que, en educación, ya no es suficiente con hacer las cosas bien, ahora necesitamos que se exhiba. Desde esta perspectiva, podríamos llegar a la errónea conclusión de que, si las acciones que se llevan a cabo en las aulas no alcanzan el impacto deseado en redes sociales, no son tan innovadoras. Así, no es de extrañar que haya docentes a los que les importe más el número de seguidores en *Instagram*, los *likes* obtenidos en *Facebook* o la viralización de los videos subidos a *TikTok*, que el aprendizaje de sus estudiantes. Es más, la sensación resultante es que, en el fondo, estas personas desean convertirse en *youtubers* o *influencers* y que las aulas son solo un decorado en el que escenificar sus performances. La situación es tan disparatada, que algunos medios de comunicación ya han empezado a hacerse eco del fenómeno a raíz de las denuncias que han interpuesto varias familias al comprobar a qué dedican el tiempo de clase los docentes de sus hijos (Zafra, 2022).

Sin lugar a dudas, compartir, difundir y promocionar las experiencias educativas es algo tremendamente beneficioso y enriquecedor, incluso me atrevería a decir que fundamental para contribuir al desarrollo profesional del colectivo docente. De hecho, para eso están las revistas educativas y se organizan eventos tales como congresos, jornadas, talleres, seminarios, etc., que son espacios idóneos para el aprendizaje recíproco. Al margen de ello, ¿es aceptable publicar en redes sociales los proyectos y las actividades que hacemos en clase con nuestros estudiantes? Claro que sí, siempre y cuando se respete la Ley de Protección de Datos y se garantice el derecho a la privacidad de los menores de edad. Sin embargo, ¿debe ser un requisito *sine qua non* para que una acción educativa pueda considerarse innovadora actualmente? En mi opinión, no. ¡Cuántas iniciativas provechosas se habrán quedado por el camino debido a la presión que supone tener que ponerlas en un escaparate y someterlas al escrutinio público!

Hacer marketing de las experiencias de aula y publicitarlas en las plataformas que cada cual estime oportuno es una decisión personal válida, lícita y respetable, pero no debemos perder nunca de vista el objetivo último de cualquier acción educativa formal: que el alumnado tenga la posibilidad de aprender más y mejor aquello que pretendemos enseñar. Desde esta lógica, no se busca tanto la ovación, el aplauso o el elogio virtual por parte de desconocidos, como el agradecimiento honesto y sincero de aquellos alumnos que reconocen el esfuerzo que realiza su docente por facilitarles el aprendizaje, aunque eso no genere tanta expectación ni ruido mediático. Porque la innovación se demuestra, no se proclama. Sin más rodeos: menos postureo y más pedagogía.

3. ENTRE LO NUEVO Y LO VIEJO, LO INNOVADOR

Me identifico con las palabras de Alejandro Ferri, el protagonista de “El Congreso”, uno de los cuentos escritos por Borges (1975): “Noto que estoy envejeciendo. Un síntoma inequívoco es el hecho de que no me interesan o sorprenden las novedades, acaso porque advierto que nada esencialmente nuevo hay en ellas y que no pasan de ser tímidas variaciones” (p. 72).

Efectivamente, cada vez siento más desinterés, desapego, descreimiento y desconfianza hacia cualquier cosa que intenten vendernos como panacea innovadora. Sobre todo, en educación. Prueba de ello es la ingente cantidad de anglicismos y de acrónimos que han proliferado en los últimos años y que vienen a dar un barniz de modernidad a unas metodologías didácticas que, bajo una denominación u otra, haciendo uso de unos recursos u otros, ya venían aplicándose desde hace tiempo en diferentes contextos. Por ejemplo, ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), ApS (Aprendizaje Servicio) MdC (Método del Caso), PBL (*Project Based Learning*, traducido al español como Aprendizaje Basado en Proyectos) *Learning by Doing* (el aprender haciendo de toda la vida...), *Flipped Classroom* (aula invertida), STEAM (las siglas, en inglés, de Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas, o lo que es lo mismo: la defensa de un currículum interdisciplinar, al fin y al cabo), SCRUM (una manera distinta de referirse al trabajo en equipo), *Escape Room* (una versión actualizada del popular juego del tesoro), *Gamification* (aprendizaje lúdico), etc.

Todas estas metodologías tienen en común la apuesta por concebir al estudiante como sujeto activo en la construcción de los aprendizajes y no como mero receptáculo de contenidos. Evidentemente, esto es algo bueno y deseable. Por tanto, poco hay que objetar. ¡Pero Freire ya lo reclamaba en los años 60 del siglo pasado, cuando criticaba lo que él llamaba *pedagogía bancaria*! También María Montessori, cuyos preceptos tienen más de 100 años y todavía están presentes en los centros de educación infantil que se definen como innovadores.

En el fondo, el reto al que se enfrenta cualquier docente fue, es y será siempre el mismo: procurar que el alumnado muestre interés, ilusión y predisposición hacia el aprendizaje, que disfrute mientras aprende y que consiga encontrar sentido a las acciones que se llevan a cabo en las aulas porque le permiten entender mejor el mundo y entenderse mejor en él. Quien todavía no haya interiorizado este pensamiento y siga defendiendo que su labor como docente consiste, únicamente, en transmitir información y solicitar a los estudiantes que la memoricen y la repitan en los exámenes, probablemente, se deje llevar por el *fast-food pedagógico*, asumiendo que, para innovar en educación, basta con aplicar el método de moda durante una temporada y hacerse *selfies* en el aula para dejar constancia de ello. Quien, por el contrario, haya tenido claro desde

un principio cuál es el desafío que tiene entre manos, comprobará que una cosa es surfear la *ola innovadora* con la intención de mantenerse en la cresta, y otra muy distinta, bañarse en el mar.

3.1. Innovación *versus* tradición

Uno de los argumentos más recurrentes para abogar por la innovación educativa es la lucha contra lo tradicional. En ocasiones, el debate se plantea de manera maniqueísta y se limita a enfrentar dos posiciones antagónicas sin que termine de estar muy claro qué es y qué significa ser tradicional, como qué es y qué significa ser innovador. Siguiendo a Libedinsky (2001):

La educación tradicional puede definirse con muchos adjetivos: autoritaria, jerárquica, memorística, verbalista, pedante, aburrida, clasista, selectiva, disciplinaria, rutinaria, represiva, punitiva, etc. Es una especie de container de basura pedagógica, donde depositamos todo aquello que no nos gusta, aquello con lo que no acordamos, lo indeseable. Sirve, entonces, más para denostar que para denotar. Sin embargo, cuando uno comienza a comprender la naturaleza de las propuestas didácticas, resulta que los planteamientos maniqueos tambalean; ni lo tradicional resulta ser tan obsoleto, ni lo nuevo es en realidad tan nuevo. (p. 19-20)

Por otra parte, este argumento tan simple de la lucha contra lo tradicional trae consigo una paradoja de la que resulta imposible escapar: la innovación en educación no puede estar ligada al factor tiempo. Si así lo hiciera, quedaría atrapada en una carrera en la que siempre iría por detrás, ya que una práctica vanguardista que desarrollemos en las escuelas hoy en día, como el uso de la tecnología 3D o la realidad aumentada para trabajar determinados contenidos, por muy buenos resultados que dé con los estudiantes, dejará de ser innovadora dentro de unos años. ¿La deseamos, entonces, de las aulas por ese motivo? Al ser catalogada como “tradicional”, ¿perdería toda su potencialidad educativa? Cambiando el enfoque: ¿podría llegar a considerarse innovador un ejercicio clásico de redacción a mano si lo llevan a cabo un grupo de estudiantes que únicamente se dedican a intercambiar mensajes de *WhatsApp* a través de su teléfono móvil? La lectura serena y pausada de un libro, ¿podría llegar a constituirse como una práctica innovadora si se desarrolla en un contexto de inmediatez en el que el acceso a los contenidos se produce, casi exclusivamente, por vía audiovisual? ¿Sería innovador considerar el uso de la mayéutica socrática en el marco de una asignatura universitaria actual teniendo en cuenta que la invención de este método se remonta al siglo IV a. C.?

Estas cuestiones ponen de manifiesto que los criterios para definir la innovación educativa varían según las circunstancias, y que una acción se considerará más o menos innovadora en tanto en cuanto se compare con otras acciones ya asentadas en la cotidianidad, porque es obvio que no se puede innovar en el vacío. Ahora bien, como ya se ha señalado anteriormente, si el afán por epatar, la novedad o la espectacularidad se convierten en los factores determinantes para valorar una propuesta, se corre el riesgo de dejar en un segundo plano la intencionalidad y el sentido de la misma, cuando es justo ahí donde radicaría la esencia de la innovación: en encontrar la mejor respuesta posible a las necesidades circunstanciales que emergen en un contexto educativo, independientemente de si dicha respuesta se considera vanguardista o no.

En otras palabras, no es necesario contar con los más avanzados dispositivos electrónicos, como tampoco hacen falta fuegos artificiales, excelsos montajes escenográficos o pomposidad

a raudales para desarrollar prácticas innovadoras. No nos quedemos mirando el dedo cuando éste señala la luna. Un docente puede innovar perfectamente en su aula con un puñado de tizas de colores, si con ello contribuye a que sus estudiantes aprendan más y mejor. De hecho, en muchos casos, la mejor tecnología punta son los lápices bien afilados y la posibilidad de dar rienda suelta a la imaginación. Como decía el director de cine francés Robert Bresson (1901-1999): *una cosa vieja se vuelve nueva si se separa de lo que habitualmente le rodea*. Conviene tenerlo en cuenta.

3.2. De las definiciones a las acciones

Cualquier invitación a definir la innovación educativa no deja de ser capciosa. El motivo es que, muchas veces, la respuesta se orienta hacia disquisiciones teóricas excesivamente abstractas que, quizás, pueden ser apreciables en el ámbito académico, pero que no siempre resultan útiles a la hora de hacer introspección y, por tanto, de provocar modificaciones en el *statu quo*. Ya se sabe que una cosa es lo que se dice, otra lo que se hace; y otra muy distinta, lo que se dice sobre aquello que se hace (Santos Guerra, 2020). Por esta razón, siempre que se aborde el debate sobre la innovación educativa, soy partidario de hacer menos hincapié en el *qué*, y más en el *porqué* y el *para qué*, de manera que la teoría se construya partiendo de la práctica, y sirva, a su vez, para sustentarla. En román paladino, no me cuentes qué es innovación educativa haciendo uso de retórica vacua y repitiendo frases tan manidas que parecen mantras, cuéntame lo que haces en clase, por qué y con qué finalidad; es decir, qué actividades, ejercicios, dinámicas, proyectos, etc., has puesto en marcha, cuáles son los motivos que te impulsaron a ello, los objetivos que perseguías y los resultados que obtuviste —aunque, quizás, no fuesen los esperados o los deseados—. Porque, tal y como afirma el proverbio, la acción más pequeña es preferible a la intención más grande.

Asimismo, hay que tener en cuenta que, en el mismo momento en el que un “grupo de expertos”, una instancia externa revestida de autoridad o un manual impuesto por decreto establece los parámetros técnicos o metodológicos de la innovación educativa, ya encorseta el concepto dentro de unos cánones y limita su naturaleza adaptativa. ¿Dónde queda, entonces, la creatividad, la iniciativa y la capacidad de decisión del profesorado? Si las acciones innovadoras se estandarizan, se protocolizan y se reproducen en serie, independientemente de las características idiosincráticas de los contextos formativos, la supuesta innovación deja de ser una solución y pasa a convertirse en parte del problema.

Por las razones expuestas, se infiere que no tiene sentido definir el concepto en términos de abstracción, sino vinculándolo siempre a una realidad educativa específica. Eso implica, por parte del profesorado, un proceso ineludible de reflexión, de investigación y de análisis de las características diferenciales de cada grupo de estudiantes para tratar de adecuar su actuación y modificarla cuando estime oportuno. Se trata, pues, de una experiencia situada, íntima y particular, en la que se manifiesta la importancia que tiene el acompañamiento al alumnado durante su proceso de aprendizaje. Así entendida, la innovación no se convierte en una entelequia, sino en una actitud consciente y comprometida con la mejora de la propia práctica profesional (Martínez-Bonafé, 2008; Fernández-Navas, 2016).

4. CONCLUSIONES

Hablar de innovación en educación es como enfrentarse a la poda de un árbol tan enorme y frondoso que ni siquiera se le ve el tronco. Hay que acercarse a él, mirar hacia arriba y comprobar por dónde sube la savia hasta alcanzar la copa. Y entonces, con un hacha, ir eliminando cuidadosamente el ramaje que impide que entre la luz del sol y que el árbol crezca sano. Valga la metáfora para señalar que la introducción del término innovación en el ámbito educativo suele generar debate, controversia, polémica, etc., y provoca discusiones banales que se centran más en la semántica que en la pragmática. Es una palabra que chirría, hace ruido, y ya se sabe que las carretas vacías, son las que más suenan... Por este motivo, creo que es hora de superar las posturas dualistas y dicotómicas sobre enfoques innovadores y tradicionales en la enseñanza. Adoptar otra concepción de innovación ayudaría a explicar por qué hay docentes que dejan huella en sus estudiantes utilizando lo que alguien puede considerar que son pedagogías pasadas de moda, y por qué hay docentes que no consiguen conectar con el alumnado a pesar de utilizar en sus clases la última tecnología.

Considero que las ideas sobre innovación educativa guardan bastante similitud con las ideas políticas o religiosas: dependen más de una convicción personal que de un argumento racional. Por tanto, podríamos decir que hablamos de creencias y no de ciencia. El motivo es que la ciencia busca resultados empíricos, demostrables, cuantificables y replicables. La creencia, razones que ayuden a justificar y sustentar un posicionamiento vital. Para aclarar esta idea, me apoyaré en un hermoso texto del escritor uruguayo Eduardo Galeano, titulado “Ventana sobre la utopía”, que reproduzco a continuación:

Ella está en el horizonte —dice Fernando Birri—. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar. (2003, p. 230)

Desde mi punto de vista, podríamos sustituir la palabra *utopía* por *innovación* y el escrito seguiría transmitiendo el mismo mensaje. ¿Para qué sirve la innovación? Para seguir avanzado hacia la mejora de la práctica profesional, aun a sabiendas de que mejora es una palabra infinita y de que la perfección o el éxito absoluto nunca será alcanzable. Por tanto, la innovación educativa no debe concebirse como la realización de un acto aislado y artificioso en un momento determinado, por muy novedosos y originales que sean los recursos empleados, sino como un horizonte que alienta la búsqueda constante de acciones dirigidas a dar respuesta a las necesidades diarias del alumnado al que prestamos nuestros servicios. Así pues, en momentos de desasosiego, recordemos el aforismo aristotélico: *somos lo que hacemos repetidamente. La excelencia no es un acto, sino un hábito*. Dicho de otro modo, sin desmerecer la valía que tienen las llamadas “buenas prácticas”, abogemos más a menudo por la práctica buena.

Probablemente, dentro de diez, veinte o treinta años seguiremos hablando y escribiendo sobre innovación educativa, aunque buena parte de las interacciones sociales estén mediadas por la inteligencia artificial, las clases se impartan en el metaverso y los avatares hayan sustituido a las personas de carne y hueso, lo que demuestra que el debate trasciende las cuestiones técnicas o procedimentales. La tecnología, inevitablemente, avanzará y nuestra manera de relacionarnos con

ella, también. Pero el objetivo fundamental de las acciones educativas permanecerá —o, al menos, debería permanecer— invariable a pesar de los múltiples cambios a los que nos veremos abocados en un futuro no muy lejano. Porque, en esencia, los seres humanos siempre hemos precisado lo mismo de nuestros docentes: respeto, comprensión, humildad, paciencia, honestidad, inquietud intelectual, generosidad a la hora de compartir los aprendizajes, etc. Y lo seguiremos haciendo.

Independientemente de las circunstancias y de los avances tecnológicos, estoy seguro de que la reflexión sobre la auténtica innovación educativa seguirá girando en torno a la influencia sustancial que cada profesor o profesora tiene sobre la forma en la que sus estudiantes piensan, sienten y hacen. Y hacía ahí deberíamos dirigir nuestros pasos.

A modo de epílogo, me gustaría señalar que este artículo comenzaba con una declaración explícita en la que afirmaba que, después de un tiempo intentando ordenar algunas de los pensamientos que rondaban por mi cabeza, el escrito había tomado forma definitiva. Honestamente, sé que no es así. El circunloquio continúa. Cada vez que releo las ideas expuestas en estas páginas, surgen otras nuevas que podrían enriquecer el documento, lo que demuestra que me dejo muchos asuntos en el tintero y que el tema, lejos de cerrarse, continúa abierto a múltiples interpretaciones. En cualquier caso, mi intención no era convencer, sino compartir (y provocar). Desde aquí, animo a quien haya tenido a bien acercarse a estas líneas que continúe indagando y ampliando su visión sobre la llamada innovación educativa, porque la línea que separa la innovación del “innovacionismo” es muy fina y cualquier docente debería tener claro su posicionamiento personal y profesional. De no hacerlo, dejará que sean empresas privadas como *Google*, *Apple*, *Facebook*, *Amazon* o *Microsoft* quienes marquen el camino.

REFERENCIAS

- Borges, J. L. (2011). *El libro de arena*. Debolsillo (primera edición, 1975).
- Carr, N. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Taurus.
- Desmurguet, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales. Los peligros de las pantallas para nuestros hijos*. Península.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2022). Invasión en educación. *Journal of Supranational Policies of Education*, (15), 48-63. <https://doi.org/10.15366/jospoe2022.15.003>
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Fernández-Navas, M. (2016). ¿Qué es la innovación educativa? En M. Fernández-Navas y N. Alcaraz-Salariche (Coords.). *Innovación educativa. Más allá de la ficción* (pp. 27-40). Pirámide.
- Galeano, E. (2003). *Las palabras andantes*. Siglo XXI.
- L'Ecuycer, C. (2015). *Educación en la realidad*. Plataforma.
- Lázpita, A. (12 de septiembre de 2017). Deus ex máchina. *Cuadernos de Pedagogía*, 481. <https://bit.ly/3UJGpn6>

- Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*. Paidós.
- Marina, J. A. (14 de diciembre de 2013). El aburrimiento. *La Vanguardia*. <https://bit.ly/3F5HS1l>
- Martínez-Bonafé, J. (2008). Pero ¿qué es la innovación educativa? *Cuadernos de Pedagogía*, 375, 78-82. <https://bit.ly/3CLqAQa>
- Patino, B. (2020). *La civilización de la memoria de pez*. Alianza Editorial.
- Ruiz, J. C. (2021). *Filosofía ante el desánimo. Pensamiento crítico para construir una personalidad sólida*. Destino.
- Sancho, J. M. (22 de diciembre de 2022). Lluvia de millones... para las tecnológicas. *El diario de la educación*. <https://bit.ly/3G5yVpa>
- Santos Guerra, M. Á. (2020). *¿Para qué servimos los pedagogos? El valor de la educación*. Catarata.
- Schumpeter, J. A. (2016). *Teoría del desenvolvimiento económico: una investigación sobre ganancias, capital, crédito, interés y ciclo económico*. Fondo de Cultura Económica (primera edición, 1934).
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Zafra, I. (17 de julio de 2022). #TeachToker o cómo los profesores triunfan en redes exponiendo a sus alumnos con bailes subidos de tono y vídeos poniendo suspensos. *El País*. <https://bit.ly/3UEqDtw>

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

Sin maestros de Educación Infantil, una ausencia que permanece

Non Preschool Male Teachers, an absence that still remains

Soledad García-Gómez* y Victoria Muñoz-Tinoco**

Recibido: 5 de septiembre de 2022 Aceptado: 12 de diciembre de 2022 Publicado: 31 de enero de 2023

To cite this article: García-Gómez, S. y Muñoz-Tinoco, V. (2023). Sin maestros de Educación Infantil, una ausencia que permanece.

Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 4(1), 20-34. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15324>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15324>

RESUMEN

La ausencia de maestros en la etapa de Educación Infantil sigue siendo una realidad en la mayoría de los colegios. Y es que la consabida feminización de la profesión docente es persistente y no se ve amenazada por medidas institucionales, ni propuestas académicas que promuevan la incorporación de hombres al magisterio. En este artículo se presentan datos cualitativos obtenidos a partir de entrevistas estructuradas a trece maestros. Se les preguntó por su decisión de cursar el Grado en Educación Infantil y por sus primeras vivencias en la universidad (todos ellos estudiantes de la Universidad de Sevilla, España). El análisis de contenido realizado muestra una elección decidida, con referencias frecuentes a su afinidad con la infancia y sus deseos de mejorar la educación. Se sintieron arropados por sus familiares y, en ocasiones, cuestionados por sus amistades. La incorporación a la universidad fue gratificante, en pocos días superaron la incomodidad de ser prácticamente los únicos chicos del grupo clase. De todas formas, ni la toma de decisiones ni los inicios estuvieron exentos de prejuicios e incertidumbres. Este trabajo propone pautas de actuación para la formación inicial con la pretensión de identificar y abordar las necesidades de este colectivo de estudiantes. Se subraya la urgencia de avanzar en esta línea de investigación, a fin de conocer con más amplitud y profundidad la situación, que derive en propuestas de acción.

Palabras clave: educación infantil; género; formación inicial; coeducación

ABSTRACT

The absence of teachers at the early childhood education stage still remains in so many schools. The well-known feminization process of the teaching profession is persistent and is not threatened by institutional measures or academic proposals that will promote male teachers teaching young children. This paper shows qualitative data obtained from structured interviews to thirteen male teachers. They were asked about their decision to enroll in university to achieve the Preschool Teacher Degree and about their early experiences at the Education Faculty (all of them had been students at the University of Seville, Spain). The content analysis carried out shows a determined choice, with frequent references to their affinity with children and their desire to improve education. They felt cuddled by their relatives and, at times, questioned by their friends. Joining the university was grateful, in a few days they overcame the discomfort of being practically the only males in the class group. However, neither the decision-making nor the beginnings were free from prejudice and uncertainty. This paper proposes guidelines for pre-service teaching education in order to understand and address the needs of these male students. It also stresses the urgency of moving forward in this research area to gain a broader and deeper understanding of the situation and to go foster doing properly.

Keywords: preschool education; gender; pre-service education; coeducation



*Soledad García-Gómez [0000-0002-1563-8678](https://orcid.org/0000-0002-1563-8678)
Universidad de Sevilla (España)
solgar@us.es

**Victoria Muñoz-Tinoco [0000-0002-9785-244X](https://orcid.org/0000-0002-9785-244X)
Universidad de Sevilla (España)
tinoco@us.es

1. INTRODUCCIÓN

En la introducción del número monográfico “El largo camino hacia la coeducación”, editado en 2019 por la revista *Tendencias Pedagógicas*, Marc Pallarés afirmaba que la coeducación es entendida como un sistema que apuesta por una educación sin sesgos sexistas, “que tiene constancia de todos y cada uno de los procesos que subyacen en la construcción de las identidades femeninas y masculinas, que observa y denuncia las discriminaciones, que procura acabar con las limitaciones que reflejan los estereotipos de género” (Pallarés, 2019, 2). Según Ballarín (2017), a pesar de los logros que jalonan el camino ya recorrido, no se puede afirmar que en la actualidad las prácticas escolares sean siempre coeducativas. La defensa de la igualdad y la no discriminación de las personas por razón de género, sigue siendo un reto por ser un proceso inacabado (Ugalde et al., 2019). Casi tres décadas atrás, Gloria Bonder se preguntaba: “¿Es la igualdad de oportunidades de género una problemática y una reivindicación exclusiva de las mujeres o también de los varones? (...) ¿Plantea también para ellos objetivos y estrategias que contribuyan al desarrollo de aptitudes e intereses “femeninos”? (Bonder, 1994, 34).

La insuficiente e inadecuada formación inicial de maestras y maestros es considerada aún hoy como uno de los principales escollos a superar para promover una auténtica coeducación, a pesar de que desde hace décadas se viene llamando la atención sobre este déficit (Flecha, 1997; Fuentes-Guerra et al., 2007; Martínez y Egido, 2009; Resa, 2021). Ballarín (2017) subraya que es necesario “indagar en la persistencia de las carencias en la formación inicial del profesorado que se siguen denunciando como el mayor impedimento para el desarrollo de las prácticas coeducativas en los centros educativos” (p. 8). Coursar asignaturas que aborden la coeducación en la formación inicial del profesorado es considerada por algunos autores y autoras como la fórmula idónea para que maestros y maestras desarrollen el día de mañana prácticas coeducativas en las aulas (Sáenz del Castillo et al., 2019).

En el caso de la educación infantil, ante la ausencia de maestros, serán principalmente las maestras quienes tengan que incorporar esta perspectiva al aula, con el loable fin de propiciar una formación más igualitaria para las niñas y los niños. Las palabras de De Stéfano (2017) evidencian que el reto es bastante más complejo de lo que a veces se proclama, quedando aún mucho por hacer:

Introducir en las aulas contenidos transversales con perspectiva de género, y específicamente con una perspectiva crítica sobre las masculinidades que incluya la diversidad sexual, familiar y de identidad de género, puede ayudar a reducir la violencia en los ámbitos educativos pero también a hacer visibles y accesibles formas alternativas de ser y hacerse hombre, para transformar paulatinamente las normas, valores y conductas que median las relaciones entre los hombres, sus relaciones con las mujeres, los niños y niñas, y con el conjunto de la sociedad y el medio ambiente.

Como venimos anunciando, la feminización de la profesión docente sigue siendo una constante a nivel internacional (García y Hernández, 2015; Verástegui, 2019). La ausencia generalizada de maestros en esta etapa, ¿es compatible con la aspiración de nuevas generaciones más inclusivas, más igualitarias? Los datos estadísticos siguen visibilizando —sin margen de error— que la presencia de maestros varones en la escuela es muy escasa. Según datos aportados por la

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2017), el 96% del profesorado de educación infantil es femenino (82% en el caso de la educación primaria). En una publicación más reciente, la OECD (2021) muestra que este porcentaje asciende al 97% en la Unión Europea y baja ligeramente al 93% en España.

En el caso particular de la Universidad de Sevilla, los datos de matrícula en el Grado de Educación Infantil en los últimos años constatan que el porcentaje medio de hombres es el 4,3%. La Figura 1 muestra el número de alumnos varones matriculados en los cuatro cursos del Grado en Educación Infantil en un mismo año académico. La cantidad total se ha obtenido sumando, de una parte, los alumnos de 1º, 2º, 3º y 4º curso y, de otra, a las alumnas.

Los datos reflejados en la Figura 1 son: 28 varones y 847 mujeres en el curso 2013/14, 31 varones y 799 mujeres en 2015/16, 35 y 726 en 2017/18, 38 y 695 en 2019/20 y, por último, 31 y 696 en el curso 2021/22. Se observa que se venía dando un ligero incremento del número de varones en los últimos años (del 3,3% al 5,4%) que, sin embargo, parece que empieza a disminuir (4,4%).

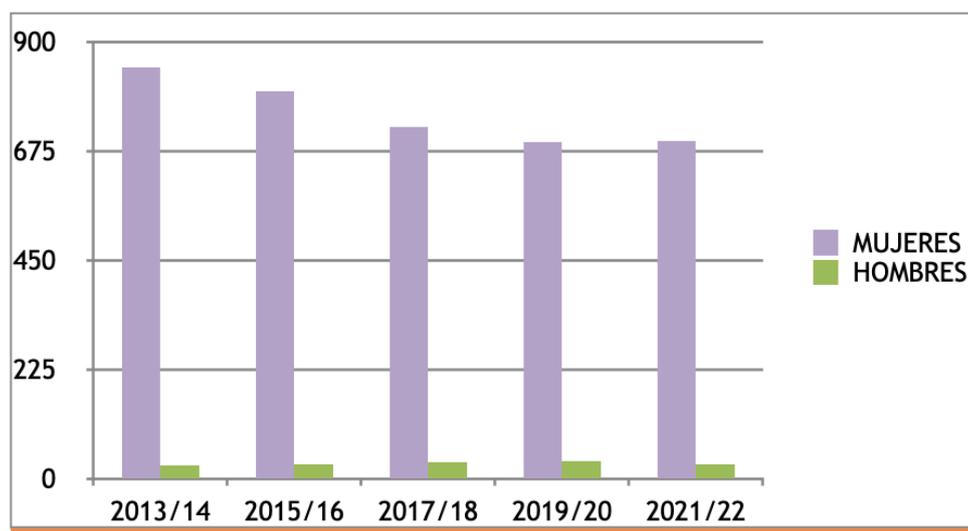


Figura 1: Número de hombres y mujeres matriculados en el Grado de Educación Infantil en la Universidad de Sevilla (2013/14 a 2021/22). **Nota.** Elaboración propia con datos facilitados por la Secretaría de la Facultad de Ciencias de la Educación.

La Figura 2 muestra los porcentajes de matrícula de varones en el primer curso del Grado desde el año académico 2013/14 a 2021/22. Observamos que no hay un incremento paulatino, más bien se aprecia el fenómeno denominado “dientes de sierra” al haber subidas y bajadas. En líneas generales, el número total de alumnos en este Grado (sumando quienes están matriculados en todos los cursos) no va en aumento. Estos datos nos permiten vislumbrar un fenómeno preocupante, por cuanto no todos los hombres que comienzan este Grado lo terminan. La variación entre el número de hombres matriculados en 1º y el total de los 4 cursos en cada año académico es llamativa. Además de que la incorporación a estos estudios no va en aumento, los datos muestran que hay alumnos que abandonan antes de finalizarlos. Lo podemos ver con más claridad con un ejemplo. En 2021/22 se matricularon en primer curso un 5,7% de hombres y un

94,3% de mujeres; sin embargo, ese mismo año, sumando todas las mujeres y todos los hombres que estaban matriculados en el Grado (cursando 1º, 2º, 3º y 4º), el porcentaje de hombres era 2,34% y el de mujeres 97,66%.

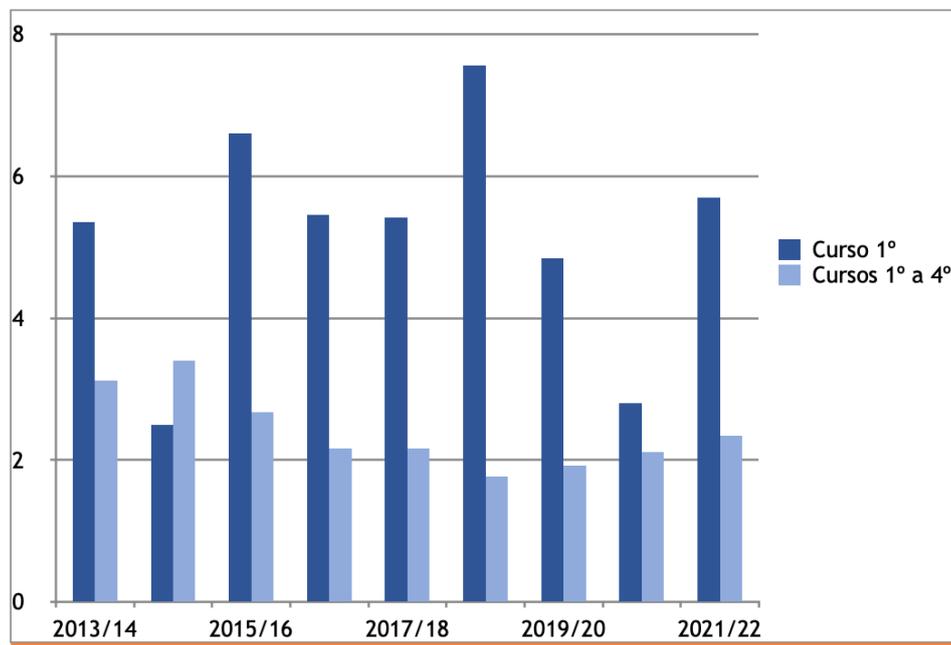


Figura 2: Porcentajes de hombres matriculados en primer curso y en los cuatro cursos en el Grado de Educación Infantil en la Universidad de Sevilla (2013/14 a 2021/22). **Nota.** Elaboración propia con datos facilitados por la Secretaría de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Hace años, Romero y Abril (2008) denunciaban que “la falta de hombres profesores en la Educación Infantil no es un tema que preocupe a las administraciones educativas y, por tanto, no hay estrategias para incrementar su presencia” (p. 50). En el ámbito académico tampoco se ha prestado especial atención a esta cuestión, aunque parece ser que la tendencia está cambiando. Una muestra de ello es que, a finales de 2020, la revista brasileña *Zero-a-Seis* editó un monográfico con el título: “Profesores hombres en Educación Infantil: dilemas, tensiones y confluencias”.

La consulta de fuentes bibliográficas nos permite afirmar que en los últimos años sí están viendo la luz en distintos países algunas publicaciones cuyos protagonistas son los maestros de educación infantil. Entre otros: Alharahsheh et al. (2019), Brailovsky (2020), Figueroa y Hernández (2019), González et al. (2021), Heikkilä y Hellman (2017), Jiménez et al. (2021), McGrath et al. (2020), Vendrell et al. (2015) y Warin (2019). Desde premisas cualitativas se viene indagando en las condiciones de acceso a la formación inicial, en los procesos de construcción de la identidad docente, al igual que en el desempeño profesional y en las relaciones con las compañeras docentes y con las familias del alumnado. El propósito principal de estos trabajos es describir situaciones reales, para visibilizar la problemática y aportar conocimientos y argumentos que permitan delinear actuaciones para revertir el panorama actual.

Junto a la literatura, nuestra experiencia como docentes en la formación inicial del profesorado y los datos de matrícula universitaria recabados en nuestro entorno, nos han llevado a poner el foco en los escasos estudiantes varones que cada año tenemos en las aulas. Nos preguntábamos cómo habrían tomado la decisión de ser maestros de educación infantil, cómo se sentirían en las clases rodeados de compañeras, qué dificultades afrontarían, qué expectativas profesionales tendrían, etc. Estos interrogantes son el germen de este estudio preliminar, cuyo principal objetivo ha sido recabar sus testimonios directos para conocerles más, identificar sus necesidades y actuar en consecuencia.

El proceso de indagación realizado ha evidenciado la necesidad de compaginar las visiones de los futuros maestros y de las maestras. Es relevante conocer las perspectivas de ambos colectivos, pues comparten una fase tan importante de su trayectoria personal y profesional como es la formación inicial universitaria.

2. METODOLOGÍA

Este estudio de carácter exploratorio suscribe el marco conceptual de la investigación cualitativa (Flick, 2004). Ha sido diseñado atendiendo a las características de su propósito general: conocer algunas experiencias personales, formativas y profesionales de maestros de Educación Infantil. Hemos puesto el énfasis en las vivencias de sujetos particulares, sin pretensión de obtener resultados generalizables. Nos aproximamos a la temática de la mano de sus protagonistas, para ampliar y profundizar en nuestra comprensión de esta realidad tan poco analizada. Confiamos en que los resultados orienten futuras investigaciones. Como enfatiza Tracy (2021), “a pesar de la inaplicabilidad de la generalización estadística, el conocimiento generado a través de métodos cualitativos aún puede transferirse y ser útil en otros entornos, poblaciones o circunstancias” (p. 189).

Dado que los informantes no abundan y su localización no es sencilla, hemos tenido que recurrir a contactos personales con antiguos alumnos. Por este mismo motivo, hemos diseñado un instrumento bastante extenso de recogida de datos a partir de la técnica de encuesta (Kvale, 2011). Lo configuran numerosas preguntas múltiples, mediante las que se demandan más explicaciones y argumentos que datos o respuestas concisas. El propósito era obtener el máximo de información posible de quienes accediesen a participar en el estudio.

2.1. Participantes

Al constituir una población tan escasa, hemos optado por un muestreo no probabilístico. Como destaca Alaminos (2006), “en un muestreo no probabilístico lo interesante es seleccionar aquellos casos que proporcionen una mayor cantidad de información, con el máximo de calidad que sea posible” (p. 45). En particular se ha realizado un muestreo por conveniencia y, finalmente, en el estudio han participado trece maestros de Educación Infantil (tres de ellos finalizando la formación inicial). Todos han sido o son estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, habiendo sido contactados a través del correo electrónico institucional.

En la Tabla 1 se muestran los nombres propios ficticios, las edades y la situación profesional de los participantes en el momento de la recogida de los datos (septiembre-noviembre 2021). La horquilla de edades oscila entre los cuarenta y los veinte años. Los dos de mayor edad cursaron el Grado cumplidos los treinta años y están desempleados. De los diez maestros graduados sólo cuatro estaban trabajando como tales (uno de ellos en el primer ciclo de la etapa). También es de destacar que los graduados más recientes están desempleados.

Tabla 1. Datos de los participantes

NOMBRE	EDAD	SITUACIÓN PROFESIONAL
Leonardo (L)	40	Desempleado
Roberto (R)	38	Desempleado
José (J)	37	En activo (3-6 años)
David (D)	30	En activo (3-6 años)
Santiago (S)	29	En activo (0-3 años)
Gonzalo (G)	27	En activo (3-6 años)
Quino (Q)	26	Desempleado
Lorenzo (Z)	24	Desempleado
Isaac (I)	24	Desempleado
Víctor (V)	24	Desempleado
Antonio (A)	21	Estudiante 4º curso
Basilio (B)	21	Estudiante 3º curso
Manuel (M)	20	Estudiante 3º curso

2.2. Recogida y análisis de los datos

La recogida de datos se ha realizado a través de un cuestionario elaborado con la herramienta Google Forms. Su diseño estaba pensado para explorar las percepciones, creencias y vivencias de maestros de Educación Infantil en relación a su identidad y desempeño profesional en un ámbito feminizado. El instrumento consta de treinta y seis preguntas, de las cuales la mitad son abiertas —requiriendo respuestas explicativas—, diez son preguntas con varias opciones de respuesta a elegir, mientras las ocho restantes solicitan datos concretos.

La estructura conceptual de partida se ajustaba a nuestro interés por indagar en cuestiones como: la formación inicial, la identidad profesional, el día a día en el colegio, las relaciones con colegas y familiares del alumnado, las principales dificultades afrontadas y los estereotipos de género. En este artículo sólo presentamos los resultados obtenidos en relación a la toma de decisiones para el acceso a los estudios universitarios y los momentos iniciales en la Facultad (preguntas 9 a 22). Esta temática fue abordada a través de las preguntas cerradas y abiertas que se exponen a continuación.

Preguntas abiertas:

- a. ¿Recuerdas cuándo decidiste ser maestro de educación infantil? ¿Cuáles fueron los motivos? ¿Qué te llevó a esta profesión? Procura recordar y responder con detalle.
- b. ¿Fue una decisión complicada? ¿Dudaste mucho? ¿Cómo fue la respuesta a tu alrededor? ¿Te animaron? ¿Te criticaron? ¿Intentaron que cambiaras de idea? ¿Quiénes opinaron más? Describe todo lo que puedas al respecto.
- c. Cómo describirías tu llegada a la Facultad de Ciencias de la Educación? ¿Recuerdas lo que pensaste/sentiste/hiciste? Tómame unos minutos para revivir ese momento y explicita tus emociones y recuerdos.
- d. ¿Cuáles fueron o están siendo los principales problemas a lo largo de la carrera? ¿Qué es o fue lo más difícil por el hecho de ser hombre?

Temáticas de las preguntas de opción múltiple:

- a. comentarios oídos en relación al binomio educación infantil-maestros,
- b. juicios sobre su identidad sexual por estudiar este grado,
- c. número de compañeros varones conocidos a lo largo de la carrera,
- d. relaciones mantenidas con los compañeros varones en el grupo clase, y
- e. principales carencias de la formación inicial vinculadas al hecho de ser hombres.

El contenido de las preguntas numeradas del 23 al 36 —que no son objeto de análisis en este artículo— versaban sobre el ejercicio de la profesión, los prejuicios de las familias y de las maestras, la diferenciación de tareas según el género, los problemas a afrontar, las tendencias sociales, los logros y los retos.

El análisis de los datos se ha realizado de forma diferenciada según el tipo de preguntas (Gibbs, 2012). Al ser un número pequeño de participantes, las respuestas de opción múltiple han sido contabilizadas de forma manual. Las respuestas a las preguntas abiertas han sido analizadas atendiendo a su contenido, tras identificar, categorizar y codificar las pertinentes unidades de información. El sistema de categorías y códigos empleado para hacer el análisis de los datos textuales se muestra en la Tabla 2. En el apartado de resultados, los fragmentos sólo aparecen con la letra que identifica al informante, pues la propia redacción va introduciendo las temáticas planteadas.

Tabla 2: Sistema de categorías.

MOMENTO	DENOMINACIÓN Y CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
Antes de acceder a la universidad	Cuándo (AC)	Cuándo toma la decisión de querer ser maestro
	Argumentos (AA)	Razones para hacer esta elección
	Reacciones (AR)	Reacciones de sus familiares y amistades
	Dificultades (AD)	Dificultades afrontadas tras su decisión
Durante los estudios	Vivencias (DV)	Recuerdos de los primeros días, emociones
	Compañeros (DO)	Presencia y relación con otros hombres
	Compañeras (DA)	Relaciones con las compañeras
	Problemas (DP)	Problemas a lo largo de la carrera
	Carencias (DC)	Carencias detectadas

3. RESULTADOS

La presentación de los resultados va a seguir el orden de las categorías explicitado en la Tabla 2. Comenzamos con el momento previo a la incorporación a la universidad.

La decisión de cursar el Grado en Educación Infantil fue tomada mayoritariamente durante los estudios de Bachillerato.

Con 18 años tras cursar 2º de Bachillerato, valorando qué estudios superiores elegir (G)

En segundo de Bachillerato tomé la decisión (S)

Decidí ser profesor de educación infantil cuando estaba cursando primero de Bachillerato (D)

Las razones que aducen para optar por estos estudios tienen puntos en común y aspectos singulares. Suelen coincidir en la satisfacción que les produce estar con niños pequeños. También es compartido que consideran que van a ser felices desempeñando la profesión y, en menor medida, hay coincidencias al aspirar a mejorar el sistema educativo —que no les satisface— trabajando desde dentro. Suelen vincular la decisión a cuestiones personales como ser paciente, haber sufrido bullying o su forma de ser.

Decidí estudiar este Grado porque desde siempre me ha encantado dedicar mi tiempo a los niños de esta edad, considero que tengo mucha paciencia (M)

Desde siempre me ha gustado cuidar bebés, jugar con mis primos, leerles cuentos... Pensé que esta carrera era la más idónea para tener un futuro trabajo que me gustase (A)

Decidí ser maestro cuando era adolescente y uno de los motivos era poder ofrecer otro tipo de educación al que yo había recibido. Sufrí bullying en el colegio y el profesorado no supo ver o miró hacia otro lado (R)

Pensé que podría ser un trabajo donde encajara bien mi forma de ser y mis inquietudes, también estaba en un momento crítico con el sistema educativo y pensé en trabajar en la base para cambiarlo (G)

Los verbos *encantar* y *gustar* están presentes en prácticamente todas las respuestas. En algunos casos vinculados a la enseñanza y en otros a los niños y las niñas.

Es interesante constatar que se trata de una decisión personal, mediada en algunos casos por la influencia de familiares o por el recuerdo de profesores relevantes en sus trayectorias escolares.

Fue entonces cuando mi madre me dijo que por qué no estudiaba algo de educación... (D)

Cuando tenía unos treinta años volví a planteármelo y fui animado tanto por mi pareja, que es maestro de infantil, como por familiares y amigos (R)

Uno de los motivos fue la maestra que tuve en 5 años, un referente para mí, y a día de hoy una amiga que aún conservo (V)

Siempre me ha gustado el hecho de ser maestro porque veía a mis profesores con un papel fundamental a la hora de formarme tanto como persona como alumno (B)

Preguntados por si fue una decisión fácil o complicada, la mayoría asegura que fue fácil y que contaron con el apoyo decidido de su entorno más cercano. De todas formas, algunos recibieron comentarios que cuestionaban la opción elegida.

Mi familia me apoyaba desde el principio, pero sí es cierto que algunos amigos y personas de mi entorno me decían que era un trabajo de mujer y que solo se pintaba y recortaba (Z)

No tuve ninguna duda y todo mi entorno cercano me apoyó. Quizás algunos amigos se sorprendieron, pero fue algo muy puntual (J)

En algunos casos la duda estuvo entre cursar el Grado en Educación Primaria o el de Infantil.

La decisión complicada fue si hacer primaria, educación física o infantil, pero como en mi entorno siempre me apoyaban diciéndome que hiciera lo que me hiciera feliz, pues me decanté por infantil (Q)

Me apoyaron, que eligiera la carrera que quisiera. Es verdad que me veían como maestro, porque siempre he estado rodeado de niños y ellos saben que me gusta (...) Algunos comentarios que escuché, aunque fueron mínimos, fueron que si eso era lo de limpiar culos y cambiar pañales. Que nunca habían visto a hombres estudiar eso, que quizás primaria era mejor (A)

Algunos amigos me dijeron que por qué me metía en esa carrera que siempre hay mujeres. Qué por qué no iba a educación primaria o a otra especialidad como música, inglés o educación física (D)

La decisión fue más complicada para algunos de ellos, a quienes personas de su entorno les sugerían otras opciones.

Bastante complicada, estaba entre otras carreras que mi entorno había etiquetado como ideal para mí, como lo era el periodismo, ciencias políticas o filosofía, pero una vez tomada la decisión todos me apoyaron (G)

La decisión fue complicada, a pesar de que mis ideas eran claras. Mi entorno inmediato, en

este caso familia y amigos, siempre me han apoyado y animado a hacer lo que me guste. No obstante, he coincidido con varias personas que me desmotivaban y me animaban a tomar otro camino, aspecto que me llegó a frustrar demasiado (V)

Los participantes reconocen haber tenido que oír frases como: “es una carrera tonta: cantar, dibujar, manualidades, limpiar mocos...” (doce de trece), “es una carrera de mujeres” (nueve de trece) y “los hombres que trabajan con niñ@s son homosexuales” (nueve de trece). Incluso cinco de ellos reconocen que se ha juzgado su orientación sexual por elegir estos estudios y otros dos no responden que sí ni que no.

Entre todas las respuestas identificamos testimonios singulares que consideramos de interés, por cuanto aportan otras situaciones y vivencias:

Se me pasaron por la cabeza los típicos clichés: “es una carrera de chicas”, “no tiene salida”, “los hombres que están son gays”, etc. Sin embargo, los aparté y no me afectaron en absoluto, porque al final yo decidí y yo estudié lo que me gusta y lo que me hace realmente feliz para poder ejercerlo en un futuro (I)

Mi profesor de clases particulares me avisó de lo difícil que es para los hombres esta profesión. Después de tanto tiempo, le doy la razón. Por ejemplo: en la administración pública había unos 5 o 6 centros para estudiar el técnico superior, pues tuve que cambiar mi solicitud porque dos centros eran sólo de chicas. Como consecuencia, tenía menos posibilidades de entrar a estudiar en comparación con mis compañeras por el simple hecho de ser hombre. Tuve que pagarme un centro privado (S)

Si pasamos al momento de iniciar el Grado, las respuestas a algunas de las preguntas cerradas aportan datos reveladores. Por ejemplo, la media de chicos conocidos a lo largo de la carrera es de cinco (siendo nueve el valor más alto y dos el más bajo). A la pregunta que indagaba acerca de la relación mantenida con los compañeros varones del grupo clase (cuando se había dado el caso), cinco afirman que prácticamente no tuvieron relación entre sí, mientras cuatro dicen haber mantenido gran complicidad con su colega varón.

Preguntados por sus primeros días de clase, la mayoría evoca imágenes agradables vinculadas a las relaciones con las compañeras. Estas suelen ir acompañadas de alguna alusión a un cierto estupor o inseguridad inicial, que pronto fue superada. Por regla general en los grupos había en torno a sesenta mujeres.

Una sensación rara porque me veía rodeado de muchas mujeres en el aula y era una situación un poco extraña e incluso incómoda porque no sabía si iba a encajar en ese entorno. Pero rápidamente me acogieron y me sentí como un alumno más dentro de clase independientemente de que fuera un chico o una chica (Z)

Estaba muy ilusionado y me sentía genial. Me encantaban la mayoría de las clases porque en ellas se reflexionaba sobre temas que me interesaban. Me chocó que sólo hubiera dos compañeros y el resto fueran mujeres, aunque no me importó en absoluto (L)

La recuerdo cargada de nervios y algo intimidado, pues en mi clase había 63 compañeras y tan solo 2 chicos y yo (Q)

La verdad es que el primer día me sentí un poco desubicado, pues era el único chico en una clase con 60 compañeras más (...) Esa sensación duró poco, pues a los dos o tres días siguientes estaba totalmente adaptado y con el total convencimiento de que era lo que realmente quería hacer en mi vida (J)

Las buenas relaciones que se establecieron desde el primer momento no opaca otros recuerdos menos agradables. Algunos de estos maestros recuerdan situaciones complicadas para conformar grupos de trabajo con las compañeras.

Como aspecto negativo, notaba miradas o acciones como, por ejemplo, se formaban grupos y no era capaz de entrar en ninguno. Se tendía a un cierto rechazo involuntariamente, todo como consecuencia de los estereotipos. Con el tiempo desapareció y formé un grupo genial (S)

La primera semana fue mala, la verdad, estaba desesperado porque al ser el único niño, siempre es más difícil encajar en algún grupo y con el paso de las semanas fui conociendo a gente y hemos formado un gran grupo (M)

Es llamativo que cuando se les pregunta por problemas que hayan podido tener a lo largo de la carrera por el mero hecho de ser hombres, la respuesta bastante homogénea es que no han existido o que no creen que se vinculen a su género.

A lo largo de la carrera no tuve ningún problema por el hecho de ser hombre (J)

No veo ningún problema por ser hombre ahora mismo en la universidad (A)

Salvo los problemas para relacionarme con mis compañeras no encuentro otros, pero lo achaco más a mi forma de ser (L)

Para finalizar, nos hacemos eco de las respuestas más repetidas a una de las preguntas de opción múltiple sobre las carencias detectadas en sus estudios universitarios. Estas fueron: “haber tenido conocimiento y contactos con más maestros de educación infantil en activo” (nueve de trece) y “haber tenido más compañeros hombres (proporción más igualitaria entre hombres y mujeres)” (siete de trece).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos evidencian la conveniencia de explorar trazos biográficos de las y los estudiantes de Magisterio. Conocer sus trayectorias personales y académicas permite atisbar rasgos de gran valor para su consideración en las propuestas formativas que les ofrecemos desde la formación inicial. Rodrigo-Moriche et al. (2022) defienden la realización de tareas académicas que vislumbren los perfiles de entrada de las futuras maestras y maestros. Para nosotras también ha sido muy interesante el explorar vivencias y experiencias de antiguos alumnos varones. Sin duda alguna nos han aportado líneas de actuación para el futuro inmediato, como explicitaremos más adelante.

Los datos de matrícula registrados evidencian que la población de acceso y continuidad en el Grado de Educación Infantil en la Universidad de Sevilla sigue estando altamente feminizada.

Además, no se atisban cambios significativos a corto plazo que puedan hacernos pensar que se aproxima un cambio de ciclo. Por ello, no podemos permanecer ajenos al hecho de que la feminización está íntimamente asociada a la segregación ocupacional que reproduce patrones de división sexual del trabajo (Calvo et al., 2008). Los testimonios de los maestros entrevistados visibilizan que hay hombres vinculados emocional y vocacionalmente con la tarea educativa y de cuidado de los niños más pequeños. La igualdad, por tanto, debe ser también una reivindicación de los varones, como Bonder (1994) planteaba, visibilizando sus motivaciones e intereses laborales en terrenos típicamente femeninos.

Sostenemos que la incorporación de los hombres a la Educación Infantil tiene un gran potencial de cara a la transformación de la sociedad y a la crianza de niños y niñas libres de estereotipos de género. Máxime cuando hay estudios recientes que siguen presentando hallazgos contundentes como los relativos a las persistentes actitudes sexistas de futuros maestros y maestras (Carretero y Nolasco, 2019). Mención particular merece la temática emergente vinculada a la configuración de la propia masculinidad por parte de los docentes varones (Heikkilä y Hellman, 2017).

Estos maestros explicitan, en general, una clara vocación y orientación a la infancia, pero también muestran los malestares, prejuicios e incertidumbres a los que han tenido que hacer frente en su etapa universitaria relacionados con su atípica elección. Hacer una elección vocacional que rompe el mandato de género suele tener repercusiones más negativas en el caso de los varones, puesto que en su caso la transgresión de los estereotipos de género está menos aceptada socialmente. No hay que olvidar que los trabajos tradicionalmente femeninos, especialmente los relacionados con el cuidado, son menos reconocidos social y económicamente y no suelen responder a las necesidades del mercado (Lorente, 2004). Sin embargo, nos ha parecido llamativo que sus declaraciones, en ocasiones, desvelan su propia asunción de estereotipos de género, quizás por ello no han percibido más problemas en su formación inicial. Como muestra, estas palabras de un maestro en formación: “Sí que es verdad, y hay que ser realistas, que hay algunas destrezas para esta carrera que a las niñas se les dan mejor que a nosotros, pero todo es aprender” (M).

Para los estudiantes varones de este Grado, incluirse en un entorno feminizado es un reto que han de afrontar siendo conscientes de los obstáculos que se les pueden presentar. En cualquier caso, hay que señalar en positivo que, en la formación inicial, después de un primer momento de adaptación mutua, se han sentido a gusto y aceptados por parte de su entorno. Estos hallazgos están en la línea de los de Figueroa y Hernández (2019), quienes identificaban dos tipos de ventajas: personales y de relación con otras personas. Los maestros valoraban su desarrollo personal y profesional, sintiendo satisfacción con las relaciones interpersonales en el entorno laboral.

Confiamos en que los resultados de este estudio exploratorio inspiren nuevos diseños de investigación, al objeto de ampliar y profundizar en el conocimiento y análisis de la incorporación de hombres a la profesión docente en la etapa de educación infantil. Como plantean Hernández-Prado y Ayala (2021), es prioritario abordar cómo se construye la identidad profesional de los maestros varones en el ámbito de la educación infantil. Hay que explorar específicamente cómo viven su etapa de formación inicial y cómo acontece su acceso y permanencia en el sistema educativo. Y ello teniendo muy en cuenta las palabras de González et al. (2019): “los discursos que feminizan la Educación Infantil como profesión docente son la consecuencia de un proceso histórico, social y educativo patriarcal que invade la esfera pública y privada” (p. 87). La demanda

realizada por Sonllewa, Martínez y Barba-Martín (2019) en relación a las mujeres, es igualmente necesaria en el caso de los hombres: “resulta de especial interés hacer que las maestras en formación sean conscientes de cómo los modelos de género aprendidos nos transfieren de forma no visible una serie de patrones de género que acaban reproduciéndose en las prácticas cotidianas del aula” (p. 58).

Para avanzar en el desmontaje de estos planteamientos (Burn y Pratt-Adams, 2015), hemos de tomar conciencia de la situación y, para ello, es crucial avanzar en el campo de la investigación educativa, al tiempo que se van cambiando formas de hacer en las instituciones formativas.

Así, para finalizar, reseñar que las reflexiones implícitas en la elaboración de este trabajo nos llevan a plantear una serie de pautas o recomendaciones a tener en cuenta desde la propia formación inicial. Entre ellas destacamos las siguientes:

- a. Ser sensibles a la presencia de varones en las aulas desarrollando actitudes inclusivas y erradicando actuaciones o mensajes estereotipados que les puedan afectar negativamente.
- b. Incorporar la dimensión biográfica en las tareas para que tengan la oportunidad de compartir sus experiencias y vivencias singulares.
- c. Abordar temas vinculados a la vocación, a la profesionalización, a la infancia, al cuidado de los demás, etc., para poder desmontar mitos y prejuicios.
- d. Adoptar actitudes proactivas -si ha lugar- para facilitar la incorporación de los chicos a los grupos de trabajo en las clases.
- e. Mediar cuando se estime oportuno en las relaciones entre los escasos chicos del grupo clase si se detecten distanciamientos.
- f. Seleccionar publicaciones escritas por maestros de infantil como documentos básicos para la realización de tareas en las distintas asignaturas.
- g. Promover la visita de maestros en ejercicio a las aulas universitarias.

REFERENCIAS

- Alaminos, A. (2006). El muestreo en la investigación social. En A. Alaminos y J.L. Castejón, *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión* (pp. 41-68). Universidad de Alicante.
- Alharahsheh H.H., Pius, A., & Guenane, I. (2019). The Role of Male Teachers' Participation within the Preschool Levels of Education. *Global Academic Journal of Linguistics and Literature*, 1(2), 22-26. <https://gajrc.com/gajll>
- Ballarín, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas-Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31. <http://hdl.handle.net/2183/21843>
- Bonder, G. (1994). Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 9-48. <https://doi.org/10.35362/rie601206>
- Brailovsky, D.M. (2020). Los muy señoritos: maestros varones en el nivel inicial. *Zero-a-Seis*, 22(42), 367-381. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p367>

- Burn, E., & Pratt-Adams, S. (2015). *Men Teaching Children 3-11. Dismantling gender barriers*. Bloomsbury.
- Calvo, A., García-Lastra, M., y Susinos, T. (2008). La educación de las mujeres en la España contemporánea. Tres historias de vida escolar. En M. García-Lastra, A. Calvo y T. Susinos (Eds.), *Las mujeres cambian la educación* (pp. 21-67). Narcea.
- Carretero, R., y Nolasco, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educación*, 55(1), 293-310. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>
- De Stéfano, M. (2017). Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar. *cadernos pagu*, 50. <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201700500014>
- Figueroa, J.G., y Hernández, T. (2019). Hombres en profesiones de cuidado tradicionalmente feminizadas. *Papeles de Población*, 25(100), 121-151. <https://doi.org/10.22185/24487147.2019.100.15>
- Flecha, C. (1997). Formación del profesorado en coeducación. *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº extraordinario, 125-134. http://institucional.us.es/revistas/universitaria/extra1997/art_13.pdf
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fuentes-Guerra, M., Luque, B., y Freixas, A. (2007). Formación del profesorado y diferencia sexual. *Revista Fuentes*, 7, 52-64. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2400>
- García, J., y Hernández, C. I. (2015). La formación del profesorado de nivel preescolar: un campo que excluye a los hombres en la Ciudad de México. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 3(7), 241-251. <http://dx.doi.org/10.21933/J.EDSC.2015.07.135>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gonçalves, J.P., y Soares, P.K. (2019). “De agora em diante vai terminar os professores homens!” Controversas representações de gestores escolares sobre a docência masculina. *Educativa. Revista de Educação. Goiania*, 21(1), 177-197. <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v21i1.7009>
- González, B., Polo, E., y Jiménez, P.J. (2021). La feminización de la Educación Infantil. Un estudio de caso de estudiantes varones en la Universidad de Málaga. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 19(1), 75-91. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.14600>
- Heikkiläa, M., & Hellman, A. (2017). Male preschool teacher students negotiating masculinities: a qualitative study with men who are studying to become preschool teachers. *Early Child Development and Care*, 187(7), 1208-1220. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1161614>
- Hernández-Prado, M^a Á. y Ayala, A. (2021). La identidad del educador infantil desde las narrativas biográficas. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-23. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m14.iein>
- Jiménez, E., Ramos, R., Muñoz, V., y Avendaño, P. (2021). Percepciones de los licenciados en educación preescolar sobre su formación inicial y desempeño profesional. *Revista de Educación*, 22, 347-364. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4811/5009
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Morata.
- Lorente, B. (2004). Género, ciencia y trabajo. Las profesiones feminizadas y las prácticas de cuidado y ayuda social. *Scripta Ethnologica*, 26, 39-53. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14802602>

- Martínez, R.A., y Egido, L.T. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 17-25. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/36698>
- McGrath, K. F., Moosa, S., Van Bergen, P., & Bhana, D. (2020). The plight of the male teacher: An interdisciplinary and multileveled theoretical framework for researching a shortage of male teachers. *The Journal of Men's Studies*, 28(2), 149-164. <https://doi.org/10.1177%2F1060826519873860>
- Organization for Economic Co-operation and Development (2017). *Gender equality in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264281318-graph35-en>
- Organization for Economic Co-operation and Development (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Pallarès, M. (2019). Conquistar la igualdad: La coeducación hoy. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 1-4. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.001>
- Resa, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Rodrigo-Moriche, M.P., Vasco-González, M., Gil-Pareja, D., y Pericacho-Gómez, J. (2022). Mejora de los programas de formación inicial docente a partir de la trayectoria personal, académica y profesional del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 1-14. <https://doi.org/10.6018/reifop.512851>
- Romero, A., y Abril, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 40-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015205006>
- Sáenz del Castillo, A., Goñi, E., y Camuñas, A. (2019). La coeducación a debate. Representaciones sociales en el profesorado de educación infantil. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 463-484. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9726>
- Sonlleve, M., Martínez, S., y Barba-Martín, R. (2019). Las marcas del género en las trayectorias biográficas de las maestras de Educación Infantil. Analizando nuestra historia para desmontar el patriarcado. *Cabás*, 22, 47-60. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/53741>
- Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 173-201. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10016>
- Ugalde, A. I., Aristizábal, P., Garay, B., y Mendiguren, H. (2019). Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 16-36. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.003>
- Vendrell, R., Dalmau, M., Gallego, S., y Baqués, M. (2015). Los varones, profesionales en la educación infantil. Implicaciones en el equipo pedagógico y en las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 195-210. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.184051>
- Verástegui, M. (2019). La feminización de la enseñanza en España: ¿un objeto de estudio obsoleto? Índice: *Revista de Estadística y Sociedad*, 28-31. <http://www.revistaindice.com/numero73/p28.pdf>
- Warin, J. (2019). Conceptualising the value of male practitioners in early childhood education and care: gender balance or gender flexibility. *Gender and Education*, 31(3), 293-308. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1380172>

INVESTIGACIONES

Historia de vida profesional en tres etapas educativas de una maestra de Educación Infantil

Professional life story in three educational stages of an Early Childhood Education teacher

María Teresa Frasés Sellés,^{*} Marcos Jesús Iglesias-Martínez^{**} e Inés Lozano-Cabezas^{***}

Recibido: 2 de diciembre de 2021 Aceptado: 5 de mayo de 2022 Publicado: 31 de enero de 2023

To cite this article: Frasés, M.T., Iglesias, M.J. y Lozano, I. (2023). Historia de vida profesional en tres etapas educativas de una maestra de Educación Infantil. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 35-52. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.13915>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.13915>

RESUMEN

En esta investigación se describe una historia de vida sobre una docente que desarrolla su profesión en tres etapas educativas: Educación Infantil, Formación Profesional y Universidad. El objetivo principal de este estudio es conocer y analizar el crecimiento profesional de la participante a lo largo de sus cuarenta y tres años de experiencia. Se ha empleado la entrevista en profundidad, la cual ha transcurrido en diferentes momentos para comprender el relato de vida de la docente participante. Los resultados muestran las razones por las cuales la participante decidió ser maestra, los momentos en los que decidió acceder a otros contextos educativos profesionales y las diferentes dificultades que tuvo para su logro. También se describen las intensas relaciones establecidas con cada uno de los miembros en las distintas comunidades educativas en las que desarrolló su profesión, dando especialmente importancia a la atención a la diversidad en la Educación. De este relato de vida se concluye que el contexto educativo no es estable, razón por la cual es fundamental que los docentes tengan una formación y un aprendizaje continuo y diverso que dé respuesta a los cambios que se producen en la educación. Este relato de vida evidencia los diversos factores que influyen la construcción de la identidad profesional docente.

Palabras clave: historia de vida; formación permanente; educación infantil; formación profesional; universidad

ABSTRACT

This research describes the life story of a teacher who works in three educational stages: Early Childhood Education, Vocational Training and University Education. The main objective of this study is to understand and analyse the professional growth of the participant throughout her forty-three years of experience. An in-depth interview was used, which took place at different times to understand the participant's life story. The results show the reasons why the participant decided to become a teacher. The moments in which she decided to develop into other professional educational contexts and the different difficulties she had in achieving this. The interview dived deeper into the intense relationships established with each of the members of the different educational communities; including how she established her profession and giving special importance to the



*María Teresa Frasés Sellés
[0000-0003-2167-7355](https://orcid.org/0000-0003-2167-7355)
mfs6@gcloud.ua.es

**Marcos Jesús Iglesias-Martínez
[0000-0001-5206-2762](https://orcid.org/0000-0001-5206-2762)
marcos.iglesias@ua.es

***Inés Lozano-Cabezas
[0000-0003-3800-259X](https://orcid.org/0000-0003-3800-259X)
ines.lozano@ua.es

attention to diversity in education. From this life story it can be concluded that the educational context is not stable. Which is why it is essential for teachers to have continuous, diverse training and learning that responds to changes in education. This life story of a teacher shows the various factors that influence the construction of teacher identity.

Keywords: life story; lifelong learning; early childhood education; vocational training; university

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, se ha deconstruido el concepto de identidad como integral y unificado, considerándolo actualmente, un proceso dinámico, de carácter inestable, que se configura a partir de las interacciones cotidianas (Marcús, 2011). Las relaciones sociales de la trayectoria profesional de un individuo se envuelven en un contexto intersubjetivo como consecuencia de diferentes factores que configuran la identidad profesional (González et al. 2019). Se trata, por tanto, una representación autorreferencial que se forma mediante atributos cognitivos, sociales, personales y emocionales, que dan cierta estabilidad y continuidad a la vida laboral (Monereo & Domínguez, 2014). Por ello, la identidad profesional se define como:

[...] el conjunto de atributos que permiten al individuo reconocerse a sí mismo como integrante de un gremio profesional [...]. A diferencia de la identidad individual que se adquiere desde los primeros años de vida, o de la identidad social adquirida de la relación con los otros, la identidad profesional se desarrolla hasta que el sujeto entra en contacto con las instituciones de educación superior y se relaciona con los miembros reconocidos dentro del campo profesional. (Balderas, 2013, p. 1).

En base a esta definición se puede afirmar que la identidad profesional es un proceso de construcción de las características sociales, culturales y, en particular, que la historia del sujeto que se ve influenciado por las interacciones sociales con el resto de las personas, así como por el contexto familiar, laboral, social y educativo (Cantón y Tardiff, 2018; García et al., 2016; Marcelo y Vaillant, 2011). Al respecto, en este proceso de configuración de la identidad profesional, Vaillant y Marcelo (2021) consideran que es importante favorecer y propiciar la reflexión de los docentes para preguntarse quién es y en qué se ha convertido como docente y como persona utilizando no solo la reflexión individual, sino también la utilización de otros recursos narrativos (imágenes, experiencias, relatos, símiles etc.) en dialogo continuo con los otros y en contextos como son las comunidades profesionales de aprendizaje (Opfer y Pedder, 2011), generadoras de culturas de colaboración entre docentes (Patton y Parker, 2014).

Es importante mencionar que el desarrollo de la identidad profesional se ha convertido en uno de los pilares fundamentales para la formación inicial y continua de los docentes (Vanegas y Fuantealba, 2019). Además, comprende todas aquellas experiencias del aprendizaje y formación del profesorado, cuyo objetivo es aumentar sus conocimientos y destrezas profesionales, mejorando, por tanto, la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en su aula (Souto, et al. 2020). No obstante, aunque es cierto que existen diversos elementos que condicionan el desarrollo profesional docente, la presente investigación pone énfasis en la formación permanente,

ya que “[...] se determina como uno de los recursos más válidos y necesarios para el desarrollo de la identidad profesional, por medio de la cual los docentes se erigen como motor de desarrollo y de aprendizaje de la profesión docente a lo largo de la carrera profesional” (Nieto y Alfageme, 2017, p. 64).

En el contexto educativo, el qué y el cómo aprender, así como el dónde y el cuándo se aprende, son aspectos que están en constante cambio (Martín, 2016). Por este motivo, actualmente existen numerosas investigaciones sobre la formación permanente del profesorado y el desarrollo de la identidad profesional que según Hernández-Hernández y Sancho (2020) contribuyen la configuración de esa identidad por sus acciones, es decir, por su capacidad de acción y por su capacidad de ser. Debido a que la educación no es un ámbito estable, los docentes necesitan estar formándose continuamente para poder dar respuesta a dichos progresos, y ofrecer al mismo tiempo, una enseñanza de calidad a su alumnado, respetando la heterogeneidad dentro de una misma aula, en el que los intereses y necesidades de los estudiantes son muy particulares (Paz, 2018).

Las historias de las maestras y los maestros son una herramienta fundamental para indagar como se va construyendo la identidad profesional docente mediante espacios sociales, educativos y políticos (Rivas-Flores, 2014) y cada vez genera más interés entre los investigadores y las investigadoras en educación (Cantón y Tardiff, 2018; Chavez, Faure y Barril, 2021; Hernández y Sancho, 2020; Kelchtermans, 2014; Rivas, Leite y Prados, 2014), motivo por el cual el presente estudio se basa en el desarrollo de una historia de vida con el objetivo de conocer y analizar el crecimiento profesional de una maestra en tres etapas educativas, concretamente en Educación Infantil, Formación Profesional y Universidad como atributos particulares que constituyen la identidad profesional docente.

2. MÉTODO

Esta investigación se ha desarrollado a través de una metodología cualitativa basada en una historia de vida en ciencias sociales (Pujadas, 1992) que permite el análisis de las experiencias de una maestra en Educación Infantil a lo largo de su trayectoria profesional (Bolívar, 2017). Además, el paradigma cualitativo aboga por un diseño riguroso, sólido y coherente en todo proceso de investigación educativa (Fernández y Postigo-Fuentes, 2020), especialmente, porque las historias de vida otorgan significados a la experiencia docente por su complejidad y “desde el prisma de una concepción humanista del sujeto” (Hernández-Hernández y Sancho, 2020, p. 41). Por otro lado, no se puede obviar la comprensión del contexto social e histórico de los protagonistas de las historias de vida (Goodson et al., 2017). En este sentido, Bolívar y Domingo (2019) enfatizan que el enfoque biográfico narrativo en educación describe la auténtica “identidad narrativa” de los docentes en base a la interacción de sus experiencias personales, su entorno social, cultural e institucional durante su práctica diaria. Investigar a través de las historias de vida realza ese recuento narrativo (Clandinin, 2013) y genera conocimiento dando una visión general de las situaciones del contexto educativo que permiten analizar los fenómenos que suceden dentro y fuera del aula (Huber et al., 2014). De esta manera queda patente que la metodología cualitativa aporta valiosas contribuciones a la investigación educativa (Fernández-Navas, Alcaraz-Salariche & Pérez-Granados, 2021).

2.1. Participante

La presente historia de vida se ha elaborado sobre María Teresa, una profesional de la educación cuya trayectoria ha transcurrido en tres etapas educativas en la provincia de Alicante (España): Educación Infantil, Formación Profesional y Educación Superior. La elección de esta participante se debe a su extensa trayectoria profesional, con cuarenta y tres años de experiencia, entre los cuales ha trabajado 25 años en Educación Infantil, 18 años en Formación Profesional, y 11 años en la Universidad, tal y como expresa al inicio de su presentación para participar en esta investigación, y en la cual se observa que su alta experiencia como docente y, en concreto, por haber transitado en diferentes centros educativos que le han permitido vivenciar diferentes contextos educativos con sus factores sociales, económicos y culturales particulares. Cabe destacar, también, que su profesión se desarrolla en la provincia de Alicante (España) donde predomina el valenciano como lengua vehicular en los centros educativos en los que ha impartido docencia. Este aspecto que ha sido relevante para la selección de esta maestra tal como se muestra:

Durante la etapa de Educación Infantil trabajé en cinco centros educativos, de los cuales uno era privado y el resto públicos. En Formación Profesional trabajé en dos centros educativos, uno de ellos en un instituto de secundaria y formación profesional, y el otro en un centro integrado de formación profesional, mientras que en la etapa de la Universidad sólo he trabajado en una institución.

2.2. Recopilación y análisis de la historia de vida

La recopilación de datos se ha llevado a cabo a través de la historia de vida, y para ello se diseñó una entrevista biográfica o en profundidad (Moriña, 2017), en el que se planteaba un protocolo previo para cada una de las sesiones en la cuales se desarrolló la investigación. El contenido de este protocolo fue validado por tres expertos en el área de Didáctica y Organización Escolar y que abordaba las siguientes cuestiones: (1) por qué deseó ser maestra; (2) qué le motivó promocionar a otras etapas educativas; (3) cuáles fueron las principales dificultades en su desarrollo profesional docente; (4) qué relaciones tuvo con la comunidad educativa; (5) qué experiencias tuvo ante la diversidad en la práctica educativa. Previamente se informó a la participante del objetivo de la investigación, del proceso de la misma y de cómo se trataría la información obtenida en posibles publicaciones. La maestra autorizó su participación firmando la carta y formulario de consentimiento informado. La entrevista se realizó en tres momentos con una duración aproximada de dos horas cada sesión, acordadas previamente con la participante. Cabe indicar que el equipo investigador realizó observaciones previas sobre el desarrollo de la docencia de la participante en las aulas universitarias. Posteriormente, se realizaron las entrevistas en profundidad y las conversaciones se recogieron con la grabadora, con el objetivo de proceder a su posterior transcripción y mostrar los resultados de manera detallada con fragmentos. Asimismo, se procedió a enviar la información recopilada a la maestra participante para plantear los posibles ajustes u observaciones antes de proceder al análisis. La participante consideró que los datos transcritos correspondían a su historia profesional. Finalmente, dado que se trata de una investigación cualitativa, los datos se trataron a través de un análisis manual que fue realizado por tres investigadores expertos en investigación educativa. Se realizó un análisis previo de los códigos inferenciales más significativos, se discutieron y se estruc-

turaron en cuatro temáticas coherentes con los apartados de la entrevista biográfica, lo cual nos ha permitido interpretar las teorizaciones subjetivas de la participante (Dwyer y Emerald, 2017).

3. RESULTADOS

En el proceso de codificación de la experiencia personal referente a la trayectoria profesional de la docente, los resultados se han agrupado en las siguientes temáticas: (T1) Razones por las cuáles decidió ser maestra; (T2) Limitaciones encontradas en cada etapa; (T3) Relaciones establecidas con los agentes de cada comunidad educativa; (T4) Atención a la diversidad en cada nivel académico.

3.1. Temática 1. Razones por las cuáles decidió ser maestra y acceso a la profesión docente

El relato de vida comenzó con las razones o los motivos que llevaron a María Teresa a ser maestra. Sus reflexiones se refieren, principalmente, por seguir un modelo docente de referencia, que tuvo lugar en su infancia:

Una vez, me encontré en el pueblo con la maestra de la escuela que estaba con sus alumnos en la calle. En ese momento tenía muchas ganas de empezar mi escolarización, y le dije “senyomestra, jo vull anar a l’escola” (*seño maestra, yo quiero ir a la escuela*), y esta me preguntó dónde estaban mis padres [...] Cuando mi madre le respondió, faltaban unas pocas semanas para que cumpliera los cuatro años, de modo que, cuando llegó ese día, empecé la escuela, porque al ser una escuela rural estaba permitido empezar la escolarización con el curso ya empezado. A partir de ese momento, cuando descubrí la escuela, me di cuenta de que quería ser maestra, como la que tenía de referencia.

Este interés por la docencia vino manifestado por esta idea, y siguió presente incluso en su día a día:

Cuando jugábamos en el juego simbólico a ser maestras y alumnas, yo siempre quería ser la maestra. A partir de entonces, mi objetivo claro en esta vida fue ser docente.

En el año 1977, este deseo se hizo realidad, momento en el cual María Teresa finalizó la Diplomatura en Ciencias Sociales y comenzó su formación en un aula de cinco años:

Al poco tiempo de terminar la Diplomatura, hablé con una maestra que conocía, y esta me ofreció la posibilidad de asistir a su aula para aprender cómo se trabajaba con niños de Educación Infantil, y poder ejercer como maestra en el centro educativo donde ella trabajaba, y así lo hice.

Tras trabajar durante 25 años como maestra en Educación Infantil, decidió empezar una nueva etapa como profesora en la Formación Profesional. Después de trabajar durante dos años en esta etapa, decidió ampliar sus estudios con la Licenciatura de Psicopedagogía por el siguiente motivo:

Durante muchos años, estuve recibiendo en mi aula a alumnas en prácticas que tenían una formación muy escasa. Me sorprendió muchísimo que las futuras maestras y los futuros maestros tuvieran tan poca preparación. Pensé que era muy importante realizar un cambio en

su formación y para ello, necesitaba entrar en la universidad. Por este motivo, decidí obtener una titulación que me permitiera acceder a esta etapa educativa, de modo que estudié la Licenciatura de Psicopedagogía a distancia en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), y pude trabajar en la Universidad de Alicante como profesora asociada.

María Teresa después de acceder a la Universidad, pensó en optar por el título de doctora. Sin embargo, esto último no fue posible por incompatibilidad horaria con su trabajo y la situación familiar por la que estaba pasando en ese momento:

Tras empezar a trabajar en la Universidad, tuve la ilusión de estudiar el doctorado. Sin embargo, no pude llevarlo a cabo, pues, en esa ocasión, mi situación personal y familiar no me permitió desarrollar todo lo que me propuse para mejorar en la docencia. Aunque a día de hoy no me arrepiento de mi decisión, considero que deberían darnos más facilidades para poder conciliar la vida familiar con la vida laboral, pues en la mayoría de ocasiones nos toca elegir.

Uno de los atributos que destaca de los docentes es la continua formación y el aprendizaje constante. En este caso, María Teresa afirma haber formado parte de un grupo de docentes para posibilitar la innovación y renovación pedagógica:

En Alcoy se creó un grupo de renovación pedagógica donde numerosos maestros y maestras de escuelas infantiles de 0 a 6 años (las cuales existían en la Ley General de Educación de los años 70) se coordinaban para buscar información nueva y poder ofrecer una enseñanza de mayor calidad. Dichos docentes contaban con el apoyo económico de la antigua Caja de Ahorros del Mediterráneo, quien pagaba los cursos y conferencias para que pudieran ampliar su formación. De todos los que se celebraron, merecen especial mención la ponencia y el curso de Marta Mata y de María Antonia Canals.

También destaca el especial interés que tiene María Teresa por la formación continua las ganas de seguir aprendiendo en esta profesión de continuo cambio. En este sentido es de especial relevancia cuando relata que realizó numerosas formaciones por su cuenta, costeándose el precio del curso, el transporte y el alojamiento, cuando era necesario:

La primera formación que realicé fuera de mi ciudad fue en Madrid, para conocer otras metodologías alternativas a la metodología tradicional. Después de esta, viajé en numerosas ocasiones a Barcelona, una de ellas para realizar un curso intensivo sobre psicomotricidad con André Lapierre, y el resto para visitar la escuela de expresión y psicomotricidad de Carme Aymerich y cursar diversas formaciones con Rosa Sensat. Por último, he hecho tres viajes a Italia, concretamente a Reggio Emilia, para aprender y formarme con la esencia de esta filosofía de escuelas.

Sobre la formación académica complementaria la participante pone en la renovación y actualización constante de los docentes, como un elemento clave en el desarrollo de esta formación que permite no solo la mejora de la enseñanza, sino que garantiza la calidad del aprendizaje:

Pienso que una maestra nunca se puede dejar de formar, siempre tiene que estar actualizándose, porque la educación, los niños y las familias cambian constantemente. La verdad es que yo

siempre he tenido una gran preocupación por formarme como maestra y como profesora para poder ofrecer lo mejor a mis alumnos y alumnas. Por este motivo, durante toda mi trayectoria he realizado cursos, asistido a conferencias y, organizado encuentros con otros profesionales para compartir ideas y aprender unos de otros. Considero que toda la formación adicional que hagamos como docentes es necesaria. De hecho, a mí personalmente es un aspecto que me ha dado seguridad a la hora de enseñar, porque tengo un gran dominio de los contenidos y de las diferentes metodologías que existen.

En sus reflexiones se observa los significados que le otorga a su profesión como maestra de Educación Infantil, de ahí, que en el desarrollo de las entrevistas se le preguntó cuales fueron las razones de promocionar de maestra de Educación Infantil a profesora de un centro de Formación Profesional. Esta decisión se refleja en el siguiente fragmento, en el que influyó el dialogo con otra colega:

En el último centro donde estuve trabajando como maestra en Educación Infantil me cortaron las alas a nivel de creatividad. Yo necesitaba utilizar nuevas metodologías y ofrecer a los alumnos una enseñanza distinta donde primara la experimentación y el aprendizaje activo. En esta escuela, no compartían mis ideas, y llegó un punto en el que me sentí muy frustrada porque no me dejaban llevar a cabo las ideas que tenía. Esta situación provocó que llegara a mi tope, y una gran amiga mía me propuso prepararme las oposiciones de Formación Profesional para trabajar en esta etapa. Tras esta conversación, decidí seguir mi instinto y concursar en otra oposición, perdiendo la plaza fija en el último centro donde trabajé como maestra en Educación Infantil.

Reflexionar sobre las razones que le llevó a María Teresa a ser maestra, le permitió destacar sus principales logros, pero también, en el transcurso de la primera sesión de la entrevista, pudo manifestar que también se encontró con diversas dificultades para poder acceder a las tres etapas educativas. La primera de ellas fue tener que estudiar la Diplomatura de Ciencias Sociales en Alicante, puesto que su familia era trabajadora y la solvencia económica que tenía era reducida:

En aquel momento histórico, solo las personas que provenían de familias adineradas podían permitirse escapar del pueblo para dedicarse a aquello que les apasionaba. Mi caso no fue ese, pues mi familia era trabajadora. Sin embargo, cuando les dije que quería estudiar y les pedí la herencia por adelantado, me enseñaron la libreta de ahorros y me dieron total libertad para que usase ese dinero. Tanto mi madre como mi padre, se volcaron a trabajar para poder darme el futuro que yo deseaba. De hecho, durante unos años, se privaron de ciertos privilegios de la época, como ir a la playa, pues todos sus recursos económicos los invirtieron en mis estudios. Hoy en día sigo agradeciéndoles todo el esfuerzo que hicieron por mí, pues sin ellos, no lo hubiese conseguido.

Una vez consiguió trabajar como maestra en el patronato de San Antonio de Alcoy, se encontró con la dura situación de la oposición, puesto que, al mismo tiempo que trabajaba y criaba a su hijo, tenía que estudiar para poder conseguir plaza en un centro público, esta etapa fue de las más duras:

Los obstáculos que me fui encontrando durante el camino para ser maestra fueron muy duros, sobre todo el hecho de enfrentarme a la oposición, pues tres veces tuve que presentarme para

poder conseguir mi plaza. Aunque desde niña tuve muy clara mi vocación, he de confesar que las oposiciones me desanimaron mucho, pues al mismo tiempo que estudiaba, tenía que trabajar, criar a mi hijo pequeño, ayudar con el negocio familiar, y hacer las labores de casa, pues en ese entonces, la mujer era la encargada de las tareas domésticas.

En el caso de la Formación Profesional, aunque no tuvo que ampliar su formación académica, tuvo que rechazar su plaza definitiva y volver a concursar para poder trabajar en esta etapa. Fue una decisión difícil porque en esa época, además de trabajar, también estaba criando a su hija que tenía tan solo tres años de vida. Sin embargo, aunque fue una etapa difícil, su esfuerzo le ayudó a conseguir uno de sus propósitos:

Hoy en día, a pesar de correr el riesgo de perder una plaza fija por una provisional, sigo agradeciendo que esta persona me diera el consejo que cambió mi vida por completo.

3.2. Temática 2. Limitaciones encontradas en cada etapa

En la profesión docente un maestro o maestra suele tener ciertas limitaciones o problemáticas que se encuentran a lo largo de su día a día y en la práctica profesional y, especialmente, en las aulas. María Teresa reconoce, en sus primeros inicios como maestra en Educación Infantil halló diferentes factores que imposibilitaban desarrollar una enseñanza de calidad:

Una de las dificultades que encontré cuando accedí a trabajar en el patronato de San Antonio de Alcoy como maestra en Educación Infantil, fue la ratio y el número de horas que trabajaba. Mi aula estaba compuesta por 40 alumnos, todos ellos varones. Además, la jornada escolar era de seis horas lectivas al día, pues se dedicaba una hora adicional para atender al alumnado como función social, porque el centro se encontraba en un barrio deprimido.

En este centro, una gran dificultad que tuvo fue la situación económica de las familias:

En aquel centro educativo, la gran parte de los alumnos estaban mal alimentados, no dormían bien y no cumplían los estándares de higiene. Por ello, considero que allí apenas pude ejercer como maestra, pues mi labor se limitó más bien a cubrir las necesidades básicas de los discentes.

Posteriormente, relata que comenzó a trabajar en la enseñanza pública, en el cual también tuvo algunas dificultades con los compañeros y las compañeras del centro educativo y con el equipo directivo:

Cuando llegué a este centro por primera vez, los juguetes y materiales que había disponibles para las aulas de infantil habían sido repartidos entre sus compañeros/as, de modo que no me dejaron ningún material con el que pudiera trabajar, y solo contaba con mesas y sillas. Cuando hablé con el equipo directivo, me dijeron que no podían hacer nada, y que debía trabajar con los con los materiales que había en el aula.

Para solventar esta situación María Teresa convocó una reunión con las familias para explicarles la escasez de juguetes que tenían en el aula, y les invitó a colaborar con la situación, aportando juguetes de todo tipo:

El resultado fue asombroso, pues los padres y madres se volcaron por completo, y los alumnos/as pudieron aprender a través del juego con materiales de todo tipo. Aunque finalmente el problema se pudo solucionar, el equipo directivo fue muy estricto conmigo y el enfrentamiento era constante. De hecho, había momentos en los que controlaban mi forma de trabajar y analizaban las actividades que hacía con mis alumnos, tanto dentro como fuera del aula, pues no estaban de acuerdo con la metodología que empleaba.

En su relato también describe ciertas tensiones con algunos equipos de dirección, en concreto, por las imposiciones del equipo directivo de que cada maestro o maestra debería de trabajar de manera individual en su aula. Estos hechos le llevaron a plantearse su continuidad en el centro educativo:

Las dificultades con el equipo directivo, me potenció a ver que mi vida no se podía cerrar a quedarme en ese centro y tenía que irme de él a buscar otras posibilidades. Me di cuenta de que debía trabajar en otra etapa educativa, y decidí centrarme en la Formación Profesional en lugar de trasladarme a otro centro de Educación Infantil.

Sin embargo, al comenzar como profesora en los Ciclos Formativos, también se halló con algunas limitaciones por parte del equipo directivo, ya que las dotaciones económicas que tenía el centro educativo por parte de los Ciclos Formativos, se destinaban en mayor medida a la Educación Secundaria, mientras que las instalaciones y los materiales con los que contaba el alumnado de Ciclos Formativos eran muy escasos:

Al equipo directivo le costó mucho ceder en aspectos, que, a mi parecer, eran básicos, como potenciar los Ciclos Formativos y dotarlos de recursos e instalaciones de calidad para poder ofrecer al alumnado un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo.

A partir de esta situación, se creó una gran cohesión entre los docentes de esta etapa, de modo que todas/os ellas/os lucharon para conseguir unas mejores aulas, con más material y de mayor calidad. Además, convocaron diversas reuniones con el periódico local para promocionar estos estudios y animar a que futuros discentes accedieran a los Ciclos Formativos.

Por otro lado, se encontró un problema debido a una nueva política de la Generalitat Valenciana, en la cual se decidió trasladar los Ciclos Formativos que se realizaban en dos Institutos de Educación Secundaria a un nuevo centro integrado de Ciclos Formativos. Dicho centro estaba construido por barracones, y se pidió a los docentes y al alumnado que se trasladaran del instituto a los barracones. Esta nueva política creó un gran revuelo, pues se les estaba obligando a trasladarse a un lugar con peores instalaciones. Por ello, se realizaron diversas manifestaciones y entrevistas con periódicos de Alcoy para denunciar la situación en la que se encontraban, e incluso se encerraron una noche en ambos institutos. Tras esta lucha, consiguieron quedarse en los centros correspondientes hasta que terminaron de construir el nuevo centro integrado.

En el Centro Integrado de Formación Profesional las dificultades que ha encontrado la participante han sido menores que en el resto de los centros educativos, por lo que solo destaca una de ellas:

Como me había ocurrido hasta ahora, los primeros años también tuve problemas con el equipo directivo por mi forma de trabajar. No obstante, tras tener diversas reuniones con ellos, entendieron que es necesario llevar a cabo otro tipo de metodologías para dar respuesta al alumnado del siglo XXI, puesto que las que se utilizaban con el alumnado del siglo XX ya no corresponden con la época histórica en la que nos encontramos ahora.

Haciendo referencia a la Universidad, destaca que es la etapa en la que más feliz se ha sentido, pues ha podido trabajar con total libertad y nunca ha sido cuestionada por su forma de trabajar, afirmando lo siguiente:

En la Universidad dificultades como tal no he tenido, pero sí que es cierto que en la alguna asignatura debería haber una mayor coordinación entre los docentes. Yo personalmente considero que hay que estar mucho más coordinados y hacer reuniones para que todo el equipo docente discuta sobre cómo vamos a trabajar la asignatura y qué aspectos habría que modificar después de tantos años trabajando del mismo modo.

Cabe recordar que la participante no ha nombrado ninguna dificultad en relación con el alumnado en ninguna de las etapas anteriores. No obstante, en la etapa de la Universidad destaca una anécdota que le ocurrió con el alumnado en los primeros años que empezó a trabajar:

Al poco tiempo de trabajar en la Universidad tuve un pequeño problema con el alumnado. La asignatura la tenía que impartir en castellano, y así lo hice. Sin embargo, a la hora de hacer comentarios sobre algún aspecto en particular, utilizaba la lengua valenciana, para que el alumnado pudiera aprender las dos lenguas cooficiales de la Comunidad Valenciana. Esta decisión pareció no gustar al alumnado, pues se quejaron de que había momentos puntuales en los que hablaba en valenciano.

A pesar de este pequeño incidente, las valoraciones por parte del alumnado hacia esta docente siempre han sido muy positivas. De hecho, cuando María Teresa habla de la Universidad, destaca la felicidad que ha sentido en esta etapa:

Trabajar en la Universidad ha supuesto un antes y un después en mi vida. Considero que las pequeñas dificultades que he encontrado no pueden compararse con la cantidad de ventajas que me ha aportado esta etapa educativa. Soy muy feliz de haber podido llegar hasta aquí.

3.3. Temática 3. Relaciones establecidas con cada comunidad educativa

María Teresa afirma que la relación con la comunidad educativa ha sido muy distinta en cada una de las etapas, en concreto, destaca la relación con las familias. Estas relaciones son dife-

rentes en cada centro educativo y depende, principalmente, de cada etapa educativa. Así, con respecto a la Educación Infantil destaca:

En general, en todos los centros donde he trabajado como maestra de Educación Infantil ha habido una buena relación y una gran implicación por parte de las familias, aunque sí que es cierto que siempre hay casos en los que alguna familia se implica menos.

En cuanto a la Formación Profesional, la relación con las familias cambia drásticamente:

He notado una gran diferencia de pasar de la etapa de Educación Infantil a la de Formación Profesional. En esta primera etapa hay una gran preocupación por parte de las familias, a veces incluso excesiva. Yo he llegado a tener padres y madres que han sido capaces de juzgar mi metodología, e incluso de implicarse en aspectos legales que le correspondía al centro educativo. Por el contrario, en la etapa de Formación Profesional, concretamente en el Grado Medio, la relación con las familias normalmente existe por el tema de autorizaciones y notas. De hecho, en muy pocas ocasiones las familias se han puesto en contacto conmigo, y cuando lo han hecho, ha sido porque su hijo o hija presentaba un bajo rendimiento escolar, o algún otro tipo de problema como una mala relación con sus iguales.

En el caso del Grado Superior dentro de la Formación Profesional, dicha relación desaparece casi por completo, pues en este momento el alumnado ya es mayor de edad, y no se necesita la autorización de las familias, lo cual sucede en la Educación Universitaria donde la relación con las familias es completamente nula. Sin embargo, destaca que, en estas dos etapas educativas, el docente debe hacer muchos esfuerzos para conseguir una interacción con el alumnado:

Para conseguir una buena interacción con el alumnado en la Formación Profesional y la Universidad, el docente debe implicarse y fomentar situaciones para afianzar la relación con el alumnado. Por mi experiencia, la relación alumno-profesor en estas dos etapas educativas es muy superficial, y solamente se establece una mayor relación con aquellos alumnos que tienen más interés. Para paliar esta situación, hace años empecé a aplicar dinámicas de grupos con la intención de romper esa separación que hay entre el profesorado y el alumnado, y la verdad es que ha resultado ser muy efectivo.

En cuanto a las relaciones establecidas con las/os compañeras/os se observan diferencias en cada centro educativo. Así, con respecto, a la primera etapa educativa donde comenzó a trabajar, destaca las tensiones que tenía con otros docentes, ya que no comprendían su forma de enseñar:

Aunque es cierto que en los equipos docentes de Educación Infantil siempre ha habido una colaboración dentro de los diferentes niveles de etapa, yo he vivido muchos momentos de tensión con otros compañeros porque no estaban de acuerdo con mi metodología de trabajo. Sin embargo, a pesar de las diferencias que he tenido con algunos compañeros, siempre nos hemos tratado con respeto. Además, de igual manera que no he establecido una estrecha relación con algún compañero, también he conocido a otros con los que he congeniado muy bien desde el principio.

En la etapa de Formación Profesional también observó la escasa implicación por parte de otros docentes, especialmente, por el número de profesores/as que trabajan en el Instituto:

En Formación Profesional he tenido roces con aquellos compañeros que no se implican en su labor docente. A mi parecer, es muy importante que el profesorado se coordine para que trabajemos todos en la misma línea e incluso hagamos actividades interciclos. Pero, por desgracia, hay docentes que no entienden la importancia de organizarse e ir todos a una, y este es uno de los motivos por los que algunas veces, se han creado tensiones entre aquellos docentes que apuestan por un trabajo en común, y aquellos que trabajan por su cuenta [...] Somos tantísimos profesores que trabajamos en el CIP FP que yo no conozco a gran parte de ellos.

Con lo que respecta a la relación con las/os compañeras/os de la Universidad, María Teresa establece diferencias entre las distintas asignaturas en las que imparte, pues hay un Departamento en el que tiene una relación muy estrecha con todas/os ellas/os, mientras que en el otro Departamento no sabe quiénes son sus compañeras/os:

Dependía del Departamento, por ejemplo, en uno no se hacían reuniones de coordinación, sin embargo, en el otro el coordinador todos los años organiza al menos dos reuniones al año, una al inicio de curso y otra al final, para que haya una coordinación de exámenes, de prácticas, de valoraciones, etcétera. Por tanto, en esta asignatura sí que conozco a mis compañeros y la relación con todos ellos es muy buena. Por último, en la asignatura del Máster se han llevado a cabo varias reuniones donde he podido interactuar con los compañeros y compartir ideas.

3.4. Temática 4. Atención a la diversidad en cada nivel académico

La participante ha percibido la atención a la diversidad de forma negativa en las tres etapas educativas, porque sentía que su formación no era suficiente, porque los recursos que tenía al alcance eran escasos y porque no siempre podía contar en el aula con el apoyo de los profesionales especializados.

Cuando estuve trabajando en Educación Infantil, las ratios eran de 40 niños por aula, por lo que no pude atender a mis alumnos, de forma individualizada, como me hubiese gustado. Además, a pesar de haber realizado numerosos cursos para ampliar mi formación, considero que mis conocimientos no eran suficientes para atender a la diversidad adecuadamente. Por mi experiencia, pienso que se ha de dedicar una gran parte de la formación de los docentes para que tengan recursos para dar respuesta a todos y cada uno de los alumnos, independientemente de sus características. Siguiendo en esta línea, pienso que se debería dar más importancia a la coordinación entre profesionales especializados y los tutores, pues en los centros donde trabajé, estos entraban en el aula siguiendo un horario estricto, sin tener en cuenta las necesidades del día a día.

A nivel general, María Teresa describe que en todos los centros educativos de Educación Infantil, se cuenta con el apoyo de profesionales que atienden a la diversidad (especialistas en Audición y Lenguaje (AL), especialistas en Psicopedagogía Terapéutica y el apoyo del Servicio Psi-

copedagógico Escolar (SPE) que atiende a diferentes centros a nivel local y comarcal, y es el responsable de realizar los dictámenes de escolarización). Por otro lado, hay algunos centros, que, por las características de su alumnado, cuentan con otros profesionales como el/la educador/a. En este caso, existe la presencia del educador/a cuando hay niñas/os en el aula que no controlan esfínteres debido a una discapacidad. Asimismo, también hay centros que reciben el apoyo de un fisioterapeuta, el cual atiende a las/os alumnas/os de ese mismo centro y de otros, cuando el alumnado presenta problemas de movilidad. A pesar de estos recursos personales, María Teresa denuncia la poca efectividad a la hora de atender a la diversidad, relatando lo siguiente sobre su experiencia en Educación Infantil:

En Educación Infantil la diversidad ha sido muy grande en todos los centros donde he trabajado: he tenido alumnos muy nerviosos, otros más tranquilos, algunos más callados, otros que no paraban de hablar, alumnos con dificultades cognitivas, alumnas que desconocían la lengua española, niños y niñas que presentaban desigualdad social, algún alumno talentoso, y un largo etcétera. La verdad es que nunca he tenido un alumno igual que otro, y ha sido toda una suerte. Sin embargo, creo que no he podido apreciar esa diversidad tanto como me gustaría, porque la he vivido con cierta inseguridad y miedo, ya que considero que no tengo la suficiente formación para dar respuesta a las necesidades de todo mi alumnado. A esta situación se suma el hecho de que los materiales que hay disponibles son limitados y que el asesoramiento por parte del SPE es muy reducido. Los docentes no nos sentimos preparados para atender a la diversidad de manera efectiva y faltan muchos profesionales cualificados para atender a los discentes de una manera continuada y en coordinación con el tutor/a del aula. Por este motivo, en muchas ocasiones me he sentido impotente y con muchas dudas, porque no sabía si estaba haciendo las cosas bien ni cómo mejorar.

En cuanto a la Formación Profesional la participante indica que el único recurso que se tiene para atender a la diversidad es el Departamento de Orientación donde las/os orientadoras/es ayudan a las/os alumnas/os a nivel académico, personal o profesional. De este modo, el/la tutor/a debe organizar una reunión con el equipo docente para transmitir la información que le ha aportado la orientadora y poder llevar a cabo sus consejos en todas las clases, cambiando la metodología utilizada para ese alumno/a en concreto, sin hacer modificaciones curriculares respecto a las capacidades terminales del ciclo. Para María Teresa en esta etapa la atención a la diversidad resulta también insuficiente:

Cuando pasé a trabajar a Formación Profesional, me sorprendí mucho por la escasez de recursos que hay en el centro para atender a la diversidad. No estoy de acuerdo con que en un centro donde estudian 1500 alumnos sólo haya dos profesionales especializados para atender a cada uno de ellos de forma individualizada. Además, nosotros como docentes no recibimos ninguna formación al respecto, por lo que, si no nos formamos por nuestra cuenta, no tenemos conocimientos suficientes para dar respuesta a cada uno de nuestros alumnos. Por tanto, me atrevo a decir que el sistema educativo en este aspecto tiene que cambiar de forma inmediata, porque los docentes no estamos atendiendo como deberíamos a nuestros alumnos por falta de formación y recursos.

En lo que respecta a la Universidad, María Teresa indica que existe el Centro de Apoyo al Estudiante, en el que se ofrecen servicios al alumnado con el objetivo de atender a cada uno de ellos

en función de sus características y necesidades. Uno de los servicios que se presta es el asesoramiento psicológico y psicopedagógico donde el alumnado recibe asesoramiento para mejorar los procesos de aprendizaje, asesoramiento vocacional, talleres de técnicas de estudio, talleres de afrontamiento de exámenes, asesoramiento sexológico, entre otros. También se lleva a cabo la acción social, de modo que el alumnado puede contar con ayudas económicas de emergencia, banco de alimentos, alojamiento solidario y mediación social:

La verdad es que no conozco ninguno de los servicios que ofrece la Universidad para atender a la diversidad. De hecho, mi hija está estudiando actualmente en esta institución y tampoco conoce ninguno. Aunque estoy segura de que sí que existen, no se hace una buena promoción sobre ellos, pues en general, el alumnado no los conoce, y como consecuencia, no hace uso de ellos.

Como síntesis final, la participante hace especial hincapié en la importancia de que los docentes estén en constante formación, y remarca que, en su caso, trabajar en tres etapas educativas le ha permitido tener una visión amplia de la Educación y, por ello, resalta la importancia del aprendizaje profesional del profesorado a lo largo de toda su vida:

Trabajar como maestra en Educación Infantil y como profesora en la Formación Profesional y en la Universidad, me ha permitido tener una perspectiva muy amplia de cómo funciona el sistema educativo español. Gracias a trabajar en la etapa de Educación Infantil, he descubierto cómo es el desarrollo de los niños de 3 a 6 años, qué necesidades tienen, cómo se relacionan con los iguales y de qué manera los docentes podemos guiarlos en ese proceso. Del mismo modo, gracias a la Formación Profesional, no solo he podido dar clases a futuros educadores, sino que ha sido una etapa que también me ha permitido conocer las escuelas infantiles de 0 a 3 años, pues cuando mis alumnas y alumnos están en prácticas, debo ir a los centros a supervisar que todo vaya bien. Por último, en la Universidad he podido cumplir mi sueño, y contribuir en la formación de futuros docentes, además de conocer a otros profesionales con los que he compartido otras visiones e ideas. Además, debido a que he estado trabajando durante muchos años en Educación Infantil, sé la formación que necesitan los futuros maestros para poder atender a sus futuros alumnos, de modo que tengo una gran seguridad a la hora de impartir mis clases, porque conozco desde dentro lo que realmente funciona y lo que no. Por tanto, trabajar en estas tres etapas me ha permitido conocer en profundidad el trabajo de los docentes en función de la etapa, los diferentes aprendizajes que se realizan a lo largo de la escolarización, además de un gran conocimiento sobre metodologías y técnicas para atender a mi alumnado en función de sus características y necesidades.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación consistía en conocer y analizar el crecimiento profesional de una maestra en tres etapas educativas, así como atributos o factores particulares que han configurado la identidad profesional docente de María Teresa. Los resultados analizados evidencian que en el desarrollo profesional de la participante han influido diversos factores personales, sociales, culturales y educativos, los que han provocado una transformación a lo largo de su vida docente. En este apartado vamos a sintetizar algunos de los aspectos más relevantes, evidenciando los mismos con algunos estudios afines y dando respuesta a los objetivos propuestos en esta investigación.

Cantón y Tardiff (2018), García et al. (2016) y Marcelo y Vaillant (2011) afirman que las interacciones sociales que tiene un individuo ejercen gran influencia en su desarrollo y crecimiento dentro del ámbito profesional. En este caso en concreto, la participante se ha visto influenciada por su entorno en gran parte de su trayectoria profesional, pues, su vocación por ser maestra se originó por un referente que tuvo en la escuela (Romero, Ubillus, & Sierra, 2017), cuando era una niña. Del mismo modo, su formación profesional también se vio influenciada, pero en este caso, por el contexto laboral en el que se encontraba, ya que sus compañeros/as de trabajo no compartían sus ideas ni respetaban su forma de trabajar, situaciones que le motivaron a seguir formándose para buscar otras salidas y trabajar en otras etapas educativas. Se evidencia, por tanto, la pasión y la vocación de María Teresa como atributos de un buen docente que busca la mejora en su profesión y la calidad del aprendizaje de su alumnado, aspectos que coinciden con el estudio realizado por Jordán y Codana (2019).

Por otro lado, cabe destacar que, durante los cuarenta y tres años que la participante ha estado trabajando en el ámbito educativo, las leyes de educación, el perfil del alumnado, la forma de enseñar, e incluso la manera de vivir de las personas, ha ido cambiando progresivamente (Martín, 2016). De hecho, María Teresa afirma haber ampliado su formación como maestra continuamente, realizando cursos y asistiendo a congresos para tener un mayor conocimiento y poder dar respuesta a las necesidades de su alumnado, pues ahora no se puede enseñar de la misma forma que se enseñaba cuarenta años atrás. Este hecho coincide con el estudio realizado por Giraldo y Giner (2019) en el que indagan sobre la transformación de los ambientes de aprendizaje en las aulas de Educación Infantil. El estudio concluye que es necesario tener en cuenta los factores socioculturales en el desarrollo profesional docente, ya que este promueve la transformación social, aspecto que también ha sido constatado en el relato de María Teresa, con el propósito de responder a los intereses de las niñas y los niños. Por tanto, teniendo en cuenta la experiencia de la participante, los docentes tienen la obligación de formarse constantemente para ofrecer un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad (Paz, 2018), de acuerdo con los cambios que se van produciendo a lo largo de los años, para adaptarse a las nuevas formas de entender, comunicar y hacer en la práctica educativa (Pérez, 2019).

Gracias a esta historia de vida se ha podido constatar la importancia del desarrollo profesional docente de una maestra como uno de los rasgos característicos de esta formación de los docentes y que contribuye a la calidad de la educación y, a la vez, como uno de los caminos más productivos para investigar los problemas de la enseñanza en su acción educativa y profesional (Sarceda, 2017). En este sentido, este relato de vida evidencia la necesidad de que los docentes aprendan de la diversidad que se presenta en las diferentes etapas educativas, entendido como una preocupación por las necesidades profesionales y personales de los docentes con el propósito de mejorar su tarea docente actual y futura (Bredeson, 2002), especialmente, en un contexto dinámico, multidimensional y complejo como es la educación y el que según Gimeno (2013, p.257) “el docente no nace, sino que se hace”.

Como todo estudio en ciencias sociales, cabe describir algunas limitaciones en su proceso. La reconstrucción de una historia de vida es un trabajo costoso que requiere mucho tiempo, además de tener una buena relación con el/la participante para conseguir la mayor información posible. En este caso, la interacción entre investigadoras/es y la participante fue muy fructífera, de modo

que la información obtenida fue muy detallada, especialmente, por la gran cantidad de datos obtenidos para su posterior análisis. En cualquier caso, consideramos que el resultado final ha sido muy gratificante, motivo por el cual se plantea la posibilidad de realizar más estudios similares. Una posible línea de investigación futura sería ampliar la muestra para tener una visión más amplia sobre la formación del profesorado, además de incluir variedad de participantes. Por ello, se podría llevar a cabo una investigación con docentes que tengan una experiencia mayor o igual de treinta años e incluyendo docentes de otros contextos educativos. De este modo, se abordarían distintas historias de vida, comparando las experiencias de unos y otros, así como su formación permanente.

El relato de María Teresa es un buen ejemplo que identifica claramente el desarrollo personal, profesional y social de los docentes, elementos que son consideramos como fundamentales para la investigación educativa, ya que nos permite conocer e interpretar cómo es el aprendizaje profesional del profesorado. Esta investigación es una muestra de ello y queremos mostrar nuestro agradecimiento más sincero y profundo a María Teresa Sellés, por darnos la oportunidad de enriquecernos con su experiencia, con su conocimiento y con su buen hacer como maestra. Si su formación docente fue un continuo cambio para la mejora de su profesión y, especialmente, para su práctica educativa, deseamos que esta investigación contribuya al conocimiento científico y, en especial, para la mejora de la educación en los centros educativos a través de docentes comprometidos con la calidad de su formación a lo largo de su vida profesional.

REFERENCIAS

- Balderas, K. E. (2013). Elementos que constituyen la identidad profesional de la enfermera. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1, 1-8. <https://bit.ly/3CDl6ef>
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Octaedro.
- Bolívar, A. (2017). Biographical and narrative research in iberoamerica: Emergence, developmet and state fields. En I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes y M. Andrews (Eds). *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History* (pp. 202-213). Routledge.
- Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 661-675.
- Cantón, I. & Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Chavez Rojas, J., Faure Niñoles, J., & Barril Madrid, J. P. (2021). The construction of teachers' professional identity: An analysis of subjective learning experiences. *European Journal of Teacher Education*, 1-18. DOI: 10.1080/02619768.2021.1905627
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Routledge.
- Dwyer, R., & Emerald, E. (2017). Narrative Research in practice: navigating the terrain. En R.Dwyer (Ed.). *Narrative Research in practice: stories from the field* (pp.1-25). Springer.
- Fernández Navas, M. & Postigo-Fuentes, A. Y. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Nueva Guerra de Paradigmas? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 45-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7396>

- García, S. M., González, R., & Martín, A. M. (2016). Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de educación social. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 28, 245-259. <https://bit.ly/39CcqrX>
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Morata.
- Giraldo, L., & Giner, A. (2019). Representaciones conceptuales de las/os maestras/os de infantil en torno a la organización espacial del aula. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 174-195. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11716>
- González, P. E., Marín, R., & Soto, M. C. (2019). La identidad profesional en estudiantes y docentes desde el contexto universitario: una revisión. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 20(1), 1-14. <http://doi.org/10.29035/rcaf.20.1.4>
- Goodson, I., Antikainen, A., Sikes, P., & Andrews, M. (Eds). *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History*. Routledge.
- Hernández-Hernández, F., & Sancho, J. M (2020). La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 34-45. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9609>
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*, 7, 33-74.
- Jordán, J.A., & Codana, A. (2019). La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos. *Estudios Sobre Educación*, 36, 31-51. DOI: doi.org/10.15581/004.36.31-51.
- Kelchtermans, G. (2014). Narrative-biographical pedagogies in teacher education. En C. Craig y L. Orland-Barak (Eds.), *International teacher education: Promising pedagogies* (pp. 273-291). Emerald Group Publishing Limited.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2011). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5(1), 107-114. <https://bit.ly/3AHaD12>
- Martín, E. (2016). El aprendizaje a lo largo y amplio de la vida. *Revista Padres y Maestros*, 366, 18-25. <https://doi.org/10.14422/pym.i366.y2016.003>
- Monereo, C., & Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17(2), 83-104. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Nieto, J. M., & Alfageme, B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 63-81. <https://bit.ly/3CyNtdq>
- Opfer, V. D., y Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- Patton, K., & Parker M. (2014). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. *Teaching and Teacher Education* 67, 351-360. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.013>

- Paz, E. J. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82. <https://bit.ly/3ECDNk2>
- Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 3-17
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rivas-Flores, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 99-112.
- Rivas-Flores, J. I., Leite, A. E., & Prados, E. (2014). *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Ediciones Aljibe.
- Romero, J. M. G., Ubillus, A. M. T., & Sierra, J. F. (2017). La construcción de la identidad de los docentes noveles: un análisis desde las teorías apriorísticas. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 163-178.
- Sánchez, R. (1989). *Trastornos de la identidad, factor común en los alumnos de bachillerato* [Tesis de Maestría clínica, Universidad de las Américas de Puebla México]. <https://bit.ly/3EICeRG>
- Sarceda, C. (2017). La construcción de la identidad docente en la Educación Infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 281-300.
- Souto, A., Estévez, I., Iglesias, V., & González, M. (2020). Entre lo formal y lo no formal: un análisis desde la formación permanente del profesorado. *Educar*, 56(1), 91-107. <https://bit.ly/3zClc3X>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2021). Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual y Llaves para el Cambio. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Vanegas, C., & Fuantealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <https://bit.ly/3i26xZM>

INVESTIGACIONES

Texturas corporales de la experiencia emocional de profesoras chilenas en aula

Body textures of the emotional experience of chilean teachers in the classroom

Octavio G. Poblete-Christie*

Recibido: 16 de marzo de 2022 Aceptado: 19 de julio de 2022 Publicado: 31 de enero de 2023

To cite this article: Poblete, O. G. (2023). Texturas corporales de la experiencia emocional de profesoras chilenas de aula. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 53-70. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.14510>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.14510>

RESUMEN

Los estudios sobre emociones docentes muestran diversas falencias (Chen & Cheng, 2021; Fried, Mansfield & Dobozy, 2015; Saric, 2015), que dificultan abordar el aspecto medular de estos afectos: su fenomenología. El objetivo de este trabajo fue describir las manifestaciones fenomenológicas y corporales de las emociones vividas en aula. Se utilizó un enfoque cualitativo y un diseño basado en episodios emocionales. Participaron cuatro profesoras de dos establecimientos diferentes. Se estudiaron 20 episodios seleccionados en conjunto entre las profesoras y el investigador. Se realizaron 20 reportes y 20 entrevistas semiestructuradas, uno por cada episodio donde, además, las entrevistadas realizaron trazos sobre una silueta impresa para complementar sus respuestas. El análisis de contenido permitió construir nueve categorías que genéricamente denominamos “texturas corporales de la experiencia emocional” y sobre las cuales fue posible distinguir diferencias en una misma profesora y entre ellas. Se discuten los resultados, las proyecciones y limitaciones del estudio.

Palabras clave: profesoras; emociones; fenomenología; cuerpo; autoconsciencia emocional

ABSTRACT

Studies on teacher emotions show some shortcomings (Chen & Cheng, 2021; Fried, Mansfield & Dobozy, 2015; Saric, 2015) that make it difficult to address the core aspect of these affects: their phenomenology. The aim of this work was to describe the phenomenological and bodily manifestations of emotions experienced in the classroom. A qualitative approach and a design based on emotional episodes were used. Four female teachers from two different schools participated in the study. Twenty episodes selected jointly by the teachers and the researcher were studied. Twenty reports and 20 semi-structured interviews were carried out, one for each episode where, in addition, the interviewees made traces on a printed silhouette to complement their answers. The content analysis made it possible to construct nine categories that we generically called “bodily textures of emotional experience” and on which it was possible to distinguish differences within and between teachers. The results, projections and limitations of the study are discussed.

Keywords: teachers; emotions; phenomenology; body; emotional; self-awareness

Financiación: Esta investigación fue financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (Conicyt) mediante la Beca Doctorado en Chile 2015.



*Octavio G. Poblete-Christie [0000-0002-1259-9917](https://orcid.org/0000-0002-1259-9917)

Universidad de Playa Ancha (Chile)

octavio.poblete@upla.cl

1. INTRODUCCIÓN

Las emociones del profesorado constituyen un campo de interés creciente (ej., Chen & Cheng, 2021; Xu, 2018). En general, se acepta que estos estados mentales corresponden a eventos espontáneos de corta duración que pueden ser caracterizados a través de las dimensiones valencia e intensidad (Damasio, 1999, Barrett & Russell, 2015). Sin embargo, su estudio es altamente complejo debido a que exige cierta claridad sobre conceptos como “conocimiento” o “mente” los cuales, por otra parte, han sido objeto de un profundo escrutinio durante las últimas décadas. En virtud de este escenario, resulta comprensible la falta de claridad conceptual que muestra la mayor parte de los trabajos realizados con el profesorado sobre este tipo de afectos así como su desconexión con los resultados obtenidos sobre esta materia en el contexto amplio de las ciencias psicológicas (Chen & Cheng, 2021; Fried, Mansfield & Dobozy, 2015; Saric, 2015). Lo anterior se torna especialmente relevante si se tiene en consideración el fuerte cuestionamiento a la “existencia objetiva” de estos estados mentales. Efectivamente, y a diferencia de lo que se aceptaba hasta hace poco tiempo, un cúmulo importante de evidencia respalda la idea de que no existen “huellas” que permitan reconocer, al menos a “simple vista”, una determinada emoción, ni en uno mismo ni en otra persona (Barrett, 2018). Esto se explicaría porque lo que cada persona entiende por “emoción” depende directamente de su experiencia vivida en un determinado contexto sociocultural. Por tanto, el uso exclusivo de palabras emocionales para describir la experiencia emocional (como “rabia” o “alegría”) resulta insuficiente (Barrett, 2004, 2018; Lieberman, 2019).

1.1. ¿Emociones o palabras emocionales?

En los trabajos realizados hasta ahora con docentes, las emociones han sido descritas de manera prácticamente exclusiva a través de “palabras emocionales” (Saric, 2015). Una situación similar ocurre con los estudios sobre inteligencia emocional, enfoque ampliamente utilizado en este ámbito cuyo principal foco es el nivel de consciencia con que se experimentan sus emociones. A un mayor nivel de consciencia es posible manejar de mejor manera estos estados mentales cuestión que, por ejemplo, favorece su gestión en aula o la salud mental de estos actores (Extremera, Mérida-López y Sánchez-Gómez, 2019; Mérida-López y Extremera, 2017). En estos estudios se utilizan instrumentos que incluyen afirmaciones como “cuando estoy enfadado intento cambiar mi ánimo” (Espinoza-Venegas et al., 2015, p. 143). Los datos de este tipo han permitido dar un paso inicial sobre la comprensión de esta temática en el mundo docente, sin embargo, no permiten caracterizar claramente estos afectos, pues, después de todo ¿Cómo es “un enfado”? o más aún ¿Cómo se logra “traer un enfado a la consciencia”? Sobre este punto, resulta relevante hacer referencia a los conceptos de “granularidad emocional” y “diferenciación emocional” que apuntan al nivel de detalle con que las personas describen sus emociones, una variable que se ha observado estar relacionada, por ejemplo, con la predicción de bienestar personal (Lennarz et al., 2018).

1.2. Las emociones, el cuerpo del profesorado y la autoconsciencia

En un trabajo aparte (Poblete y Bächler, en prensa) se ha destacado, a partir de la filosofía de la mente, de la teoría de la emoción construida y de la psicología humanista, que las emociones

pueden ser comprendidas como configuraciones fenomenológicas/representacionales, y que su acceso es posible solo en “perspectiva de primera persona” (García, 2014). Desde tal aproximación, lo medular de una emoción solamente se puede apreciar subjetiva, fenomenológica y cualitativamente a partir de algo que se siente. A su vez dicha experiencia se explica por la actividad interoceptiva, es decir, a partir de señales que surgen del cuerpo y que, de manera global, son percibidas de forma agradable o desagradable y con una cierta intensidad (Barrett, 2018). De tal forma que estos estados mentales tienen una base tangible de naturaleza sensorial y, por tanto, la descripción de lo que se experimenta en el cuerpo ofrece un mayor nivel de precisión que las palabras que se utilizan para hacer referencia a éstos. Sin embargo, la exploración en esta línea ha sido escasa. Por otra parte, es relevante señalar que esta base sensorial e interoceptiva de las emociones se encuentran profundamente imbricadas a interpretaciones (significados o evaluaciones) que las personas realizan generalmente de manera implícita en un determinado momento (Barrett, 2018). A su vez, cabe destacar que es esta doble naturaleza —representacional y fenomenológica— lo que explica estos afectos hayan sido relevados por la psicología humanista desde hace casi sesenta años para efectos de promover la autoconsciencia (ej., Gendlin, 1999; Naranjo, 1995).

1.3. Evidencia desde la “cognición encarnada”

Desde la “cognición encarnada”, “cognición corporizada” o simplemente “embodiment”, se parte del supuesto de que la cognición descansa en las características perceptivas y físicas del cuerpo humano (ej., Varela et al., 1997). Los estudios realizados desde esta aproximación exploran el cuerpo de los docentes en conexión con el trabajo pedagógico. Sin embargo, este tipo de trabajos se posicionan mayoritariamente en “perspectiva tercera persona” (García, 2014) y consideran principalmente la función comunicativa que cumple el cuerpo desplegado en el espacio educativo y en un determinado contexto sociocultural (ej., Alibali & Nathan, 2012). No obstante, también es posible encontrar referencias en “perspectiva de primera persona” (García, 2014). Por ejemplo, es un estudio pionero que mostró que las y los profesores “escuchan las voces de sus cuerpos” para realizar su trabajo (Estola & Elbaz-Luwisch, 2003). De manera más específica, González-Calvo y Martínez-Álvarez (2018) recurren a “diarios corporales” completados por estudiantes de pedagogía y que exponen como parte de sus resultados algunos reportes de sensaciones ligadas a vivencias emocionales.

Como se puede ver, el cuerpo experimentado por el profesorado —sentido interoceptivamente y reportado “en perspectiva de primera persona”— constituye un nicho poco explorado sobre el cual existen antecedentes conceptuales y empíricos que respaldan su íntima conexión con la experiencia emocional y su nivel de autoconsciencia. Trabajos como los de Macazaga et al. (2013) y de Rodríguez et al. (2013) van en esta línea.

En otro artículo exponemos una exploración tanto sobre los aspectos fenomenológicos como representacionales de experiencia emocional en aula de profesoras, es decir, de la vivencia consciente de sus emociones (autores, en revisión). En dicho trabajo se realiza un análisis de los significados que estuvieron a la base de las emociones estudiadas y, por otra parte, de las sensaciones corporales reportadas. Lo que se presenta a continuación corresponde a una profundización del estudio señalado con el objetivo describir las manifestaciones fenomenológicas y corporales de las emociones vividas en aula por profesoras.

2. MÉTODO

Se realizó una investigación cualitativa, de enfoque fenomenológico (Taylor & Bogdan, 1987) cuyo objetivo fue explorar y describir las manifestaciones fenomenológicas y corporales de las emociones vividas en aula por docentes. Se utilizó un diseño con base en episodios emocionales, es decir, en función de situaciones específicas en que se experimentaron emociones conscientemente. El trabajo se posiciona desde la psicología humanista, integrando antecedentes contemporáneos de la filosofía de la mente y la neurociencia.

2.1. Participantes

Considerando el predominio femenino en el trabajo pedagógico, participaron cuatro profesoras de dos centros educacionales diferentes de la Región Metropolitana, Chile. La investigación fue realizada en el segundo ciclo básico (correspondientes a niños y niñas de entre 10 y 13 años aproximadamente), tomando en cuenta que en este nivel es posible que se observen comportamientos más disruptivos (ej., Kadesjö et al., 2004), y por tanto, activen con más facilidad emociones intensas en las maestras. Se seleccionaron profesoras con al menos cinco años de experiencia en el ejercicio de su profesión, especialistas matemáticas y lenguaje —una por cada establecimiento—, considerando la relevancia que el sistema educativo chileno otorga a estas materias. En total se estudiaron 20 episodios, cinco por cada profesora.

2.2. Procedimiento y técnicas de construcción de datos

Antes de comenzar el trabajo de campo, se realizó una reunión preparatoria con las profesoras en que se les explicó el diseño de la investigación y el tipo de datos que se solicitarían, esto es, situaciones puntuales vividas en clases donde experimentarían alguna emoción, incluyendo en lo posible descripciones de sensaciones corporales.

Con el fin de superar las objeciones al auto reporte como único método de investigación en esta área (Frenzel, 2014; Phelps & Sharot, 2008), tanto las profesoras como el investigador participaron en la selección de los episodios. Para ello, se realizó el siguiente procedimiento: a) el investigador observó directamente a las profesoras en clases y estimó a partir de su conducta no verbal y claves contextuales el surgimiento de emociones en cada una de ellas, registrando por escrito tales apreciaciones con el fin de que, posteriormente, dicha información se pudiera contrastar con lo reportado por las docentes; b) a fin de evitar el olvido, al salir de clases las docentes entregaron un breve reporte de los episodios vividos, cotejando sus impresiones con lo observado por el investigador y seleccionando en conjunto, aquél que resultara coincidente entre ambos. En ese encuentro detallaron las sensaciones corporales experimentadas, lugar del cuerpo en que fueron experimentadas las sensaciones, intensidad percibida de las sensaciones en un rango ordinal de 1 a 5; c) se realizaron entrevistas semiestructuradas donde, además de relatar y reflexionar sobre distintos aspectos de los episodios, las profesoras enriquecieron sus descripciones verbales a través de marcas en una silueta humana impresa. En el diseño de esta entrevista se consideró elementos de la entrevista episódica (Flick, 2012) y de la entrevista micro-fenomenológica (Petitmengin, 2017).

Los reportes iniciales y las entrevistas fueron registrados en audio y transcritos. Antes de realizar el estudio, las autoridades de cada establecimiento y las profesoras firmaron formulario

un consentimiento informado donde se explicitó el objetivo del estudio, metodología y carácter voluntario de la participación y la confidencialidad de los datos.

2.3. Análisis de datos

Posteriormente, se realizó análisis cualitativo de contenido (Cáceres, 2003) apoyándose del software Atlas.ti versión 7.2.18. Este análisis se focalizó en aquellos fragmentos sobre aspectos fenomenológicos y corporales de la experiencia emocional vivida, es decir, sobre sensaciones corporales sentidas en el curso de sus emociones. En este proceso fueron seleccionadas también las referencias sobre la intensidad y las palabras y expresiones que hacían alusión a sensaciones, zonas del cuerpo y emociones. Estas últimas fueron clasificadas de manera deductiva orientándose por la propuesta de Rosell et al. (2006). Cabe destacar que los resultados obtenidos de este análisis y de aquél realizado sobre los aspectos representacionales de estos estados mentales se presentan en un artículo aparte (autores, en revisión). En dicho trabajo se exponen, por un lado, tres categorías de significados que explican el surgimiento de las emociones; y, por otra parte, los aspectos fenomenológicos y corporales que las caracterizaron. En cambio, en este trabajo se realiza un análisis en profundidad de las referencias que hicieron las profesoras sobre la “manera” en que sintieron las sensaciones en el cuerpo. Para ello se efectuó una codificación abierta y posteriormente se construyeron categorías de manera inductiva. A este tipo de referencias las hemos denominado genéricamente como “texturas corporales de la experiencia emocional” pues permiten documentar la diversidad de formas en que se manifestó dicha experiencia en cada profesora. Tales texturas fueron construidas en función de los siguientes parámetros: riqueza o nivel de detalle de las descripciones, movimiento y dirección en que se observaron las sensaciones, dimensión espacial en que fueron observadas (bidimensional o tridimensional), diversidad, simultaneidad y/o cambio de las sensaciones. Como estrategia de triangulación, estos resultados fueron cotejados con otros investigadores, enriqueciendo su valor interpretativo y analítico (Hernández et al., 2014). Luego, cada emoción fue caracterizada en función de las texturas construidas. Finalmente, cabe destacar que, si bien en un principio las siluetas humanas fueron utilizadas solamente como apoyo a las entrevistas, el nivel de detalle de los trazos realizados por las profesoras llevó a considerarlos como parte de los resultados.

3. RESULTADOS

En primer lugar, se describen los diferentes tipos de “texturas corporales de la experiencia emocional” mostrando un ejemplo para cada una de ellas. Cada ejemplo expone las descripciones verbales y analógicas (gráficas) de la profesora, obtenidas de su entrevista y, en algunos casos, de su reporte inicial. Posteriormente, se muestra un cuadro que resume las texturas corporales de la experiencia emocional por cada episodio.

3.1. Texturas Corporales

3.1.1. Textura 1

Señalamiento de una zona del cuerpo donde se perciben las sensaciones. Consiste en una referencia del lugar donde se siente aquello que se experimenta. Este tipo de referencia está presente en todas las descripciones de las emociones experimentadas.

Ejemplo: La profesora 4 reportó “molestia”, señalando haber percibido una contracción intensa en el estómago.

Profesora: Sí, estoy molesta, los niños igual se dan cuenta porque mi cara lo dice.

(Reporte inicial, episodio 16)

Profesora: Sí, había sentido un malestar, que había sido como en el centro del estómago, sí.

Entrevistador: ¿Y qué cosas sentiste en el centro del estómago?

Profesora: ¿Un apretón?

Entrevistador: ¿Un apretón?

Profesora: Sí, como que el estómago se aprieta muy fuerte (...)

(Entrevista 4, episodio 16)

La siguiente ilustración expone las referencias que utilizó la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

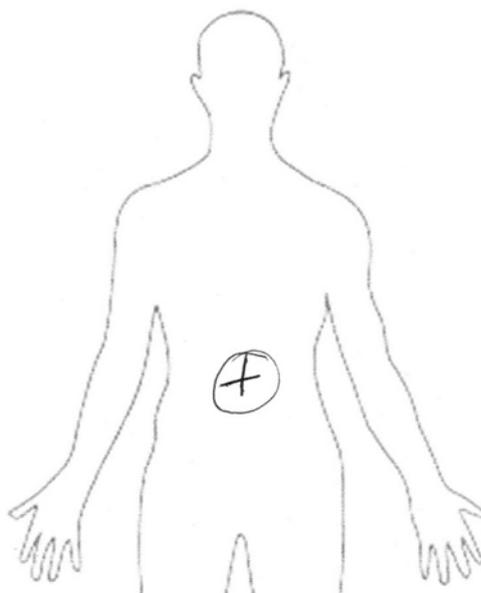


Ilustración 1: Referencia analógica de sensaciones experimentadas en episodio 16

3.1.2. Textura 2

Señalamiento de movimiento de una o más sensaciones en una dirección, desde una zona del cuerpo hacia otra zona.

Ejemplo: La profesora 4 informó que durante el episodio 18 experimentó “molestia”, percibiendo una sensación de tensión en la parte alta de los hombros que se dirigía hacia su pecho.

Entrevistador: ¿En qué parte de los hombros, atrás?

Profesora: Aquí arriba.

Entrevistador: Arriba en los hombros.

Profesora: Como el pecho y los hombros.

Entrevistador: Esa sensación ¿podría ser tensión, dolor, calor?

Profesora: Como tensión.

(Reporte inicial, episodio 18)

Profesora: Es que como decía yo en el relato, decía que era que iba en dirección hacia el pecho.

Entrevistador: Hacia el pecho.

Profesora: Hacia abajo.

(Entrevista, episodio 18)

La siguiente ilustración expone las referencias que utilizó la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

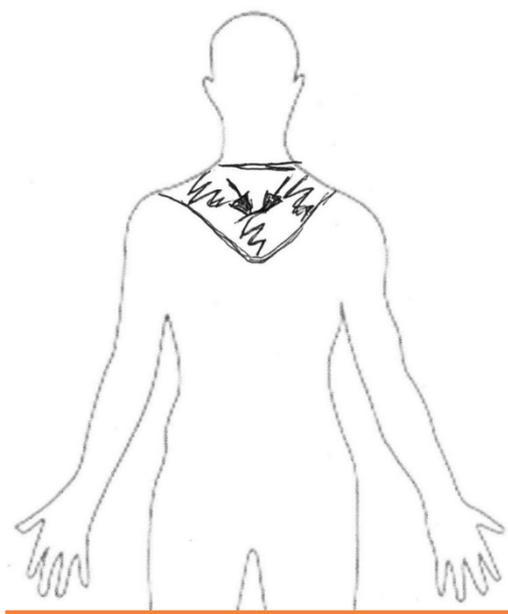


Ilustración 2: Referencia analógica de sensaciones experimentadas en episodio 18

3.1.3. Textura 3

Señalamiento de movimiento de una o más sensaciones en dos direcciones opuestas, es decir, de ida y vuelta.

Ejemplo: La profesora 2 señaló haber experimentado “gracia”, indicando que sintió una expansión que ascendía y descendía continuamente entre la zona abdominal y la zona del cuello.

Profesora: Entonces sobre la misma dicto como dos frases, “profesora por favor espéreme”, como que su desesperación y eso me causa gracia (...)

Entrevistador: ¿Alguna sensación relacionada con ese momento?

Profesora: Ehhh... como arriba del estómago más o menos.

Entrevistador: ¿Qué pasa arriba del estómago?

Profesora: Como que se expande esa gracia, como para lanzar una carcajada pero no la lanzo, me sonrío mejor.

Entrevistador: ¿Y se queda ahí en esta parte del estómago?

Profesora: No, como que sube y baja un ratito, como que suba y baja, o sea sube hacia la garganta y después regresa.

(Entrevista, episodio 7)

La siguiente ilustración muestra las marcas que utilizó la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

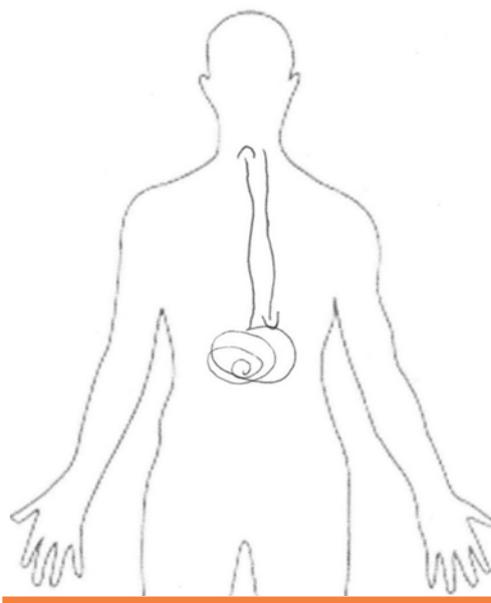


Ilustración 3: Referencia analógica de sensaciones experimentadas en episodio 7

3.1.4. Textura 4

Señalamiento de sensaciones distintas que se experimentan en un orden de aparición a través de zonas del cuerpo.

Ejemplo: La profesora 3 reportó haber experimentado “rabia” durante el episodio 11, notando un aumento de temperatura en el cuello y mejillas, y posteriormente tensión en la zona del cuello.

Profesora: Ahí el tema que al principio genera rabia, en el sentido de que (...) molesta en clases y no permite continuar con la clase en forma continua (...)

Entrevistador: ¿Y tú podrías identificar qué cosas sentiste?

Profesora: ...el calor, el calor siempre lo siento en la zona del cuello y en la zona de las mejillas.

Entrevistador: Cuello y mejillas, entonces tú dirías, ¿qué pasaba primero, el cuello o las mejillas en términos de calor?

Profesora: Las mejillas, las mejillas, es el primer lugar donde yo siento el ardor, como de la sensación sea rabia o lo que sea siempre lo he sentido en la parte de las mejillas

Entrevistador: (...) ¿y qué pasa después con el cuello?

Profesora: Después así que se pone como tenso.... me baja al cuello y se pone como tenso...

(Entrevista, episodio 11)

La siguiente ilustración presenta las referencias que utilizó la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

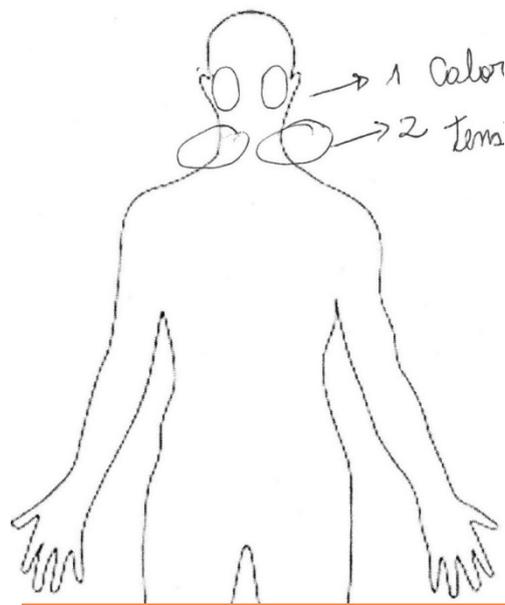


Ilustración 4: Referencia analógica de sensaciones experimentadas en episodio 11

3.1.5. Textura 5

Señalamiento de una determinada sensación percibida en una primera zona corporal que transita a través de una segunda zona hasta llegar a una tercera zona donde se experimenta otro tipo de sensación.

Ejemplo: La profesora 3 informó haber sentido felicidad, experimentando una expansión de su tórax que posteriormente se desplazó por el cuello (garganta) hasta llegar a su rostro (mejillas), lugar donde sintió un alza de la temperatura.

Profesora: Me siento feliz por haber logrado cosas con él...

(Reporte inicial, episodio 14)

Entrevistador: Sí, pero una cosa es que tú digas que es una sensación que sube y que tú ves que llega hasta arriba... o una sensación que llega acá y después reaparece en la mejilla...

Profesora: No, yo creo que en todos lados porque hasta aquí en la garganta también lo puedo sentir

Entrevistador: ¿Ah sí?

Profesora: Entonces es como una sensación que sube en este caso, hasta llegar a la mejilla se siente como el calorcito y después pasa.

(Entrevista, episodio 14)

La siguiente figura muestra las referencias que hizo la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

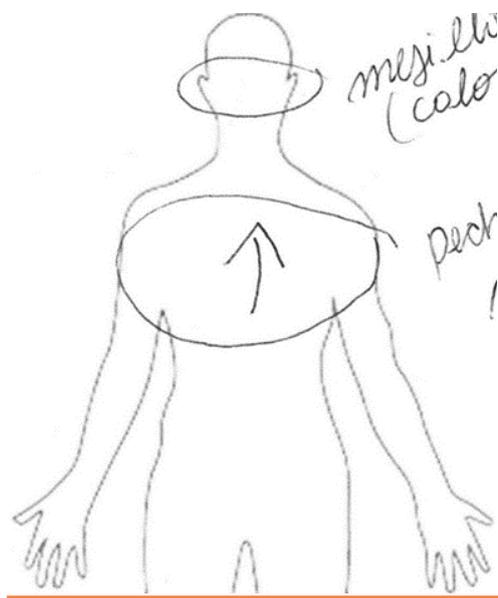


Ilustración 5: Referencia analógica de sensaciones experimentadas en episodio 14

3.1.6. Textura 6

Señalamiento sensaciones que se desplazan en el espacio tridimensional.

Ejemplo: La profesora 1 señaló haber experimentado “contrariedad” durante el episodio 2, observando las sensaciones de presión y dolor en el sector abdominal que se desplazaron hacia el interior de su cuerpo.

Profesora: Esta situación yo la nominé contrariedad, esa es la emoción.
(Reporte inicial, episodio 2)

Entrevistador: (...) nace desde abajo, ¿cierto?, ¿sí?

Profesora: o desde afuera

Entrevistador: ... desde afuera ¿a qué te refieres con afuera?

Profesora: Es que no sé de dónde viene el dolor, pero se produce una molestia en esta zona, yo creo que es el colon.

Entrevistador: Perfecto, y esa molestia, tú marcas una flecha que es abajo, digamos, mirando hacia arriba.

Profesora: O hacia adentro.

(Entrevista, episodio 2)

La siguiente figura expone las marcas que utilizó la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

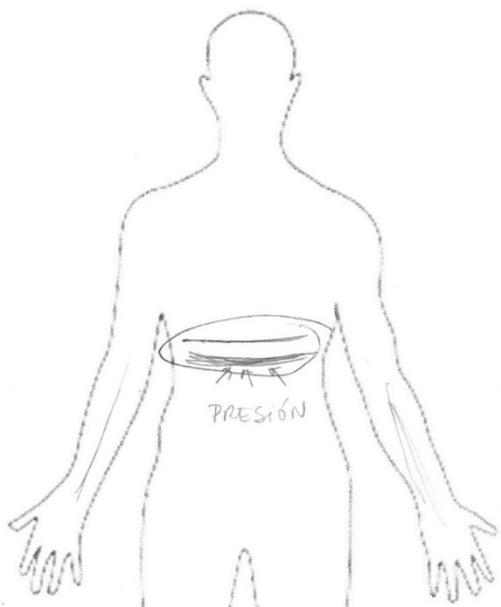


Ilustración 6: Referencia analógica de sensaciones experimentadas en episodio 2

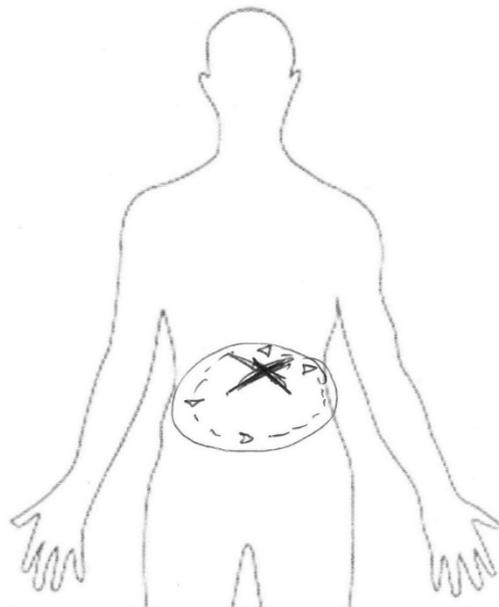


Ilustración 7: Referencia analógica de sensaciones experimentadas en episodio 17

3.1.7. Textura 7

Señalamiento de movimiento de rotación de una o más sensaciones en torno a un centro.

Ejemplo: La profesora 4 describió haberse sentido “feliz” durante el episodio 17, percibiendo una sensación en el centro del estómago y un movimiento alrededor de éste.

Profesora: Obviamente uno se siente feliz de que se logró.

(Reporte inicial, episodio 17)

Profesora: Claro, como que uno igual lo siente ahí, es como si tuviera que especificar, es como justo en el centro, pero igual, siento como un movimiento, una energía alrededor.

Entrevistador: Podrías quizás, no sé, con algunos elementos gráficos señalar exactamente como unos movimientos...

Profesora: Claro, como energía que se va rodeando.

Entrevistador: Perfecto. Y esa sensación que tú señalas, eso que tú señalas ahí, es como...

Profesora: Como el centro, como que fuera el epicentro.

Entrevistador: Ahh perfecto... o sea, hay un centro y un epicentro...

Profesora: ...sí, el epicentro y siempre hay un movimiento como alrededor.

(Entrevista, episodio 17)

La ilustración 7 (arriba) presenta la indicación que dibujó la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

3.1.8. Textura 8

Señalamiento de movimiento de una o más sensaciones desde un centro hacia una periferia.

Ejemplo: La profesora 1 indicó haber experimentado rabia durante el episodio 5, sintiendo dolor o un ardor en el centro interior de la zona abdominal que luego se dirigió hacia la periferia.

Profesora: Claro, reacciono con la rabia (...)

Entrevistador: Dolor en esta zona.

Profesora: Dolor, sí.

Entrevistador: Y ¿tú dirías que el dolor es igual acá, qué acá, o sea, en el centro que en la periferia de la zona que marcas?

Profesora: Yo creo que aquí está más intenso en esta zona.

Entrevistador: Perfecto ¿y el dolor dónde comienza afuera o adentro? O sea, en el centro o en la periferia.

Profesora: Adentro, centro.

Entrevistador: O sea, (...) comienza en el centro, y llega a la periferia, tiene como esta dirección, como de expansión. Y tú le llamas dolor.

Profesora: Sí.

(Entrevista, episodio 5)

La siguiente figura expone las marcas que usó la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

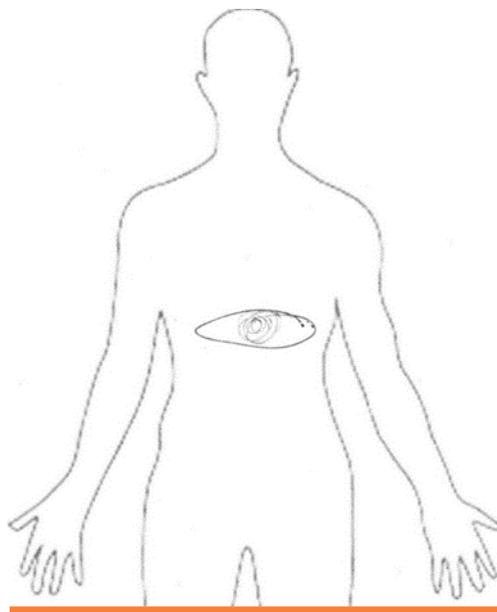


Ilustración 8: Referencia analógica de sensaciones experimentadas en episodio 5

3.1.9. Textura 9

Señalamiento de sensaciones que se experimentan al mismo tiempo en dos o más zonas del cuerpo.

Ejemplo: La profesora 2 relató que sintió angustia y preocupación durante el episodio 9, notando una contracción en la zona abdominal que luego se irradió hacia la periferia de ésta y simultáneamente experimentó una contracción en la zona del cuello.

Profesora: Por eso sentí como que es una angustia, fue una angustia y me preocupó a la vez.

(Reporte inicial profesora 2)

Profesora: Pero no sé si tienen relación, no siento que subió sino que siento que fue como simultáneo, el apretón y el nudo.

Entrevistador: ¿Nudo? ¿A qué te refieres con nudo?

Profesora: Como que se apretó, como que iba a hablar y no pude hablar en ese momento. Tuve que esperar un rato y cuando pude hablar “¿y por qué no quiere ir?” Pero esa reacción la esperaba antes.

Entrevistador: (...) O sea, a la larga tenemos dos zonas, una zona del estómago y otra, y son simultáneas por así decirlo, ¿o este primero y esta es segunda?

Profesora: No, fueron simultáneas.

(Entrevista profesora 2)

La siguiente figura expone las referencias que utilizó la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

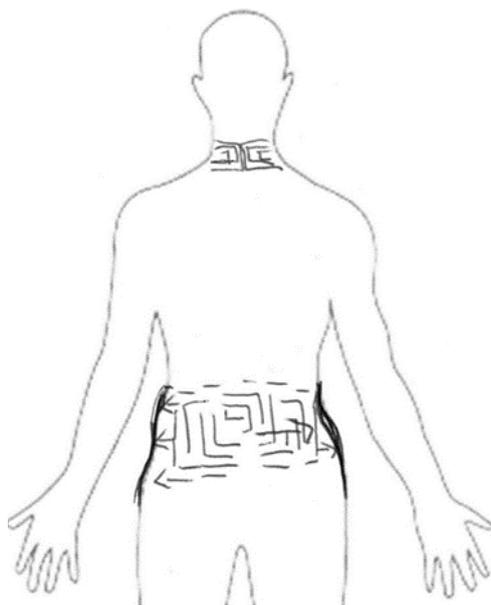


Ilustración 9: Referencia analógica de sensaciones experimentadas en episodio 9

3.2. Resumen: aspectos fenomenológicos y corporales por episodios

A continuación, se expone un resumen de los aspectos fenomenológicos y corporales de la experiencia emocional de las profesoras en cada episodio, presentando las zonas del cuerpo, sensaciones asociadas a cada una de ellas, las texturas corporales y la principal palabra emocional que las docentes utilizaron para etiquetar la emoción correspondiente.

Tabla 1. Caracterización por episodios

Profesora	Episodio	Zonas del cuerpo	Sensaciones	Texturas corporales	Palabra emocional
1	1	Zona torácica, cuello	Presión	Textura 1	Tristeza
	2	Zona abdominal, brazos	Presión, tensión, dolor	Textura 1	Contrariedad
	3	Zona abdominal	Presión	Textura 6, Textura 1	Desagrado
	4	Zona abdominal	Presión, pesadez, ardor, calor	Textura 1	Molestia
	5	Zona abdominal	Dolor	Textura 1, Textura 8	Desilusión
2	6	Zona torácica, cuello, brazos, manos, dedos	Presión, nervio	Textura 1, Textura 4	Satisfacción
	7	Zona abdominal, cuello, zona torácica	Expansión	Textura 1, Textura 3	Gracia
	8	Zona torácica	Expansión	Textura 1, Textura 2, Textura 8	Satisfacción
	9	Zona abdominal, cuello	Contracción, dolor, expansión	Textura 1, Textura 4, Textura 8, Textura 9	Angustia
	10	Zona abdominal, manos	Contracción, dolor, hormiguelo	Textura 1, Textura 4	Frustración
3	11	Rostro, cuello, manos	Calor, ardor, tensión, hormiguelo	Textura 1, Textura 4	Rabia
	12	Zona torácica, hombros, rostro	Deshinchamiento, decaimiento, pesar	Textura 1, Textura 2, Textura 4	Pena
	13	Zona torácica, rostro	Expansión, hormiguelo	Textura 1, Textura 2, Textura 4	Felicidad
	14	Zona torácica, rostro, cuello	Expansión, calor	Textura 1, Textura 2, Textura 5	Felicidad
	15	Zona torácica, rostro	Expansión, calor	Textura 1, Textura 4	Alegría
4	16	Zona abdominal	Contracción, apretón	Textura 1, Textura 7	Molestia
	17	Zona abdominal	Movimiento	Textura 1, Textura 7	Alegría
	18	Zona torácica, hombros	Tensión	Textura 1, Textura 2	Molestia
	19	Zona torácica, zona abdominal	Presión, movimiento	Textura 1, Textura 2	Molestia
	20	Zona torácica	Sin reporte	Textura 1, Textura 2	Risa

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las texturas corporales que hemos documentado detallan el carácter tangible de las emociones de las profesoras, una característica que difiere radicalmente de las variables de naturaleza eminentemente conceptual utilizadas para comprender el trabajo educativo (como autoestima, expectativas, inteligencia emocional u otros), y cuya indagación suele descansar en instrumentos estandarizados. En este sentido, pensamos que la investigación en esta área constituye un desafío diferente y particularmente complejo.

Fruto del estudio fue posible apreciar diferencias cualitativas y cuantitativas, tanto entre descripciones de emociones vividas en una misma profesora como entre las descripciones de emociones sentidas por las diferentes profesoras. Por ejemplo, en algunas descripciones se señalan solamente una zona del cuerpo y en otras más de una. Lo mismo ocurre con sensaciones. A su vez, hubo referencias que incluyeron un solo tipo de textura corporal y otras hasta tres. Y desde un punto de vista cualitativo, fue posible identificar descripciones que solo se remitían a señalar la zona del cuerpo donde se sintieron sensaciones (Textura 1) y otras más compleja que además detallaban “la manera” en que se sintieron las sensaciones (Textura 9).

Si bien es plausible que las diferencias observadas podrían relacionarse con aspectos de orden metodológico, (como por ejemplo, las características de la situación en que se realizaron los reportes iniciales u otros), también es probable que estas diferencias pudieran explicarse por el nivel de claridad que las profesoras tuvieron de su experiencia emocional en cada episodio, algo que ha sido estudiado bajo el concepto de “granularidad emocional” (Barrett, 2018). Esta variable se vincula conceptualmente con la idea de “consciencia emocional” pues en la medida que las personas traen a su consciencia sus emociones pueden describirlas con mayor detalle. A su vez, la “autoconsciencia emocional” está en el centro de la “inteligencia emocional”, un enfoque que se ha posicionado fuertemente en el ámbito educativo pese a que ha sido foco de un cuestionamiento importante debido, entre otros aspectos, a que no aborda la complejidad del fenómeno emocional (ej., Menéndez, 2018). Por tanto, la metodología utilizada ofrece una alternativa para explorar con mayor detalle tanto la experiencia emocional como el grado de autoconsciencia con que las profesoras viven las emociones.

Es importante destacar que, congruentemente a nuestro marco conceptual, en ningún caso se ha aspirado a construir un inventario definitivo de texturas corporales para cada emoción. Lo que se pretende es describir con más detalle la experiencia emocional en comparación a cómo se suele realizar. Pensamos que este punto es central no solo en términos “descriptivos” (y metodológicos) sino también epistemológicos y educativos. Epistemológicos, puesto que la habilidad para prestar atención a sensaciones corporales en tiempo presente tiene una directa relación con la autoconsciencia (Naranjo, 1995). Al respecto, resulta pertinente hacer referencia a los estudios sobre “realismo afectivo” que muestran que la ausencia de contacto con la propia experiencia afectiva suele traducirse en explicaciones distorsionadas sobre lo que ocurre en el mundo (Barrett, 2018). En coherencia con la psicología humanista, es posible plantear que la atención al cuerpo experimentado propicia un tipo de conocimiento que integra lo que ocurre —o se experimenta— “dentro” de cada persona con lo que ocurre —o se experimenta— “fuera” de ella. En este mismo sentido, este tipo de resultados podría ser de utilidad para documentar con más detalle aquello que se ha denominado como “conocimiento emocional” (Zembylas, 2005).

Este esfuerzo también podría tener un valor educativo dado que el aumento en la habilidad de atender a las sensaciones corporales en tiempo presente constituye un indicador de progreso en autoconocimiento (Naranjo, 1995), facilitando, por ejemplo, procesos de regulación o gestión de las emociones (ej., Arnold et al, 2019; Price & Hooven, 2018; Smith et al., 2021). Por tanto, es razonable pensar en la posibilidad de utilizar este tipo de registros para monitorear los procesos de formación emocional y enriquecer la investigación que se realiza en este campo, un ámbito donde las descripciones sobre este tipo de procesos suelen ser muy amplias y vagas. Al respecto, es pertinente señalar que si bien la metodología utilizada es cercana al uso de datos visuales en el trabajo con técnicas cualitativas, no sería del todo correcto clasificarlas de esa forma, puesto que las imágenes construidas por las profesoras sobre el papel no fueron originadas a partir de datos percibidos visualmente, tal como así ocurre con las técnicas mencionadas (ej., Banks, 2010; Dannay, 2017). Más bien, es razonable estimar que estas marcas fueron generadas recurriendo a un proceso a través del cual ellas “tradujeron” su experiencia corpórea (generada interoceptivamente) a una representación visual, lo cual implicaría un proceso diferente en términos epistémicos.

Finalmente es importante destacar las limitaciones de nuestro estudio. En primer lugar, la cantidad de profesoras que participaron solo ha permitido una primera aproximación exploratoria. Asimismo, sería de interés explorar lo que ocurre en esta misma materia con profesores hombres. Por otra parte, tal como se señaló más arriba, estos resultados son parte de un estudio más amplio donde se abordaron tanto los aspectos fenomenológicos y corporales de la experiencia emocional de docentes como sus aspectos representacionales y, por lo tanto, el nivel de precisión y profundidad alcanzada podría ser mayor si solo se orientara en esta línea de exploración. Al respecto, cabe hacer referencia al aporte que puede realizar la microfenomenología a este ámbito (Petitmengin, 2017). Bajo esta línea es posible estimar que el estudio de caso podría arrojar aún más luces, y considerar aspectos como la biografía de participantes, historias de aprendizajes emocionales y contexto escolar; conexión entre la dimensión representacional y fenomenológica de estos estados mentales; manifestaciones de las dimensiones señaladas en función del nivel de autoconciencia u otras.

REFERENCIAS

- Alibali, M. & Nathan, M. (2012). Embodiment in Mathematics Teaching and Learning: Evidence From Learners' and Teachers' Gestures. *Journal of the Learning Sciences*, 21(2), 247-286. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.61144>
- Alvarez-Hevia, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista española de pedagogía*, 76(269), 7-23. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-01>
- Arnold, A., Winkielman P. & Dobkins, K. (2019). Interoception and Social Connection. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02589>
- Banks, M. (2010). Los datos visuales en la investigación cualitativa. Morata.
- Barrett, L. (2004). Feelings or Words? Understanding the Content in Self-Report Ratings of Experienced Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2): 266-281. <http://doi.10.1037/0022-3514.87.2.266>

- Barrett, L. & Russell, J. (2015). *The Psychological construction of emotion*. The Guilford Press.
- Barrett, L. (2018). *La vida secreta del cerebro. Cómo se construyen las emociones*. Paidós.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82. <http://doi.10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3>
- Chen, J. & Cheng, T. (2021). Review of research on teacher emotion during 1985–2019: a descriptive quantitative analysis of knowledge production trends. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00537-1>
- Damasio, A. (1999). *El error de descartes, la razón de las emociones*. Andrés Bello
- Dannay, D. (2017). Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa. Narcea.
- Estola, E. & Elbaz-Luwisch, F. (2003) Teaching bodies at work, *Journal of Curriculum Studies*, 35(6), 697-719, <http://doi:10.1080/0022027032000129523>
- Mérida-López & Extremera (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Extremera, Mérida y Sánchez (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la educación*, 2, 74-97. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02511690/>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Frenzel, A. (2014). Teacher Emotions, en R. Pekrun. & L. Linnenbrik-Garcia (Ed), *International Handbook of Emotions Education*, 494-519. Routledge.
- Fried, L., Mansfield, C. & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441. <https://ro.ecu.edu.au/ecuworkspost2013/2484>
- García, P. (2014). La perspectiva de primera persona como metodología de estudio en filosofía de la mente desde John R. Searle. *Revista de Investigación de la UCSP*, 5, pp. 29-46.
- Gendlin, E. (1999). *El focusing en psicoterapia: manual del método experimental*. Paidós
- González-Calvo, G. y Martínez-Álvarez, L. (2018). Los diarios corporales docentes como instrumentos de reflexión y de evaluación formativa en el prácticum de formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, XLIV, 2, 185-204. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200185>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill.
- Kadesjö, B., Janols, L., Korkman, M., Mickelsson, K., Strand, G., Trillingsgaard, A. & Gillberg, C. (2004). The FTF (Five to Fifteen): the development of a parent questionnaire for the assessment of ADHD and comorbid conditions. *European Child Adolescent Psychiatry*, 13, 3-13. <https://doi.org/10.1007/s00787-004-3002-2>
- Lennarz, H. Lichtwarck-Aschoff, A., Timmerman, M. & Granic, I. (2018). Emotion differentiation and its relation with emotional well-being in adolescents. *Cognition and Emotion*, 32(3), 651-657. <https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1338177>
- Lieberman, M. (2019). Boo! The consciousness problem in emotion, *Cognition and Emotion*, 33:1, 24-30, DOI: 10.1080/02699931.2018.1515726.

- Macazaga, A., Vaquero, A. y Gómez, A. (2013). El registro de la emoción en el cuerpo, autoconocimiento y formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 135-145. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.2.184021>
- Naranjo, C. (1995). *La vieja y la novísima gestalt. Actitud y práctica*. Cuatro vientos.
- Petitmengin, C. (2017). Enaction as a lived experience: Towards a radical neurophenomenology. *Constructivist Foundations*, 12(2): 139-147. <http://constructivist.info/12/2/139>
- Phelps, E. & Sharot, T. (2008). How (and why) emotion enhances the subjective sense of recollection. *Current Directions in Psychological Science*, 17, issue 2, pp. 147-152. <http://doi.10.1111/j.1467-8721.2008.00565.x>
- Poblete-Christie, O. y Bächler, R. (en prensa). *¿Emociones sin fenomenología? Reflexión sobre las investigaciones en emociones de profesores*. *Estudios Pedagógicos*.
- Price, C. & Hooven, C. (2018). Interoceptive Awareness Skills for Emotion Regulation: Theory and Approach of Mindful Awareness in Body-Oriented Therapy (MABT). *Frontiers in Psychology*, 9:798. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00798>
- Rodríguez R., Caja, M, Parra, P. Velasco, P. y Terrón, M., (2013). Inteligencia Emocional y Comunicación: la conciencia corporal como recurso, *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 213-241. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5598>
- Rosell, W., González, B., Dovale, C. & Domínguez, L. (2006). División regional del cuerpo humano para facilitar su estudio. Diferencias entre las regiones superficiales y esqueléticas. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 20(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412006000300006&lng=es&tlng=es
- Saric, M. (2015). Teachers' emotions: a research review from a psychological perspective. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 4, 10-26. https://www.sodobna-pedagogika.net/en/articles/04-2015_teachers-emotions-a-research-review-from-a-psychological-perspective/
- Smith, R., Feinstein, J., Kuplicki, R., Forthman, K., Stewart, J., Paulus, M., Tulsa 1000 Investigators & Khalsa, S. (2021). Perceptual insensitivity to the modulation of interoceptive signals in depression, anxiety, and substance use disorders. *Scientific Reports*, 11, 2108. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-81307-3>
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa.
- Xu, Y. (2018). A Methodological Review of L2 Teacher Emotion Research: Advances, Challenges and Future Directions. En J. de D. Martínez (Ed.), *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education* (pp. 35-49). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_3
- Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(4), 465-487. <https://doi.org/10.1080/09518390500137642>

Reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente para la construcción de una cultura de paz en Colombia

Teacher recognition and pacifist empowerment for the construction of a culture of peace in Colombia

Alberto Galindo Arévalo*

Recibido: 1 de diciembre de 2021 **Aceptado:** 29 de marzo de 2022 **Publicado:** 31 de enero de 2023

To cite this article: Galindo, A. (2023). Reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente para la construcción de una cultura de paz en Colombia. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 71-93. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.13909>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.13909>

RESUMEN

Este artículo se propone analizar la praxis intersubjetiva de reconocimiento recíproco, así como las actitudes y prácticas de empoderamiento pacifista del docente que labora en colegios públicos de Bogotá, como una contribución a la construcción de una cultura para la paz, clave fundamental para la formación de una nueva generación más pacífica en este tiempo de posconflicto que vive Colombia. Para abordar esta temática se empleó una metodología cualitativa denominada “Producciones Narrativas”, con la cual no se objetivó ni subsumió al docente al poder del investigador o del objeto de estudio, sino que contribuyó a reconocer su voz y su experiencia como parte de la complejidad de la realidad estudiada. Los veinte relatos narrativos elaborados fueron construidos conjuntamente entre el docente y el investigador, generando un conocimiento situado, parcial y encarnado, con el cual se exploró, comprendió y evaluó la temática investigada. Estos relatos expresan un sentir no solo individual sino colectivo del fenómeno estudiado, por lo que en el análisis y discusión se pudieron articular con los textos académicos consultados en el marco conceptual. Como resultado de esta investigación se evidenció la responsabilidad que tiene el docente en la construcción de la cultura de paz que, mediante una educación humanista centrada en su dignidad e integridad, en el respeto a la diferencia y diversidad, en la resolución pacífica de los conflictos, haga ruptura con los enfoques utilitaristas de una educación por competencias, como la que se está implementado en los colegios públicos.

Palabras clave: papel del docente; cultura de paz; educación para la paz; producciones narrativas

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the intersubjective praxis of reciprocal recognition, as well as the attitudes and practices of pacifist empowerment of teachers working in public schools in Bogotá, as a contribution to the construction of a culture for peace, a fundamental key for the formation of a new and more peaceful generation in this post-conflict period in Colombia. To address this topic, a qualitative methodology called “Narrative Productions” was used, which did not objectify or subsume the teacher to the power of the researcher or the object of study, but contributed to recognize his voice and experience as part of the complexity of the studied



*Alberto Galindo Arévalo [0000-0001-6824-6312](https://orcid.org/0000-0001-6824-6312)

Docente de la Secretaría de Educación de Bogotá (Colombia)

agalindoal@educacionbogota.edu.co

reality. The twenty narrative accounts elaborated were constructed jointly by the teacher and the researcher, generating a situated, partial and embodied knowledge, with which the researched topic was explored, understood and evaluated. These stories express not only an individual but also a collective feeling of the phenomenon studied, so that in the analysis and discussion they could be articulated with the academic texts consulted in the conceptual framework. As a result of this research, the responsibility of teachers in the construction of a culture of peace was evidenced, through a humanistic education focused on their dignity and integrity, on respect for difference and diversity, on the peaceful resolution of conflicts, making a break with the utilitarian approaches of an education by competencies, such as the one being implemented in public schools.

Keywords: teacher role; culture of peace; peace education; narrative productions

1. INTRODUCCIÓN

El tema que se desarrolla en este artículo de investigación, sobre el reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente para construir cultura de paz, está contextualizado en la realidad social colombiana, la cual ha vivido en las últimas décadas de su historia una situación de violencia sociocultural y política marcada por la inequidad y la exclusión, pero también por un anhelo de paz después de la firma de los acuerdos de paz entre el Gobierno y la guerrilla de las FARC-EP en el año 2016 (Zuluaga, 2009).

Ser docente en este contexto y específicamente en colegios públicos ubicados en la periferia de Bogotá es una experiencia que implica múltiples desafíos, que condicionan su labor educativa a nivel personal y profesional. Preguntar a los docentes sobre sus vivencias de reconocimiento y sus prácticas de empoderamiento pacifista se constituye en una invitación a reflexionar de manera crítica su praxis educativa en la construcción de la paz desde la educación.

Actualmente hablar una cultura para hacer las paces, como refiere Martínez (2001), se ha convertido en un referente importante para la construcción de una educación para la paz. La violencia social se reproduce dentro de la escuela de múltiples formas y los docentes no son ajenos a esta situación, pero ellos pueden ser un factor de cambio en la construcción de la paz; una paz que no es perfecta sino “imperfecta”, en cuanto es un proceso inacabado, procesual, dinámico y en constante construcción como plantea Muñoz (2001). Los docentes son actores centrales en el proceso educativo y en la construcción de una cultura para hacer las paces, por tanto, el reconocimiento recíproco (Honneth, 1997) y su empoderamiento pacifista (Muñoz, 2005) es una de las claves importantes para transformar la actual cultura violenta que vive el país.

El docente, con todo y el desprestigio a que ha sido sometido por la lógica economicista de la educación, sigue teniendo un papel central en el proceso de acompañamiento y construcción de las miradas sobre el mundo y la realidad (Castillo Aguilar, 2019, p. 94). Es urgente, por tanto, replantear su figura y su labor desde un lugar que lo reconozca y lo empodere, valorando el papel que representa como intelectual y modelo de vida para los estudiantes, en medio de una situación de violencia y conflicto sociocultural como la que vive Colombia. Es por ello, que como sostiene Sofía Herrero, que

si queremos transformar la cultura de la violencia que nos impregna en una cultura de paz, hemos de aunar esfuerzos porque la base en que se asienta la educación y toda su estructura sean

en sí misma pacíficas, y, consecuentemente, eduque a los seres humanos en la responsabilidad para el mutuo entendimiento, justicia y la paz. (2012, p. 30)

2. MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

El desafío que enfrenta Colombia para construir efectivamente una cultura para hacer las paces requiere de decisiones y acciones concretas, que pasan necesariamente por el papel que juega la educación en la sociedad, reconociendo a la escuela y al docente, como elementos medulares en su consolidación (Martínez Guzmán, 2005). Ser docente en este contexto implica tensiones e incertidumbres que condicionan su identidad personal y profesional, su forma de relacionarse, su desempeño laboral y la manera como concibe la educación.

Desde esta perspectiva, Martínez et al. (2009, pp. 100-105) resaltan las siguientes actitudes, que contribuyen a la construcción de alternativas pacíficas y que son importantes para una educación para la paz: a) el uso de la cooperación, que fortalece las relaciones intersubjetivas buscando aspectos en común en beneficio de intereses colectivos e individuales; b) la empatía, como una nueva forma de percibir las cosas y las personas, buscando intereses en común y cooperación; c) los nuevos usos del poder, a partir del amor y el respeto; d) el reconocimiento recíproco, para buscar el entendimiento con los otros desde la valoración y la aceptación; e) el empoderamiento pacifista, para afrontar las situaciones de conflicto y violencia regulándolas pacíficamente; f) el valor de la comunicación pacífica; g) la responsabilidad de las cosas que se hacen, se dicen o se callan, para llevar a cabo un actuar justo.

De estas actitudes, dos son fundamentales para los fines de esta investigación: el reconocimiento recíproco y el empoderamiento pacifista. Estas actitudes potencian a las otras, les dan sentido y orientación. Desde esta perspectiva, la presente investigación se articula a nivel teórico entorno a estos dos ejes temáticos: por un lado, el reconocimiento recíproco del docente, siguiendo los planteamientos de Honneth (1997); y por otro lado, su empoderamiento pacifista, siguiendo la línea planteada por Muñoz (2005).

2.1. El reconocimiento recíproco como una contribución a la construcción de la paz imperfecta

El reconocimiento lo definen Bush y Folger (1996) como la capacidad de valorar y ser sensible a las situaciones de vida y a las capacidades humanas comunes de las otras personas de una manera recíproca. En esto radica la importancia de la práctica del reconocimiento recíproco en la educación para la paz, porque considera a los demás seres humanos como interlocutores válidos, no desde la tolerancia sino desde la valoración e inclusión del otro, al aceptarlo desde su integridad física, geográfica y cultural, en sus derechos y deberes y en sus diversas formas de vivir la vida. En este aspecto, el reconocimiento se vincula con la empatía (Martínez Guzmán et al., 2009, p. 102), clave importante para generar alternativas de transformación no violentas y elemento importante para la valoración de la identidad e integridad de las personas.

La situación social que vive Colombia requiere una educación para la paz que reconozca y forme sujetos pacíficos. A la escuela como territorio de paz se le otorga esta responsabilidad, la

cual recae sobre el docente como sujeto intelectual, quien debe estimular y potenciar en sus estudiantes el sentido crítico en medio de la incertidumbre del posconflicto. Afirma Giroux (1990), que los docentes

deberán combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación. (p. 36)

Ante este panorama surge la pregunta sobre ¿qué reconocimiento tiene el docente hoy en Colombia? Para responderla se analizaron las experiencias docentes, a partir de los tres estadios de reconocimiento recíproco postulados por Honneth (2010, p. 30): 1) el reconocimiento de la integridad física, que se fundamenta en relaciones basadas en el amor y en el afecto, potenciando la autoconfianza de las personas; 2) el reconocimiento de los individuos que forman parte de una comunidad y son poseedores de derechos, que deben ser reconocidos tanto jurídica como socialmente, potenciando el autorrespeto y la integridad de las personas; 3) el reconocimiento a las diferentes formas de vida, que se fundamenta en la solidaridad con las particularidades propias de cada persona, potenciando la autoestima gracias a la aprobación solidaria de los otros. Mediante estos tres estadios de reconocimiento recíproco experimentados a partir de relaciones intersubjetivas, se puede garantizar la dignidad e integridad de las personas y su autorrealización.

Para Honneth estos tres estadios de reconocimiento se originan y están ligados a tres formas de menosprecio que afectan la integridad de las personas: en su autoconfianza mediante la humillación física; en su autorrespeto por la privación de derechos y la exclusión social; y en la autoestima por el desdén a la dignidad del sujeto social y sus diversas formas de autorrealización como persona o como colectivo (1997, p. 161-164; 2010, p. 20). Para este autor, el menosprecio es un desconocimiento radical de la dignidad humana, una instrumentalización y despersonalización del sujeto a favor de los intereses económicos propios de la sociedad capitalista (Honneth, 2007, p. 136). Estas experiencias de menosprecio generan e intensifican los diversos conflictos sociales, por lo que la lucha por el reconocimiento se constituye en el motor del cambio social (Comins Mingol et al., 2011, pp. 107-108).

Por tanto, el análisis y visibilización de las diferentes formas de menosprecio contribuyen a denunciar la violación sistemática que sufre el docente en su dignidad como persona y como profesional. Analizar las causas del menosprecio de los docentes y los escenarios en donde se generan son la clave para sentar las bases de la lucha por su reconocimiento recíproco. El docente, al luchar por su reconocimiento asume una actitud performativa que lo lleva a un cambio de actitudes y percepciones frente a la situación social y personal de sus educandos y demás miembros de la comunidad educativa. De esta manera, la escuela se convierte en el espacio concreto para la transformación social, porque, aunque está permeada por la violencia, también es un lugar para fomentar los valores de paz y reconciliación desde el reconocimiento recíproco de las personas implicadas en el proceso educativo.

2.2. El empoderamiento pacifista

El reconocimiento recíproco está vinculado directamente con el empoderamiento pacifista de aquellas capacidades, que tienen las personas y los colectivos, para regular las situaciones de con-

flicto sin el uso de la violencia. El concepto empoderamiento tiene su origen en las reivindicaciones feministas, que buscan que las mujeres reconstruyan sus poderes para luchar por su reconocimiento y sus derechos frente a una sociedad patriarcal que las violenta y las margina (Martínez Guzmán et al., 2009). Para Martínez (2005, p. 133) empoderamiento significa recuperar los poderes y las capacidades para sentirse valorado como persona de una manera pacífica y no violenta. Por consiguiente, se habla en las investigaciones para la paz, no de cualquier tipo de empoderamiento sino de un “empoderamiento pacifista”. Este concepto fue propuesto por Francisco Muñoz y los investigadores del “Instituto de la Paz y los Conflictos” de la Universidad de Granada como

un reconocimiento de las realidades, prácticas y acciones pacifistas y sus capacidades para actuar y transformar su entorno más o menos cercano. Como promover la creación de redes entre todos los actores que de una u otra forma tienen intereses en promocionar la paz. (Muñoz et al., 2005, p. 124-125)

El empoderamiento pacifista plantea un doble reto a la educación para la paz: por una parte, conlleva un trabajo de concienciación y asunción del poder personal, y de las capacidades que contribuyen al reconocimiento de la propia dignidad e integridad recuperando la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima; y por otra parte, responsabiliza a las personas como actores sociales, a crear las condiciones y las oportunidades para que otros seres humanos puedan desarrollar sus capacidades y ser sujetos de su propio desarrollo en la construcción de una convivencia pacífica. En este sentido, la educación para la paz se constituye en el escenario propicio para deconstruir, mediante la toma de conciencia crítica, esas capacidades productoras de violencia y reconstruir, desde el empoderamiento pacifista, las capacidades para construir la paz desde la no violencia.

La educación, que etimológicamente indica guiar y conducir, como sostiene Martínez (2005), debe orientar a los seres humanos para que dejen de actuar violentamente y comiencen a conducirse de una manera pacífica, con cuidado y justicia; pues los seres humanos tienen las capacidades y las competencias para ello. Desde esta óptica, la educación para la paz debe crear las condiciones para que, tanto los estudiantes como los docentes y en general todos aquellos implicados en la formación y construcción de una cultura para hacer las paces, se empoderen pacíficamente y desarrollen sus potencialidades y capacidades para convivir en paz, más allá de las estructuras violentas en que estén inmersos.

El docente no es ajeno a la cultura violenta, sobre todo en un país como Colombia, que lo convierte muchas veces en una persona autosuficiente, egoísta e indolente ante la situación de sus estudiantes y del contexto en general. Por lo que al empoderarse pacíficamente se compromete a reconocer y cambiar esas actitudes y comportamientos que alimentan la cultura violenta, al mismo tiempo que potencia la capacidad de respeto, compasión y cuidado, que contribuyen a la construcción de una cultura para hacer las paces en la escuela y en el entorno en donde se desempeña como persona y como profesional.

3. MARCO METODOLÓGICO

Para esta investigación se empleó un dispositivo metodológico denominado “Producciones Narrativas” (Balasch y Montenegro, 2003; Biglia y Bonet-Martí, 2009; Pujol y Montenegro, 2013),

como metodología cualitativa de corte narrativo que busca conocer los fenómenos sociales desde una perspectiva subjetiva, intersubjetiva y contextual, a través de la voz y experiencia de los participantes sobre los temas estudiados. Esta metodología contribuye a no objetivar ni subsumir al participante al poder que ejerce el investigador o el mismo objeto de estudio, sino a reconocer su voz y su experiencia como parte de la complejidad de la realidad estudiada. El producto generado es un relato narrativo construido conjuntamente entre el participante y el investigador.

Para poner en marcha esta metodología se invitó a participar a un grupo de docentes que laboran en colegios públicos de la periferia de Bogotá, presentándoles los objetivos de la investigación y motivándolos a tomar parte en este estudio. Con cada uno de ellos se programó una sesión de diálogo, de manera individual. Esta sesión se realizó telemáticamente, orientada por medio de una pauta o guion que remitía a los objetivos de la investigación, y que por medio de preguntas abiertas recogía los aspectos o ejes temáticos más significativos del tema a estudiar. Esta sesión fue grabada, con el consentimiento de los docentes, para facilitar su posterior proceso de textualización. Después de cada sesión, el investigador realizó una primera textualización de los temas abordados en la conversación, de forma clara y comprensible, utilizando sus propios recursos lingüísticos y tratando de ser lo más fiel posible a la visión y forma de narrar del docente. El relato narrativo, producto de esta textualización, se presentó al docente para que lo revisara, lo corrigiera, rectificar o clarificar aspectos que no correspondieran con su visión del fenómeno. Este proceso llevó en algunos casos más de una sesión. Concluido el proceso de correcciones y aclaraciones se dio por finalizado el relato narrativo, con la aceptación expresa del docente, quien reconoció que la narración generada, por medio de esta metodología, plasmaba su visión personal del tema estudiado.

Se elaboraron veinte relatos narrativos con los cuales se pudo explorar y analizar las experiencias de reconocimiento y las prácticas de empoderamiento pacifista de los docentes, como un conocimiento situado y encarnado de su labor educativa. Por lo tanto, es importante aclarar que los relatos narrativos elaborados, no representan los rasgos esenciales de los docentes participantes, ni son un informe minucioso de su experiencia o postura frente al tema, por el contrario, son el producto de su flexibilidad y de su comprensión sobre este fenómeno, que contribuye a refutar, diversificar y complejizar, desde una mirada situada las diversas narrativas que se han elaborado sobre el tema (Piper y Montenegro, 2017). En consecuencia, el conocimiento generado por medio de estos relatos está necesariamente encarnado de una manera parcial en el contexto sociocultural en el que se elaboraron y corresponden a una expresión y un sentir, no solo individual sino colectivo del fenómeno estudiado por su carácter heteroglósico y responsivo (Pujol y Montenegro, 2013, p. 21), por lo que están abiertos a entablar un diálogo performativo con los textos académicos consultados en el marco conceptual.

Mediante esta metodología los docentes se involucraron activamente en la producción de sus relatos, mediante el diálogo que se estableció con el investigador y las posteriores correcciones y aportes al texto. De esta manera, esta metodología responde en sí misma al objetivo de esta investigación por su carácter procesual, abierto y creativo, que reconoce y empodera al docente, al cuestionarlo y hacerlo reflexionar sobre su praxis educativa a la luz de los planteamientos investigados.

Los relatos narrativos fueron elaborados por docentes de aula, docentes orientadores y directivos docentes coordinadores, quienes relatan, desde su experiencia personal y educativa, la manera como hacen frente a las situaciones de conflicto y violencia social y escolar que afrontan en su cotidianidad laboral, así como sus vivencias de reconocimiento recíproco y sus prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista desde su rol como educadores, en su empeño por construir una cultura de paz desde un educación humanista.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RELATOS NARRATIVOS DE LOS DOCENTES

El análisis de los relatos narrativos de los docentes se llevó a cabo en dos niveles: el primer nivel de análisis se realizó en la construcción, revisión, textualización y co-escritura del relato narrativo de manera individual con cada uno de los docentes participantes, por lo que, como afirman Schöngut y Pujol (2015) los relatos se construyen al tiempo que se analizan; por consiguiente, el segundo nivel de análisis se efectuó no sobre ellos sino a partir de ellos, a la luz del marco conceptual. Este análisis se realizó bajo cuatro ejes temáticos enmarcados en: a) la realidad personal, social, cultural y laboral que viven los docentes del sector público que laboran en colegios de la periferia de Bogotá; b) la praxis intersubjetiva de reconocimiento docente; c) las prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente; d) las experiencias de educación, cultura de paz y desempeño del rol docente.

4.1. Contexto personal, sociocultural y laboral del docente

Los colegios distritales en donde laboran los docentes participantes en esta investigación están ubicados en localidades del sur de Bogotá caracterizadas por situaciones de pobreza, marginación, desempleo, violencia, desplazamiento forzado e inmigración. La población estudiantil pertenece a los estratos socioeconómicos más bajos. Constata el profesor Rodrigo que:

En estos sectores sociales la violencia estructural se ve muy acentuada, porque un gran porcentaje de su población no cuenta con los medios básicos de subsistencia, no hay oportunidades laborales, ni tienen vivienda propia. Muchos de ellos buscan el espacio de la institución educativa, no para que sus hijos aprendan o generen un espacio de conocimiento, sino porque al estar en el colegio les asegura una ayuda económica por parte del Estado o un refrigerio. (Relato Narrativo, profesor Rodrigo)

La violencia en el contexto colombiano no se reduce al conflicto armado o al contexto social y político inequitativo y discriminatorio, la gran mayoría de la población vive en ambientes donde es común reaccionar de forma agresiva ante diferencias y discrepancias, por lo que la respuesta violenta se ha convertido en una forma de vivir con los otros. La profesora Edna afirma que los estudiantes

en algunos casos [...] actúan de manera hostil para satisfacer las expectativas de sus padres o de personas allegadas que los motivan o los impulsan a reaccionar así. He tenido casos de niños que manifiestan que sus papás los animan a golpear a los compañeros o a ser groseros, pues, según ellos, de esta manera podrán obtener el respeto de sus pares. (Relato Narrativo, profesora Edna)

Como se puede apreciar, el ámbito escolar no escapa a esta realidad violenta y conflictiva que vive el país, las “Encuestas de Clima Escolar y Victimización”, que se aplicaron en colegios públicos y privados de Bogotá en el 2013 (SED, 2013) y en el 2015 (SED, 2016), reflejaron las problemáticas de convivencia más comunes, entre las cuales se encuentran amenaza violenta, peleas físicas, discriminación por la orientación sexual, acoso escolar, acoso sexual, agresión verbal y gestual, hurtos, consumo y microtráfico de sustancias psicoactivas, por lo que en los colegios públicos se observa una creciente agresividad entre los estudiantes.

Toda esta realidad violenta en la que viven mis estudiantes se refleja en el ámbito escolar de muchas maneras. En el colegio encontramos todo tipo de violencia: física, verbal, psicológica, económica, de género. Esta violencia se refleja, por ejemplo, en el fenómeno del “bullying” o acoso escolar, que se ha convertido en una práctica cotidiana y generalizada en el colegio, por medio de la cual los estudiantes marcan sus esferas de poder. Esta situación de acoso escolar deja una huella profunda en ellos. (Relato Narrativo, profesora Luz Mery)

A este respecto, Parra (2016) afirma que el conflicto social y familiar se refleja de manera cruda en la escuela, en donde se reproducen situaciones de violencia, exclusión, autoritarismo, maltrato, agresión e intimidación que afectan la convivencia escolar. Por eso se hace tan importante trabajar por la instauración de una cultura de paz desde la educación, como un compromiso ético para transformar la escuela y la sociedad, involucrando a los docentes, estudiantes y padres de familia en la búsqueda de formas pacíficas de relacionarse para disminuir las actitudes de violencia. La cultura de paz se constituye, por consiguiente, en un desafío para la educación y para los docentes, pues ellos son los encargados de traducir, orientar y desarrollar estas nuevas pautas de comportamiento en los estudiantes. Sostiene Camargo (1997) que así como en la escuela se encuentra las semillas de la violencia también están las semillas de la paz.

Los docentes vislumbran dos formas de afrontar los conflictos que se generan con los estudiantes en el contexto educativo: por un lado, la mediación, la escucha activa, el diálogo, la validación de emociones; por otro lado, una forma legalista, pues, algunos optan por derivar a otros estamentos, como orientación escolar o coordinación las situaciones que los desbordan, ciñéndose al conducto regular establecido en el Manual de Convivencia de las instituciones educativas. Son dos visiones diferentes de afrontar las situaciones conflictivas, una empática y otra legalista. A este respecto, la profesora Luz Mery comenta que

La maestría [...] contribuyó mucho a cambiar esta visión tan legalista de solucionar los conflictos en la escuela. [...] Por ello, ante los conflictos escolares busco que los niños comprendan que es normal que haya conflictos en las relaciones interpersonales, pues somos diferentes, opinamos y vemos el mundo de manera diferente y que eso nos pasa a todas las personas. He comprendido que mi papel ante los conflictos, que tienen los estudiantes en el ámbito escolar, es la de ser mediadora. Busco que los estudiantes encuentren una solución y si les cuesta trato de ayudarles a encontrarla de una manera negociada. (Relato Narrativo, profesora Luz Mery)

Martínez et al. (2009) se preguntan “¿Por qué da siempre la sensación de que la violencia es más habitual que la paz? ¿Por qué decidimos escoger la violencia cuando también disponemos de otras opciones basadas en la paz?” (p. 99). Y responden, citando a Cascón (2001), que esto se debe a un modelo de educación competitiva y al influjo de los medios de comunicación que

han naturalizado, hasta el hecho de normalizar este tipo de actitudes y respuestas, generando en las personas patrones de conducta violentos. Los modelos educativos de corte utilitarista incrementan esta situación de violencia cultural y simbólica, pues, cimentan su dinámica en una educación por competencias desde una perspectiva mercantilista y una racionalidad técnico-pragmática, relegando a un segundo plano el fin último de la educación como es la formación del ser humano en su dignidad e integridad base fundamental para construir una sociedad justa y en paz. De tal forma que

la formación por competencias que se viene implantando en las instituciones educativas del país, es uno de los problemas que afecta a la educación. Importan más las competencias, [...] que los temas y los conceptos disciplinares, con la finalidad de formar mano de obra barata al servicio del sistema económico. Este modelo de formación se constituye en un factor de violencia hacia los estudiantes, pues es excluyente y discriminatorio. Competir alimenta esa cultura que tenemos de querer ser mejores que los otros, hacer las cosas por encima de los otros no importando las consecuencias. (Relato Narrativo, profesor Julián)

En este sentido, analizar y reflexionar el papel de la escuela y del docente en un contexto de posconflicto como el que vive Colombia es un proceso complejo y exigente, que implica: por un lado, deconstruir las políticas públicas sobre educación que se viene desarrollando en el país, orientadas desde un enfoque utilitarista que privilegia la competencia y la productividad por encima de las capacidades de la individuos y su dignidad; y por otro lado, reconstruir el reconocimiento intersubjetivo y el empoderamiento pacifista de los docentes, quienes se han visto relegados a ser funcionarios de la educación o a nadar contracorriente en medio de una sociedad violenta que margina y amenaza a quienes buscan un cambio y luchan por construir una cultura de paz, que aunque imperfecta es una alternativa en contra de la cultura de la violencia.

4.2. Praxis intersubjetiva de reconocimiento docente

En los relatos narrativos los docentes manifiestan la necesidad de rescatar su dignidad e integridad fracturada por el menosprecio a su labor, que les ha hecho perder protagonismo como agentes de cambio en la sociedad, convirtiéndolos en funcionarios que reproducen los valores sociales del sistema capitalista, en donde los estudiantes se han convertido en clientes y el docente en un administrador educativo. Giroux (1990) sostiene que esta situación se debe a la

la proletarización del trabajo del profesor, es decir, la tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas. (p. 172)

Las exigencias que el Estado y la sociedad hacen a la escuela y al docente contrastan con la percepción negativa que se tiene, principalmente, de la educación pública, que en el último tiempo ha perdido reconocimiento social, debido al bajo rendimiento académico de los estudiantes, a las situaciones convivenciales conflictivas que se viven en los colegios y a la alta exigencia de las políticas públicas basadas en estándares de calidad determinados por organismos nacionales e

internacionales, que ven al docente como el responsable de la mala calidad educativa, reflejada en los bajos resultados obtenidos en pruebas estandarizadas aplicadas a los estudiantes. Considera la profesora Avril que

Esta falta de reconocimiento con la docencia en general [...], se hace más evidente en algunos escenarios sociales en los que se busca desprestigiar y estigmatizar nuestra labor docente, por considerar que no estamos haciendo lo suficiente para formar bien a los estudiantes, olvidando que la educación es un trabajo que comienza en la familia, y en donde la sociedad y el Estado tienen que participar. Pero se le asigna toda la responsabilidad, de la buena o mala educación de los estudiantes, a los docentes y a la escuela, sobre todo a la educación pública. Por lo que considero que el trabajo de los docentes no está siendo realmente reconocido en todo su valor social. (Relato Narrativo, profesora Avril)

La falta de reconocimiento social e institucional repercute en el “malestar docente” y se caracteriza por bajos niveles de autoestima y altos índices de estrés que viven los docentes, producto de una sobrecarga laboral, exceso de tareas administrativas y disciplinarias, así como ambientes conflictivos que generan desmotivación e inconformidad dentro de las instituciones educativas, afectando la salud física, psicológica y emocional, e incrementando las incapacidades laborales.

Ante este panorama surge la pregunta sobre ¿qué experiencias de reconocimiento tiene el docente que trabaja en los colegios públicos de la periferia de Bogotá? Para responder a este interrogante se articularon las experiencias expuestas por los docentes en sus relatos narrativos con los postulados de la teoría del reconocimiento recíproco que propone Honneth (1997).

4.2.1. Estadios del reconocimiento docente que contribuyen a su identidad personal y profesional

Honneth postula tres estadios de reconocimiento, como se detalló en el marco conceptual. Con referencia al primer estadio, en los relatos narrativos se evidencia el amor y el aprecio que los docentes tiene por su profesión. El profesor Julián manifiesta:

Estoy orgulloso de ser docente, me satisface mucho lo que hago y tengo claro el papel que cumplo en el contexto educativo. Esto hace que entienda cuál es mi función en el colegio y me desempeñe de la mejor manera. (Relato Narrativo, profesor Julián)

Puesto que como refiere el profesor Rodrigo:

Los docentes no solo acompañamos un proceso académico, también somos consejeros, psicólogos, padres sustitutos y cuidadores que complementamos el proceso formativo de estos muchachos. (Relato Narrativo, profesor Rodrigo)

Otro factor de reconocimiento se constata en las expresiones de apoyo, respaldo, colaboración y afecto de los compañeros, directivos y padres de familia hacia los docentes. Este reconocimiento se manifiesta cuando se confía en las actitudes y potencialidades de los docentes para desempeñar una labor específica dentro de la institución educativa.

Con referencia a las expresiones de reconocimiento por parte de padres de familia y comunidad en general manifiesta la profesora Gloria que

Existen papás que son muy agradecidos, que reconocen, respetan y aprecian la labor que como docente desarrollo con sus hijos. Saben que mi labor no se limita a una hora de cátedra, sino que busco formar a los niños en mil cosas todo el tiempo; desde que ingresan al aula les estoy enseñando a saludar, a ser responsables de sus cosas, a mantener su aseo personal, a cuidar y autocuidarse, que en preescolar es algo básico y fundamental. (Relato Narrativo, profesora Gloria)

Estas diversas manifestaciones de reconocimiento consolidan la autoconfianza de docentes contribuyendo a reafirmar su identidad personal y profesional.

Con referencia al segundo estadio, los docentes se reconocen como personas y profesionales que forman parte de una comunidad educativa y gozan de plenos derechos jurídicos y sociales, como estabilidad laboral al estar vinculados en propiedad y oportunidades de formación y capacitación ofrecidas por la Secretaría de Educación de Bogotá, con las que han podido realizar estudios de posgrado y otras especializaciones.

A este respecto es importante destacar el reconocimiento que recibe el docente en los colegios, cuando desempeña su rol de una manera responsable y comprometida, en la búsqueda de fines comunes para el buen desarrollo de la labor educativa. La profesora Claudia narra que

Una experiencia de reconocimiento que resalto es el reto que me dieron de asumir el curso segundo de primaria que no tenía docente, pero en el cual había dos estudiantes muy conflictivos que dominaban al grupo y eran agresivos tanto con el docente como con los compañeros. [...] pues yo soy reeducadora y era la persona indicada para asumir este tipo de grupos difíciles a nivel disciplinario y convivencial. [...] esa ha sido una oportunidad de reconocimiento para demostrarme a mí misma y a la institución que tengo las capacidades para ello. (Relato Narrativo, profesora Claudia)

Con referencia al tercer estadio, los docentes dignifican su labor, no solo por el reconocimiento de su papel como actores fundamentales en los procesos de formación de las nuevas generaciones, sino por su posicionamiento y valoración social como garantes de la defensa de la educación pública como derecho para todos. El docente cuenta con garantías legales, consignadas en la Constitución Nacional, en cuanto a su derecho a la movilización social y al paro, así como la posibilidad de hacer parte de una agremiación sindical que defienda sus derechos y los de la educación pública. De esta manera potencian su autoestima, ya que, al saberse y sentirse valorados socialmente reconocen y valoran sus propias capacidades y potencialidades, gracias a la aprobación solidaria e intersubjetiva de los otros y estamentos sociales.

4.2.2. Causas del menosprecio a los docentes como formas de vulneración de su identidad

En los relatos narrativos los docentes exponen el menosprecio, que han tenido que experimentar a nivel personal y laboral, las cuales se manifiestan mediante acciones, actitudes y políticas pú-

blicas, que van en detrimento de su dignidad e integridad, poniendo en entredicho los objetivos y fines de una educación que pretende ser el baluarte de la paz en este tiempo de posconflicto que vive Colombia.

La primera forma de menosprecio es la humillación física, que deteriora la confianza del docente al vulnerar sus capacidades intelectuales, emocionales, físicas y materiales. Este tipo de menosprecio lo viven los docentes en la práctica de su ejercicio laboral y educativo cuando se subvaloran y se menosprecian sus esfuerzos y compromisos dentro de la institución escolar. Comenta la profesora Avril que

La labor docente con todas las satisfacciones que tiene no es una tarea fácil, y mucho más en estos tiempos. Lo experimento en mi labor diaria, no solo por la situación sociocultural de mis estudiantes, sino por otros factores como la masificación de las aulas, grupos numerosos de estudiantes para enseñarles en espacios pequeños. [...] Estos factores, entre otros, vulneran mi salud física, pero también mi salud emocional. [...] incrementando el estrés laboral. (Relato Narrativo, profesora Avril)

Estas situaciones de malestar docente y falta de reconocimiento se pueden constatar en las encuestas realizadas a los docentes de Bogotá en el año 2009 (Londoño Botero et al., 2011) y en el año 2015 (Tognato y Sanandres, 2015), en donde se evidencia que, aunque la gran mayoría de los docentes de los colegios distritales están satisfechos con su trabajo, su insatisfacción y malestar se presenta por el deterioro de las condiciones laborales, la violencia escolar, la falta de compromiso de las familia, el desprestigio laboral y la estigmatización social, la sobrecarga laboral, la desorganización institucional, el autoritarismo de los directivos, las políticas públicas, el recorte de recursos y la baja remuneración entre otros factores, lo que conlleva a que muchos docentes padezcan del síndrome de agotamiento profesional y cansancio emocional.

Otro factor que afecta la dignidad e integridad del docente son las amenazas e intimidaciones por parte de estudiantes, padres de familia o agentes externos a las instituciones educativas, que conllevan violencia y requieren en muchos casos el traslado del docente para preservar su integridad física o emocional. El coordinador Daniel manifiesta que

El menosprecio de mi labor lo sentí muy fuertemente cuando trabajé en la Localidad de Ciudad Bolívar, en donde el conflicto y la violencia eran muy fuertes. Un día cogieron a piedra el bus en donde íbamos los docentes y yo pensaba —nosotros venimos a educar, no hay derecho que nos traten así—. [...] Tampoco nos merecíamos la amenaza del oficial de la policía, que fue un acto de menosprecio a nuestra labor y por la cual tuvimos que salir de colegio. (Relato Narrativo, coordinador Daniel)

La segunda forma de menosprecio es la privación de derechos y la exclusión social que afecta el respeto y la reputación del docente a nivel social como agente educativo. La profesora Luz Mery manifiesta que

A nivel social, el reconocimiento docente es a otro precio. La sociedad mide la profesión docente con un doble rasero: Por un lado, los maestros del sector público tenemos una imagen muy polémica en un escenario político tan polarizado como el colombiano. Nos asocian con una

práctica ideologizada, con un discurso político que no se debe llevar al aula, nos discriminan por pertenecer a un movimiento sindical al que se le cuestiona por su papel beligerante frente a las políticas públicas sobre educación. (Relato Narrativo, profesora Luz Mery)

Este menosprecio se ve reflejado al reducir la labor docente al cumplimiento de estándares y objetivos de calidad educativa impuesta por organismos nacionales e internacionales, quienes miden el trabajo y el desempeño laboral del docente mediante los resultados de las pruebas estandarizadas aplicadas a los estudiantes, afectando su reconocimiento profesional y social, generando incertidumbre y descontento. Pues al final es al docente a quien se le hace responsable de la mala calidad de la educación pública.

las pruebas estandarizadas, se han convertido en una cuerda que ata y hasta ahorca la libertad de cátedra del maestro. Las pruebas estandarizadas, pruebas Saber en nuestro caso, se han convertido en el parámetro para medir si un colegio es bueno o malo, si la educación que se imparte es la adecuada o no, y esa exigencia recae al final sobre el docente. Muchas veces he tenido que trabajar temas de cara a las pruebas Saber sin estar convencida de su aporte a la formación de mis estudiantes. (Relato Narrativo, profesora Luz Mery)

Analiza Ortiz (2011) que otro factor de menosprecio son los conflictos entre docentes y directivos, que se producen cuando no hay un reconocimiento de la labor que desempeñan los docentes y se incrementan cuando se producen situaciones de irrespeto e imposición de autoridad del directivo hacia ellos.

Todos estos factores de menosprecio, que se han analizado en este apartado, afectan e inciden en el respeto y la reputación a nivel social e institucional del docente como agente educativo, haciéndole, en muchas ocasiones, perder su identidad personal y profesional al entrar en conflicto sus ideales vocacionales con la realidad y las exigencias que tienen que vivir en los colegios.

La tercera forma de menosprecio es la degradación del valor social de las diversas formas de autorrealización y reivindicación de los derechos como colectivo social, lo que afecta la autoestima del docente como sujeto y como gremio, al no encontrar una aprobación solidaria por parte de los demás sujetos sociales. Esta problemática se constata durante los paros y protestas docentes, en donde la opinión pública, alentada por los medios de comunicación aliados con el poder político, rechazan estas formas de lucha alegando que atentan contra el derecho fundamental de los niños a la educación. Esta campaña de desprestigio y estigmatización al gremio docente ha llevado, en los últimos años, a un incremento de la violencia hacia los docentes afiliados a FECODE (V.V. A.A., 2020, p. 1). Afirma el coordinador Daniel que

aunque las luchas sindicales son justas existe una política de estigmatización por parte del gobierno a todo lo que suene a reivindicación de derechos. Se nos acusa a los docentes de querer desestabilizar al gobierno, que no nos conformamos con nada y de no interesarnos por la educación de los estudiantes, sino solo por nuestro bienestar. (Relato Narrativo, coordinador Daniel)

En conclusión, la lucha por el reconocimiento del docente debe contribuir a potenciar la reconstrucción de su autoconfianza, autorrespeto y autoestima menospreciadas tanto a nivel per-

sonal como profesional, para reconocerse como interlocutor válido y competente para construir desde la educación una cultura para hacer las paces.

4.3. Prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista

En los relatos narrativos se pudo observar una doble implicación del empoderamiento pacifista que: por un lado, reta al docente a trabajar en la concienciación y asunción de su poder personal, así como en su capacidad para reconocer su dignidad e integridad recuperando su autoconfianza, su autorrespeto y autoestima (como se analizó en el apartado anterior); y por otro lado, responsabiliza al docente para que, no desde el autoritarismo del saber sino desde la capacidad de respetar, comprender y reconocer la dignidad y diferencia del otro, pueda contribuir a crear las condiciones y oportunidades para construir una convivencia pacífica desde la educación. Explica la profesora Luz Mery que

esta capacidad de empoderar es una misión de todo docente. Tenemos que empoderar a los estudiantes hacia la construcción de una sociedad que viva otras formas de relacionarse con los otros y con la realidad. En ocasiones esto lo realizamos por la fuerza del deber ser, —debes aprender a convivir, debes aprender a respetar al otro— pero esto no se puede conseguir por la fuerza sino de una manera dialógica y performativa, con la fuerza del ejemplo. (Relato Narrativo, profesora Luz Mery)

Desde esta perspectiva, surge la pregunta sobre ¿con qué capacidades cuenta el docente para empoderarse pacíficamente? Para ello, se analizaron los relatos narrativos a partir de las tres dimensiones que propone Rowland (1997):

La dimensión personal, en donde el empoderamiento consiste en desarrollar el sentido del ser y la confianza y la capacidad individual [...]; la dimensión de las relaciones cercanas, donde el empoderamiento consiste en desarrollar la habilidad para negociar e influenciar la naturaleza de la relación y las decisiones tomadas al interior de dicha relación; y la dimensión colectiva, donde los individuos trabajan conjuntamente para lograr un mayor impacto del que podrían ejercer individualmente. (pp. 222-223)

4.3.1. Dimensión personal del empoderamiento pacifista

A nivel personal, los docentes reconocen que tienen no solo capacidades y aptitudes sino también las actitudes para desarrollar y desempeñar su labor educativa. Lo reseña de esta manera el coordinador Vladimir:

Como Directivo Docente me siento empoderado porque tengo tanto las aptitudes como la actitud para hacer muchas cosas en el lugar en el que estoy. Cuando salí de la Universidad pensaba que podía cambiar el mundo, pero me he dado cuenta de que tengo que contribuir al cambio de aquellos lugares en donde desarrollo mi labor. Esos pequeños cambios generarán grandes olas que producirán los grandes cambios. No soy yo el que va a hacer los grandes cambios, pero sí quiero ser el que le enseñe a esa persona que los va a realizar. (Relato Narrativo, coordinador Vladimir)

Los docentes se sienten motivados para enseñar y formar a los estudiantes; retados a ser mejores docentes cada día, a crear ambientes armónicos y pacíficos, tanto en el aula como la institución educativa. Manifiestan que su labor educativa les hace estar constantemente analizándose para poder cambiar, buscar nuevas estrategias pedagógicas y didácticas para llegarles a los estudiantes. En pocas palabras,

el empoderamiento está relacionado con la responsabilidad y el compromiso. A mayor nivel de responsabilidad y compromiso con mi labor mayor nivel de empoderamiento. (Relato Narrativo, orientadora Isis)

En consecuencia, el empoderamiento pacifista se constituye para el docente, en un desafío constante al cambio, a ser mejor persona, a trabajar las actitudes que no correspondan con una educación para la paz. Esta capacidad de cambio, parte del reconocimiento y comprensión de su manera de ser, de su carácter, así como de sus fortalezas y debilidades personales, lo que posibilita el desarrollo de un mejor conocimiento personal, lo apunta la profesora Gloria quien ha

tenido que aprender a regular primero [sus] propias emociones para luego poder ayudar a los niños a regular las suyas. Es una tarea de reconocerse primero para poder reconocer al otro. (Relato Narrativo, profesora Gloria)

La orientadora Isis manifiestan que

Sentirme empoderada y comprometida en la labor educativa me ha llevado a replantear algunos aspectos personales para poder desempeñar mejor mi trabajo. Frente a mi escritorio he puesto un letrero que dice “No juzgar”, que me recuerda uno de los aprendizajes que he tenido y que es fundamental para desarrollar mi labor de orientación. Para poder generar empatía, escuchar y conocer mejor los contextos de estudiantes y padres de familia he aprendido a suspender muchos juicios y prejuicios que pueda tener. (Relato Narrativo, orientadora Isis)

4.3.2. Dimensión de las relaciones cercanas del empoderamiento pacifista

La realidad de violencia presente en los colegios distritales independientemente de sus causas, como se evidencia en los relatos narrativos, reta a los docentes a potenciar su sentido crítico, a transformar su praxis pedagógica y a liderar procesos pacíficos en esos escenarios escolares en donde la convivencia armónica se ve afectada por agresiones, violencias o conflictos. En este sentido, los docentes son conscientes de que para enfrentar estas situaciones conflictivas tienen que ser coherentes e íntegros en su quehacer, tanto en lo pedagógico como en lo personal.

Es por ello, por lo que el papel del docente es tan importante dentro de las instituciones educativas a la hora de fomentar y promover una cultura de paz. Debido a que al docente, como anota Sánchez (2016), se le exige que atienda

a la pretensión que tiene tanto la familia como la sociedad en general, de que los maestros promuevan reflexiones con sus estudiantes acerca de las opciones que tiene la paz en medio de tanta violencia; y [...] la demanda de que ellos a su vez no sean generadores de violencia en

sus aulas por la forma como desarrollan sus funciones de docencia, cumpliendo de este modo con el papel de ser protagonistas de paz. (p. 125)

En consecuencia, desaprender la violencia se constituye en un reto que se debe asumir desde la educación para la paz. Confirma la profesora Avril que por medio de una educación centrada en las humanidades y las artes se puede configurar esta nueva propuesta de paz, por lo que se siente motivada cuando logra con

los estudiantes conformar un grupo musical, [que] canten en público, se expresen, toquen, propongan, compongan y hagan música. Estas actividades son empoderadoras para mí y también para ellos. [...] He tenido el caso de estudiantes, que son conflictivos en el aula, que cuando se ponen al frente de un escenario a tocar un instrumento o se ven inmersos en una actividad cultural en donde las demás personas admiran su talento, se transforman y se empoderan de una manera muy positiva, hasta llegar a cambiar sus actitudes conflictivas. (Relato Narrativo, profesora Avril)

López (2006, p. 95) establece que, para generar este nuevo escenario de paz desde la educación, se debe potenciar en los docentes una actitud diferente hacia el poder desde la no violencia, condición necesaria para transformar el entorno violento que afecta a las instituciones educativas. El empoderamiento pacifista conlleva un compromiso y una responsabilidad, para que el docente trascienda los modelos autoritarios y rígidos de la educación tradicional a unas prácticas pedagógicas cimentadas en la escucha y el diálogo.

Sandoval (2015, p. 89) manifiesta que el empoderamiento pacifista se plantea como un saber, como un conocimiento pacífico, transformador de contextos violentos. El profesor Rodrigo afirma que

Tener el conocimiento nos da poder. En mi caso siento que tengo un poder que no es impositivo, sino un poder para aprender, para enseñar, para enriquecerme con el otro. Es un poder de mediación, pues nuestra misión no es únicamente en el aula de clases, sino en todas las instancias educativas. Este poder debe contribuir a enseñar el valor de la vida, el quererse a sí mismo, el luchar por los sueños. Este poder me hace sentir que soy un referente, que puedo dejar huella en los estudiantes. (Relato Narrativo, profesor Rodrigo)

Concluye la profesora Luz Mery que desde el empoderamiento pacifista el poder se vislumbra de otra manera, porque no es un poder de coerción, de imposición, ni violento, sino un poder pacífico, de libertad, de paz, por lo que está convencida

que hacer de la escuela un territorio de paz implica construir dentro de ella un escenario en donde se viva realmente la paz, por lo que se necesitan transformaciones: primero, que las relaciones de poder dejen de ser verticales y comiencen a ser más horizontales y dialógicas; segundo, que haya una real participación de todos los miembros de la comunidad educativa, y se aprenda a resolver las situaciones de conflicto de una manera negociada. (Relato Narrativo, profesora Luz Mery)

4.3.3. Dimensión colectiva del empoderamiento pacifista

Esta dimensión potencia la capacidad de cuidado del docente para que, reconociendo la fragilidad y vulnerabilidad de los estudiantes, pueda fomentar la participación y colaboración en la transformación social y política de las estructuras violentas que menosprecian y marginan a las personas. A este respecto, el profesor Rodrigo y el coordinador Vladimir, apuntaron dos experiencias que han liderado dentro de sus instituciones educativas y que han tenido impacto a nivel social:

Llevo un poco más de dos años trabajando desde la perspectiva de la paz con mis estudiantes y ya hemos participado en un evento a nivel nacional. Este trabajo los motiva mucho, [...] y los hace ir un poco más allá, ver otras perspectivas y formas de ver el mundo. Ellos van cambiando su lenguaje y sus maneras de expresarse dependiendo de los espacios en los que se encuentran. Los frutos de este trabajo se ven poco a poco. Observo, por ejemplo, como algunos estudiantes que tuve hace tres o cuatro años, ahora son un poco más reflexivos, les gusta hablar de temas sociales, de la realidad, cuestionan y son críticos. Veo un interés por parte de ellos por formarse en clave de paz, lo que significa que nuestras palabras, nuestras acciones deben contribuir a que seamos mejores seres humanos, aprendiendo a vivir con los otros. (Relato Narrativo, profesor Rodrigo)

Este empoderamiento en mi labor ha contribuido a potenciar las capacidades de los estudiantes con los cuales he compartido. Los muchachos del grupo de investigación son líderes en los lugares en donde están. Este grupo de investigación más que hacer científicos formó personas líderes. En el otro colegio, mi gestión como coordinador, generó padres de familia conscientes que sus aportes y participación son importantes para el colegio. (Relato Narrativo, coordinador Vladimir)

En síntesis, mediante el empoderamiento pacifista el docente puede ejercer su poder de una manera alternativa, desplegando sus capacidades de respeto, compasión y cuidado para contribuir a la construcción de una cultura de paz en la escuela que trascienda a la sociedad en general. Desde el empoderamiento pacifista los docentes están llamados a liderar este cambio cultural por medio de su potencial humano y su formación, lo que requiere un compromiso y una responsabilidad, para pasar de unos modelos autoritarios y rígidos de educación a unas prácticas pedagógicas humanistas cimentadas en la escucha y en el diálogo.

4.4. Experiencias de educación para la paz, cultura de paz y desempeño del rol docente

Los relatos narrativos evidenciaron que transformar la cultura de violencia que afecta a los colegios distritales pasa necesariamente por el fortalecimiento de una educación para la paz de carácter humanista que reconozca y empodere pacíficamente a todos los miembros de la comunidad educativa, pero especialmente a los docentes como agentes importantes en la formación de una nueva generación que sea responsable con la paz. Manifiesta la profesora Avril que

Es importante seguir apostando por una educación para la paz, de una manera integral, para que la educación no se reduzca solo a lo temático, lo que requiere un mayor trabajo interdisciplinario entre los docentes, para que las temáticas sean transversales en la formación de los

estudiantes y ellos no sientan que adquieren conocimientos aislados, sino que integren todo el saber en un mismo enfoque humanista. Esto implica fortalecer entre los docentes la capacidad de trabajo en equipo, para integrarnos y trabajar las dimensiones humanas y la lectura crítica desde todas las áreas, para que los estudiantes aprendan a ver su realidad y reconozcan su potencial para transformarla. (Relato Narrativo, profesora Avril)

Los docentes apuntan que educar para la paz implica una tarea de formación en los derechos humanos, en la democracia y en el ejercicio activo de la ciudadanía; así como en la capacidad de reconocimiento intersubjetivo del otro, aceptándolo en su diferencia y diversidad, como medio para resolver adecuadamente los conflictos mediante las estrategias propias de la no violencia, pues,

La escuela se constituye en un territorio de paz, cuando evitamos que los estudiantes utilicen la violencia para solucionar sus diferencias y les enseñamos a dialogar entre ellos. (Relato Narrativo, coordinador Daniel)

Reconocen los docentes que desarrollar un trabajo de educación para la paz en los colegios distritales no es una tarea fácil, debido a las diversas situaciones de violencia y conflicto que se presentan a nivel social, familiar y escolar, que afectan y obstaculizan el desarrollo de las actividades académicas. A este respecto, Sánchez (2016) manifiesta que los docentes no solo tienen la función de enseñar unos contenidos temáticos, sino que además “deben estar en contacto directo con los estudiantes, con el ánimo de conocer aquellas necesidades de índole psicosocial que tiene cada uno” (p. 117). Lo que exige de ellos una preparación no solo disciplinar sino psicoemocional para desarrollar su labor educativa. Anota el coordinador Jorge que el

maestro en esta coyuntura social que vive el país debe ser un gran ser humano, con sensibilidad por la condición humana y especialmente por los más necesitados y los que sufren, que en nuestro contexto social son los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes. Un maestro que acompañe amorosamente el proceso educativo de sus estudiantes. [...] Pero, sobre todo, debe contar con una gran inteligencia emocional y mucho compromiso para poder ser constructor de paz desde la educación. (Relato Narrativo, coordinador Jorge)

Es relevante mencionar que los docentes ven la necesidad urgente de construir una convivencia pacífica en los colegios, como un desafío que reta a las instituciones educativas y a ellos mismos a invertir mucho de su tiempo y esfuerzo para poder conseguirlo. Pero como manifiesta el coordinador Daniel

todas estas iniciativas y proyectos llegan hasta donde nosotros como docentes nos interesemos y trabajemos en ellas, y no las veamos solo como un trabajo adicional. (Relato Narrativo, coordinador Daniel)

A este respecto, se evidencia cierta apatía por parte de algunos docentes para participar en los proyectos y comités, responsabilidad que es descargada en los docentes del área de Ciencia Sociales. Así lo constata el profesor Rodrigo al apuntar que

Con referencia al trabajo que se realiza en el colegio sobre cultura de paz, considero que hemos caído en la “proyectitis”. Son muchos proyectos a los que le hacemos frente, proyecto de paz,

proyecto de inclusión, proyecto de Derechos Humanos, y así otros tantos. Hemos desvertebrado todo haciendo una “colcha de retazos”. Todos los proyectos que llegan de la Secretaría de Educación se le asignan al área de Ciencias Sociales, como si trabajar por la paz y por los Derechos Humanos fuera exclusivo de esta área. (Relato Narrativo, profesor Rodrigo)

Este mismo sentir se refleja en cuanto a la implementación, en los colegios distritales, de la “Cátedra para la Paz” al hallarse una “falta de preparación para la implementación de la cátedra e improvisación en su aplicación” (Moreno Trujillo, 2017, p. 127). La profesora Luz Mery explica que

Una de las desventajas es que, al convertirse en una Cátedra para la Paz, se ha convertido en una asignatura más que hay que realizar, un contenido más que hay que desarrollar, en definitiva, un proyecto más dentro de las instituciones. [...] Pero no es una práctica que cuestione o transforme a los estudiantes, a los docentes, ni mucho menos a la institución. (Relato Narrativo, profesora Luz Mery)

Se podría concluir que, a pesar de los múltiples proyectos y programas que se implementan en las instituciones educativas para consolidar la cultura de la paz, con sus ventajas y desventajas, aciertos y desaciertos, potencialidades y críticas, es el docente la “clave para gestionar metodologías de paz dentro de las aulas, no por el hecho de que ellos son quienes tienen el conocimiento teórico en estos temas [...] sino porque ellos son primordialmente imagen y modelos de vida para muchos estudiantes” (Sánchez Cardona, 2016, p. 184). El docente desempeña una doble labor en su rol educativo: por un lado, es un intelectual que debe cultivar su conocimiento desde un proceso formativo e investigativo para poder potenciar las transformaciones de sus estudiantes y de la escuela (Giroux, 1990); y, por otro lado, es modelo y ejemplo ético para sus estudiantes en el desarrollo de su labor pedagógica, conjugando la teoría con la práctica.

Se aprecia en los relatos narrativos las dificultades que encuentran los docentes para desempeñar el rol como investigadores dentro de los colegios distritales, por dos razones. La primera es de carácter institucional, al no encontrar los espacios ni el tiempo para desarrollar una labor investigativa por la sobrecarga laboral y las múltiples funciones administrativas de su rol. Como lo expresa el coordinador Jorge al referir que

tristemente para ser docente investigador se tiene que [...] tomar distancia del aula. Las dos cosas no se pueden compaginar porque no hay tiempo ni espacio en la escuela para hacerlo. No se puede descuidar el aula, la planeación, las actividades, porque tenemos aulas superpobladas. (Relato Narrativo, coordinador Jorge)

Y, segundo, de carácter personal, al no contar con una cultura investigativa y por la falta de voluntad e interés de algunos docentes, para reflexionar y sistematizar la práctica educativa. Pues, como manifiesta el profesor Rodrigo,

Un fenómeno casi generalizado entre los docentes es que llegamos a la escuela y poco escribimos. Existen muy buenos ejercicios pedagógicos y prácticas de aula, pero no las sistematizamos ni las convertimos en temas de investigación y eso hace que no se visibilicen. (Relato Narrativo, profesor Rodrigo)

En el otro sentido, como indica Freire (1986) la práctica educativa no es aséptica ni se puede desvincular de la forma de ser y actuar del docente como persona. Es por ello que el docente se constituye en modelo y ejemplo de vida para sus estudiantes, por lo que se le exige vincular su vida y su labor pedagógica de una manera coherente, para darle sentido a la teoría que imparten. El profesor Mauricio lo resume de la siguiente manera:

Considero que un docente hoy, en este contexto en el que vivimos y enseñamos, necesita tener una posición pacífica, con la cual acompañar a los estudiantes y al entorno en general. [...] Que sepa transmitir estos valores, mostrarlos e ilustrar a los estudiantes para que ellos puedan aprender de sus prácticas pacíficas, de sus palabras, de su modo de relacionarse, de su trabajo. Y, por último, que con el trabajo académico pueda contribuir a generar sentido crítico en los estudiantes, que aprendan a debatir, a contemplar las distintas posiciones para llegar a acuerdos, aunque sean parciales, que les permitan vivir en paz. (Relato Narrativo, profesor Mauricio)

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión se puede plantear que en este tiempo de posconflicto que vive Colombia, se le ha conferido a la educación la responsabilidad de recorrer el camino hacia una cultura para hacer las paces. Reto que pasa, como se analizó en los apartados precedentes, por el reconocimiento y empoderamiento pacifista de los docentes, sobre todo de quienes laboran en el sector público.

Esto implica, como aboga Nussbaum (2012), la necesidad de instaurar “una educación bien fundada en las humanidades para realizar el potencial de las sociedades que luchan por la justicia” (p.1). Este planteamiento entra en consonancia con el propósito de la educación para la paz y favorece la construcción de una cultura de paz, en cuanto centra el papel de la educación en la formación de ciudadanos pacíficos. Desde esta óptica, en los relatos narrativos se evidencian diversas experiencias y prácticas educativas llevadas a cabo por los docentes, las cuales están cimentadas en modelos educativos de corte humanista.

En conclusión, desarrollar esta propuesta implica tres aspectos. Primero, hacer una ruptura con los enfoques utilitaristas en que está cimentada la educación por competencias y con la que se está formando a las nuevas generaciones de colombianos. Aun cuando existen muchos cuestionamientos y críticas a estos modelos de educación por competencias y formación para el trabajo, como se constató en los relatos narrativos de los docentes, estos modelos deben ser reforzados y orientados por una formación humanista que potencie el sentido crítico y la dignidad de los estudiantes y los docentes, para la construcción de una sociedad pacífica con justicia social. Esta formación humanista fomentará en los estudiantes sus capacidades y no solo sus competencias para vivir una vida digna desde el reconocimiento y empoderamiento pacifista necesarios para la consolidación de la cultura de paz.

Segundo, consolidar un modelo educativo humanista que posibilite la convivencia pacífica, tenga en cuenta las capacidades de cada estudiante para su desarrollo humano, forme en pensamiento crítico, se cimente en valores que fomenten el reconocimiento de las demás personas y promueva la justicia, la creatividad y la imaginación.

Tercero, que la escuela por intermedio de los docentes y sus prácticas pedagógicas contribuya a empoderar a los estudiantes mediante una educación humanista centrada en su dignidad e integridad, en el respeto a la diferencia y diversidad, así como en la resolución pacífica de los conflictos.

Desde esta perspectiva, se puede comprender la doble responsabilidad que tiene el docente: por un lado, debe educar en el conocimiento, educar en el saber; y, por otro lado, es responsable de educar para la vida, educar en el ser. Es decir, buscar que sus estudiantes sean mejores seres humanos. Para educar en el saber, el docente cuenta con su formación disciplinar, la cual no es suficiente para educar en el ser. Por ello, es necesario que el docente desde el reconocimiento recíproco y el empoderamiento pacífico desarrolle capacidades que le permitan pasar “de ser profesores transmisores de conocimientos, a ser maestros formadores de seres humanos” (Galindo et al., 2018, p. 64).

Para finalizar, de manera prospectiva se concluye que esta propuesta puede convertirse en una experiencia práctica contrastada con la realidad escolar si los docentes, desde el reconocimiento y empoderamiento pacifista, se constituyen en investigadores y ejemplos de vida para los estudiantes. Promoviendo así el conocimiento crítico de la realidad mediante la reflexión de su propia práctica y contribuyendo de esta manera a la construcción de una cultura de paz desde la educación.

REFERENCIAS

- Balash, M. y Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros En Psicología Social*, 1(3), 44-48. <https://bit.ly/3ldOMZ6>
- Biglia, B. y Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), 1-25. <https://bit.ly/3D1vZX0>
- Bush, R. y Folger, J. P. (1996). *La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto mediante la revalorización y el reconocimiento*. Granica.
- Camargo, M. A. (1997). Violencia escolar y violencia social. *Revista Colombiana De Educación*, 34, 1-15. <https://doi.org/10.17227/01203916.5407>
- Cascón Soriano, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra Unesco sobre paz y derechos humanos, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Castillo Aguilar, R. (2019). Repensando otras formas de educar: hacia la construcción de una formación docente crítica, decolonial e incluyente. En R. M. Torres Hernández, y D. Lozano Flórez (Eds.), *La Formación de docente en América Latina: perspectivas, enfoques y Concepciones críticas* (pp. 82-105). CLACSO. <https://bit.ly/3rcutPJ>
- Comins Mingol, I., Paris Albert, S., y Martínez Guzmán, V. (2011). Hacer las paces imperfectas: entre el reconocimiento y el cuidado. En F. A. Muñoz, y J. Bolaños Carmona (Eds.), *Los habitus de la paz: Teorías y prácticas de la paz imperfecta* (pp. 95-122). Editorial Universidad de Granada.
- Freire, P. (1986). *La Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

- Galindo, A., Ayala, I. P., Hernández, J. D., Peñuela, M., y Pérez, T. (2018). *Formar en Cultura de Paz. Herramientas para el docente*. Editorial Magisterio.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Herrero Rico, S. (2012). *La Educación para la Paz desde la Filosofía para la Paz: El Enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)* <https://bit.ly/32Dw32R>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Grijalbo.
- Honneth, A. (2007). *Reificación: Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Katz Editores.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz Editores.
- Londoño Botero, R., Sáenz Obregón, J., Ariza, V., y Aguirre, M. (2011). *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. <https://bit.ly/3EOQqVl>
- López Martínez, M. (2006). *Política sin Violencia. La Noviolencia como humanización de la política*. UNIMINUTO.
- Martínez Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Icaria.
- Martínez Guzmán, V. (2005). *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Desclée De Brouwer.
- Martínez Guzmán, V., Comins Mingol, I., y París Albert, S. (2009). La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz. *Convergencia. Revista De Ciencias Sociales*, (especial Fronteras de las ciencias sociales desde Iberoamérica), 91-114. <https://bit.ly/3xs23Cr>
- Moreno Trujillo, E. (2017). Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. *Revista Diálogos De Saberes*, 46, 125-142. <https://bit.ly/2ZuoiLt>
- Muñoz, F. A. (2001). *La paz imperfecta*. Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A. (2005). Empoderamiento pacifista. En F. A. Muñoz, J. Herrera Flores, B. Molina Rueda y S. Sánchez Fernández (Eds.), *Investigación de la Paz y los Derechos humanos desde Andalucía* (pp. 137-140). Editorial Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A., Herrera, J., Molina, B., y Sánchez, S. (2005). *Investigación de la paz y los derechos humanos desde Andalucía*. Editorial Universidad de Granada.
- Nussbaum, M. (2012). *Discurso pronunciado al recibir el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales - 2012*. <https://bit.ly/3rb6qAJ>
- Ortiz-Molina, B. I. (2011). Violencia escolar: la mirada de los maestros sobre las relaciones de colegaje. *Magis - Revista Internacional De Investigación En Educación*, 4(8), 369-382. <https://bit.ly/3CVUJ2P>
- Parra Rodríguez, J. (2016). *El desarrollo de las capacidades docentes: Orientaciones pedagógicas para el diseño de políticas de desarrollo profesional docente*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. <https://bit.ly/3HVPC6H>
- Piper, I. y Montenegro, M. (2017). Ni víctimas, ni héroes, ni arrepentido/as. Reflexiones en torno a la categoría "víctima" desde el activismo político. *Revista De Estudios Sociales*, 59, 98-109. <https://doi.org/10.7440/res59.2017.08>

- Pujol, J. y Montenegro, M. (2013). Producciones narrativas: una propuesta teórico-práctica para la investigación narrativa. En Luis Paulín, y Maite Rodigou Nocetti (Eds.), *Coloquios de investigación cualitativa. Desafíos en la investigación como relación social* (pp. 15-42). Universidad Nacional de Córdoba. <https://bit.ly/31fLdlb>
- Rowlands, J. (1997). Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: un modelo para el desarrollo. En M. León (Ed.), *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp. 213-245). Tercer Mundo Editores.
- Sánchez Cardona, M. (2016). *Educación para la Cultura de la Paz. Una Aproximación Psicopedagógica*. Ediciones USTA. <https://bit.ly/3rebvIh>
- Sandoval Forero, E. A. (2015). Empoderamiento pacifista para otros mundos posibles. *Revista De Paz Y Conflicto*, 8(2), 75-95. <https://bit.ly/317Lpvx>
- Schöngut, N. y Pujol, J. (2015). Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación. *Forum: Qualitative Social Research*, 16(2) <https://bit.ly/3p6kOHJ>
- SED. (2013). *Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013. Encuesta de convivencia escolar*. Secretaría de Educación de Bogotá. <https://bit.ly/3rbWlTV>
- SED. (2016). *Encuesta de clima escolar y victimización en Bogotá, 2015*. Bogotá Humana. <https://bit.ly/3nUQoJ9>
- Tognato, C. y Sanandres, E. (2015). *Caracterización del perfil socio-demográfico, académico y profesional de los docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. <https://bit.ly/3CWmWqw>
- V.V. A.A. (2020). *Comunicado conjunto contra la campaña estigmatización a la Federación Colombiana de Educadores de Colombia – FECODE*. São Paulo: Redclade.org. <https://bit.ly/3HUVJYS>
- Zuluaga, J. (2009). Orígenes, naturaleza y dinámica del conflicto armado. En F. Velásquez (Ed.), *Las otras caras del poder, territorio, conflicto y gestión pública en municipios colombianos* (pp. 45-95). Fundación Foro Nacional por Colombia. <https://bit.ly/3cWqhLI>

Caracterización Didáctica de la Perspectiva Docente del Profesorado Universitario: El Caso de una Profesora Experimentada y una Profesora Principiante de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Didactic Characterization of the Teaching Perspective of University Teachers: The Case of a Mentor Teacher and a Beginning Teacher at the National Autonomous University of Honduras

Milgian Dixiana Martínez Ordóñez*

Recibido: 8 de junio de 2022 Aceptado: 16 de enero de 2023 Publicado: 31 de enero de 2023

To cite this article: Martínez, M. D. (2023). Caracterización Didáctica de la Perspectiva Docente del Profesorado Universitario: El Caso de una Profesora Experimentada y una Profesora Principiante de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 94-118. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.14816>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.14816>

RESUMEN

Este artículo es producto de una primera ronda de entrevistas y análisis documental de la programación didáctica o guía docente, correspondiente a la primera fase de la investigación doctoral titulada “Análisis de las Prácticas Pedagógicas de los Profesores Principiantes y Experimentados en el Contexto del Desarrollo Profesional del Profesorado Universitario: El Caso de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras” (UNAH), en la cual participaron 9 profesores del centro regional Ciudad Universitaria, campus ubicado en la ciudad capital de Tegucigalpa, de los cuales el presente escrito se describen los principales hallazgos relacionados con dos profesoras del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales de la UNAH, una experimentada y una principiante. Para la recolección de los datos se desarrolló una entrevista semiestructurada vía Zoom con las profesoras, así como una matriz de análisis para revisar las programaciones didácticas (guías docentes). La codificación se realizó mediante el software MAXQDA, en el marco de 4 grandes dimensiones: planificación didáctica, contenidos didácticos, metodología de enseñanza-aprendizaje, y evaluación de los aprendizajes. Los resultados demuestran que la modalidad formativa de la mentoría ha aportado a la evolución de los profesores principiantes respecto a su concepción docente.

Palabras clave: concepciones docentes; epistemología docente; caracterización didáctica; formación docente

ABSTRACT

This article is the product of a first round of interviews and documentary analysis of the didactic programming or teaching guide, corresponding to the first phase of the doctoral research entitled “Analysis of the Pedagogical Practices of Beginning and Experienced Teachers in the Context of Professional Development of University



*Milgian Dixiana Martínez Ordóñez [0000-0002-5715-0320](https://orcid.org/0000-0002-5715-0320)

Universidad de Málaga (España)

mdiximar@uma.es

Teachers: The Case of the National Autonomous University of Honduras” (UNAH), in which 9 professors from the regional center Ciudad Universitaria, campus located in the capital city of Tegucigalpa participated, of which the present writing describes the main findings related to two professors from the Department of Social Work, Faculty of Social Sciences of the UNAH, a mentor and a beginner. For data collection, a semi-structured interview via Zoom was conducted with the professors, as well as an analysis matrix to review the didactic programs (teaching guides). The coding was carried out using MAXQDA software, within the framework of 4 major dimensions: didactic planning, didactic content, teaching-learning methodology and evaluation of learning. The results show that the formative modality of mentoring has contributed to the evolution of the novice teachers with respect to their teaching conception.

Keywords: teaching conceptions; teaching epistemology; didactic characterization; teacher training

1. INTRODUCCIÓN

Los profesores que se dedican a la docencia en el nivel universitario tienen algunas características particulares, ya que además de contar con conocimientos disciplinares, también deberían tener conocimiento didáctico del contenido, este último entendido como “la comprensión y representación de cómo ayudar a los estudiantes a entender cuestiones específicas de la materia usando múltiples estrategias instruccionales, representaciones y evaluaciones [en] un determinado contexto social y cultural” (Park y Oliver, 2008, p. 264).

Para los profesores que no provienen de carreras relacionadas con la educación, dominar este conocimiento didáctico puede ser un tanto complejo, y aún más cuando inician en la carrera docente. En ese sentido, resulta de mucha ayuda contar con el apoyo de otros colegas más experimentados. De acuerdo con Mayor y Sánchez (2006), además de enfrentarse a desafíos relacionados con la gestión y las relaciones interpersonales, los profesores principiantes intentan superar problemas relacionados con la enseñanza, de manera específica, en cuanto a la planificación, la metodología, la evaluación y lo que las autoras denominan *la puesta en escena*.

Desde este contexto, a partir de procesos de mentoría surge una interacción que, al realizarse continuamente y desde una base del respeto y la confianza mutuos, fortalece la retroalimentación y optimiza el desarrollo personal y profesional tanto del principiante como del mentor, a la vez que propicia importantes reflexiones sobre la práctica docente (Kram, 1983; Veenman et al., 1998; Sánchez, 2001; Mayor, 2007; Casado y Ruíz, 2009; Albanaes et ál., 2015; Bozu e Imbernón, 2016).

Si bien la formación del profesorado incide en la manera en cómo estos desarrollan sus prácticas docentes, también tiene gran relevancia la forma en cómo se percibe la realidad y el entorno, lo cual a su vez está condicionado por las experiencias que hemos atravesado a nivel personal, profesional, laboral y académico; por tanto, también es necesario que los profesores se interesen por reflexionar y analizar de manera crítica sus prácticas docentes, lo que si realizan objetiva y concienzudamente, les llevará a cuestionarse y replantearse muchas de sus creencias. Al respecto, coincidimos con lo que plantea Sola (1999, pp. 662-663): “es necesario que el profesorado incorpore destrezas y estrategias que le permitan poner a prueba sus convicciones, identificar y someter a revisión sus creencias ideológicas mediante la reflexión y la deliberación”.

Dado que nuestras experiencias están conformadas por asociaciones, conceptos, valores, sentimientos y otros aspectos que definen la manera en cómo aprecia el mundo (Mezirow, 1997), es

necesario que desarrollemos habilidades mentales superiores que nos permitan pensar crítica y reflexivamente, con el propósito de romper los patrones, esquemas, estilos, modelos, enfoques y paradigmas que nos hacen ejercer una docencia tradicional, centrada en la enseñanza, para trascender a una docencia centrada en el estudiante.

En esa línea, este artículo representa un avance de la primera fase de un proyecto de investigación doctoral¹. Para ello, se realizó una primera ronda de entrevistas y análisis de programaciones didácticas o guías docentes, con dos propósitos: en primer lugar, aportar al objetivo de la fase, que es caracterizar las prácticas de los profesores principiantes y experimentados.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado se aborda lo que la literatura refiere respecto a las creencias y concepciones personales y profesionales, y su importancia en la docencia, las dimensiones de la práctica docente y el impacto que tiene la mentoría como proceso de formación y de reflexión en torno a las prácticas pedagógicas del profesorado universitario.

2.1. Creencias, concepciones y modelos didácticos del profesorado universitario y su impacto en la práctica docente

Desde la mirada de Schommer (2004), una creencia es un proceso mental por medio del que los sujetos explican qué es, cómo se adquiere y cómo se justifica el conocimiento, donde predomina más un componente afectivo que la lógica, causando una fuerte resistencia al cambio, lo que incide en gran manera en la conducta y, por ende, en las concepciones que se tienen de la realidad, de la cultura, de la autorregulación y de la eficacia.

En línea con lo anterior, nos parece muy atinado lo que plantea Sola (1999) respecto a que la reflexión y la deliberación son estrategias que permiten al profesorado “poner a prueba sus convicciones, identificar y someter a revisión sus creencias ideológicas” (pp. 662-663), desde un verdadero marco de referencia que haga una clara distinción entre lo que es la creencia y el saber, ya que como indica el mismo autor, “todo saber implica creencia, pero no toda creencia implica saber” (p. 663).

Estas creencias se transforman en los profesores según avanzan en su trayectoria profesional, teniendo como punto de partida una absorción gradual del impacto inicial de las complejidades involucradas en la profesión docente. Para que ocurra esta evolución, se requiere utilizar múltiples dominios de conocimiento para avanzar en las complicadas tareas que demanda la profesión docente (Chrysostomou & Philippou, 2010; Barnes et ál., 2020). Estas afirmaciones son compartidas por Gorodokin (2017, p. 1), quien apunta que “los saberes que orientan las prácticas docentes son la base constitutiva de una red de conceptos, representaciones, certezas y creencias que fundan nuestros proyectos y propósitos de intervención docente”.

1 La fase de investigación a la que se alude forma parte de la tesis doctoral que nos encontramos desarrollando: “Análisis de las Prácticas Pedagógicas de los Profesores Principiantes y Experimentados en el Contexto del Desarrollo Profesional del Profesorado Universitario: El Caso de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras”, como parte del programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga.

Desde este escenario, Brownlee y Berthelsen (2005) aseguran que las creencias epistemológicas personales, entendidas como la percepción de los individuos sobre qué es el conocimiento, cómo se obtiene y el grado de certeza que le atribuyen, son factores estructurales que influyen en la calidad de las acciones de los profesores.

Por lo general, los profesores noveles optan por replicar el estilo con que fueron formados en los niveles educativos previos, ayudando inconscientemente a consolidar prácticas que no necesariamente son las mejores para potenciar los aprendizajes de los estudiantes, que buscan realizar una mera transmisión de datos y de información, lo cual si bien forma parte del conocimiento, según García et al., (2014), solamente se ubica en el escalón inferior de este, debido a que “con los datos y desde los datos construimos conceptos [que] luego los agrupamos en esquemas, en modelos y en mapas mentales” (p. 97).

Lo anterior resulta de mucha importancia en la docencia si se tiene en cuenta que todo esto conduce a la estructuración de los modelos didácticos, entendidos por Mayorga & Madrid (2010, p. 93) como una “simbolización y representación de la tarea de enseñanza-aprendizaje, que los educadores hemos de realizar para justificar y entender la amplitud de la práctica educadora, el poder del conocimiento formalizado y las decisiones transformadoras que estamos dispuestos a asumir”.

Desde este marco de referencia, es menester destacar que el carácter evolutivo de las creencias de los profesores les lleva a ir conformando poco a poco lo que García & Porlán (2017) denominan “modelos didácticos personales”, que si bien se basan en modelos “formalizados” (siendo los más comúnmente aceptados cuatro: tradicional o transmisivo, tecnológico, espontaneísta, y alternativo o de investigación) en cuanto a su coherencia en la concepción de las dimensiones de la enseñanza y sus interacciones, no son reproducidos a pies juntillas, sino que están impregnados por las individualidades de cada profesor o profesora.

Una prevalencia de modelos didácticos orientados a la transmisión de información demuestra la necesidad de analizar y reflexionar en torno a nuestras propias prácticas para reconfigurar los patrones y creencias que nos hacen percibir de manera errada nuestra realidad y la de nuestros estudiantes, así como la manera en que adquirimos y construimos el conocimiento. Si como profesores no somos capaces de percibir esa realidad compleja de nuestros estudiantes, difícilmente podremos atender sus diversas necesidades de aprendizaje, por lo que consciente o inconscientemente, ayudaremos a consolidar esa postura hegemónica desde la que se obliga al estudiante a ejercer un rol pasivo, en lugar de construir sus propios aprendizajes de manera conectada, contextualizada y objetiva.

2.2. Dimensiones de la práctica docente del profesorado universitario

La docencia es una práctica compleja, en la que interactúan distintas dimensiones, unas más relacionadas que otras con el propio profesor. Según Demuth (2015), las dimensiones vinculadas con la práctica pedagógica hacen referencia a aspectos tanto generales como contextuales, que interactúan entre sí, se transforman mutuamente y a su realidad, siendo transformados por esta.

En ese orden, el mismo autor argumenta que “en el corazón de esta vigente línea de investigación encontramos al conocimiento didáctico del contenido (CDC), precisado últimamente como

un atributo personal del docente, que es, a su vez, considerado como un conocimiento base y como una acción determinada” (Demuth, 2015, p. 98). Al respecto cabe señalar que, en el contexto hondureño, las universidades y/o los centros de formación del profesorado, forman a los docentes de educación básica y media en lo disciplinar y en lo didáctico, pero en el nivel superior, esta formación se da principalmente por medio de procesos de educación no formal (cursos, seminarios, talleres y otras acciones), así como por proyectos de innovación y por la experiencia misma del docente.

Por su parte, de acuerdo con Zabalza (2005), son diez las dimensiones que conforman una docencia de calidad: el diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo; la organización de las condiciones y del ambiente de trabajo; la selección de contenidos interesantes y la forma en que se presentan; los materiales de apoyo a los estudiantes; la metodología didáctica; la incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos; la atención personal a los estudiantes y los sistemas de apoyo; las estrategias de coordinación con los colegas; los sistemas de evaluación empleados; y, los mecanismos de revisión del proceso. Estas son las dimensiones que tomamos en cuenta para efectos de nuestra investigación.

Desde la mirada de Molina y Monetti (2021, p. 189), la planificación didáctica es una “herramienta de reflexión sobre la propia práctica”, dado que involucra “la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad” (Ascencio (2016, p. 109). En ese orden de ideas, es importante superar esa visión burocrática en la que la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza por meras exigencias administrativas, antes bien, es fundamental observar, además de los aspectos formales de los programas, las condiciones en las que se desarrolla la formación.

Para Cura (2017), el profesor universitario debe buscar reflexionar “sobre su adecuada intervención con objetivos, contenidos y capacidades que surgen de la pertinente respuesta que su cátedra debe cumplir en el marco del proyecto curricular formativo” (p. 135); por ello, resulta imperante la selección, jerarquización y estructuración de los contenidos de dichos contenidos, desde un trasfondo epistemológico, y teniendo en cuenta las concernientes áreas disciplinares, así como la inter y multidisciplinariedad.

Otra dimensión relevante en la práctica docente es la metodología de enseñanza-aprendizaje. Para Ruiz & Parrilli (2015), el docente es un diseñador de escenarios flexibles de enseñanza y aprendizaje, quien a través de la flexibilidad pedagógica “pretende ampliar y enriquecer la forma de aprender por medio de un mejor aprendizaje social, nuevos modelos de aprendizaje y nuevas formas de crearlo, diseñarlo y construirlo” (p. 1).

Esta postura es compartida por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2009), quien señala que “la educación debe ser flexible, capaz de adaptarse a la diversidad de necesidades y características de los estudiantes y de las y los contextos sociales y culturales en los que tiene lugar” (p. 10). Esto coincide también con lo que apuntan De Alba & Porlán (2017) sobre que es necesario garantizar intervenciones flexibles para tener una mejor adaptación a la evolución de lo que acontece en el aula de clases.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, autores como Zabalza (2005) opinan que este es un proceso que, además de permitir valorar los aprendizajes de los estudiantes, es de mu-

cha utilidad para mejorar la acción docente universitaria y para indicar cómo las y los docentes valoran su rol. Al respecto, Rivero & Porlán (2017) sostienen que, pese a que la evaluación suele asociarse concretamente con los estudiantes y realizarse al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, también involucra al docente y la acción de enseñar:

El gran drama de la evaluación habitual [...] es que ha acabado independizándose del proceso formativo como una pieza aislada y autosuficiente de la estructura curricular. Se diría que la enseñanza y la actividad formativa van por un lado y la evaluación va por otro. Se evalúa sólo al final de cada periodo y simplemente para contrastar el nivel de aprendizaje alcanzado. De esta manera, la evaluación sólo repercute sobre el alumno (que a la postre aprobará o suspenderá en función del resultado) pero ejerce una incidencia nula sobre el conjunto del proceso formativo (las clases seguirán dándose de la misma manera, los programas seguirán siendo los mismos, la propia evaluación se hará de forma parecida sean cuales sean los resultados de la evaluación). De ahí que la evaluación acabe aportando poco a la mejora de los procesos de enseñanza. (Zabalza, 2005, p. 133)

En ese sentido, la evaluación constituye “un potente motor para la comprensión y la mejora del aprendizaje y la enseñanza” (Rivero & Porlán, 2017, p. 62), ya que, en palabras de Zabalza (2005, p. 133), “la evaluación no cierra el círculo... El círculo se cierra con los reajustes que vayamos introduciendo en el proceso a partir de los resultados de la evaluación”.

3. METODOLOGÍA

La investigación estuvo fundamentada en el paradigma interpretativo, desde la perspectiva de la investigación educativa, dado que buscaba analizar, interpretar y examinar las percepciones de las profesoras universitarias, respecto a sus creencias, concepciones y modelos didácticos como factores que dan forma a lo que perciben como realidad, de manera particular en cuanto a sus prácticas pedagógicas, como indica la literatura (Castillo, 2010; Vain, 2012; Martínez Godínez, 2013).

Los datos a partir de los cuales se ha construido el presente artículo se obtuvieron mediante la realización de entrevistas semiestructuradas vía Zoom con 9 profesores de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, de los cuales se presentan los resultados de dos profesoras pertenecientes al Departamento de Trabajo Social, debido a que una de ellas es profesora principiante y la otra experimentada.

Como parte de las entrevistas se consultó a los profesores, entre otros aspectos, sobre las dimensiones: Planificación didáctica, Contenidos didácticos, Metodología de enseñanza-aprendizaje y Evaluación de los Aprendizajes, con el propósito de caracterizar sus creencias y concepciones en relación a la enseñanza, el aprendizaje, el rol del estudiante, su rol como profesores universitarios y, en general, sus perspectivas didácticas. A partir de estas dimensiones se establecieron las categorías emergentes en función de los comentarios de los entrevistados. La transcripción y codificación de las entrevistas se realizó empleando el software MAXQDA; la tabla No. 1 (ver página siguiente) detalla las dimensiones y las respectivas categorías que las conformaron.

Tabla 1: Dimensiones y categorías de análisis identificadas a partir de las entrevistas a las profesoras²

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
Criterios para diseñar su planificación didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica diversos criterios • Consideración de diversos aspectos curriculares • Conocimientos y experiencias previas • Flexibilidad didáctica • Fase de reacomodamiento o de revisión • En base a la descripción mínima o sílabo
Contenidos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad para omitir o incorporar • Selección cuidadosa • Consideración del plan de estudios • Ajuste y acomodamiento • Bibliografía cercana a la realidad de los estudiantes • Abordaje progresivo
Metodología de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad • Empodera la capacidad de comunicación • Aplica diversas actividades de aprendizaje • Consideración del entorno de formación • Características del grupo de estudiantes que atiende • Actividades orientadas a la investigación-acción • Actividades en equipo • Estrategias que fomentan la discusión y reflexión en los estudiantes
Evaluación de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostica los conocimientos previos • Flexibilidad • Diversos criterios, técnicas e instrumentos • Negociación con los estudiantes • Valoración cualitativa y cuantitativa de los aprendizajes • Evaluación que trasciende la mera calificación • Evaluación como herramienta que fortalece el pensamiento crítico de los estudiantes • Prevalencia de función formativa de la evaluación • Evaluación con orientación a la retroalimentación de los aprendizajes • Promueve la autoevaluación de los estudiantes • Promueve la coevaluación de los estudiantes • Heteroevaluación como tipo de evaluación necesaria • La rúbrica como instrumento que prevalece en la evaluación

En esta primera ronda, el propósito de la entrevista era realizar una exploración para tener una aproximación inicial a la perspectiva didáctica de los profesores, con miras a desarrollar una entrevista a profundidad en las siguientes fases de la investigación. Además, con los hallazgos realizados se pretendía depurar la muestra de informantes para los procesos posteriores.

Asimismo, se solicitó a los profesores que nos compartieran las programaciones didácticas o guías docentes de uno de las materias o espacios de aprendizaje que atienden, para hacer un análisis documental en torno a 6 categorías: Descripción de las competencias, objetivos o re-

² Esta tabla ha sido elaborada a partir del sistema de códigos generado por MAXQDA luego de codificar los segmentos relevantes para efectos del estudio. Dicho sistema puede ser consultado siguiendo este enlace: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.21587040>

sultados de aprendizaje; Presentación de los contenidos; Abordaje metodológico o Proceso Sugerido; Medios, materiales y recursos didácticos; Procedimiento de evaluación; y, Bibliografía. Para ello, la investigadora empleó una matriz de que contemplaba una escala con 4 niveles y sus respectivos criterios:

Tabla 2: Escala y criterios de valoración empleados para realizar el análisis documental

ESCALA DE VALORACIÓN	CRITERIOS
1: Programación didáctica con necesidades de mejora considerables	La planificación o programación didáctica (guía docente) propuesta por el profesor evidencia escasa o nula coherencia con los descriptores propuestos para cada una de las categorías de la asignatura o espacio de aprendizaje.
2: Buena programación didáctica	La planificación o programación presentada demuestra un nivel básico en el planteamiento de los descriptores para cada categoría de la asignatura o espacio de aprendizaje; sin embargo, manifiesta limitaciones en el establecimiento de estrategias metodológicas y de evaluación, así como poca contextualización de los contenidos o saberes.
3: Muy buena programación didáctica	Se aprecia una planificación o programación sólida, coherente y que evidencia cada uno de los descriptores de las categorías de la asignatura o espacio de aprendizaje que atiende; y también demuestra selección y/o diseño de actividades para promover la asimilación, la gestión de la información, la aplicación, la comunicación, la producción, la experiencia y la evaluación.
4: Excelente programación didáctica	Además de demostrar solidez y coherencia en la planificación o programación didáctica de cada uno de los descriptores y categorías de la asignatura o espacio de aprendizaje, y de proponer actividades para la asimilación, la gestión de la información, la aplicación, la comunicación, la producción, la experiencia y la evaluación; también presenta contenidos y métodos que propician la innovación y actualización en los estudiantes.

4. RESULTADOS

En este apartado se presenta, en primer lugar, la caracterización de la práctica docente de la profesora experimentada, codificada como Docente 1 en cuanto a cada una de las cuatro dimensiones que conformaron el análisis, en función de las declaraciones brindadas durante la entrevista y de los hallazgos encontrados en el análisis documental. Luego se caracteriza la práctica de la profesora principiante (Docente 2), siguiendo el mismo proceso.

4.1. Caracterización didáctica de la Docente 1

a) Perspectiva de la Docente 1 respecto a la planificación didáctica

La Docente 1 asevera emplear diversos criterios para diseñar su programación didáctica o guía docente, entre los cuales pueden mencionarse: el perfil de egreso, la flexibilidad para omitir o incorporar contenidos, metodologías, estrategias de evaluación u otras actividades que se consideren necesarias, en función de las eventualidades que pudieran presentarse durante el periodo académico y el progreso que demuestren los estudiantes, la revisión de asignaturas previas, to-

mar en cuenta las características de los estudiantes, y las características de los docentes que han impartido estas asignaturas.

En ese orden de ideas, la docente apunta que procura conocer el bloque en el cual se ubica la asignatura o espacio de aprendizaje que imparte; en ese sentido, valora las asignaturas que, previamente, han cursado los estudiantes e incluso qué docentes han atendido dichos espacios, para ajustar su programación didáctica, ya que según la Docente 1, esto le permite conocer quiénes potencian y mantienen un mayor equilibrio o los docentes que desde su punto de vista dejan “a mitad de camino” el contenido para, en función de ello, poder “acuñar”, bajo un proceso que la docente denomina “de acomodamiento o de revisión”, todo ello en el marco de aplicación del criterio de flexibilidad didáctica (Docente 1, párrafo 3).

De la misma forma, la docente considera de suma importancia hacer un sondeo inicial para conocer a las y los estudiantes, principalmente sobre sus lugares de procedencia, con miras a establecer en la programación didáctica las competencias y objetivos de aprendizaje que mejor se alineen al perfil de salida de los futuros profesionales del Trabajo Social (Docente 1, párrafo 3).

b) Perspectiva de la Docente 1 respecto a los contenidos didácticos

En cuanto a los contenidos didácticos, la Docente 1 afirma ser “muy cuidadosa” al seleccionar los contenidos didácticos de las asignaturas o espacios de aprendizaje que atiende, destacando entre los criterios que toma en cuenta, el respeto al plan de estudios, ya que desde su punto de vista, si los contenidos que se plasmaban en este documento han sido aprobados, es porque son válidos; en esa línea, la docente indica que procura profundizar, ajustar, acomodar y contextualizar estos contenidos a la realidad que atraviesa nuestro país; para ello, la docente asegura contemplar los intereses y necesidades de los estudiantes, lo que le ayuda a organizar los contenidos por unidades, en una secuencia y priorización por etapas, que lleva a los estudiantes de contenidos relativamente simples a otros de mayor complejidad (Docente 1, párrafo 5).

La docente en mención declara que los contenidos y la práctica de los profesionales universitarios deben estar fundamentados en una teoría para, a partir de ello, evitar caer en mero activismo sino reflexionar sobre lo que propone la teoría y lo que exige la realidad. Al respecto, se destaca una de las acotaciones de la Docente 1:

...una acción vaciada de contenido, pues, es un activismo y una cosa más, pero si hay una acción que nos conlleve hacia la reflexión, y que conocemos de dónde viene, cuál es la teoría que puede alimentar esa acción, entonces, podemos sustentar e incluso argumentar más nuestra razón de ser cuando estamos vinculados en el campo. (Docente 1, párrafo 5)

Desde este escenario, la docente percibe que, para que los estudiantes pueden tener un mayor aprovechamiento de los contenidos, es necesario hacer una selección bien hilvanada; no obstante, la docente comenta que se ha encontrado con la limitante de que los estudiantes presentan poca disposición hacia la lectura, por lo que por más que se propongan lecturas interesantes y relevantes, no se alcanzan los niveles de profundidad deseados (Docente 1, párrafos 7 y 25).

De la misma forma, la docente asevera que una de las dificultades a las que se ha enfrentado para abordar los contenidos de las asignaturas o espacios de aprendizaje que atiende, es la poca

disposición entre colegas para trabajar en equipo, lo que también limita mejores oportunidades para profundizar en algunos contenidos; asimismo, plantea la carencia de bibliografía nacional, sobre lo cual argumenta:

...en algunas ocasiones quisiera que existiera como más literatura propia, hondureña, y sí hay de América del Sur, y lo que más se puede encontrar, pues, es de Europa, en donde a uno le puede dar como mayor claridad o más horizonte, pero sí me gustaría que tuviéramos más producción literaria, más investigaciones publicadas. (Docente 1, párrafo 7)

Para solventar medianamente esta carencia, la docente explica que utiliza literatura proveniente de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica (UCR); no obstante, reconoce las diferencias entre el contexto de dicho país y el hondureño (Docente 1, párrafo 7).

c) Perspectiva de la Docente 1 respecto a la metodología de enseñanza-aprendizaje

Con relación a la metodología de enseñanza-aprendizaje, la Docente 1 expresa que fomenta el debate entre sus estudiantes, con el propósito de empoderarlos tanto en el marco de los contenidos didácticos como de su capacidad de comunicación; para la docente, esto permite a los estudiantes contar con herramientas metodológicas que les serán de utilidad al momento de enfrentarse al campo y al ejercicio profesional (Docente 1, párrafo 11).

En ese orden de ideas, la docente manifiesta fomentar actividades de aprendizaje como los foros, los debates, los mapas conceptuales y los resúmenes, todo ello dependiendo del entorno de formación en el que se encuentren, ya que, en sus palabras: “tiene mucho que ver [...] si es la presencialidad o si es la virtualidad: presencialidad, pues, se utilizan metodologías diferentes en tanto que le permiten a una moverse y estar en contacto con las y los estudiantes, y la virtualidad pues no, pero también es muy bondadosa, hay diferentes cosas que se pueden hacer” (Docente 1, párrafo 9).

De acuerdo con la Docente 1, para escoger las metodologías considera las características del grupo de estudiantes; ya que según ella, hay estudiantes que son “facilitos y más bien hay que potenciarles” y otros más proactivos y creativos que, incluso, proponen abordar los contenidos a través de otras actividades distintas a las propuestas por ella como docente (Docente 1, párrafos 11 y 13).

Para la docente, es de mucha importancia la construcción colectiva del aprendizaje y el trabajo en equipos inter y multidisciplinares, así como la investigación-acción, principalmente en el marco de la Carrera de Trabajo Social, de la cual ella forma parte (Docente 1, párrafo 15). De manera concreta en relación a los procesos de investigación, ya sea bibliográfica o de campo, la docente señala que es una metodología que ha logrado implementar tanto en la presencialidad como en la virtualidad (Docente 1, párrafo 9).

d) Perspectiva de la Docente 1 respecto a la evaluación de los aprendizajes

La Docente 1 valora como importante emplear diversos criterios, técnicas e instrumentos para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, siendo la flexibilidad el principal de estos; en ese

sentido, la negociación con sus estudiantes respecto a fechas de exámenes, asignación de calificaciones o implementación de estrategias alternativas para evaluar los aprendizajes forma una parte fundamental de su práctica, ya que desde su perspectiva, este tipo de negociaciones permiten lograr una interconexión efectiva entre el contenido, la forma en cómo se abordará y la valoración cualitativa y cuantitativa de los aprendizajes alcanzados (Docente 1, párrafo 31).

Para la docente, evaluar va más allá de enfocarse en una calificación, por lo que contempla necesario que sus estudiantes sean capaces de pensar de manera crítica y analítica; desde este contexto, para ella es importante que los estudiantes se olviden de la calificación asignada para las diferentes actividades y se concentren en compartir sus puntos de vista, reflexionen y participen en discusiones ricas y productivas (Docente 1, párrafo 35); no obstante, esta perspectiva que tiene como docente se ve enfrentada a una cultura y visión tradicional y sumativa a la que están acostumbrados los estudiantes (Docente 1, párrafo 31).

Respecto a lo anterior, cabe destacar lo que plantea Alcaraz (2015, pp. 210-211) sobre que, aunque muchas veces los docentes consideren que se encuentran realizando prácticas de evaluación, gran parte de las mismas presentan características propias del acto de calificar: “Decimos que evaluamos para comprobar si el alumnado está aprendiendo o no y olvidamos que la principal función de la evaluación no es tanto comprobar el aprendizaje como, asegurar las condiciones para que se produzca”.

En ese orden de ideas, en el discurso de la docente, se percibe una concepción formativa de los procesos de evaluación, con miras a retroalimentar los aprendizajes de sus estudiantes, realizando ajustes en función de sus progresos, necesidades e intereses, pese a que, como parte de las políticas académicas de su departamento, y de la universidad en general, se exija la aplicación de al menos dos exámenes escritos:

...la evaluación la estoy considerando como un proceso muy importante, pero no solo para la obtención de una calificación sino para lograr la retroalimentación, para lograr el empoderamiento de ese conocimiento... Estoy fascinada con la evaluación de los aprendizajes hoy en día, me parece que es tan importante como la definición de los objetivos, como la definición del contenido, como la definición misma de la metodología; yo hoy siento que no puedo caminar si no defino claramente el proceso de evaluación... (Docente 1, párrafo 31)

En coherencia con esa visión formativa de la evaluación, para la *docente*, el que los estudiantes autoevalúen y coevalúen su trabajo, ofrece muchos elementos de sinceridad y responsabilidad, así como de reflexión respecto al ejercicio profesional y sobre sus oportunidades y posibilidades; sin embargo, también reconoce necesaria la heteroevaluación, a través de evaluaciones escritas que les permitan a los estudiantes contrastar sus puntos de vista (Docente 1, párrafos 38 y 40).

e) Perspectiva de la Docente 1 a partir del análisis documental

En su programación didáctica, la profesora propone una serie de objetivos de aprendizaje que se aprecian más orientados hacia lo teórico y conceptual; no obstante, también se observan algunos matices procedimentales, pero una escasez de elementos actitudinales.

La docente ha organizado los contenidos del espacio de aprendizaje en torno a tres unidades didácticas: 1) la discusión sobre los viejos y nuevos movimientos sociales; 2) el mundo del trabajo, globalización y movimientos sociales; y, democracia, sociedad civil y movimientos sociales, cada una con una duración de entre 3 y 4 semanas, cada una de las cuales se aborda un máximo de dos temas, relacionados directamente con los objetivos de aprendizaje propuestos.

Además de presentar un documento que podría considerarse como descriptivo (ver figura 1), la docente también incluye un calendario de actividades organizado en función de las unidades didácticas que contemplan los contenidos a abordar, el cual si bien es breve (4 páginas), describe las actividades, puntajes y fechas que los estudiantes deben tener en cuenta en el desarrollo del periodo académico.

En términos formales, ambos documentos brindan a los estudiantes la información básica de lo que se espera de ellos durante las clases, a la vez que, dadas las características de virtualidad en que se llevan a cabo las prácticas por motivos de bioseguridad que aún predominan en la UNAH, se apuntan las fechas y temáticas de las sesiones sincrónicas.

Se identifican las actividades y criterios de evaluación de los aprendizajes; sin embargo, no se encuentran los instrumentos para tales fines.

2. Generalidades de la asignatura o espacio de aprendizaje		3. Metodología
Componente	Desarrollo	
Asignatura o espacio de aprendizaje	SC-301Movimientos Social II	El proceso de enseñanza- Aprendizaje de la asignatura Movimiento Social II, se desarrollará mediante la modalidad virtual. La base de esta modalidad es el estudio independiente y autónomo por parte de las y los estudiantes.
Requisitos	SC-300	Las actividades se han diseñado para que cada estudiante construya su propio aprendizaje siendo él o ella, protagonista del mismo, utilizando técnicas interactivas para lo cual ustedes contarán con mi apoyo, tanto pedagógico y técnico en el momento oportuno.
Unidades valorativas o créditos académicos	4 Teóricos: 70% Prácticos:30% Totales:100%	Con los contenidos, actividades de aprendizaje establecidas en el calendario respectivo, los recursos didácticos y medios de comunicación que les proporcionaré como su docente, en el aula virtual, USTEDES COMO ESTUDIANTES asumen la mayor responsabilidad en la gestión de su proceso de aprendizaje.
Horas de estudio recomendadas	Diarias: 2 Semanales: 8	También asumen el compromiso de auto administrar sus estrategias de estudio y tiempo de dedicación a la asignatura, siempre con la guía, orientación y acompañamiento de su docente. La o él estudiante en la modalidad virtual se caracteriza por la participación activa en la construcción de su aprendizaje. Esto lo logra con el aprendizaje auto dirigido, la colaboración, orientación docente, tutoría adecuada y el uso de medios electrónicos.
Objetivos o competencias	1. Identificar y comprender la distinción entre viejos y nuevos movimientos sociales y su papel histórico en el desarrollo del conflicto social 2. Conocer y reflexionar sobre las determinaciones históricas que permiten el surgimiento y expansión mundial de los nuevos movimientos sociales. 3. Caracterizar los llamados viejos y nuevos movimientos sociales en Honduras (origen, desarrollo, y situación actual) 4. Identificar y analizar las relaciones conflictivas y complementarias entre los conceptos de sociedad civil, ciudadanía, sujeto colectivo y movimiento social.	El aprendizaje auto dirigido consiste en: <ul style="list-style-type: none"> o Estudio individual de material bibliográfico o Realización de tareas y ejercicios o Análisis de información o Investigación documental y de campo El aprendizaje colaborativo se caracteriza por: <ul style="list-style-type: none"> o Discusión y debate o Análisis de información en grupo
Contenidos	Los temas que se desarrollaran, se describen por Unidad. PRIMERA UNIDAD: La discusión sobre los viejos y nuevos movimientos sociales Tema 1. Teorías de abordaje para el análisis de los Movimientos Sociales. Tema 2. Nociones, diferencias y similitudes entre los llamados viejos y nuevos movimientos sociales. Tema 3. Los llamados viejos movimientos sociales en Honduras	

Figura 1: Fragmentos de la programación didáctica (guía docente) analizada de la Docente 1. Fuente: Programación didáctica compartida por la Docente 1

Desde este escenario, se observa cierta incoherencia entre las creencias y concepciones de la docente, y lo que lleva a cabo en sus clases, al menos a la luz del documento revisado: en cuanto a la dimensión Planificación Didáctica, se encontró que la docente explica a los estudiantes en

qué consiste la asignatura o espacio de aprendizaje; asimismo, se les contextualiza acerca del momento del plan de estudios de la Carrera de Trabajo Social en la que se ubica la asignatura o espacio de aprendizaje.

En línea con lo anterior, Arbeláez (2005) plantea que, cuando existen incoherencias entre lo que los profesores dicen y lo que en realidad hacen, se genera un ambiente de desconfianza en sus concepciones explicativas, además de que incide en la coherencia de los modelos docentes. Esto tiene que ver con lo que en griego se conoce como *próthesi* (intención) y el *drási* (acción), elementos clave en la consolidación del *ethos*, entendido como “conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o una comunidad” (Real Academia Española, 2014). Ejemplo de ello es que, a pesar que en las entrevistas la docente comentó explorar los conocimientos previos de los estudiantes, no se encontró ningún espacio donde se estipularan estos procesos.

Lo anterior se relaciona con las “teorías declaradas” (verbalizadas) y las “teorías en uso” (el conocimiento en la práctica” que señala Pérez Gómez (2010) y Pérez Gómez et al. (2015), siendo estas últimas las que, según los autores, dominan las interpretaciones, acciones y proceso de toma de decisión que llevamos a cabo como profesores, siendo fundamental mantener una congruencia entre ambas teorías, para alcanzar una eficacia personal y profesional.

Tampoco se observó ningún espacio donde se mencione que se pueden realizar ajustes a la programación en función de los intereses y necesidades de los estudiantes o de la institución; por tanto, no se evidenciaron espacios donde se haga referencia a que a partir de las opiniones de los estudiantes se podrán realizar ajustes; solamente se establece el uso de foros para consultas académicas y para comentar en relación a determinadas consignas de trabajo; sin embargo, no se detalla el uso de estos para revisar la programación, contrario al criterio de flexibilidad al que la *Docente 1* aludió en las entrevistas.

De acuerdo con Esplot, M. & Nubiola, J. (2012), la coherencia entre el pensamiento y el accionar es indicativo de la credibilidad, autenticidad y confianza de los profesores. Para los autores, esto “es decisivo en su misión formadora: para hacer pensar a sus estudiantes un profesor debe primero pensar mucho” (p. 1); por ello, la coherencia es un requisito básico para todo aquel que es responsable de formar a otros.

Al respecto, Figueroa y Páez (2008) señalan que el pensamiento, como proceso simbólico y con una intención significa, está asociado con actos tanto conscientes como inconscientes a partir de los cuales se intenta explicar o describir lo que se percibe de la realidad. Para las autoras, el pensamiento tiene que ver con tres tipos de procesos: un proceso lógico acerca de la enseñanza; la vinculación entre las teorías implícitas y la práctica pedagógica; y, un proceso de asociación de teorías implícitas y creencias presentes en el profesor. Asimismo, las autoras indican tres categorías en el pensamiento didáctico del profesor universitario: el cuestionamiento cognitivo, el escenario relacional del profesor, y las creencias y quehacer didáctico.

En cuanto a los contenidos, si bien la docente refirió ser flexible para omitir, incorporar y hacer ajustes en las temáticas a abordar en función de los intereses y necesidades de los estudiantes o de la institución, no se encontró ningún espacio donde se haga mención de ello. No obstante, se observa que ha llevado a cabo una selección cuidadosa de los contenidos y una je-

rarquización pertinente, incluyendo elementos contemporáneos, que evidencian una pertinente contextualización, a partir de bibliografía nacional e internacional incluida en los materiales y recursos didácticos; de igual manera, se encontró que los contenidos responden al momento del Plan de Estudios en el que se ubica la asignatura o espacio de aprendizaje.

En relación a la metodología, en el documento de la *Docente 1* se establecen los medios por los cuales los estudiantes pueden comunicarse con la docente (foros de consulta, mensajería de la plataforma y correo electrónico); asimismo, se declaran actividades como ensayos, conversatorios, debates y otras que fortalecen la competencia comunicativa en los estudiantes, a la vez que se comparten con los estudiantes algunos criterios generales relacionados con el plagio y otros aspectos relacionados con las actividades comunicativas.

De la misma forma, la programación detalla una amplia gama de actividades, tanto de producción como de reflexión y de gestión de la información, entre otras, haciendo mención del entorno de formación en el que se desarrollan las clases (virtual), describiendo tanto a nivel teórico como práctico las actividades de aprendizaje. También se hace mención de asignaciones de trabajos de investigación, a desarrollarse tanto a nivel individual como grupal.

En cuanto a la flexibilidad y a tomar en cuenta las características del grupo de estudiantes que atiende, no se encontraron evidencias de ello en la programación didáctica de la *Docente 1*.

En este punto es importante señalar que “este apartado [estrategias de enseñanza-aprendizaje] otorga flexibilidad al proceso formativo pues la condición de las estrategias es adaptarse a las condiciones particulares que requieran [...] los estudiantes y [...] la situación a la que nos enfrentamos todos” (Universidad Veracruzana, 2020, p. 12). Sobre este asunto, Carrillo y Benavides (2022) destacan la importancia del principio de flexibilidad, el cual consideran que propicia la innovación en las organizaciones, al puro estilo del modelo de producción del pionero de la industria automotriz, Henry Ford.

Finalmente, la mayor incoherencia entre lo que cree y concibe la docente, y lo que plantea en su programación didáctica, se observó en cuanto a la evaluación de los aprendizajes, ya que si bien el documento analizado detalla una variedad de actividades de aprendizaje que forman parte del sistema de evaluación (tales como: foros, mapas conceptuales, resúmenes analíticos, ensayos, debates, y exámenes escritos para cada uno de los 3 parciales), con sus respectivos criterios y calificaciones (excepto para los exámenes escritos), no se hizo referencia a los instrumentos ni a evaluaciones diagnósticas para identificar los conocimientos previos de los estudiantes.

Sobre la flexibilidad a la que aludía en la entrevista, además de la posibilidad de reponer alguna de las evaluaciones (escritas o de otra actividad susceptible de calificación), esto de conformidad con las normas académicas de la UNAH, no se encontró ningún otro espacio donde se haga mención de que las estrategias de evaluación, las fechas para su desarrollo o los puntajes asignados, sean susceptibles de alteraciones.

Tampoco se observaron espacios en la programación didáctica, donde se mencione que se tomarán en cuenta las opiniones de los estudiantes respecto a las actividades de aprendizaje y/o de evaluación, aunque se hace referencia a procesos de retroalimentación y asesoría donde los estudiantes pueden externar sus dudas, consultas e inquietudes.

A pesar de lo anterior, es importante destacar que, tal como declaró la *Docente 1* en las entrevistas, en el documento se encontraron actividades que permiten una evaluación a nivel tanto cuantitativo como cualitativo, y otras que desarrollan el aprendizaje autodirigido y colaborativo, así como la auto, co y heteroevaluación, esta última por medio de 3 exámenes escritos (uno para cada parcial) a lo largo de todo el periodo académico.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, se confirma la rúbrica como de uso frecuente, pero también se alude a otros como: fichas de observación, fichas de seguimiento, fichas de autoevaluación, de evaluación entre iguales, y pruebas escritas.

Sobre este aspecto, Bain (2007) se cuestionó cómo los mejores profesores universitarios evalúan a sus estudiantes y a sí mismos, y en el proceso de dar respuesta a esta interrogante, encontró que muchas de las tradicionales prácticas de evaluación se concentran en el mero hecho de examinar y calificar, reflexionando que esta forma de evaluar es “un pobre reflejo de su forma de pensar” (p. 167).

4.2. Caracterización didáctica de la Docente 2

a) *Perspectiva de la Docente 2 respecto a la planificación didáctica*

La Docente 2 también alude a la flexibilidad pedagógica como criterio predominante al diseñar su programación didáctica; además, comenta que durante la primera semana de clases también hace un diagnóstico de los estudiantes mediante un cuestionario aplicado en modalidad virtual ya sea en una sesión sincrónica o a través de un formulario e indica que la información que se genera la utiliza para ajustar las actividades de aprendizaje previamente establecidas en la planificación didáctica, con miras a tener una buena secuencia y coherencia (Docente 2, párrafo 2).

La *docente* considera que es fundamental realizar estos ajustes, a pesar del tiempo que conlleva, ya que percibe que la planificación didáctica no es algo “pétreo” sino un producto de la reflexión personal, tanto de sus experiencias previas en los periodos académicos anteriores, como de las experiencias previas y ritmos de aprendizaje de los estudiantes (Docente 2, párrafos 4 y 6).

Además de la flexibilidad, la *docente* también declara hacer una revisión de las asignaturas previas de los estudiantes, principalmente las que son requisito de la que imparte en el correspondiente periodo académico, para verificar las competencias a las que debe aportar:

...también me tomo el tiempo para poder revisar los espacios de aprendizaje de las asignaturas anteriores que se han desarrollado, primordialmente la que es requisito para poder llegar a la clase que yo estoy, si es que yo no la he desarrollado en algún momento, esto con el objetivo de conocer cuáles son las competencias que se han desarrollado en el grupo de estudiantes que me llegará y poder como completar las actividades de aprendizaje para desarrollar otras competencias o reforzar las que probablemente se desarrollaron en la clase anterior. (Docente 2, párrafo 2)

De igual manera, la *docente* asevera que al momento de diseñar su programación didáctica busca mantener la coherencia con las instrucciones de las actividades de aprendizaje, para evitar contradicciones y confusiones entre los estudiantes (Docente 2, párrafo 32).

Si bien la *Docente 2*, al igual que la *Docente -1*, aseguró contemplar las competencias específicas y genéricas que forman parte del perfil de egreso (*Docente 2*, párrafo 2), también expresa que para diseñar su programación didáctica, toma en cuenta la descripción mínima o sílabo que proporciona el Departamento de Trabajo Social para la asignatura o espacio de aprendizaje, argumentando que “si eso está dentro del programa de la asignatura significa que eso es calidad del aprendizaje del profesional del trabajo, entonces, aunque no lo maneje, lo tengo que dar, es mi obligación como profesora” (*Docente 2*, párrafo 14).

b) Perspectiva de la Docente 2 respecto a los contenidos didácticos

De acuerdo con las afirmaciones realizadas por la *Docente 2* en la entrevista, el criterio que prima en su selección de contenidos es el plan de estudios y los sílabos que le facilita el Departamento de Trabajo Social como referentes; en esa línea, la docente argumenta que intenta “no salirse” de ello, aunque reconoce que algunos de estos contenidos son poco pertinentes. Además, refiere como parte de los criterios que toma en cuenta para seleccionar los contenidos didácticos de las asignaturas que atiende, la secuencia y complejidad de los contenidos, desde una visión del aprendizaje en pasos o etapas, teniendo siempre en cuenta la suficiente flexibilidad como para ajustar los contenidos de una unidad con respecto a otra, intentando que los primeros temas sirvan a manera de refuerzo para los contenidos que debería dominar el estudiante y, a partir de esa base, incorporar contenidos de mayor complejidad (*Docente 2*, párrafo 10).

La docente postula también que otro criterio que contempla es la relación entre los contenidos con la práctica; en ese sentido, plantea que en las primeras unidades valora mayormente elementos teóricos y en la segunda desarrolla más ejercicios prácticos, críticos y complejos, mientras que en la tercera unidad, que para ella es más crítica, expresa abordar contenidos menos complejos, debido al peso de las actividades de aprendizaje (*Docente 2*, párrafo 10). Para el abordaje de estos contenidos, la docente apunta el uso de un “libro [o texto] guía”, el cual complementa de la misma forma, con bibliografía diversa que posiblemente no se profundice con ese material principal (*Docente 2*, párrafos 10 y 32).

En cuanto a las dificultades o limitantes que identifica para el abordaje de los contenidos, declara el bajo dominio que ella asegura tener de algunos de estos, los cuales explica que se ve obligada a impartir por el mero hecho de estar presentes en el plan de estudios; asimismo, alude a la reducida disposición hacia la lectura por parte de los estudiantes, y su bajo nivel de pensamiento crítico. Para la *DTS-2*, debido a que los docentes se han visto obligados a migrar de manera abrupta a la modalidad virtual, los estudiantes tienen poco interés en la lectura e incluso en asistir a clases; según ella, ese desinterés se traslada también al poco pensamiento crítico de los estudiantes, quienes se limitan a ejercer un rol pasivo, sin cuestionar lo que el docente dice (*Docente 2*, párrafos 10, 14 y 16).

Otra limitante que encuentra la *docente* es el eficientismo a nivel de la institucionalidad, a partir del cual el profesor es visto por la universidad como un profesional que debe “trabajar en todo y de todo” (*Docente 2*, párrafo 16), lo que sumado a las problemáticas anteriores y a la poca disposición también de los docentes para actualizarse, incide asimismo en el abordaje incompleto de los contenidos (*Docente 2*, párrafo 10).

c) Perspectiva de la Docente 2 respecto a la metodología de enseñanza-aprendizaje

La *Docente 2* asevera que utiliza diversas metodologías, entre las cuales se encuentran el Aprendizaje basado en problemas (ABP) y aprendizaje orientado a proyectos (AOP), la clase o lección magistral en modalidad virtual (sincrónica), los proyectos de investigación, de innovación y de desarrollo comunitario, videos y esquemas de elaboración propia para brindar con claridad las instrucciones para el desarrollo de las actividades y el análisis de los problemas propuestos (*Docente 2*, párrafos 20, 22 y 26). De entre estas metodologías, la que ella expresa emplear con mayor frecuencia, es el aprendizaje por proyectos, ya que conlleva un resultado al final. Particularmente sobre la lección magistral, la docente asegura que la utiliza para explicar las ideas más generales relacionadas con los contenidos de las asignaturas que atiende.

De la misma forma, plantea que, como parte de las actividades de aprendizaje que propone a sus estudiantes, se incluyen tanto trabajos individuales como colectivos, con el propósito de promover el análisis y el pensamiento crítico (*Docente 2*, párrafo 26). La docente sostiene que este análisis es importante no solo para los estudiantes sino también los profesores, ya que les permite identificar si los contenidos y si la forma en que desarrollan las clases son pertinentes, o es necesario reencauzar y hacer ajustes (*Docente 2*, párrafo 39).

Desde este contexto, para la *Docente 2* es importante brindar la mayor participación posible a los estudiantes:

...qué me gusta a mí: propiciar la participación, porque en las primeras tres, en las primeras dos participaciones de un estudiante yo ya sé con qué estudiante estoy tratando y cómo puedo explotar lo que él sabe y que yo no lo sé. (*Docente 2*, párrafo 14)

La docente es de la idea que, al promover la participación en sus clases, se genera un ambiente de debate, pregunta, discusión, reflexión y aprendizaje no solo para sus estudiantes, sino también para ella, dado que debido a la cercanía del estudiante a la práctica y a la realidad que se enseña en las aulas, se genera un vínculo teoría-práctica que es percibido por la docente como una oportunidad grande para desarrollar sus clases, ya que considera que los docentes comúnmente se estancan en un nivel abstracto de los contenidos (*Docente 2*, párrafo 14).

En ese orden de ideas, declara estructurar el abordaje de las clases que atiende por momentos o etapas, para que, de manera progresiva, se alcance “el gran objetivo de la asignatura” (*Docente 2*, párrafo 24). Para ello, la docente argumenta desarrollar un proceso de acompañamiento de sus estudiantes conformado por encuentros sincrónicos, mensajes vía correo electrónico y el aula virtual (*Docente 2*, párrafos 26 y 32).

d) Perspectiva de la Docente 2 respecto a la evaluación de los aprendizajes

A partir de los comentarios realizados en la entrevista, la *Docente 2* refiere negociar con sus estudiantes, aunque en sus afirmaciones se observa que lo realiza en menor medida y con un enfoque más orientado a verificar por qué una u otra actividad de aprendizaje no está generando los resultados esperados, para analizar qué parte de ello es responsabilidad suya como docente. Pese a esto, apunta que realiza acciones diagnósticas y busca orientar el proceso de evaluación de una

manera formativa, por lo que, según sus palabras, realiza ajustes “sobre la marcha” para reducir los niveles de frustración en los estudiantes y reencauzar las actividades para el abordaje de los contenidos, manifestando una mayor pertinencia (Docente 2, párrafo 39).

La visión que tiene la docente respecto a la evaluación es, en sus palabras: “para ver si alcanzó la competencia [...] para ver si el estudiante evolucionó [...] el estado en el que termina pueda ser positivo o negativo” (Docente 2, párrafo 37); por ello, asegura esperar la mayor participación de sus estudiantes, ya que para ella la calificación no es un indicador de un aprendizaje auténtico ni de la calidad educativa. En ese orden de ideas, cabe destacar que la docente toma en cuenta el esfuerzo de sus estudiantes, para evitar desmotivarlos (Docente 2, párrafos 43 y 45):

...dentro de mi percepción, eso estaba malo, malo, pero yo les evalué con mi rúbrica, y ya les di la nota, y les pregunté cómo se sintieron con las evaluaciones; a veces tengo respuestas que no me gustan, pero no pasa nada, y dicen: “Lic, nosotros consideramos que nos fue muy bien”, y yo no me reí, pero al terminar la conferencia me quedé pensando: “Pero ellos consideran que están muy bien”, “pero sí tenemos que seguir mejorando” me dijeron, “todas las observaciones que usted nos mandó en el documento las vamos a incorporar, pero vamos bien”, y en mi mente van mal, pero al final eso motiva al estudiante; claro, hay momentos en los que los estudiantes se van a desmotivar, pero la idea es que el profesor no los desmotive. (Docente 2, párrafo 45)

Sobre la evaluación de las competencias educativas, Gallardo et al. (2022) plantean la importancia de considerar distintos tipos de componentes, como ser los cognitivos, motivacionales, afectivos, sociales, entre otros, que si bien tradicionalmente se han venido valorando a través de las denominadas *pruebas de lápiz y papel*, requieren de otro tipo de técnicas e instrumentos, que permitan identificar aprendizajes relevantes.

En ese sentido, el instrumento que la docente asegura utilizar con mayor frecuencia para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes es la rúbrica, con criterios e instrucciones que socializa con sus estudiantes, no con fines punitivos, sino con características principalmente descriptivas (Proyecto de Codificación en Maxqda, Texto: Doc-6, párrafos 26, 37, 43); además, la docente complementa su evaluación con esquemas para la presentación de los trabajos y las descripciones de las tareas. La docente también argumenta que brinda mucha importancia a la coevaluación, aunque observa que sus estudiantes presentan cierta resistencia y temor (Docente 2, párrafos 26, 28 y 39).

De acuerdo con la docente, existe un requisito del Departamento de Trabajo Social que les obliga a aplicar también exámenes o pruebas tradicionales, instrumento que, en sus palabras, es “importante para evaluar algunos conocimientos teóricos”; no obstante, reconoce que no es el instrumento principal que emplea (Docente 2, párrafo 37).

e) Perspectiva de la Docente 2 a partir del análisis documental

En la programación didáctica compartida por la Docente 2 para realizar el análisis documental se observa una importante amplitud y detalle: además de los elementos microcurriculares básicos (objetivos, contenidos, metodología y evaluación), se realiza una descripción del espacio de aprendizaje, su propósito y el contexto curricular del cual forma parte.

1. Introducción a la signatura o espacio de aprendizaje

Estimados estudiantes, reciban un cordial saludo de bienvenida a la asignatura de Planificación Social II. Mi nombre es Hesdy Rodríguez y estaré desarrollando junto con ustedes el proceso de enseñanza-aprendizaje en este I-PAC-2021.

Los acompañare para lograr la comprensión sobre el diseño de planes y programas sociales, mediante la identificación de las necesidades sociales como punto de partida para la intervención del Trabajo Social lo que orienta la presentación de propuestas innovadoras para la solución de las problemáticas sociales con las que se trabaja desde la disciplina. Este espacio de aprendizaje tiene como propósito que el estudiante conozca y aplique la teoría y Técnicas de la planificación y programación social con énfasis en los planes y programas. Así mismo la asignatura guarda relación horizontal con Planificación Social I (TS-411), que constituye su requisito. A nivel vertical se relaciona con organización y capacitación social a quienes sirve de base para su implementación y computación básica para estructurar el plan de estudios.

Se espera que logren adquirir las competencias requeridas en el progreso de cada una de las unidades que comprenden la asignatura y por lo que les motivo a participar compromiso, entusiasmo y creatividad en el desarrollo de cada una de las actividades de aprendizaje.

“Nunca pienses en el estudio como una obligación, si no como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber” Albert Einstein

3. Metodología

Para la asignatura de Planificación Social II se pretende desarrollar el proceso de enseñanza-Aprendizaje mediante la modalidad virtual, misma que permite el desarrollo efectivo de contenidos, ejercicios prácticos, reflexiones, análisis de contexto y actividades de aprendizaje de forma asincrónica, utilizando todos los medios de comunicación virtual disponibles posibilitando lo que posibilita el desarrollo del pensamiento de manera autónoma.

El estudiante asume la responsabilidad de auto administrar sus estrategias de estudio y tiempo de dedicación a la asignatura, siempre con la guía, orientación y acompañamiento de su docente-tutor.

El estudiante en la modalidad virtual se caracteriza por la participación activa en la construcción de su aprendizaje. Esto lo logra con el aprendizaje autodirigido, la colaboración, orientación del experto, una tutoría adecuada y el uso de medios electrónicos.

Los recursos o medios de comunicación que se utilizarán serán; el aula virtual como principal herramienta de interacción, el correo electrónico institucional y la aplicación Zoom para la realización de video-conferencias.

El aprendizaje autodirigido consiste en:

1. Estudio individual de material bibliográfico.
2. Conceptualización mediante análisis y reflexión por parte de la docente y estudiantes.
3. Elaboración de un ejercicio práctico de Marco Lógico, donde aplicarás la teoría sobre la elaboración de indicadores, medios de verificación e indicadores y supuesto.
4. Realización de tareas

El aprendizaje colaborativo se caracteriza por:

1. Discusión y debate
2. Construcción de diseño de proyectos sociales

2. Generalidades de la Asignatura o espacios de aprendizaje

A continuación, se presenta la signatura en relación al plan de estudios de la Carrera de Trabajo Social de la UNAH. Se detallan claramente los objetivos que se pretenden cumplir y los contenidos comprendidos por cada unidad.

Componente	Desarrollo
Nombre de la asignatura o espacio de aprendizaje:	PLANIFICACIÓN SOCIAL II
Código:	TS-415
Requisito:	TS-409 (Promoción Social)
U.V.	4 unidades
Horas de estudio recomendadas:	Diarias: 1 hora como mínimo. Semanales: 4 días
Objetivos o competencias:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensión de los conceptos básicos y todo el ciclo del proyecto desde su concepción como idea hasta su diseño y procesos gestión de proyecto social. 2. Desarrollaran habilidades, destrezas y creatividad en la formulación de perfiles de proyectos sociales.

5. Estrategias y criterios de evaluación

En este apartado se presentan las formas de evaluación que se consideraron importantes de realizar considerando el contenido y los objetivos de la asignatura.

A continuación, se presenta el cuadro de evaluación de aprendizajes, diagnósticos, formativos y sumativos.

No.	Actividad	Valor %	Criterios de evaluación
1	Foros de discusión	4%	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentación de tus respuestas en relación a una fuente referenciada o a tu experiencia. • Participación clara, precisa y concisa. • No se permiten errores ortográficos. • Claridad en las ideas expuestas. • No se asigna valor a participaciones que se limiten a: estoy de acuerdo, comparto la opinión de X compañero. En caso de utilizar estas frases argumente su posición de acuerdo o desacuerdo.
2	Elaboración de diagnóstico de necesidades o problemas.	10%	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta evidencia de la utilización de las técnicas auxiliares en la planificación. • En su escritura no presenta errores de redacción y ortografía. • Análisis del diagnóstico; Análisis del diagnóstico; logra identificar con claridad el problema de estudio, sus causas, efectos y el respectivo análisis de involucrados en el problema, (Elaboración de árbol de problemas y de objetivos con el respectivo análisis de involucrados).

Figura 2: Fragmentos de la programación didáctica (guía docente) analizada de la Docente 2. Fuente: Programación didáctica (guía docente) compartida por la Docente 2

Al revisar la programación didáctica se observa coherencia entre las afirmaciones realizadas por la docente sobre tomar en cuenta diversos aspectos curriculares al diseñar la programación, ya que describe la relación horizontal y vertical respecto a las asignaturas que le son y de las que constituye requisito el espacio de aprendizaje, a la vez que describe la finalidad de la asignatura y las expectativas generales que se esperan de los estudiantes.

Para Castellano (2018), estas interacciones solo pueden mejorarse cuando el profesor reflexiona sobre su práctica pedagógica, lo que implica reconocer y comprender su concepción sobre el enseñar y aprender; en palabras de la autora: “la docencia impartida desde la interpretación personal de la enseñanza y el aprendizaje cierra las puertas a la interacción contexto, estudiante, universidad [ya que] se aleja del mundo para preparar sus clases y crea un ambiente solitario”. (p. 117).

Cabe señalar que, si bien la docente mencionó que aplicaba el principio de flexibilidad y que contemplaba los conocimientos y experiencias previas de sus estudiantes, se encontró una incoherencia, ya que la programación didáctica no reflejaba la aplicación del principio de flexibilidad didáctica, ya que ninguno de sus elementos hace mención de que se realizarán ajustes al

documento en función de las opiniones, intereses y necesidades de los estudiantes o de la propia institución; por ende, no se menciona ninguna fase de reacomodamiento o de revisión. Tampoco se observó ningún espacio en el documento donde se declarara la realización de diagnósticos de los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.

Al respecto, Hurtado et al. (2017) denota la relevancia de diagnosticar las diferentes características de los estudiantes, como por ejemplo, sus estilos de aprendizaje, sus debilidades y fortalezas, lo que ayuda al profesor a determinar actividades que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por su parte, también ayuda a los estudiantes a conocer cómo aprender mejor y de manera más significativa.

Otro punto a señalar respecto a la Docente 2 es que, contrario a lo que comentara en la entrevista, no se observó que existiera flexibilidad para omitir o incorporar contenidos a petición de los estudiantes; en ese sentido, en el documento no se encontraron evidencias de ajustes o acomodamientos por parte de la docente; tampoco se confirmó el uso de bibliografía cercana a la realidad de los estudiantes. A pesar de lo anterior, se identificó una selección y organización cuidadosa de los contenidos, en función de una determinada jerarquía y secuencia, tal como se señalara en la entrevista.

De acuerdo con Bain (2007), las concepciones básicas de lo que significa para los profesores enseñar y aprender, modela sus formas de preparar las experiencias docentes, teniendo como trasfondo inconsciente (para la mayoría de los profesores), un interés particular por lo que ellos deben hacer y no por lo que sus estudiantes deben aprender, enmarcándose en el denominado *modelo transmisivo*, descuidándose en ese sentido las condiciones del entorno para un aprendizaje exitoso.

En cuanto a la metodología de enseñanza-aprendizaje, al ser entrevistada la docente aseguró ser flexible, pero no se observaron espacios en la programación didáctica donde se tomaran en cuenta las opiniones de los estudiantes. De la misma forma, no se identificaron actividades de aprendizaje que desarrollaran la competencia comunicativa, como se aseveró en las entrevistas; en esa línea, el documento solamente se hace referencia al resumen.

Tampoco se encontró que se indague acerca de las características del grupo de estudiantes que se atiende. Al respecto, Rueda et al. (2017) plantea que las características personales, tanto de los profesores como de los estudiantes, las motivaciones de estos últimos, y el interés de los profesores en realizar exploraciones individuales o grupales sobre estos factores, sirve como punto de partida para desarrollar intervenciones que incrementen la participación de los estudiantes en clase.

Desde este escenario, la programación de la Docente 2 evidenció considerar el entorno de formación (en modalidad virtual), describiendo incluso el rol del estudiante y haciendo referencia a que se espera que estos desarrollen un aprendizaje autodirigido y colaborativo. También se confirmó la aplicación de actividades orientadas a la investigación-acción, ya que en el documento se incluyen diagnósticos y otras actividades que implican procesos de investigación. Asimismo, se establece una variedad de actividades, como ser: foros, proyectos, problemas, resúmenes e infografía.

Respecto a la evaluación de los aprendizajes, la docente detalla en su programación didáctica una variedad de actividades, con los correspondientes criterios a contemplar para valorar el

progreso de los estudiantes; sin embargo, no se hace referencia a los instrumentos que se utilizarán para ello. De la misma forma, se observa en el documento estrategias de evaluación tanto cualitativas como cuantitativas, tal como declaró la docente en la entrevista, aunque con un predominio de lo cualitativo, con actividades tales como los foros, trabajos de investigación, problemas y proyectos, y otras más cuantitativas, como la aplicación de exámenes para valorar los principales elementos de los contenidos de la asignatura.

A grandes rasgos, podría decirse que la docente busca aplicar estrategias de evaluación que respondan a una función formativa; no obstante, los criterios para valorar los trabajos de los estudiantes son poco flexibles al respecto; en cierta forma, la docente evidencia en su programación didáctica, un interés por superar el enfoque evaluativo de medición, procurando incorporar en el abordaje de los contenidos actividades que le permitan valorar el progreso de sus estudiantes en cuanto al diseño de proyectos y la solución de problemas vinculados con su contexto.

En línea con lo anterior, Rodríguez et al. (2013) consideran que los sistemas de evaluación flexibles pueden constituirse como instrumentos para mejorar los resultados académicos de los estudiantes, dado que, según los autores en mención, “se ha observado a lo largo de los años que el estudiante condiciona su comportamiento en el estudio y seguimiento de una asignatura al sistema de evaluación de su rendimiento [...]” (p. 2).

A pesar de los puntos favorables encontrados acerca de la evaluación, se identificaron algunas incoherencias entre lo que la Docente 2 cree y concibe, y lo que lleva a la práctica (es decir, las teorías declaradas, y las teorías en uso): en la programación didáctica no se establece, por ejemplo, que se evaluarán los conocimientos previos de los estudiantes; la única actividad de evaluación que se relaciona son los foros de discusión y consultas académicas. En esa línea, el documento no detalla en ningún espacio que se negociará con los estudiantes o que se realizarán ajustes a las actividades, instrumentos o criterios de evaluación, según lo que estos opinen.

Si bien la docente cree que la evaluación es una herramienta que fortalece el pensamiento crítico de los estudiantes, y aunque en el espacio dedicado a la Metodología se hace referencia a actividades que fomentan la reflexión y comprensión, como por ejemplo, el caso de los resúmenes, en el apartado de Estrategias y Criterios de Evaluación, no se alude a ello.

Sobre lo anterior, Betancourth (2020) identifica en la literatura dos tipos de evaluaciones: una donde predominan instrumentos escritos, y que tiene como finalidad recoger información en un solo momento; por otro lado, se encuentra otro tipo de evaluación desarrollada por procesos, en diferentes momentos, y que tiene se enfoca en retroalimentar el trabajo de los estudiantes antes de valorarlos.

En ese orden de ideas, el documento de la Docente 2 aborda de manera general la retroalimentación de los estudiantes, además de dedicar un apartado al proceso de asesoría y tutoría de los estudiantes; sin embargo, en la evaluación no se establecen elementos orientados a la retroalimentación de los aprendizajes. Tampoco se observan espacios en la programación didáctica donde se aluda a que los estudiantes deben auto o coevaluarse. En cuanto a la heteroevaluación, además de la mención de los exámenes en el apartado de Estrategias y Criterios de Evaluación, no se observa en el documento referencia a estrategias de este tipo.

Para culminar es importante señalar que, aunque la docente *Docente 2* concibe a la rúbrica como un instrumento relevante para evaluar los aprendizajes de los estudiantes y, por ende, como el que más emplea para este fin, la programación no refiere los instrumentos por medio de los cuales se evaluarán los aprendizajes de los estudiantes; solamente se describen las actividades y criterios de evaluación.

5. CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados de la investigación, se puede concluir que existe mayor coherencia en la perspectiva didáctica de la profesora experimentada, la *Docente 2*. En parte, esto podría estar relacionado a su participación en modalidades formativas de corte colaborativo, como ser procesos de mentoría, comunidades de aprendizaje y otras que ella misma indica.

Pese a lo anterior, aun existen inconsistencias por superar en cuanto a lo que piensa y lo que hace, principalmente en relación con la flexibilidad que la docente declara en la entrevista, pero que no reporta en su programación didáctica (guía docente); asimismo, en cuanto a la evaluación, la docente tiene creencias predominantemente orientadas a la función formativa, y el empleo de esta como herramienta para retroalimentar los aprendizajes de los estudiantes; no obstante, en el documento analizado no describe los instrumentos a utilizar para ello, siendo esto uno de los puntos más débiles identificados.

Por su parte, la docente principiante reporta mayores inconsistencias en su pensar y actuar: además de comentar ser flexible y no encontrar evidencias de ello en su programación didáctica, la docente señaló que negociaba con sus estudiantes ciertos aspectos relevantes, tanto a nivel metodológico como de contenido, de lo cual no se encontraron indicios en su documento. Al respecto, la literatura confirma la importancia de concertar con los estudiantes y democratizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además de lo anterior, la docente *Docente 1* afirmó ser muy abierta con sus estudiantes para atender sus consultas y ofrecer espacios de tutoría conforme a sus necesidades; no obstante, en la programación didáctica solamente consignó los aspectos formales, establecidos en la normativa institucional.

De manera similar a su colega más experimentada, la docente principiante no detalló en su programación didáctica los instrumentos que emplea para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes. Pese a estas incoherencias, en ambas profesoras se percibe consciencia de la necesidad de analizar sus propias prácticas docentes para mejorar la misma, aunque esto aun no llegue a observarse en su quehacer. Tanto la *Docente 1* como la *Docente 2* creen que para que la docencia impacte de manera significativa y auténtica en los estudiantes, debe ser reflexiva y crítica, ya que de lo contrario difícilmente los estudiantes pueden desarrollarse como seres autónomos pero también capaces de trabajar con los demás.

Finalmente, cabe señalar que, aunque los documentos analizados evidenciaron importantes incoherencias entre las creencias y concepciones de las docentes, y lo que llevan a la práctica; para confirmar esto, será necesario implementar procesos de observación de sus prácticas.

REFERENCIAS

- Albanaes, P.; Marques, F. & Patta, M. (2015). Programas de Tutoría y Mentoría en Universidades Brasileñas: Un Estudio Bibliométrico. *Revista de Psicología*, 33(1). <https://bit.ly/AlbanaesEtAl2015>
- Alcaraz, N. (2015). Evaluación versus Calificación. *Aula de Encuentro* 17(2): 209-236. <https://bit.ly/Alcaraz2015>
- Arbeláez, R. (2004). *Concepciones Sobre una Docencia Universitaria de Calidad. Estudio Diferencial entre Universidades y Profesores*. [Tesis doctoral] Universidad de Valencia. <https://bit.ly/Arbelaez2004>
- Ascencio, C. (2016). Adecuación de la Planeación Didáctica como Herramienta Docente en un Modelo Universitario Orientado al Aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 109-130. <https://bit.ly/Ascencio2016>
- Bain, K. (2007). *Lo que Hacen los Mejores Profesores de Universidad*. Publicacions de la Universitat de València, 2ª ed.
- Betancourth, S. (2020). *Evaluación del Pensamiento Crítico en Estudiantes de Psicología*. Universidad de Nariño. <https://bit.ly/Betancourth2020>
- Bozu, Z. & Imbernón, F. (2016). La Formación Docente en Momentos de Cambios: ¿Qué nos Dicen los Profesores Principiantes Universitarios? *Profesorado*, 20(3), 467-492. <https://bit.ly/BozuImbernon2016>
- Brownlee, J. & Berthelsen, D. (2005). Personal Epistemology and Relational Pedagogy in Early Childhood Teacher Education Programs. *Early Years: An International Journal of Research*, 26(1). <http://dx.doi.org/10.1080/09575140500507785>
- Carrillo, M. & Benavidez, B. (2022). Percepciones de Docentes sobre la Flexibilidad Curricular: Un Estudio de Caso. *Revista Educación*, 46(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45086>
- Casado, R. & Ruiz, M. (2009). *Programa Mentor: Tutorías entre Compañeros*. Girona: II Congreso Internacional UNIVEST. <https://bit.ly/CasadoRuiz2009>
- Castellano, C. (2018). Los Pensamientos de los Profesores Universitarios de Ciencias de la Salud. Concepciones sobre Enseñanza y Aprendizaje. *Palobra*, 18, 116-133. <https://bit.ly/Castellano2018>
- Castillo, N. (2010). Acerca de los Paradigmas de la Investigación Educativa. *Revista Científico Pedagógica Mendive*, 33. <https://bit.ly/Castillo2010>
- Chrysostomou, M. & Philippou, G. (2010). Teachers' Epistemological Beliefs and Efficacy Beliefs About Mathematics. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 9, 1509-1515. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.357>
- Cura, R. (2017). Dimensiones de la Docencia Universitaria. *Revista Científica*, 21(1), 132-150. <https://bit.ly/Cura2017>
- De Alba, N. & Porlán, R. (2017). La Metodología de Enseñanza. En Porlán, R. (Coord). *Enseñanza Universitaria: Cómo Mejorarla*. Morata, pp. 32-45.
- Demuth, P. (2015). Conocimiento y Práctica Docente Universitaria: entre la Profesión de Base y la Investigación Disciplinar. Estudio de Casos Múltiples. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 95-123. <https://bit.ly/Demuth2015>

- Espot, M. & Nubiola, J. (2012). Pensamiento y Vida: La Coherencia del Profesor. *Vanguardia Educativa*, 8. <https://bit.ly/EspotNubiola2012>
- Figueroa, N. & Páez, H. (2008). Pensamiento Didáctico del Docente Universitario: Una Perspectiva desde la Reflexión sobre su Práctica Pedagógica. *Fundamentos en Humanidades*, Año IX, 2, 111-136. <https://bit.ly/Figueroa2008>
- Gallardo, M.; Pérez, L. & Alcaraz, N. (2022). La Evaluación de las Competencias Educativas: De las Pruebas Estandarizadas al Portafolio Educativo. *Márgenes*, 3(3):149-163. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15186>
- García, F.; Merchán, F. & Pérez, V. (2014). Conversación con Ángel I. Pérez Gómez. *Con-Ciencia Social*, 18: 87-107. <http://bit.ly/GarciaMerchanPerez2014>
- García, F. & Porlán, R. (2017). Los Principios Didácticos y el Modelo Didáctico Personal. En Porlán, R. (Coord.). *Enseñanza Universitaria: Cómo Mejorarla*. Morata, pp. 78-88.
- Gorodokin, I. (2017). La Formación Docente y su Relación con la Epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://bit.ly/Gorodokin2017>
- Hurtado, P.; Tamez, R. & Lozano, A. (2017). Características que Presentan los Estudiantes con Estilos de Aprendizaje Diferentes en Ambientes de Aprendizaje Colaborativo. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 191-206. <https://bit.ly/HurtadoEtAl2017>
- Kram, K. E. (1983). Phases of the Mentor Relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625. <https://bit.ly/Kram1983>
- Larenas, C. & Bastías, C. (2013). Los Procesos de Mentoría en la Formación Inicial Docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(2), 301-315. <https://bit.ly/LarenasBastias2013>
- Martínez Godínez, V. (2013). *Paradigmas de Investigación: Manual Multimedia para el Desarrollo de Trabajos de Investigación, una Visión Desde la Epistemología Crítica*. Universidad de Sonora. <https://bit.ly/MartinezGodinez2013>
- Mayor, C. (Dir.). (2007). *El Asesoramiento Pedagógico para la Formación Docente del Profesorado Universitario*. Universidad de Sevilla.
- Mayorga, M. & Madrid, D. (2010). Modelos Didácticos y Estrategias de Enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 1(15), 91-111. <https://bit.ly/MayorgaMadrid2010>
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12. <https://bit.ly/Mezirow1997>
- MINEDUC (2009). *Criterios y Orientaciones de Flexibilización del Currículum*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile - Universidad Central. <https://bit.ly/MINEDUC2009>
- Molina, M. & Monetti, E. (2021). La Planificación Didáctica como Género Profesional: Usos y Sentidos para la Formación Docente Universitaria. *Revista Argentina de Educación Superior*, 22, 99-122. <https://bit.ly/MolinaMonetti2021>
- Orland, L. (2002). The Impact of the Assessment of Practice Teaching on Beginning Teaching: Learning to Ask Different Questions. *Teacher Education Quarterly*, 34(56), 23-45. <https://bit.ly/Orland2002>

- Park, S. & Oliver, J. (2008). Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Research in Science Education*, 38(3), 261-284. <http://dx.doi.org/10.1007/s11165-007-9049-6>
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a Educar: Nuevos Desafíos para la Formación de Docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 68(24,2): 37-60. <https://bit.ly/PerezGomez2010>
- Pérez Gómez, A.; Soto Gómez, E. & Serván Núñez, M. (2015). Lesson Studies: Re-pensar y Re-crear el Conocimiento Práctico en Cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 81-101. <https://bit.ly/PerezSotoServan2015>
- Real Academia Española (2014). Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española – Asociación de Academias de la Lengua Española, 23ª ed.
- Rivero, A. & Porlán, R. (2017). La Evaluación en la Enseñanza Universitaria. En Porlán, R. (Coord). *Enseñanza Universitaria: Cómo Mejorarla*. Morata, pp. 62-120.
- Rodríguez, E.; Carrillo, A.; Serrano, F.; Domínguez, F. & Cejudo, J. (2013). *Sistemas de Evaluación Flexibles como Instrumento de Mejora de los Resultados Académicos de los Estudiantes*. VIII Congreso Nacional de Ingeniería Termodinámica. <https://bit.ly/RodriguezEtAl2013>
- Rueda, E.; Mares, G.; Gonzáles, L.; Rivas, O. & Rocha, H. (2017). La Participación en Clase en Alumnos Universitarios: Factores Disposicionales y Situacionales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 149-162. <https://bit.ly/RuedaEtAl2017>
- Ruiz, F. & Parrilli, M. (2015). Sobre Flexibilidad Educativa y el Rol Docente. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 12(19). <https://bit.ly/RuizParrilli2015>
- Sánchez, M. (2001). El Asesoramiento. En: Sánchez, M. y otros. *Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario: Coordinación de la Formación (Guía II)*. Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA), 39-65. <https://bit.ly/Sanchez2001>
- Schommer, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39(1). https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_3
- Sola, M. (1999). El Análisis de las Creencias del Profesorado como Requisito de Desarrollo Profesional. En: Pérez Gómez, A.; Barquín, J. & Angulo, J. (Ed.). *Desarrollo Profesional del Docente Política, Investigación y Práctica*. Akal.
- Universidad Veracruzana (2020). *Pautas para la Planeación Flexible de Experiencias Educativas*. Universidad Veracruzana, Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa, Dirección de Innovación Educativa, Departamento de Desarrollo Curricular. <https://bit.ly/UVeracruzana2020>
- Vain, P. (2012). El Enfoque Interpretativo en Investigación Educativa: Algunas Consideraciones Teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4. <https://bit.ly/Vain2012>
- Veenman, S; De Laat, H. & Staring, C. (1998). *Coaching Beginning Teachers*. European Conference on Educational Research. <https://bit.ly/VeenmanEtAl1998>
- Zabalza, M. (2005). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario: Calidad y Desarrollo Profesional*. Narcea Ediciones, 2ª ed.

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

Percepciones del estudiantado universitario de Pedagogía sobre la discapacidad e inclusión educativa en Honduras

Perceptions of the Pedagogy university students on disability and educational inclusion in Honduras

Irene Nones-Budde,^{*} Ángel Fonseca-Aguiriano,^{**} José Vásquez-Herrera^{***} y Eddy Paz-Maldonado^{****}

Recibido: 13 de agosto de 2022 **Aceptado:** 10 de enero de 2023 **Publicado:** 31 de enero de 2023

To cite this article: Nones-Budde, I.; Fonseca-Aguiriano, Á.; Vásquez-Herrera, J. y Paz-Maldonado, E. (2023). Percepciones del estudiantado universitario de Pedagogía sobre la discapacidad e inclusión educativa en Honduras. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 119-134. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15234>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15234>

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar las percepciones de estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación sobre la inclusión educativa de universitarios en situación de discapacidad. Se realizó un estudio cualitativo bajo un diseño descriptivo fenomenológico haciendo uso de entrevistas semiestructuradas. Los resultados indican que la discapacidad sigue considerándose desde un paradigma médico-deficitario. Por otro lado, el alumnado entrevistado ha expresado demostrar una actitud positiva ante sus compañeros en tal condición. Sin embargo, la deficiente infraestructura y la falta de formación del profesorado en dicha materia son las principales barreras que según los participantes enfrenta el estudiantado en situación de discapacidad. Las discusiones apuntan a que se deben implementar mecanismos que posibiliten erradicar la exclusión, segregación y discriminación en la enseñanza superior hondureña.

Palabras clave: enseñanza superior; Honduras; pedagogo; percepción

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the perceptions of Pedagogy and Education Science students about the educational inclusion of university students with disabilities. A qualitative study was conducted under a descriptive phenomenological design using semi-structured interviews. The results indicate that disability is still considered from a medical-deficit paradigm. On the other hand, the students interviewed expressed a positive attitude towards their classmates with disabilities. However, the deficient infrastructure and the lack of teacher training in this area are the main barriers that, according to the participants, are faced by students with disabilities. Discussions point to the need to implement mechanisms that make it possible to eradicate exclusion, segregation and discrimination in Honduran higher education.

Keywords: higher education; Honduras; educationalist; perception



^{*}Irene Nones-Budde
[0000-0003-2723-7166](https://orcid.org/0000-0003-2723-7166)
irene.nones@unah.hn

^{**}Ángel Fonseca-Aguiriano
[0000-0002-9692-734X](https://orcid.org/0000-0002-9692-734X)
adfonseca@unah.hn

^{***}José Vásquez-Herrera
[0000-0002-7034-3274](https://orcid.org/0000-0002-7034-3274)
jose_vasquez@unah.hn

^{****}Eddy Paz-Maldonado
[0000-0002-2324-8813](https://orcid.org/0000-0002-2324-8813)
eddy.paz@unah.edu.hn

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad las universidades han tomado nuevos rumbos con el propósito de generar espacios educativos más inclusivos. Por ende, se ha permitido el ingreso del estudiantado que forma parte de los distintos colectivos en condición de vulnerabilidad, tal es el caso del alumnado en situación de discapacidad (Seale, 2017). A nivel mundial, dichos seres humanos se enfrentan a barreras educativas, sanitarias, laborales, arquitectónicas, actitudinales y comunicativas (Paz-Maldonado y Flores-Girón, 2022a). La convención de los derechos de las personas con discapacidad sugiere a todos los sistemas educativos, donde se incluyen los centros universitarios, llevar a cabo procesos de inclusión educativa que tomen en consideración a este grupo social (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006).

En cuanto al sistema educativo superior de Honduras está conformado por 21 centros de enseñanza, en el cual 15 son privados y 6 gubernamentales (Dirección de Educación Superior, 2019; Rodríguez, 2019). La Universidad Nacional Autónoma de Honduras es el máximo establecimiento universitario en el país y según lo establecido en la Constitución Política de la República es el encargado de administrar este nivel (Decreto N° 131, 1982).

Referente a la cantidad de alumnado matriculado, de acuerdo con las últimas estadísticas brindadas por la Dirección de Educación Superior (2019), dicho centro para el año 2018 fue el establecimiento público con mayor número de estudiantes (41.5%). En cambio, en los centros privados, la Universidad Tecnológica Centroamericana alcanzó un 14.8%. Por otra parte, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras es la única casa de estudios que oferta técnicos universitarios, licenciaturas, especialidades, subespecialidades, maestrías y doctorados. En lo relativo al género el 57% del estudiantado que asiste a las instituciones educativas públicas y privadas son mujeres. Mientras que el 43% son hombres.

En cuanto al estudiantado en situación de discapacidad, la mayoría de las universidades no cuentan con datos sobre la cantidad de alumnado que asiste cotidianamente a dichos centros formativos. No obstante, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras contabilizó para el año 2021 un total de 170 estudiantes en situación de discapacidad, dificultades de aprendizaje y trastornos del lenguaje (Programa de Servicios a Estudiantes con Necesidades Especiales [PROSENE], 2021).

La temática de discapacidad en Honduras pasa por un momento difícil, dado que no existen suficientes elementos normativos que permitan impulsar iniciativas que contribuyan a que las personas en situación de discapacidad tengan una mejor calidad de vida (Paz-Maldonado, 2021). En el contexto hondureño, a pesar de que se ha incrementado la presencia del alumnado en tal condición que regularmente asiste a los diversos centros del nivel superior, únicamente dos universidades públicas cuentan con programas de atención hacia dicho estudiantado, estas son: la Universidad Nacional Autónoma de Honduras a través del Programa de Servicios a Estudiantes con Necesidades Especiales (PROSENE) y la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán mediante el Proyecto de Atención a la Diversidad (PAD) (Paz-Maldonado, 2018, 2021).

Cada uno de estos programas tiene sus propias características y maneras de atender al alumnado en situación de discapacidad. Es necesario valorar la importancia que ello implica y propiciar nuevas formas de implementar la atención, con el propósito de favorecer la autodeterminación

en la formación del estudiantado en situación de discapacidad, para eliminar una serie de acciones asistencialistas que han formado parte en la concepción de estos programas (Paz-Maldonado, 2018, 2021). Por tanto, impulsar espacios de aprendizaje mediados por la inclusión educativa en la enseñanza universitaria, es determinante, dado que posibilita el reconocimiento de todos los estudiantes en la construcción de un proyecto educativo común (Del Pozo-Armentia et al., 2020).

Por consiguiente, el objetivo del presente estudio es analizar las percepciones de estudiantes de Pedagogía sobre la inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Desde esta perspectiva intentaremos comprender las visiones y descubrir el significado de las experiencias del estudiantado que actualmente se está formando en el campo de la Pedagogía y Ciencias de la Educación.

2. CONCEPTUALIZACIÓN DE PERCEPCIONES Y ALGUNOS ESTUDIOS REALIZADOS EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL

El concepto de percepción ha sido abordado por distintas disciplinas como la psicología, fisiología y antropología. Cada una de ellas con diversas formas y diferencias. En este apartado nuestra intención es brindar un breve acercamiento teórico y no generar un debate sobre la temática.

En un primer momento, desde la antropología existieron ciertos problemas conceptuales para definir el término percepciones, dado que se empezó a utilizar confusamente con el propósito de designar a otros elementos sobre las formas de mirar el mundo por parte de los diferentes grupos sociales (Vargas Melgarejo, 1994). Por el contrario, la psicofisiología sostenía que era una actividad cerebral de complejidad creciente impulsada por la transformación de los órganos sensoriales específicos, como ser: la visión o el tacto (Oviedo, 2004). Con el transcurso de los años, la psicología puntualmente con la teoría de la Gestalt revolucionó estas ideas al comprender la percepción como una tendencia del orden mental, puesto que esta determina el ingreso de información y posteriormente, garantiza que a través de dicha información obtenida en el entorno pueda darse lugar a la producción de abstracciones referentes a juicios, conceptos, visiones y categorías (Oviedo, 2004).

Actualmente puede afirmarse que las percepciones no están aisladas, ya que intervienen diferentes características, con las que los seres humanos conviven diariamente y pueden percibir mediante sus sentidos, lo que a otros se les imposibilita realizar. De esta manera, es imposible que la percepción pueda desmarcarse de la personalidad, así el perceptor comprende dependiendo de las circunstancias que experimenta en su diario vivir (Calixto Flores y Herrera Reyes, 2010). En este estudio comprendemos las percepciones como aquel conjunto de elecciones, juicios y comportamientos por parte de las personas (Pidgeon, 1998). De igual forma, consideramos que son producto de las construcciones psicológicas afines con los aspectos culturales e ideológicos y se relacionan con las actitudes de los individuos (Pickens, 2005).

Con respecto a las investigaciones referentes a las percepciones del estudiantado universitario sobre la discapacidad y la inclusión educativa, en la literatura nacional no se registran trabajos publicados del tema. Sin embargo, a nivel internacional podemos encontrar una serie de estudios que abordan la temática desde distintas perspectivas, principalmente acerca de las

construcciones conceptuales, inclusión educativa y las actitudes hacia este colectivo, aunque el fin principal del artículo no es presentar una revisión exhaustiva se dan a conocer distintas investigaciones efectuadas.

Algunos estudios, dan cuenta de una actitud positiva hacia la inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad por parte de la comunidad universitaria de los diversos centros de enseñanza superior (Bravo Mancero y Santos Jiménez, 2019; Cruz-Vadillo, 2016; González Cortés y Roses Campos, 2016; Helena Martins et al., 2018; Hernández Garre et al., 2019; Leiva Olivencia et al., 2019).

Estas actitudes positivas están relacionadas directamente con el conocimiento previo, la información y el acercamiento que se tenga con el alumnado en situación de discapacidad durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (González Cortés y Roses Campos, 2016). Por ello, es fundamental consolidar culturas y prácticas inclusivas en las universidades para erradicar la visión deficitaria de discapacidad que por años ha prevalecido en ese contexto, pues solamente una percepción favorable sin los cambios anteriores no será suficiente (Bravo Mancero y Santos Jiménez, 2019; Cruz-Vadillo, 2016; Helena Martins et al., 2018; Hernández Garre et al., 2019; Leiva Olivencia et al., 2019).

En cambio, otras investigaciones señalan que en las universidades existen actitudes negativas, pues se continúa visualizando la discapacidad como una cuestión tradicional deficitaria, lo que genera exclusión educativa, dado que no se valoran las habilidades de dichas personas. También, hay algunos otros aspectos puntuales, entre ellos: la falta de formación del profesorado, el limitado conocimiento de cómo atender a tal alumnado, el desconocimiento de las normativas sobre la temática, la reducción de oportunidades, la participación desigual, el restringido acceso a los recursos, la marginación de las relaciones interpersonales, la incapacidad en la articulación de los servicios ofrecidos y la inexistencia de protocolos (Abu-Hamour, 2013; Costea-Bărluțiu y Rusu, 2015; Fontana-Hernández y Vargas-Dengo, 2018; Li et al., 2021; Villafañe et al., 2016).

En consecuencia, un cambio de paradigma sobre la conceptualización de discapacidad, aumentar el acceso del alumnado en situación de discapacidad en el nivel superior y brindar formación obligatoria en materia de accesibilidad académica al estudiantado de las diferentes carreras universitarias, puede contribuir a generar actitudes positivas hacia este colectivo (López Bastías y Moreno Rodríguez, 2019).

3. DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA BREVE PERSPECTIVA

La discapacidad a lo largo de la historia ha sido entendida desde múltiples perspectivas. En primer lugar, mediante el modelo médico que considera es un problema individual producto de una deficiencia o condición de salud. Por otra parte, el modelo social entiende dicha situación como una construcción social que debe atenderse a través de diferentes intervenciones en el entorno. En cambio, el modelo biopsicosocial sostiene que la misma no es una categoría negativa, puesto que cada ser humano presenta sus propias capacidades, habilidades y limitaciones que con los apoyos adecuados pueden mejorarse. Finalmente, el modelo de la diversidad afirma que es un rasgo de la identidad personal, dado que no impide vivir con plenitud, sino de una forma diversa (Seoane, 2011).

En el caso de Honduras, el principal insumo legal en dicha materia es la Ley de Equidad y Desarrollo Integral para las Personas con Discapacidad (Decreto N° 160-2005, 2005) donde se establece que la discapacidad es: “cualquier tipo de deficiencia física, mental o sensorial que, en relación con la edad y medio social, limite sustancialmente, la integración y realización de las actividades del individuo en la sociedad, ya sean de tipo familiar, social, educacional o laboral” (Decreto N° 160-2005, 2005).

Giaconi Moris et al. (2017) sostienen que la discapacidad es una construcción sociocultural e histórica, que influye directamente en la vida de las personas. Según, Moreno Fergusson et al. (2006) “ha sido considerada como una problemática que tiene consecuencias personales, familiares y sociales que llevan a la exclusión social” (p. 79). Para Cruz-Vadillo e Iturbide-Fernández (2019), las visiones acerca de la misma se ven sesgadas con la condición de déficit debido a que esta concepción médica se ha transmitido y reproducido en los diferentes sistemas educativos a través del tiempo.

Por su parte, la inclusión educativa es un elemento que ha evolucionado constantemente puesto que ha tenido diversas posturas o enfoques. En primera instancia, únicamente consideraba al estudiantado con necesidades educativas especiales. Posteriormente, alcanzó a diversos colectivos sociales que han sido marginados por su condición de pobreza, género, cultura y problemas de adaptación social (Camilloni, 2008). Cobeñas (2020) concuerda que la inclusión educativa se dirige a todos los grupos excluidos de los sistemas educativos. Según Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez (2016) es un principio social y político que busca el reconocimiento, la participación y la equidad de oportunidades. Asimismo, Paz-Maldonado (2020a) afirma que valora las diferencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ende, apunta a erradicar la exclusión existente en los sistemas educacionales.

Bell-Rodríguez (2020) manifiesta que la inclusión educativa “hace referencia a la generación de alternativas y oportunidades para que esa diversidad se exprese en condiciones de igualdad y de máxima satisfacción de las necesidades a las que cada ser humano se enfrenta en su trayectoria educativa y vital” (p.4). La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006) declara que los seres humanos en situación de discapacidad tienen derecho a la inclusión educativa en todos los niveles de enseñanza. De igual forma, Escribano y Martínez (2013) sostienen que es una dimensión general de interés y representa la base para construir una sociedad más justa e igualitaria.

En nuestro trabajo comprendemos la discapacidad desde una visión más progresista y alejada de una mirada deficitaria tomando en cuenta algunos enfoques como el de la diversidad funcional (Canimas Brugué, 2015), pues no limita el desempeño de los seres humanos, dado que las personas en situación de discapacidad llevan a cabo de una manera diferente sus actividades rutinarias relacionadas con lo educativo, económico, político y de la vida en general. También, creemos firmemente que este es un asunto de garantías y libertades fundamentales, tal como se indica en el modelo de los derechos (ONU, 2006; Seoane, 2011).

En cambio, la inclusión educativa para nosotros es un concepto en constante evolución (Camilloni, 2008; Escarbajal Frutos et al., 2012; Ndembele y Hernández de la Torre, 2020) que implica repensar y desarrollar nuevas prácticas que faciliten la democratización de los espacios

educativos, propiciando así, mayores oportunidades hacia los diferentes colectivos en condición de vulnerabilidad, debido a que toma en consideración como uno de los elementos centrales la justicia social (Paz-Maldonado, 2021; Paz-Maldonado et al., 2022b; Silva-Peña et al., 2017).

4. MÉTODO

Para el desarrollo del presente estudio se implementó una metodología de tipo cualitativa bajo un diseño descriptivo fenomenológico con la finalidad de comprender las experiencias del alumnado de Pedagogía y Ciencias de la Educación sobre la discapacidad e inclusión educativa (Bisquerra, 2009).

4.1. Contexto de investigación

La Universidad Nacional Autónoma de Honduras es un establecimiento de enseñanza gubernamental fundado el 19 de septiembre de 1847 (Portal UNAH, 2017a). De acuerdo con el artículo No.160 de la Constitución Política de la República es la institución responsable de organizar, dirigir y desarrollar el funcionamiento del sistema educativo superior (Decreto N° 131, 1982). Además, cuenta con diversos centros regionales en todo el país atendiendo aproximadamente a 78,000 estudiantes, donde 45,306 son mujeres y 32,695 son hombres. También, laboran alrededor de 4000 docentes (Portal UNAH, 2021). Con relación al alumnado en situación de discapacidad, se brinda atención a casi 348 universitarios con diversas discapacidades mediante el Programa de Servicios a Estudiantes con Necesidades Especiales (PROSENE) (Paz-Maldonado, 2018).

La Carrera de Pedagogía y Ciencias de la Educación fue creada el 23 de marzo de 1962 mediante sesión en Consejo Universitario. En mayo de ese mismo año se iniciaron las labores docentes y el 8 de noviembre de 1966 se crea el Departamento de Pedagogía (Portal UNAH, 2017b). Actualmente se forman licenciados/as en Pedagogía y Ciencias de la Educación con Orientación en Administración y Planeamiento de la Educación en diferentes sedes de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras ubicadas en distintas zonas del país. Sin embargo, para realizar esta investigación nos hemos centrado específicamente en Ciudad Universitaria donde se ofertan las orientaciones en Administración y Planeamiento de la Educación, Orientación Educativa, Educación Especial y Educación de Adultos.

4.2. Participantes

Los participantes fueron ocho estudiantes específicamente cinco mujeres y tres hombres entre las edades de 20 a 31 años, en su mayoría del cuarto año de estudio de la Carrera de Pedagogía y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, matriculados en las orientaciones de Administración y Planeamiento de la Educación, Orientación Educativa, Educación Especial y Educación de Adultos. Para seleccionar al alumnado, se establecieron los siguientes criterios: que cursarán una de las cuatro orientaciones antes mencionadas, que tuvieran 19 años en adelante y que asistieran a las jornadas vespertina o nocturna. En la tabla 1 se detallan las características de los participantes.

Tabla 1. Participantes del estudio. **Fuente:** Elaboración propia.

PARTICIPANTES	EDAD	GÉNERO	AÑO DE ESTUDIO	ORIENTACIÓN QUE CURSA
Participante 1	21	Femenino	Segundo	Administración y Planeamiento de la Educación
Participante 2	21	Masculino	Tercero	Administración y Planeamiento de la Educación
Participante 3	20	Masculino	Tercero	Educación de Adultos
Participante 4	31	Femenino	Cuarto	Educación de Adultos
Participante 5	28	Femenino	Cuarto	Educación Especial
Participante 6	21	Femenino	Cuarto	Educación Especial
Participante 7	22	Masculino	Tercero	Orientación Educativa
Participante 8	22	Femenino	Cuarto	Orientación Educativa

4.3. Aspectos éticos

En esta investigación la participación del estudiantado fue absolutamente voluntaria y confidencial. Previo al desarrollo de recolección de la información, se dio lectura al consentimiento informado y se solicitó la firma a cada uno de los participantes. Los participantes aceptaron formar parte del estudio, permitieron que las entrevistas se grabaran y fueran utilizadas para la construcción de este artículo científico.

4.4. Procedimiento de recolección y análisis de la información

El proceso de recolección de la información fue efectuado a través de una entrevista semiestructurada. La entrevista intenta comprender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y a la vez busca analizar los significados de sus experiencias (Álvarez-Gayou, 2003). Por tal razón, se elaboró un guion con una serie de preguntas para responder al objetivo general y a las categorías analíticas establecidas en este estudio las cuales tomaron en cuenta las concepciones acerca de la discapacidad, las actitudes hacia el alumnado en situación de discapacidad y las percepciones sobre la inclusión educativa. Para llevar a cabo las entrevistas, se programaron encuentros con los participantes y se procedió a grabar las mismas con el propósito de facilitar su posterior transcripción. Cada entrevista ha tenido una duración aproximada de 30 minutos por participante.

El análisis de la información fue realizado mediante el microanálisis línea por línea (Strauss y Corbin, 2002), considerando principalmente los diversos elementos de acuerdo con las concepciones sobre la discapacidad, las actitudes hacia el estudiantado en situación de discapacidad y la inclusión educativa en la enseñanza superior.

5. RESULTADOS

Los resultados de este estudio se presentan en tres categorías analíticas. La primera, se enfoca en las concepciones relacionadas con la discapacidad. La segunda, ofrece un breve panorama sobre

las actitudes del estudiantado universitario hacia sus compañeros en tal situación. Por último, se brindan las percepciones acerca de la inclusión educativa en el contexto de enseñanza superior.

5.1. Concepciones sobre la discapacidad

En relación con las concepciones sobre la discapacidad, la mayoría de los entrevistados afirmaron que es un problema para poder gozar de una vida plena. También, agregaron que es producto de causas congénitas o accidentales. Desde dicha perspectiva se puede mencionar que el enfoque médico-deficitario es parte de las percepciones mostradas por el estudiantado universitario. Sin embargo, algunos entrevistados consideraron que la discapacidad implica un sentido de lucha y valentía en un entorno excluyente como es el caso de Honduras.

Para mí la discapacidad, es pues dificultades o problemas que enfrentan algunas personas que pueden ser por causas de nacimiento o del transcurso de la vida que suceden accidentes o algo así (E.1).

La discapacidad para mí es una condición diferente de las personas que tienen salud, se podría decir estable, pero la discapacidad no es para mí una limitante es un reto tanto para la persona que tiene la discapacidad como para los padres de la misma. Representa para mí mucha valentía, representa una situación que no cualquiera puede vivir y sobre todo no es algo que pueda hacer menos a una persona o la pueda hacer diferente o normal, para mí es alguien que tiene capacidades diferentes a los demás y también significa inteligencia (E.8).

Por otro lado, la mayor parte de los entrevistados mencionaron que las discapacidades más conocidas por ellos son: la visual y auditiva, pero existieron algunas variantes en la forma de cómo referirse a las mismas.

La visual, la auditiva, la ceguera totalmente solo esas (E.3).

Auditiva, visual (...) (E.7).

Bueno las personas ciegas, las personas sordas (E.8).

De igual forma, en menor escala otros de los entrevistados manifestaron conocer las discapacidades físicas e intelectuales, pero existieron variaciones en la manera de cómo nombraron a dichas discapacidades.

Las discapacidades de índole física o de movilidad que son las que impiden tener movimientos con mayor facilidad este y las discapacidades cognitivas que ya tienen que ver con el asunto de los procesos de adquisición de conocimiento y almacenamiento y recuperación del mismo y creo que prácticamente de esas dos gamas grandes están divididas, porque de ahí se pueden segregar el resto de las discapacidades dentro de esos grupos (E.4).

Bueno está el Síndrome de Down, están también aquellas personas que no pueden caminar (...) y pues, de cerca solamente he vivido esas discapacidades, pero no sé, no podría decir otras (E.8).

5.2. Actitudes del estudiantado universitario hacia sus compañeros en situación de discapacidad

A propósito de la actitud demostrada hacia los pares en situación de discapacidad, en su totalidad los entrevistados han compartido espacios de enseñanza-aprendizaje con compañeros en tal condición. También, afirmaron mostrar una actitud positiva a través del respeto, apoyo e inclusión en las diferentes actividades académicas desarrolladas a lo largo de la vida universitaria.

Sí, pues por los momentos he tenido respeto hacia esas personas, he tratado de realizar un vínculo con esas personas, tratarlas como personas normales no como personas especiales (E.3).

En Pedagogía hemos tenido compañeros con discapacidad visual y les he apoyado en las clases (E.6).

Por otro lado, la mayoría de los participantes mencionaron que las principales barreras enfrentadas por el alumnado en situación de discapacidad están relacionadas con los aspectos arquitectónicos, los cuales imposibilitan tener una mejor movilización dentro de los espacios universitarios. Además, señalaron a la sociedad como una barrera, dado que algunos habitantes han demostrado actitudes negativas entre ellas: la indiferencia, la discriminación, falta de empatía y el desconocimiento de las leyes que velan por los derechos humanos de las personas en situación de discapacidad en Honduras.

(...) pues hay bastantes barreras, primero están las barreras de situación social el hecho de que no todo mundo los acepta de la misma forma y no todo mundo está consciente de cuál es el tipo o el nivel de discapacidad que tiene el individuo para saber cómo va a ser su trato o interacción. El otro es el hecho de que no muchas de las instituciones no están preparadas para poder tener oohh permitir el ingreso de estas personas desde la situación de movilidad hasta la situación de atención (E.4).

Una es que se enfrentan a todas las debilidades que tiene la sociedad, otra aaahh los enfrentamientos ooohhh la forma de estudio para esas personas (E.3).

(...) no se incluyen en diversos derechos que tienen como personas. Por tanto, es esencial poder educar a la población sobre ello (E.2).

5.3. Percepciones acerca de la inclusión educativa en el contexto de enseñanza superior

En cuanto a que tan inclusiva es la universidad con el alumnado en situación de discapacidad, la mayoría de los participantes opinaron que la institución brinda diversas oportunidades a dicho estudiantado. Asimismo, se han llevado a cabo mejoras significativas en materia de inclusión educativa que favorecen a este colectivo.

Bueno creo que la universidad pues brinda oportunidad para todos, porque como les estaba diciendo hasta compañeros con discapacidades tenemos acá, entonces si brinda oportunidades la universidad sin importar la situación (E.1).

Anteriormente no se les miraba mucho a estas personas con discapacidad, ahora se les incluye, se les hace planes remediales (E.5).

Ha mejorado mucho, en brindar ascensores y delimitar el uso para ellos (E.6).

No obstante, algunos de los entrevistados opinaron que la falta de formación docente en la temática de discapacidad es un factor que condiciona la inclusión educativa del estudiantado en situación de discapacidad que participa en los diferentes espacios universitarios de enseñanza-aprendizaje.

(...) se les dificulta, porque no todos los licenciados están capacitados para el área de orientación especial (E.3).

Siento que aún le hace falta bastante en el hecho de que los docentes estén suficientemente capacitados para poder atender ahhh las necesidades de estos alumnos (E.4).

Todavía hay algunos docentes que no saben cómo tratar a estos estudiantes (E.8).

En lo relativo a los aspectos que debería mejorar la universidad para generar la inclusión educativa del estudiantado en situación de discapacidad, en su mayoría los participantes sostuvieron que el elemento esencial a tomar en cuenta es la formación del profesorado para brindar atención al alumnado en situación de discapacidad. Factor que posibilitará realizar una enseñanza universitaria más inclusiva y de calidad.

(...) creo que es el hecho de la parte de la didáctica del docente y de la interacción del docente con el alumno con dichas necesidades. Si la universidad tiene la apertura para favorecer a estos alumnos, pero de igual manera siento que ehhh estos alumnos se sienten como un cierto punto cohibidos, por el hecho de que sienten de que aquí van hacer altamente discriminados, principalmente por el docente no solo por los compañeros, sino que por el docente, por el hecho de cómo escuchan como son los docentes con la gente que es teóricamente normal, entonces ehhh creo que esa parte es la que se tendría que mejorar, el hecho de la imagen de cómo el docente está interactuando con el alumno que tiene una necesidad especial (E.4).

Sería en el área docente que estén especializados, que sean conscientes que tendrán personas con discapacidad (E.5).

En primer lugar, capacitar al personal docente para que ellos puedan lidiar con ciertas situaciones y puedan incluir a estos estudiantes (E.8).

Finalmente, algunos participantes señalaron que mejorar los espacios arquitectónicos y llevar a cabo acciones de sensibilización con la comunidad universitaria, son otros aspectos que deben tomarse en cuenta para generar la inclusión educativa del estudiantado en situación de discapacidad que asiste regularmente al establecimiento educativo.

La estructura del centro en sí, porque hay muchos lugares donde pues no se puede acceder oohhh hay lugares donde es muy complicado tal vez que entre una silla de ruedas (E.8).

Deberían programarse charlas de inclusión no necesariamente con las personas que tienen una discapacidad, sino con las personas que tienen todas sus capacidades, porque somos los que vemos de menos a una persona con discapacidad, cuando estas personas pueden actuar como nosotros (E.7).

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El objetivo de la presente investigación fue analizar las percepciones de estudiantes de Pedagogía sobre la inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la Universidad

Nacional Autónoma de Honduras. Por tal razón, se llevó a cabo un estudio cualitativo que permitiera describir el significado de las experiencias del estudiantado que actualmente está formándose en el ámbito de la Pedagogía y Ciencias de la Educación en el contexto hondureño.

Al respecto, la discapacidad continúa considerándose desde un paradigma médico-deficitario donde se tiene la idea que es producto de causas congénitas o accidentales. Como muestra de ello, en la investigación realizada algunos entrevistados afirmaron que la misma significa un problema para llevar a cabo una vida plena. De igual forma, gran parte de los participantes hicieron alusión a los términos “normalidad/normal” demostrando, así como se encuentra arraigado en las universidades públicas hondureñas el modelo tradicional de visualizar a las personas en tal condición. Estas percepciones tradicionales influyen directamente con la construcción psicológica de dicho concepto y en la aplicación de apoyos educativos dirigidos hacia el alumnado en situación de discapacidad (Fontana-Hernández y Vargas-Dengo, 2018).

La discapacidad visual, auditiva, física e intelectual son las más conocidas por los estudiantes universitarios de Pedagogía y Ciencias de la Educación en Honduras. El trabajo de Paz-Maldonado (2020b) expone que la mayoría de las evidencias científicas, muestran aumento de alumnado con las mismas discapacidades en diferentes universidades de América Latina y algunos países de Europa principalmente España.

Con relación a las actitudes del estudiantado universitario hacia sus compañeros en situación de discapacidad, en este estudio se obtuvieron resultados similares a otros trabajos publicados donde se muestran actitudes positivas en los diferentes espacios de enseñanza-aprendizaje (Bravo Mancero y Santos Jiménez, 2019; Cruz-Vadillo, 2016; Helena Martins et al., 2018; Hernández Garre et al., 2019; Leiva Olivencia et al., 2019; López Bastías y Moreno Rodríguez, 2019). En cambio, existen distintas investigaciones que presentan diferencias (Li et al., 2021; Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2015; Suriá, 2014). De esta forma, se puede afirmar que la convivencia se convierte en un elemento determinante para mejorar las actitudes exteriorizadas hacia el alumnado en situación de discapacidad (Novo Corti y Muñoz Cantero, 2014), dado que generar espacios educativos donde se valore la diversidad posibilitará la creación de nuevos lazos relacionales, dejando de lado el paradigma tradicional deficitario con el que a través de los años se ha visualizado a tales personas.

Las deficiencias arquitectónicas y la escasa formación del profesorado acerca del tema representan las principales barreras que enfrenta el estudiantado universitario en situación de discapacidad en Honduras. Similares resultados se encuentran en otros estudios (Morgado et al., 2017; Moriña y Orozco, 2021; Paz-Maldonado, 2021; Zúñiga Bolívar y Hincapié Gallón, 2021). Además, Escribano y Martínez (2013) manifiestan que las barreras físico-motrices, sensoriales, psíquicas, conductuales y socioculturales impiden el aprendizaje exitoso. En consecuencia, la creación de programas de formación inicial y permanente del profesorado son un elemento vital para promover la inclusión educativa, puesto que se requieren académicos sensibilizados, conscientes y con un sentido de justicia social para generar espacios educativos inclusivos (Paz-Maldonado, 2021; Silva-Peña et al., 2017).

Es necesario efectuar cambios en la enseñanza superior que contemplen la dignidad de las personas en situación de discapacidad, mediante un trato igualitario que propicie la equidad

(Palma et al., 2016). Algunos estudios exponen que la principal barrera para generar la inclusión educativa en las universidades hoy en día es el ejercicio desigual del derecho a la educación de este colectivo social (Mutanga, 2017; Ocampo, 2012). También, en los centros educativos de dicho nivel existe exclusión y segregación hacia el alumnado en situación de discapacidad, por lo que con dificultades se logra a penas alcanzar la integración y se encuentra lejano el anhelo por instaurar una formación inclusiva (Cobeñas, 2020). Similar escenario ocurre en las universidades públicas hondureñas donde por años se ha venido normalizando este panorama.

La inclusión educativa del estudiantado universitario en situación de discapacidad en Honduras es un aspecto que no ha tenido mayores avances. Como ejemplo de ello, no todas las universidades cuentan con apoyos específicos para este y otros grupos sociales que los requieran (Paz-Maldonado, 2018, 2021). Por ende, propiciar la inclusión educativa en la enseñanza superior, demanda que los establecimientos de dicho nivel trabajen constantemente en la creación de planes de acción y puedan destinar recursos con el propósito de institucionalizar una política pública inclusiva (Brito et al., 2019) desde un sentido amplio que tome en cuenta a los distintos colectivos que asisten regularmente a la universidad. También, se debe evitar el asistencialismo y fomentar la autodeterminación del alumnado en situación de discapacidad (Paz-Maldonado, 2020b). El reconocimiento de diversos principios ligados con la autonomía y justicia son determinantes para posibilitar procesos inclusivos, puesto que constituyen el inicio para repensar las opciones adecuadas con el fin de mejorar la calidad de vida de las personas en esta condición (Cruz-Vadillo y Iturbide-Fernández, 2019).

Las limitaciones del presente estudio estuvieron relacionadas principalmente por la escasa información de acceso público disponible en el contexto hondureño. Asimismo, se consideró solamente la opinión de algunos estudiantes de Pedagogía quienes decidieron formar parte de esta investigación, pues en los estudios cualitativos no se pretenden generalizar los resultados, si no profundizar en las opiniones emitidas por los participantes. Sin embargo, este es el único trabajo sobre el tema que se ha realizado en Honduras hasta la fecha. Por ello, constituye un insumo esencial para futuras investigaciones que consideren llevarse a cabo, las cuales podrían tomar en cuenta una mayor cantidad y diversidad de participantes como ser: estudiantado en situación de discapacidad, alumnado sin discapacidad, profesorado, personal administrativo y otros miembros de la comunidad universitaria.

A modo de conclusión, es primordial realizar transformaciones que posibiliten una nueva perspectiva de visualizar al estudiantado en situación de discapacidad y la inclusión educativa en la enseñanza superior hondureña. Los resultados de este trabajo apuntan a que se requieren efectuar acciones de concientización dirigidas a toda la comunidad universitaria, capacitar al profesorado para generar espacios inclusivos, formular políticas educativas inclusivas, modernizar el acceso de las instalaciones universitarias de acuerdo con los estándares internacionales del diseño universal arquitectónico y mejorar los procesos de admisión al sistema universitario público de Honduras. Lo anterior permitirá disminuir las prácticas de exclusión, segregación y discriminación hacia el alumnado en situación de discapacidad que han sido normalizadas hoy en día en las universidades de Honduras.

REFERENCIAS

- Abu-Hamour, B. (2013). Faculty Attitudes toward Students with Disabilities in a Public University in Jordan. *International Education Studies*, 6(12), 74-81.
- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Bell-Rodríguez, R. (2020). Comprensión del ciclo para la inclusión educativa en la educación superior ecuatoriana. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.4>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial la Muralla.
- Bravo Mancero, P. y Santos Jiménez, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia*, 26(1), 327-352. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.10>
- Brito, S., Basualto Porra, L. y Reyes Ochoa, L. (2019). Inclusión social/educativa, en clave de educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 157-172. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>
- Calixto Flores, R. y Herrera Reyes, L. (2010). Estudio sobre las percepciones y la educación ambiental. *Tiempo de Educar*, 11(22), 227-249.
- Camilloni, A. (2008). El concepto de inclusión educativa: Definición y redefiniciones políticas. *Revista Políticas Educativas-PolED*, 2(1), 1-12. URL <https://bit.ly/3QquR6U>
- Canimas Brugué, J. (2015). ¿Discapacidad o diversidad funcional? *Siglo Cero*, 46(2), 79-97. <https://doi.org/10.14201/scero20154627997>
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81. <http://dx.doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Costea-Bărluțiu, C. y Rusu, A. S. (2015). A Preliminary Investigation of Romanian University Teachers' Attitudes towards Disabilities – A Premise for Inclusive Interaction with Students with Disabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 572-579. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.289>
- Cruz-Vadillo, R. (2016). Percepciones sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en la Universidad Veracruzana. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (72), 151-178.
- Cruz-Vadillo, R. y Iturbide-Fernández, P. (2019). Discapacidad y Educación: Entre la corporalidad que capacita y el derecho a tener derecho. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-27. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>
- Decreto N° 131, de 11 de enero de 1982. (1982). Que establece la Constitución Política de la República de Honduras. Tegucigalpa: Diario Oficial La Gaceta.
- Decreto N° 160-2005, de 30 de septiembre de 2005. (2005). Que establece la Ley de Equidad y Desarrollo Integral para las Personas con Discapacidad. Tegucigalpa: Diario Oficial La Gaceta.
- Del Pozo-Armentia, A. del, Reyero, D. y Gil Cantero, F. (2020). The pedagogical limitations of inclusive education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(10), 1064-1076. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1723549>

- Delgado-Sanoja, H. y Blanco-Gómez, G. (2016). Inclusión en la educación universitaria. Las palabras y experiencias detrás del proceso. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.9>
- Dirección de Educación Superior. (2019). *Anuario estadístico, UNAH*. URL <https://bit.ly/3zRhPsc>
- Escarbajal Frutos, A., Mirete Ruiz, A., Maquilón Sánchez, J., Izquierdo Rus, T., López Hidalgo, J., Orcajada Sánchez, N. y Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea.
- Fontana-Hernández, A. y Vargas-Dengo, M. (2018). Percepciones sobre discapacidad: Implicaciones para la atención educativa del estudiantado de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.16>
- Giaconi Moris, C., Pedrero Sanhueza, Z. y San Martín Peñailillo, P. (2017). La discapacidad: Percepciones de cuidadores de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad. *Psicoperspectivas*, 16(1), 55-67.
- González Cortés, E. y Roses Campos, S. (2016). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 219-235.
- Helena Martins, M., Borges, M. L. y Gonçalves, T. (2018). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 527-542. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>
- Hernández Garre, C., Fernández Martínez, M. del M., Carrión Martínez, J. y Avilés Soler, B. (2019). La inclusión socioeducativa en la Universidad de Minho. Percepciones y actitudes sobre el alumnado con discapacidad. *Revista Complutense De Educación*, 30(4), 1097-1112. <https://doi.org/10.5209/iced.60106>
- Leiva Olivencia, J., Isequilla Alarcón, E. y Matas Terrón, A. (2019). La Universidad de Málaga ante la inclusión educativa de los estudiantes con diversidad funcional: ideas y actitudes del alumnado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 11-28.
- Li, H., Lin, J., Wu, H., Li, Z. y Han, M. (2021). "How do I survive exclusion?" Voices of students with disabilities at China's top universities. *Children and Youth Services Review*, 120, 105738. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105738>
- López Bastías, J. L. y Moreno Rodríguez, R. (2019). Las actitudes de los estudiantes universitarios de grado hacia la discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 51-65.
- Moreno Fergusson, M.E., Rodríguez, M.C., Gutiérrez Duque, M., Yorladi Ramírez, L. y Barrera Pardo, O. (2006). ¿Qué significa la discapacidad? *Revista Aquichán*, 6(1), 78-91.
- Morgado, B., López-Gavira, y Moriña, A. (2017). The ideal university classroom: Stories by students with disabilities. *International Journal of Educational Research*, 85, 148-156. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.013>
- Moriña, A. y Orozco, I. (2021). Spanish faculty members speak out: Barriers and aids for students with disabilities at university. *Disability & Society*, 36(2), 159-178. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1723495>
- Mutanga, O. (2017). Inclusion of Students with Disabilities in South African Higher Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(2), 229-242. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1368460>

- Ndembele, S. y Hernández de la Torre, E. (2020). La formación del profesorado ante los desafíos de la diversidad en Angola. *Perfiles Educativos*, 42(170), 114-134.
- Novo Corti, I. y Muñoz Cantero, J. (2014). Los estudiantes universitarios ante la inclusión de sus compañeros con discapacidad: indicadores basados en la teoría de la acción razonada para los estudios de economía y empresa en la Universidad de A Coruña. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 105-122. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.2.2012.11452>
- Ocampo, A. (2012). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 227-239.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. URL <https://bit.ly/3w2flpG>
- Oviedo, G.L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 89-96.
- Palma, O., Soto, X., Barría, C., Lucero, X., Mella, D., Santana, Y. y Seguel, E. (2016). Estudio cualitativo del proceso de adaptación e inclusión de un grupo de estudiantes de educación superior con discapacidad de la universidad de Magallanes. *Magallania*, 44(2), 131-158. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22442016000200007>
- Paz-Maldonado, E. (2018). Situación actual de la atención a la diversidad en la educación superior de Honduras. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-32. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34148>
- Paz-Maldonado, E. (2020a). Una aproximación teórica sobre la educación inclusiva en Honduras: avances, obstáculos y desafíos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(3), 371-386. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0049>
- Paz-Maldonado, E. (2020b). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 123-146. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20266>
- Paz-Maldonado, E. (2021). La inclusión educativa del estudiantado universitario en situación de discapacidad en Honduras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(112), 738-760. <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902767>
- Paz-Maldonado, E. y Flores-Girón, H. (2022a). Barreras que enfrentan las personas en situación de discapacidad durante la COVID-19 en Honduras. *Rehabilitación*, 56(1), 83-84. <https://doi.org/10.1016/j.rh.2021.02.004>
- Paz-Maldonado, E., Flores-Girón, H. y Silva-Peña, I. (2022b). Prácticas inclusivas del profesorado universitario en el aula de clases: Una revisión de la literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(6), 246-255. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3372>
- Pickens, J. (2005). Attitudes and perceptions. In: Borkowski N, (Editor.), *Organizational behavior in health care*. (pp.43-76). Sudbury, M.A: Jones and Bartlett Publishers.
- Pidgeon, N. (1998). Risk assessment, risk values and the social science programme: Why we do need risk perception research. *Reliability Engineering and System Safety*, 59(1), 5-15.
- Portal UNAH. (2017a). *Historia de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras*. URL <https://bit.ly/3BY1gOi>

- Portal UNAH. (2017b). *Reseña histórica Departamento de Pedagogía y Ciencias de la Educación*. URL <https://bit.ly/3JT1F6f>
- Portal UNAH. (2021). *Portal de estadística*. URL <https://bit.ly/3QlbZpO>
- Programa de Servicios a Estudiantes con Necesidades Especiales [PROSENE]. (2021). *Estadísticas de estudiantes adscritos al PROSENE*.
- Rodríguez, E. (19 de diciembre de 2019). Después de 14 años, Honduras cuenta con una nueva universidad. *Presencia Universitaria*. URL <https://bit.ly/3Qqw7a8>
- Rodríguez-Martín, A. y Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y estudiantes. *Perfiles Educativos*, 37(147), 86-102.
- Seale, J. (2017). From the voice of a ‘socratic gadfly’: a call for more academic activism in the researching of disability in postsecondary education. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 153-169. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254967>
- Seoane, J. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad? *Ágora. Papeles de Filosofía*, 30(1), 143-161.
- Silva-Peña, I., Diniz-Pereira, J. y Zeichner, K. (Eds.). (2017). *Justicia social: la dimensión olvidada de la formación docente*. Mutante Editores.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Suriá, R. (2014). Actitudes integradoras en el contexto educativo de los estudiantes con discapacidad según la percepción de sus progenitores. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(4), 157-172. <http://dx.doi.org/10.13042/bordon.2014.66410>
- Vargas Melgarejo, L.M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.
- Villafañe, G., Corrales, A. y Soto, V. (2016). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 353-372.
- Zúñiga Bolívar, S.M. y Hincapié Gallón, O. (2021). Barreras físicas percibidas por estudiantes de una institución universitaria de la ciudad de Cali-Colombia frente a la discapacidad. *Rehabilitación*, 55(1), 22-29. <https://doi.org/10.1016/j.rh.2020.05.006>

EXPERIENCIAS

Primer día de clase: comenzando a andar desde la cooperación, la politización y la visibilización de las desigualdades de género

First day of class: starting to walk from cooperation, politicization and visibility of gender inequalities

Igor Ahedo Gurrutxaga*

Recibido: 21 de enero de 2022 Aceptado: 28 de mayo de 2022 Publicado: 31 de enero de 2023

To cite this article: Ahedo Gurrutxaga, I. (2023). Primer día de clase: comenzando a andar desde la cooperación, la politización y la visibilización de las desigualdades de género. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 135-153. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.14145>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.14145>

RESUMEN

Este texto pretende hacer frente a dos retos de la Educación superior: centrar el marco del aprendizaje en el alumnado y hacerlo con una perspectiva de género. Situado en la intersección de ambas aspiraciones, se busca aportar herramientas que hagan visible al alumnado las lógicas sobre las que descansa un aprendizaje cooperativo que aborde las desigualdades de género en las aulas. Para ello, el primer contacto con el alumnado en la presentación de una asignatura se antoja un momento clave porque los estudios demuestran cómo las primeras horas en la docencia de una asignatura influyen la motivación para aprender a lo largo del curso. Desde esta atalaya, y tras delimitar los elementos nucleares del aprendizaje centrado en el alumnado y la perspectiva de género aplicada a educación superior, se describe una experiencia implementada las dos primeras horas de presentación de una asignatura del primer curso de Sociología y Ciencia Política que, asentada en una batería de técnicas activas en las que la emoción, el simbolismo y la confianza es clave, permite desde el primer contacto (i) evidenciar las desigualdades en el aula, (ii) enmarcar la metodología y algunos de los contenidos centrales de la asignatura, y (iii) vivenciar desde la práctica el sentido de lo político. Entendido el aprendizaje como un proceso político en el que la cooperación es esencial, este texto presenta un modelo en el que la centralidad está en un alumnado que al que se aspira a motivar para ser protagonista de su aprendizaje en igualdad.

Palabras clave: desigualdades en el aula; innovación docente; educación superior; aprendizaje cooperativo

ABSTRACT

This text aims to address two challenges of higher education: to focus the learning framework on students and to do so with a gender perspective. Situated at the intersection of both aspirations, it is key to provide tools that make visible to students the logics that support a cooperative learning that takes into account the importance of gender inequalities in the classroom. For this, the first contact with the students in the presentation of a course seems a key moment: studies show how the first hours in the teaching influence the motivation to learn throughout the course. From these premises, and after delimiting the core elements of student-centered



*Igor Ahedo Gurrutxaga [0000-0002-6341-3342](https://orcid.org/0000-0002-6341-3342)

Departamento de Ciencia Política y de la Administración. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (España)

igor.ahedo@ehu.eus

learning and the gender perspective applied to higher education, this text describes an experience implemented in the first two hours of presentation of a first year course of Sociology and Political Science based on a battery of active techniques in which emotion, symbolism and trust are key. This makes it possible, from the first hours, (i) to show the inequalities in the classroom, (ii) to frame the methodology and some of the central contents of the subject, and (iii) to experience from practice the meaning of politics. Understanding learning as a political process in which cooperation is essential, this text presents a model in which the focus is on students that we aspire to motivate to be the protagonist of their learning, in equality.

Keywords: inequalities in the classroom; teaching innovation; higher education; cooperative learning

1. INTRODUCCIÓN

Este texto se sitúa en la intersección marcada por dos hitos recientes en Ciencia Política: de una parte, la creciente relevancia del género en la investigación politológica (Ahrens et al, 2021; Mügge et al, 2016; Dahlerup, 2010); de otra, la popularización de innovaciones docentes en esta disciplina (Ishiyama, 2013; Goldsmith & Goldsmith, 2010). La combinación de ambos procesos está propiciando, aunque de forma limitada (Atchinson, 2013), la incorporación del género en el proceso de aprendizaje en las aulas de ciencia política (Mazur, 2016; Cassese et al, 2015; Woodcock, 2008) al facilitar la comprensión aplicada aspectos claves de la ciencia política como la politización o las consecuencias de la distribución desigual del poder (Mügge et al, 2016; Atchinson, 2013).

Ahora bien, la mayor parte de los acercamientos que incorporan el género al aprendizaje ponen el acento en las preocupaciones del profesorado (contenidos y evaluación) y se centran en aspectos relacionados con el currículum formal (Ahedo et al, 2022; Ahedo & Alvarez, 2021). De esta forma, el alumnado carece de agencia para aprehender el peso del género en la disciplina. Peor aún, muchas expresiones de la desigualdad, especialmente las que escapan del escrutinio docente cuando el alumnado trabaja en grupos, siguen pasando desapercibidas (Ahedo et al, 2022; Gómez-Etxegoien, 2021). En consecuencia, hacer visible esta desigual distribución de roles en las interacciones de pares en el aprendizaje puede ser el primer paso para que, en el marco de modelos en cooperativos y auto-regulados, el alumnado pueda ser corresponsable en la gestión igualitaria del aprendizaje. Algo que encaja con el sentido de una disciplina centrada en el análisis de las formas públicas de solución de problemas previamente considerados como privados.

En esta estrategia, un buen comienzo puede ser clave (Higgings, 1999). Los estudios demuestran cómo las primeras horas en la docencia de una asignatura (lo que en la literatura se define como “el primer día de clase”) influyen en la motivación para aprender a lo largo del curso. Considerando que las emociones son fundamentales para el aprendizaje profundo (Immoridino & Damasio, 2015; García, 2022) y que, en la jornada de presentación, éstas están a flor de piel (Dorn, 2014), el carácter disruptivo de una primera sesión, además de motivar y centrar temáticamente la asignatura, también puede ayudar a definir el clima de aprendizaje (Higgins, 1999) y vivenciar los elementos nucleares que guiarán el curso (Brouillette & Turner, 2010). Si además de animar y seducir al alumnado, buscamos que el primer día sirva para mostrar la importancia del trabajo colaborativo, una buena presentación aplicada de la asignatura puede reducir la tensión existente en el alumnado, que se enfrenta a este tipo de enseñanza con una mezcla de

expectación e incertidumbre (Monson, 2019; Blumenfeld et al 1991). Finalmente, si siempre es bueno comenzar el despliegue del aprendizaje evidenciando que la desigualdad importa (Edwards, 2010), más lo es en el sistema cooperativo, donde muchas de las interacciones del alumnado quedan al margen del escrutinio del profesorado.

La experiencia que se describe a continuación se desarrolla en las dos primeras horas de la jornada de presentación de la asignatura *Fundamentos de Análisis Político*, impartida con la metodología cooperativa del aprendizaje basado en proyectos (Abpj) a un grupo de 70 alumnos y alumnas del primer curso de los Grados de Sociología y Ciencia Política de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Apoyado en la presentación de la secuencia docente que vertebra el primer día de clase de esta asignatura, este texto tiene tres objetivos.

- Primero, mostrar unas dinámicas activas y originales de exposición de la metodología y los contenidos de la asignatura que, a la par, permiten la visibilizar las desigualdades en el aula.
- Segundo, evidenciar cómo esta serie de recursos pueden enmarcar aspectos curriculares y metodológicos centrales de la asignatura.
- Tercero, explicitar una forma vivencial de que el alumnado capte un elemento central en el análisis sociológico y politológico: la necesidad de superar acercamientos individualizados (interpretados en clave privada) respecto de fenómenos como las desigualdades de género que requieren miradas públicas que precipiten respuestas políticas.

Este texto, en definitiva, busca cubrir un relativo vacío en la literatura al situarse en una intersección poco explorada: la que cruza el aprendizaje cooperativo con la perspectiva de género, mostrando que lo que sucede en el aula tras una —aparentemente— inocente dinámica cooperativa responde a la máxima de que lo personal es político.

Tras esta introducción, el texto avanza enmarcando los dos ejes centrales que vertebran la experiencia: la lógica del aprendizaje centrado en el alumnado y la mirada de género que advierte sobre los sesgos presentes también en este tipo de aprendizajes. Sobre esta atalaya, se avanza en el tercero de los apartados presentando la secuencia docente que busca (i) evidenciar las desigualdades, (ii) enmarcar la metodología y algunos de los contenidos clave de la asignatura, y (iii) vivenciar desde la práctica el sentido de lo político. El texto finaliza detallando una serie de aprendizajes y consecuencias que subyacen a esta propuesta.

2. UN DOBLE PUNTO DE PARTIDA

El modelo de enseñanza que vertebra la asignatura *Fundamentos de Análisis político* busca situar en el centro del aprendizaje al alumnado. Para ello, se apoya en las lógicas cooperativas del Abpj, en el que la centralidad del alumnado enmarca todos los aspectos del aprendizaje tratando de establecer las bases para lograr su auto-regulación y autonomía. Este tipo de pedagogías se sostienen sobre tres lógicas: la inductiva, la constructivista y la relacional. En todas ellas las emociones adquieren una gran relevancia, lo que explica la importancia del primer día de clase.

En paralelo, la experiencia que se presenta se apoya en el marco interpretativo feminista que evidencia que el género también importa en las aulas y genera potenciales desigualdades en las prácticas del alumnado asentadas en sesgos de género. Estos sesgos se sostienen en un doble

sistema de valoración que atribuye a los alumnos roles productivos, racionales y públicos que se valoran, frente a otras tareas de carácter reproductivo, emocional y privado que se minusvaloran y que suelen ser atribuidas a las alumnas.

En última instancia, evidenciar esta potencial desigualdad desde el primer momento de un modelo docente en la que la cooperación es clave, permite emplazar al alumnado a que sea co-responsable en la búsqueda de la igualdad en las aulas. Y hacerlo en una asignatura de Ciencia Política, que entiende que lo político solo emerge tras la consideración pública de problemáticas previamente analizadas como privadas, permite que el alumnado evidencie en sus carnes los procesos de politización.

2.1. Aprendizaje centrado en el alumnado

Los límites de los modelos tradicionales para la adquisición profunda de los contenidos y su inadecuación a la complejidad de nuestras sociedades están propiciando una revolución educativa asentada en estrategias innovadoras. Así las cosas, la ES avanza en el reconocimiento de formas de aprendizaje asentadas en metodologías activas centradas en el alumnado, que han mostrado su capacidad para lograr aprendizajes estratégicos y profundos (Goikoetxea & Pascual, 2002; Johnson & Johnson, 2009), que posibilitan la auto-dirección (Loyens et al, 2008), la auto-regulación (Russell et al, 2020) y el auto-aprendizaje (Taylor et al, 2012) del alumnado. Estos modelos modifican elementos que tradicionalmente han enmarcado la práctica docente, que ya no se sitúa tanto en la mera transmisión unilateral y vertical de contenidos como en la facilitación de herramientas para el aprendizaje (Prince & Felder, 2006) en clave activa (Hanney, 2018; Stefanou, 2013), aplicada (Pérez-Gómez, 2019; Wolff et al, 2014; Barron et al, 2007), cooperativa (Johnson & Johnson, 2009; Kagan, 1994), inductiva (Prince & Felder, 2006; Michalski, 1983) y experimental (Pérez-Gómez, 2019; Russell et al, 2007; Barron et al, 1998).

En este proceso, una clave es trascender la motivación extrínseca (normalmente centrada en la nota) para orientar el aprendizaje desde la motivación intrínseca (Stolk & Harari, 2014; García, 2022), muy vinculada al interés del alumnado y a la aplicabilidad de los contenidos. Potenciar esta motivación intrínseca, finalmente, exige un cambio en elementos centrales de la práctica docente, que se pueden observar en la experiencia que presentamos en tres momentos clave: (i) la jornada de presentación de la asignatura, en la que se enmarca este texto; (ii) la organización del trabajo, asentado en este caso en el aprendizaje cooperativo; y (iii) la transmisión de los contenidos, que en esta experiencia se tratan de adaptar a los intereses del alumnado.

2.1.1. El primer día de clase

Existe un gran cuerpo de literatura que indica cómo las presentaciones de asignaturas en “el primer día de clase” son momentos clave en la definición del clima del resto del curso. Ciertamente, el primer contacto debe servir para que el alumnado conozca aspectos centrales tales como el temario o el sistema de evaluación. Pero si se trasciende el modelo impersonal y directivo de presentación clásico con lógicas más horizontales y generadoras de confianza asentadas en una visión de la universidad como espacio de relación (López Carretero, 2021), se puede aprovechar la presentación para fijar vivencialmente desde el primer momento conceptos claves de la disci-

plina o aspectos determinantes del método de trabajo a desplegar. Por ejemplo, Winston (2007) aprovecha la primera de las sesiones para enmarcar un concepto fundamental de la sociología, el de la construcción social de la realidad (Berger, Luckman & Zulueta, 1968). Para mostrar cómo la realidad se construye e interpreta en base a posiciones sociales, este docente entra en el aula el día de la presentación y, sin mediar palabra, extrae de su chaqueta una cucharilla empaquetada en una bolsa esterilizada. Tras solicitar la colaboración del alumnado y ante la estupefacción generalizada del aula, pide a la persona voluntaria que deposite su saliva en la cucharilla. Sin perder el temple comienza una disertación sobre las propiedades beneficiosas de la saliva, como su capacidad para facilitar la digestión o para aumentar la inmunidad de las criaturas limpiando con ella los chupetes. Tras asegurarse de que todo el mundo está de acuerdo con estas propiedades beneficiosas, pregunta en el vacío... “¿Entonces... quién quiere un poco?”, mientras acerca la cuchara con la saliva al alumnado. Como no podía ser de otra forma, un rumor acompañado de evidentes gestos de asco recorre el aula. Activada emocionalmente la atención, Wilson se deshace de la cucharilla para iniciar un debate que muestra cómo una misma realidad, en este caso la saliva, puede ser interpretada socialmente como beneficiosa o perjudicial, como ha mostrado en el aula; aséptica o repugnante, dependiendo de si la saliva está en una cucharilla esterilizada o en el suelo; aceptable o inaceptable, en base a si se es ciclista o se es docente; expresión de virilidad o falta de feminidad, en función de si quien escupe es chica o chico, etc...

A buen seguro, este alumnado nunca olvidará que, efectivamente, la realidad se construye socialmente. Como tampoco lo olvidarán los alumnos de Edwards (2010), quien para explicar la construcción de la masculinidad en las aulas de Sociología inicia la primera semana de docencia pidiendo al alumnado, al final de la clase de presentación, que se pinte las uñas y que las mantenga pintadas hasta la próxima clase. Al día siguiente, reflexionan sobre las emociones que ha supuesto este ejercicio. Concretamente, el alumnado masculino manifiesta una gran incomodidad a la hora de cumplir con la tarea, lo que permite a Edwards contextualizar el sentimiento de vergüenza sufrido por muchos chicos en el triple mandato negativo que define la masculinidad: ser hombre es “no ser niño”, “no ser mujer”, “no ser homosexual”; precisamente los tres grandes temores que, en el debate de evaluación del ejercicio, algunos de los alumnos explicitan haber sentido durante las 24 horas en las que debían mantenerse con las uñas pintadas.

2.1.2. La adecuación al alumnado

Otra forma de situar la centralidad en el alumnado es adecuando los contenidos y las metodologías docentes a sus intereses. En Ciencia Política ello es posible tomando prestados determinados elementos de la cultura popular para ejemplificar contenidos teóricos de cierta profundidad o complejidad. Por ejemplo, Woodcock se vale de *Los Simpson* para trabajar con el alumnado textos como *La república* de Platón (2006). En España, Maiz (2018) analiza las diferencias entre la modernidad o la postmodernidad contrastando la estética y el argumento de *Blade Runner* y *Metrópolis*. Por su parte, Iglesias (2015) analiza las diversas expresiones del poder de la mano de *Juego de Tronos*.

Otra forma de aprovechar elementos de la cultura popular en el aprendizaje viene propiciado por el uso de instrumentos tecnológicos ligados a la cultura juvenil, como es el *podcast*, que en Ciencia Política se ha aprovechado para aportar lecciones en formato audio (Zachari, 2009),

pero también para realizar evaluaciones y devoluciones al alumnado. Concretamente, Woodcock (2017) muestra cómo esta herramienta, además de facilitar el trabajo de cuerpo docente, permite recepciones más eficientes (y amables) por parte de un alumnado que, en la tonalidad del audio, puede obtener matices que son imposibles de captar en los *feedback* escritos, interpretados como más fríos y directivos.

2.1.3. Aprendizaje cooperativo

Finalmente, el tercero de los elementos que vertebrarían el aprendizaje centrado en el alumnado sería el de las metodologías de trabajo cooperativo, entre las que destacan el aprendizaje basado en grupos (Abg) y el basado en proyectos (Abpj). Apoyados en principios constructivistas y relacionales fuertemente establecidos, ambos modelos presentan diferencias de estructura y lógica en su proceso de implementación. Si en el Abg se pasa del conocimiento (aprovechando el aula invertida) a la aplicación, en el Abpj la lógica es la inversa (Michaelson, 2014): la problemática sirve de excusa para la identificación autónoma por parte del alumnado de los vacíos conceptuales que tiene que cubrir. Ahora bien, para evitar confusiones, es necesario diferenciar el aprendizaje basado en problemas (Abp) del basado en proyectos (Abpj): en el primero, uno de cuyos ejemplos de implementación lo encontramos en *Márgenes* de la mano de Vargas (2021), la esencia es la resolución del problema, lo que orienta la lógica del aprendizaje a la adquisición de los contenidos; por el contrario, en el segundo la base está en la realización de un proyecto, de forma que la aspiración central es lograr su aplicación (Stefanou, 2013).

La asignatura *Fundamentos de Análisis Político* se sostiene en el Abpj, que orienta la dinámica a un producto colaborativo que necesita de la contribución de todas las personas del grupo, cuyo resultado formal es la excusa para la adquisición de conocimientos en los que la experiencia, así como la reflexión activa, es fundamental (Kokotsaki, 2026; Barron et al, 1998). Concretamente, el alumnado está organizado en grupos estables que trabajan en una sesión presencial todas las semanas durante todo el cuatrimestre. En este periodo, mediadas diversas actividades individuales y grupales, deben elaborar un proyecto, escalonado en tres entregables, en el que identifican las claves de un fenómeno político de actualidad¹.

Así las cosas, la dinámica que se presenta en el apartado 3, desplegada el primer día de clase, busca evidenciar ante el alumnado las claves de la lógica cooperativa desde la experiencia. Y, además, busca hacerlo activando la motivación, que de acuerdo con Blumenfeld et al (1991) es clave en este modelo. Ahora bien, la lógica cooperativa debe considerar que el género importa en las aulas y también se expresa en la forma en que trabajan en grupos.

2.2. Las desigualdades de género en las aulas de educación superior

Son muchos los estudios que abordan el peso del género en educación superior. En Ciencia Política encontramos aportes centrados en el currículum formal que miden la presencia del género

¹ Para más información sobre la estructura, organización y evaluación de la asignatura ver Ahedo (2005), disponible en <https://bit.ly/3KsP21k>. Por otra parte, los materiales docentes de la asignatura se pueden consultar en Ahedo (2016), disponible en <https://bit.ly/3Glt8oC>

en los materiales, temarios y recursos bibliográficos (Verge & Alonso, 2019). Más aún, gran cantidad de investigaciones vienen evidenciado desde los años 80 (Hall & Sandler, 1982) la existencia de sesgos que afectan a la evaluación en los ejercicios (Moss-Racusin et al, 2012), la calificación con notas excelentes a las alumnas (Bengoechea, 1995), la retroalimentación (del Castillo & Corral, 2011), la atención (Canada & Pringle, 1995; Hall & Sandler, 1982) o la participación en el aula (Fassinger, 1995; Canada & Pringle, 1995).

A la hora de comprender estos sesgos, la teoría feminista analiza el sistema sexo-género de dominación masculina desde un marco analítico que se sostiene en la forma en que se atribuyen papeles a hombres y mujeres en base a una triple dicotomía que diferencia lo público de lo privado, lo productivo de lo reproductivo y lo racional de lo emocional. Así, Martínez Palacios (et al, 2018), en un estudio sobre las limitaciones de las mujeres en espacios participativos observa cómo los hombres asumen posiciones públicas, racionales y productivas, socialmente valoradas. Apoyada en los aportes de Bourdieu, Martínez-Palacios identifica un *hábitus* en las participantes femeninas que se ven recluidas a roles privados, emocionales y reproductivos, menos visibles y con menor valoración social, como consecuencia de la asunción de una serie de normas de género, entendidas éstas como mandatos sociales interiorizados. Entre otras, destaca la tendencia a la discreción, la perfección y la responsabilidad.

Apoyado en este marco interpretativo, el equipo de investigación de la UPV/EHU en el que colaboro, *Parte Hartuz* (participando en euskera) ha implementado una Investigación Acción Educativa (IAE) en la Facultad de Ciencias Sociales de la UPV/EHU entre 2018 y 2022 tratando de identificar la forma en la que opera el sistema sexo-género en el trabajo en grupo del alumnado. A lo largo de 4 años se ha movilizadado al alumnado y el profesorado en diversas dinámicas entre las que destaca el análisis sistemático de la presencia del género en las guías docentes, una encuesta para conocer la receptividad a la perspectiva de género, dos grupos de discusión (a este respecto ver Amurrio et al, 2020 y Zugaza et al, 2020), un TFM de una de las componentes del grupo que se apoya en otros 4 grupos de discusión y 2 mapeos corporales de los malestares (ver Gómez-Etxegoien, 2021) y 5 cursos de formación en perspectiva de género al profesorado de la UPV/EHU. En el curso 2021-2022 la IAE ha avanzado con ampliación del equipo tras la conformación de un grupo motor con otras 10 alumnas de la facultad, que además de realizar un nuevo diagnóstico de desigualdades, han identificado herramientas para su gestión en el trabajo grupal (Ahedo et al, 2022). Esta IAE ha permitido validar la pertinencia del marco analítico asentado en la triple dicotomía y su concreción en las citadas normas de género, concluyendo una tendencia a asumir roles privados, reproductivos y de gestión emocional y de los conflictos en los trabajos grupales en Ciencia Política por parte de las alumnas. Más aún, esta IAE ha permitido confirmar, en base a los testimonios de las participantes, que este tipo de tareas no son visibles al ojo del profesorado y no son reconocidas, afectando a la motivación, la auto-eficiencia y la evaluación. Por el contrario, ejercicios “productivos y públicos” como las presentaciones orales enfrentan a algunas alumnas a situaciones de estrés asociadas a la amenaza estereotipada (Steele, 1997); lo que se une al síndrome de la impostora y se concreta en valoraciones negativas sobre su desempeño que afectan a su aprendizaje y su futuro profesional. El efecto combinado de un trabajo reproductivo y privado no reconocido y una dificultad por mostrar eficiencia en las dinámicas productivas y públicas se concreta en una pérdida de agencia y visibilidad de parte del alumnado femenino (Gómez-Extegoien, 2021; Ahedo et al, 2022).

El citado TFM de Gómez-Etxegoien (2021), es clave para evidenciar la forma en la que operan las desigualdades de género. Apoyada en 4 grupos de discusión y dos mapeos corporales ha identificado tres normas de género que afectan a las alumnas. De una parte, señala que el mandato de la discreción genera silenciamiento, muchas veces auto-infligido, como consecuencia de las presiones a las que se ven sometidas las alumnas, e incluso del ninguneo y desprecio por parte de sus compañeros. A través de los testimonios recogidos percibe en la discreción interiorizada en las mujeres la norma general que las alumnas incorporan al tener que ocupar un espacio o posición que no sienten que ha sido el designado como suyo. En algunos casos, ello tiene efectos demoleadores cuando se enfrentan a una tarea cotidiana como una presentación oral ante la clase, que se concreta en

consecuencias como el pánico a hablar en voz alta, paralización, bloqueos, dolores de tripa, rojeces, nerviosismos, diferentes grados de angustia, sensación de malestar con una misma... Genera una auto-percepción más negativa, que va acompañada una falta de seguridad y confianza, sensación de insatisfacción constante, miedo a expresar sus ideas en público, estrategias de evitación y el auto-silenciamiento. (ibid, p. 94)

El segundo de los mandatos de género que opera es el de la perfección, que en las aulas se concreta en señales sutiles y abruptas para que las alumnas asuman responsabilidades y exigencias que son esperadas en cuanto mujeres: hacer buenos apuntes, ser ordenadas, tener buena letra, hacer buenos trabajos, ser capaces de presentarlos bien, estar a la altura de sus compañeros... La idea de la perfección (imposible de satisfacer) explica fenómenos como el síndrome de la impostora (Ramsey & Brown, 2018) o la amenaza del estereotipo (Steele, 1997). Esta norma se incorpora y se encarna en los cuerpos y formas de hacer de las alumnas en las aulas universitarias y acarrea consigo el silenciamiento, la discreción y la exclusión de la participación, así como cumplir con la imagen de la feminidad ideal, lo cual condiciona su manera de participar públicamente.

Finalmente, Gómez-Etxegoien (2021) identifica una tercera norma, la de la responsabilidad, por la cual las mujeres han sido socializadas en la importancia de ser responsables y de cumplir con "obligaciones". Ello tiene que ver con la dimensión reproductiva del sistema binario que orienta a las alumnas a labores de mantenimiento y cuidado de terceros (Martínez-Palacios, 2018). Así,

la norma de la responsabilidad se une a la de la disciplina en las aulas y tiene que ver con la dimensión más reproductiva de los trabajos grupales como la organización, división de las tareas, asegurarse de que están hechas todas las partes, de que el trabajo está correctamente realizado, tener en cuenta las fechas de entrega, la gestión de los conflictos internos que puedan surgir... (Gómez Etxegoien, 2021, p. 106)

Así las cosas, la experiencia presentamos a continuación se sitúa en la intersección de dos preocupaciones que pretendemos trasladar al alumnado desde la primera de las sesiones, con el apoyo de la experimentación práctica: de una parte, la necesidad de evidenciar las claves sobre las que se asienta el modelo de aprendizaje cooperativo; de otra parte, la importancia de visibilizar cómo este puede estar atravesado por las desigualdades de género. Todo ello con el objetivo de mostrar el sentido colectivo de lo político, ejemplificado en el proceso de aprendizaje.

3. EL PRIMER DÍA DE CLASE

La importancia del primer día de clase estriba no solo en que permite enmarcar la asignatura introduciendo conceptos claves a trabajar (Winston, 2007; Brouillette & Turner, 1992), sino que determina el clima del resto del curso (Dorn, 2014), como consecuencia del efecto “halo” analizado por Khaneman (2011): si siempre es importante “comenzar con buen pie”, más lo es en una asignatura que despliega una dinámica de trabajo intensiva para el alumnado.

El efecto “halo” se combina con otros dos elementos para definir la importancia de estas primeras horas: los principios homeostáticos y neurológicos que conforman la cognición humana (Damasio, 2010). Como están demostrando los avances en neurología, las emociones son claves en cualquier comportamiento humano y se están mostrando esenciales en educación (García, 2022; Larruzea et al, 2020; Immordino & Damasio, 2011). Ello concuerda con la esencia constructivista y relacional de los procesos de aprendizaje cooperativos: escenarios contradictorios como los descritos (recordemos los ejemplos de la saliva y el pintauñas) generan respuestas neurales y emocionales que obligan al alumnado a salir de su “zona de confort” modificando preconcepciones curriculares y comportamentales (Prince & Felder, 2006).

La base de estas emociones se entiende por la lógica biológica homeostática, caracterizada por la huida de todo ser vivo de escenarios interpretados en clave de malestar y la aproximación a entornos que generan bienestar. Ello tiene relevancia en las presentaciones de las asignaturas ya que la predisposición al malestar genera dos mecanismos: el de defensa y el de ataque. Por el contrario, ante sensaciones de bienestar se activan los de la relajación y el acercamiento. De acuerdo con ello, en el diseño de la dinámica que se presenta a continuación, parto de la consideración de que una presentación fría, directiva, en la que el cuerpo docente marca relaciones jerárquicas asentadas en el control total puede predisponer al alumnado emocionalmente a la distancia, cuando no a una prevención en términos defensivos que podrían condicionar el desarrollo posterior del curso. Por el contrario, con García (2022) considero que comenzar el primer día de clase desde la sorpresa y una horizontalidad que muestre que la centralidad del proceso está en sus preocupaciones, puede ayudar a que este “efecto halo”, mediado por un bienestar emocional, acompañe el posterior proceso de aprendizaje.

Por ello, una semana antes del comienzo de la asignatura envíe un email al alumnado informando de la importancia de asistir a la presentación. En este mensaje, en el que se adjunta el cuento que cierra la novela *Historia del Rey Transparente* de Rosa Montero² y que sirve de guía del curso, se adelanta que la asignatura se asienta en un método innovador de docencia que pone el protagonismo sobre ellos y ellas. Les advierto que la sesión será muy dinámica ya que experimentarán las metodologías que usarán a lo largo del semestre. El objetivo de este mensaje, previo al comienzo de las clases, es crear un “ancla” (Khaneman, 2011) elevada de expectativas (y desconcierto por la centralidad que el citado cuento tendrá en el desarrollo del curso) que es agradecida por el alumnado (García, 2022; Higgins, 1999).

Ese día, la actividad desarrollada durante 2 horas se despliega con intensidad propiciando que las emociones positivas tengan un peso importante: está en juego el aprendizaje del resto del curso (Immordino & Damasio, 2007; García, 2022). La clase comienza con una presentación personal en la

2 Una ejemplificación práctica del uso de este cuento puede observarse en el Open Ware Course siguiente <https://bit.ly/3KgTK18>

que incido en aspectos profesionales, pero también en aficiones. Una de ellas me permite comenzar a trabajar elementos centrales de la materia desde ejemplos cotidianos. Así, apoyado en la novela de crimen, muestro cómo Sherlock Holmes ejemplifica los rasgos de la modernidad y su fe en la razón; mientras que el *Hard Boiled* remite a la postmodernidad y la crisis de las utopías de la mano de protagonistas atormentados por la certeza de que su acción no logrará acabar con la injusticia.

Después de esta presentación, y señalando que una clave de toda disciplina ejercer una labor detectivesca, presento estos dos enigmas (Ver ilustraciones 1 y 2).

Inmediatamente, pido al alumnado que trate de resolverlos, generando un lazo de complicidad solicitando a quien previamente conozca la respuesta del primer enigma que no lo dibuje, “a fin evitar spoiler”. Porque, después de unos minutos de trabajo individual en los que nadie resuelve el primero de los ejercicios (como seguramente sucederá quien lea este texto si no conoce previamente la respuesta), les emplazo a esperar al final de la clase (y del artículo) para conocer la respuesta. Les advierto, en consecuencia, que quien no regrese tras el descanso (o no continúe leyendo este texto), nunca sabrá lo que esconde este primer juego de ilusión (Ilustración 1). Reafirmada la atención paso a centrarme en el segundo ejercicio y pido que vayan levantando la mano en función del número de espacios obtenidos (Ilustración 2).

Cuando alguien señala que ha alcanzado 11 espacios, como se visualiza en la figura 2.4 de la Ilustración 3, pregunto cómo se ha hecho. Normalmente ha sido por azar, de forma que propongo buscar una explicación. Guiando la reflexión, se identifica una regla: cada línea dibujada cruza las anteriores. Así, la primera línea (en color negro en la figura 2.4 de la Ilustración 3) es atravesada en un punto por la segunda (color azul); después por la tercera (color rojo) en dos puntos; y finalmente por la cuarta (morada) en tres puntos correspondientes a los trazos previos. Llegado este momento, les felicito por haber encontrado la esencia de una teoría: descubrir patrones ocultos a un fenómeno a través de regularidades.

Une con 4 líneas consecutivas los puntos

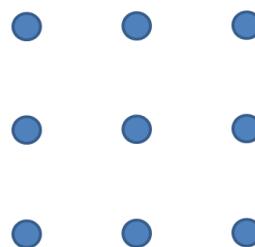


Ilustración 1: Primer enigma

con 4 líneas

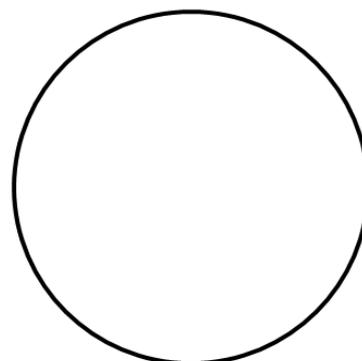


Ilustración 2: Segundo enigma

Figura 2.1 (5 espacios)

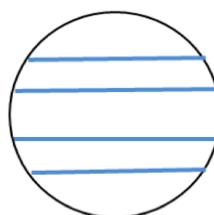


Figura 2.2 (8 espacios)

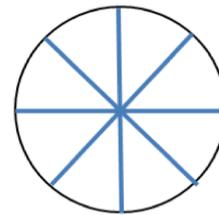


Figura 2.3 (de 5 a 10 espacios)

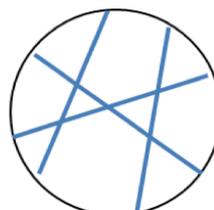


Figura 2.4 (11 espacios)

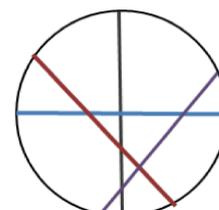


Ilustración 3: Respuestas al segundo enigma

Esta cuestión da pie a señalar que la esencia de la asignatura es aprender a teorizar encontrando regularidades; en nuestro caso a través de la colaboración: les indico que el método de aprendizaje busca capacitarles para encontrar, trabajando en grupo, patrones que puedan aplicar al análisis de fenómenos sociales. Añado que en eso consistirá la tarea que tienen que hacer a lo largo del curso. Así, presento los temas de la asignatura, que basculan sobre el análisis de las estructuras, la agencia y la conciencia en los fenómenos políticos.

Antes del descanso me valgo de los 4 tipos de respuesta dibujados en la pizarra para explicar la lógica del trabajo cooperativo y la estructura argumental de los entregables que deben presentar. Respecto de la primera cuestión, las 4 formas de dibujar las líneas (Ilustración 3) permiten evidenciar diversos tipos de trabajo en grupo, de las que solo uno representa el modelo cooperativo. Tras una breve reflexión en grupos pequeños, señalo que trabajar cooperativamente es más que “estar en un grupo”: significa colaborar para que el resultado no sea un agregado azaroso. Les indico que solo es posible lograr un análisis rico y complejo —concretado en mayor número posible de “partes” de la realidad (apunto a la figura 2.4)— si el trabajo se traba colectivamente aprovechando los saberes y capacidades de todos y todas las participantes. Por el contrario, trabajos grupales en los que no haya interacción (señalo la figura 2.1) o se asienten en liderazgos personales o desequilibrios grupales en los que solo una persona trabaja (muestro la figura 2.2), o que sean simplemente azarosos (me centro en la figura 2.3), no permiten generar resultados óptimos.

En segundo lugar, este enigma también permite explicar el proceso óptimo de redacción de los entregables que conforman el proyecto. Así, les indico que la imagen 2.1 (ilustración 3) ejemplifica cómo es un trabajo en el que cada uno ha hecho su tarea sin pensar en los demás: no hay relación entre las partes y la mirada es limitada en cuanto a potenciales resultados (4 perspectivas de un tema); que la imagen 2.2 solo muestra unidad en la apariencia (bien porque una persona se ha encargado de articularlo; bien porque una persona ha impuesto su mirada); que la 2.3 refleja un desastre de trabajo que es el resultado del azar. Les pido que lo recuerden y me permitan, señalado la imagen 2.3, explicar qué aspectos se valorarán con un 0 en los entregables: ausencia de un mínimo rigor en la presentación concretado en cambios de formato en el texto; primera persona del singular en cualquiera de los párrafos, que denota que nadie del grupo ha leído las partes elaboradas por el resto. Concluyo acordando con el alumnado cómo los tres primeros ejemplos muestran una falta de colaboración y coordinación en la articulación de un informe. Y que solo la imagen 2.4 evidencia que las variables que cada uno ha investigado se han relacionado cooperativamente en una narración articulada (para ello, recuerdo la forma en la que se han dibujado las líneas en esta imagen).

Así se llega al descanso y les emplazo a reencontrarnos en los jardines del campus. Ello genera excitación y sorpresa. E incertidumbre en mi caso por la importancia de la dinámica que sigue, que requiere de la presencia mayoritaria del grupo. Les recuerdo que quien desee conocer la respuesta al primero de los enigmas (Ilustración 1) deberá esperar al final de la clase (y de este artículo). Pasado el tiempo de descanso, fuera del aula, activo una dinámica que les reparte en hileras con preguntas aparentemente aleatorias. En base a la respuesta, el alumnado se va dividiendo en grupos por el color de pelo (rubio o moreno), su equipo de fútbol (Athletic de Bilbao u otro), tipo de estudios previos (públicos o privados), lengua materna (euskera o castellano) y, finalmente, el género (masculino, femenino o no binario). En este punto, habiéndoles despistado para evitar que advirtieran sobre mi deseo de lograr una composición mixta, les organizo

en conjuntos de tres personas de cada fila para crear grupos mixtos. El alumnado sobrante (y quienes se han definido como personas no binarias) se recluta para la observación de la dinámica. Mientras la mayoría va al aula, explico a los segundos que, aunque el resto no lo sepa, en las dinámicas que seguirán se busca detectar patrones de comportamiento en base al género en la forma en que interactúan en los ejercicios. Doy breves pautas sobre qué puede suceder (cortes de palabra, desautorizaciones, emplazamientos a tomar notas) y les pido rellenar una ficha que mide cuantitativa y cualitativamente la participación en términos de género.

Al acceder a clase, el alumnado está organizado en grupos mixtos. Les anuncio que vamos a experimentar la lógica del trabajo cooperativo. En pantalla proyecto un cronómetro gigante y cuando se pone en marcha les pido que, en grupos de seis, identifiquen seis palabras sobre política en seis minutos. Algunos grupos reaccionan al Phillips 666 negociado el resultado y agotan el tiempo; otros, los menos, elaboran un sumatorio de conceptos y finalizan rápidamente de forma que cada cual se dedica a sus cosas el tiempo sobrante. Transcurridos los seis minutos, les pido que hagan una definición de política que integre estas palabras. El alivio y satisfacción de los rostros de quienes han negociado y cooperado, escogiendo las palabras en base a algún criterio, contrasta con la sorpresa y cierta frustración de los que han elegido las palabras sin coordinación (proponiendo una cada uno de ellos, por ejemplo) o sin criterio. Los primeros saben que harán una buena definición; los otros grupos saben que les será complicado que tenga sentido.

Antes de que se pongan a trabajar en la realización de la definición, aprovecho para volver al enigma dos (fijando la atención en la pizarra en la que están dibujados los resultados de la Ilustración 3) para recordar que el trabajo cooperativo no es un sumatorio de trabajos individuales (2.1 de la Ilustración 3) como sucede en el Phillips 666 si cada persona propone una palabra y no se delibera; ni un caos azaroso (2.3), como sucede si han “vomitado palabras sin ton ni son solo para llegar a 6 rápido”. Llegado a este punto sugiero que si en algún grupo solo ha participado una persona (fijo la atención en la figura 2.2) y el resto han visto impedida su aportación, le inviten a que haga él solo la definición (lo que genera risas en el aula).

Tras un tiempo para la redacción de las definiciones y su plasmación en una cartulina, doy paso a la tercera dinámica: les indico que ha llegado momento de “premiar” a quien trabajó cooperativamente y “castigar” a quien no lo hizo. Les pido que se repartan las definiciones y que lean la que les ha tocado de otro grupo, pidiendo que, a la vez que se preparan para defender la suya, elaboren críticas fundadas, pero “despiadadas” de la definición ajena. Les aviso de que es la primera y última vez que se les permitirá en el aula desatar sus “instintos asesinos”, así que les pido “que lo aprovechen”³. Tras la preparación de la crítica se inicia un debate de 15 minutos en el que mi papel se limita a identificar el grupo que critica y dar la palabra al que se tiene que defender, siendo la participación pública espontánea.

Entre tanto, quienes están observando han medido la participación cuantitativa y cualitativa en términos de género: el tiempo empleado en expresarse en cada dinámica y si se reproducen, y de qué manera, estereotipos previamente explicitados en la ficha. Las experiencias medidas

3 Este aspecto, permite mencionar de pasada que la clave de la asignatura es el respeto y una actitud abierta al aprendizaje y a la colaboración. Que las malas formas no serán toleradas. Y que el objetivo de un debate en esta clase nunca será convencer y siempre aprender.

entre 2018 y 2022 reflejan el mismo patrón: un mayor peso en la participación de las alumnas en el Phillips 666 y de los alumnos en la creación de la definición. Respecto de los debates, los hombres suman casi siempre la totalidad del tiempo empleado en hablar en público. Antes de presentar los resultados de los observadores, se pide que levante la mano en cada grupo quién ha escrito las palabras en el Phillips 666, quién la definición tras debatirla y quién la ha pasado a limpio para entregarla a otros grupos. Sistemáticamente, el número de mujeres es abrumadoramente mayor en todas las experiencias.

En ese momento pregunto “qué está pasando”; si se observa “una regularidad” (se señala el dibujo 2.4 de la Ilustración 3). Este aspecto permite enmarcar este acontecimiento vivencial en las teorías sobre el sistema sexo-género, que se presentan someramente al final de la sesión y se retoman las primeras semanas de clase para ejemplificar las relaciones de poder, las afecciones estructurales y los procesos de politización. Inmediatamente después, las personas observadoras cuentan qué han visto. Tras explicitar el tiempo de uso de cada palabra en cada una de las tres dinámicas (en los términos anunciados más arriba) narran comportamientos detectados: en las experiencias implementadas son recurrentes emplazamientos directos a las mujeres a escribir; papel directivo de los debates sobre las definiciones por hombres, incluso aunque hablen menos; control del tiempo por mujeres. Aferrado a la ceguera de género, el alumnado suele mencionar que en el Phillips 666 hablan más las mujeres. Ello da pie a presentar la clave binaria del sistema sexo-género: esta dinámica se ha planteado porque tiene una fuerte dimensión privada y reproductiva (hay que controlar tiempos, organizar palabras y la deliberación, en línea con la norma de la responsabilidad) frente a la productiva de la creación, crítica y defensa de la definición (requiere seguridad y dominio público, incompatible con las normas de la discreción y la perfección). Se recuerda quién ha hablado en el debate. Prácticamente solo hombres.

Con esa estrategia, buscamos que la desigualdad tome cuerpo en el aula. Sobre esta experiencia, se explica someramente una clave de la asignatura: la necesidad de comprender las estructuras como realidades estructuradas por la acción (prácticas como las desarrolladas: hablar, coger el boli) y estructurantes de la acción (roles productivos o reproductivos; públicos o privados). Todo ello permite iniciar un breve debate en el que se analiza cómo interpretaba el alumnado este tipo de asuntos hasta ese momento. Es recurrente en el caso de las chicas el reconocimiento previo de estos comportamientos desde claves privadas, como “la timidez” (que explica el no hablar en público), la “tendencia al control” (que parece subyacer al tomar notas) o la “inseguridad” (para elaborar argumentaciones en contextos conflictivos).

Así, se da paso a la ¿última? de las dinámicas de la sesión, señalando que eso, “pensar que el problema era suyo”, era precisamente lo que le sucedía a la *Cenicienta* (Ahedo & Alvarez, 2021; Ahedo, 2022). La sorpresa por el giro apoyado en un cuento da pie a que pueda avanzar preguntando si creen en la magia. Para acto seguido, señalar que la magia no existe. Que lo que existe es la capacidad de la *Cenicienta* para tomar en cuenta que no está sola, que no nació para fregar suelos; y que “sólo si se da cuenta de que está condenada a fregar suelos porque cree que su problema es privado, sólo entonces, podrá levantar la vista y verá que hay miles, millones de cenicientas que también creen que han nacido para fregar suelos, para coger bolígrafos o para permanecer en silencio”. Precisamente, señalo, la magia de la política es ver que estos actos interpretados en clave privada tienen un origen estructural. Y que, “si las cenicientas se unen”, entonces “pueden cambiar el cuent”o y tratar, por medio de la política, de encontrar respuestas colectivas que “(n)os

permitan” acceder al poder que representa el Príncipe, “convirtiéndolo, por qué no, en la res pública, la cosa pública” (Ahedo, 2022). Y de paso, “dar una lección a las madrastra y hermanastras”. Finalizo definiendo la magia como el proceso político que “permite cambiar cuentos” gracias a la consideración pública de problemas previamente interpretados como privados.

Simulo que acaba la clase, agotado en un “juego” en el que he “jugado” con una gran cantidad de metáforas (De Lauerentis & Porta, 2020), amagando una despedida en la que les animo a ser parte activa en la asignatura mientras les recuerdo lo que han aprendido: claves para trabajar en grupo y hacer trabajos; la esencia de una teoría; y su vivencia. Les felicito por haber comprendido y vivido el sistema sexo-género. Y les advierto, finalmente, que tengan todo muy en cuenta en cuenta en los trabajos en grupo... Hay un rumor... Alguien alza la voz. “Profe, no hemos resuelto el primer enigma...”.

4. CONCLUSIÓN: SALIENDO DE LOS MÁRGENES APARENTES

Este texto se ha apoyado en la experiencia para narrar (Leite & Suarez, 2020) un abordaje personal del primer día de una asignatura asentada en el trabajo cooperativo, que está siendo implementado de forma sistemática desde hace 4 años. Tras describir las claves de la mirada centrada en el alumnado que puede impregnar la presentación, los contenidos y el modelo, he tratado de ejemplificar estas posibilidades en una sesión que (i) pretende marcar el sentido del curso, (ii) se asienta en ejemplos ligados a la cultura popular del alumnado y (iii) se ha fundamentado en la vivencia, aspirando, de acuerdo con Díez Navarro (2021) a que la universidad se convierta en un espacio en el que la teoría se atraviesa con la práctica.

Este acercamiento se ha realizado incorporando la mirada de género a la enseñanza activa, continuando una trayectoria presente en sociología y ciencia política que muestra evidentes resultados positivos para el aprendizaje. Ahora bien, en este modelo vamos más allá; otros abordajes como el de Adkins (2018), quien identifica los sesgos de género que descansan a las preferencias profesionales del alumnado; el de Smith (2017), quien modifica un Monopoly con perspectiva inter-seccional creando sanciones específicas para “jugadores” atravesados por vulnerabilidades cruzadas; o el de Berkowitz et al (2010), quien detalla dinámicas para evidenciar las diversas formas de construcción social de la masculinidad y la feminidad. Si en todos ellos está presente el juego y la sorpresa como activador del aprendizaje (García, 2022), a diferencia de los anteriores acercamientos, la experimentación que he presentado no está en el “a fuera” (sea el de la profesión, un juego o una simulación) sino en el “adentro” de la experiencia individual. Ello posibilita no solo explicar cómo funciona el sistema sexo-género en abstracto, sino encarnarlo en la experiencia mostrando cómo las desigualdades están presentes en las aulas. Más aún, el diseño de la dinámica busca evidenciar cómo estas pautas encajan con los patrones identificados por la teoría feminista (Martínez-Palacios et al, 2018): las normas de género refuerzan el papel de las chicas en dinámicas reproductivas e invisibles mientras que maximizan la tendencia masculina a asumir roles públicos y productivos. En definitiva, en estas líneas he presentado una herramienta que permite hacer visible esta lógica al alumnado con la excusa de ejemplificar en qué consiste el trabajo cooperativo el día de la presentación. Todo ello enmarcado en un primer día de clase que se espera que no olviden y en el que las imágenes les han mostrado cómo se construye una teoría; cómo se trabaja en grupos cooperativos y cómo se pueden hacer buenos entregables.

En este texto espero haber mostrado una secuencia docente que aspira a convertir la universidad en un espacio de encuentro (López Carretero, 2021), de creatividad y agencia adaptable a otros entornos. En última instancia, siempre hay un primer día de clase; siempre hay una oportunidad para mejorar y seducir en el trabajo cooperativo; y por ahora, sigue habiendo una necesidad de evidenciar y gestionar las desigualdades. Lo que me recuerda que no he dado solución a un enigma que solo se resuelve cuando se deja de ver algo que no existe, pero nos condiciona impidiendo resolver el problema: un cuadrado. Finalizar la clase con la resolución de este enigma permite acabar de asentar una clave de la imaginación sociológica: la importancia de trascender lo aparente.

En nuestro caso, el de las personas interesadas en superar los márgenes tradicionales del aprendizaje, la solución a este enigma nos aporta otra lección: que debemos romper el marco (Leite & Suarez, 2020) hasta ahora mediado por una centralidad docente que nos ata a contenidos y procedimientos, a prácticas verticales y distantes, a orientaciones finalistas asentadas en la memorización... que no se adecuan ni al alumnado ni a nuestros tiempos. Por ello, debemos superar los limitados marcos actuales de la docencia para orientarla más allá de los márgenes: hacia un aprendizaje que debe superar la mera enumeración de contenidos para pasar a aportar herramientas; que debe subvertir la pasividad desde la actividad; y que debe acabar con la frialdad y la distancia desde la horizontalidad y la cercanía; en definitiva, un aprendizaje que cambia el marco del docente al alumnado.

Concluyo la clase y el texto señalando que si las desigualdades se analizan desde lo aparente (en la Ilustración 1 un cuadrado, en Ciencia política una consideración privada del comportamiento que entiende el no hablar como “timidez” o el tomar notas con “ser organizadas”) nunca se encontrará la solución. Por el contrario, si se rompe con lo aparente y buscamos fuera de los marcos establecidos... se hace evidente que la respuesta siempre está más allá de lo individual y debe leerse en nuevos márgenes definidos en clave pública.

Se cierra la puerta y se abandona el aula, y este texto, señalando que, si lo personal es político, siempre lo es en las aulas: por ello, el aprendizaje debe ser cooperativo y no individual. Y, sobre todo, igualitario, buscando visibilizar injusticias como primer paso a aportar soluciones colectivas a problemas previamente considerados como privados.

REFERENCIAS

- Adkins A.M. (2018). Gendering Occupations: An Introductory Exercise for Teaching Reproduction of the Binary Gender System. *Teaching Sociology*, 46(4), 324-334. <https://doi.org/10.1177/0092055X18787601>
- Ahedo I. (2015). Si se puede! De la injusticia a la justicia. *IKD baliabideak*, 9. Disponible en <https://bit.ly/3KsP21k>

Une con 4 líneas consecutivas los puntos

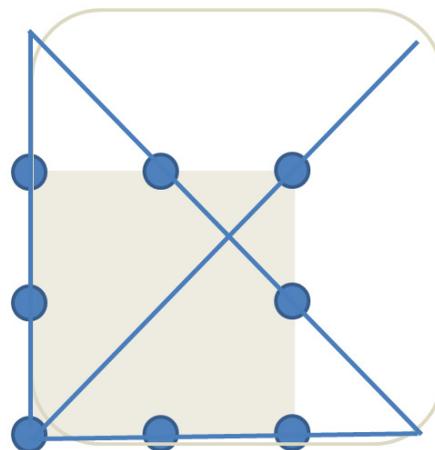


Ilustración 4: Respuesta al primer enigma

- Ahedo, I. (2016). Fundamentos de Análisis Político. *Open Course Ware*. 2016/12. UPV/EHU. Disponible en <https://bit.ly/3GIt8oC>
- Ahedo, I. (2021). Beyond the margins of neoliberalism: Biological and Neurological Foundations of Action Research. *International Journal of Action Research*, 2-2021, 115-137. <https://doi.org/10.3224/ijar.v17i2.02>
- Ahedo, I. & Álvarez, I. (2021). Cuando las cenicientas se unen: docencia cooperativa y gestión de las desigualdades de género en Ciencia Política. En IN-RED 2021: VII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red. Editorial Universitat Politècnica de València (pp. 1054-1069). <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2021.2021.13674>
- Ahedo, I., Martínez, P., Aguado, D., Álvarez, I. & Gómez-Etxegoen, C. (2022). Investigación-acción en la gestión de desigualdades de género en Educación Superior: activando la agencia del alumnado. *Prisma Social*, 37 [en prensa]
- Ahedo, I. (2022). When Cinderellas unite. *International Journal of Action Research*, 1, 28-32. <https://doi.org/10.3224/ijar.v18i1.04>
- Ahrens, P., Erzeel, S., Evans, E. et al. (2021). Gender and politics research in Europe: towards a consolidation of a flourishing political science subfield? *European Political Science*, 20, 105-122. <https://doi.org/10.1057/s41304-020-00304-8>
- Atchison, A. L. (2017). Where Are the Women? An Analysis of Gender Mainstreaming in Introductory Political Science Textbooks. *Journal of Political Science Education*, 13(2), 185-199. <https://doi.org/10.1080/15512169.2017.1279549>
- Amurrio, M.; Larrinaga, A.; Ormazabal, A. y Ahedo, I. (2021). Las desigualdades de género en la práctica docente universitaria: formación, reflexión y diagnóstico del profesorado de la Universidad del País Vasco -Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). En Á. Rebollo-Catalán y A. Arias (Coords.) *Hacia una docencia sensible al género en la Educación Superior* (pp. 241-264). Dykinson.
- Barron, B., Schwartz, D.L., Vye, N. et al. (1998). Doing With Understanding: Lessons From Research on Problem- and Project-Based Learning. *Journal of the Learning Sciences*, 7(3-4), 271-311. <https://doi.org/10.1080/10508406.1998.9672056>
- Bengoechea, M. (2015). Las buenas alumnas ante los TFG: atrapadas entre la cultura comunicativa femenina y el androcentrismo. En Libro de Actas de la III Xornada de Innovación en Xénero, Docencia e Investigación (pp. 9-35). Universidade de Vigo, Unidade de Igualdade.
- Berger, P., Luckmann, T., & Zuleta, S. (1968). La construcción social de la realidad. Amorrortu.
- Berkowitz D., Manohar N. & Tinkler J. (2010). Walk Like a Man, Talk Like a Woman: Teaching the Social Construction of Gender. *Teaching Sociology*, 38(2), 132-143. <https://doi.org/10.1177/0092055X10364015>
- Blumenfeld, P., Soloway, E., Ronald W, et al. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>
- Brouillette, J. & Turner, R.E. (1992). Creating the Sociological Imagination on the First Day of Class: The Social Construction of Deviance. *Teaching Sociology*, 20, 276-287.
- Canada, K. & Pringle, R. (1995). The Role of Gender in College Classroom Interactions: A Social Context Approach. *Sociology of Education*, 68(3), 161-86. <https://doi.org/10.2307/2112683>
- Cassese, E. Holman, M., Schneider, M & Bos A. (2015) Building a Gender and Methodology Curriculum: Integrated Skills, Exercises, and Practices. *Journal of Political Science Education*, 11(1), 61-77. <https://doi.org/10.1080/15512169.2014.985106>

- Dahlerup, D. (2010). The Development of Gender and Politics as a New Research Field within the Framework of the ECPR. *European Political Science*, 9, S85-S98. <https://doi.org/10.1057/eps.2010.45+->
- Damasio, A. (2010). *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*. Pantheon.
- De Laurentis, C. & Porta, L. (2020). Docentes Formadores en clave metafórica: relatos en busca de palabras que expresan identidad. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 152-171. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.8802>
- Deets, S. (2009) Wizarding in the Classroom: Teaching Harry Potter and Politics. *PS: Political Science and Politics*, 42(4), 741-744. <https://doi.org/10.1017/S104909650999014X>
- Del Castillo, Ó. & Corral, J. A. (2014). El profesorado frente a la discriminación de género: uso de la retroalimentación. *Cultura y Educación*, 23(4), 487-498. <https://doi.org/10.1174/113564011798392415>
- Díez Navarro, M. (2021). ¿Qué es más importante: la teoría o la práctica? *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 178-180. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.10529>
- Dorn, D. (1987). The First Day of Class: Problems and Strategies. *Teaching Sociology*, 15(1), 61-72.
- Edwards N. (2010). Using Nail Polish to Teach about Gender and Homophobia. *Teaching Sociology*, 38(4), 362-372. <https://doi.org/10.1177/0092055X10378821>
- Fassinger, P. (1995). Understanding Classroom Interaction: Students' and Professors' Contributions to Students' Silence. *The Journal of Higher Education*, 66(1), 82-96. <https://doi.org/10.2307/2943952>
- García Pérez, J. B. (2022). Motivación. Clave para un aprendizaje activo y profundo. *Journal of parents and teachers*, 389, 18-23. <https://doi.org/10.14422/pym.i389.y2022.003>
- Goikoetxea, E. & Pascual G. (2012). "Aprendizaje cooperativo; bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia". *Educación XX1*, 5(1), 227-247. <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.392>
- Gómez-Etxegoien, C. (2021). Haciendo visible el género en las aulas universitarias: centralidades, marginalidades, dominaciones y resistencias. (Trabajo Fin de Master inédito). UPV/EHU.
- Goldsmith, M. & Goldsmith, C. (2010) Teaching Political Science in Europe. *European Political Science*, 9, S61-S71. <https://doi.org/10.1057/eps.2010.38>
- Hall, R. M. y Sandler, B. R. (1982). The Classroom Climate: A Chilly One for Women? The project.
- Hanney, R. (2018). "Doing, being, becoming: a historical appraisal of the modalities of project-based learning". *Teaching in Higher Education*, 23(6), 769-783. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1421628>
- Higgins, P. (1999). Unconventional First Days: Encouraging Students to Wonder about Social Life and Learning. *Teaching Sociology*, 27(3), 258-263.
- Iglesias, P. (2015). *Ganar o morir: Lecciones políticas en Juego de Tronos*. AKAL.
- Immordino M. H. & Damasio, D. (2011). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *LEARNing Landscapes*, 5(1), 115-131. <https://doi.org/10.36510/learnland.v5i1.535>
- Ishiyama, J. (2013). Frequently used Active Learning Techniques and Their Impact: a Critical Review of Existing Journal Literature in the United States. *European Political Science*, 12, 116-126. <https://doi.org/10.1057/eps.2012.3>

- Johnson, D. W. y Johnson, R. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kagan, S. (1994). Cooperative Learning. Kagan Publishing.
- Kahneman, D. (2011). Thinking, fast and slow. Macmillan.
- Kokotsaki, D., Menzies, V. & Wiggins, A. (2016). "Project-based learning: A review of the literatura". *Improving Schools*, 19(3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Larruzea-Urkixo, N.; Cardeñoso, O. & Mondragón, N. (2020). El alumnado del grado de educación ante las tareas universitarias: emoción y cognición. *Educación XX1*, 23(1), 197-220. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23453>
- Leite Méndez, A. & Suárez, D. (2020). Narrativas, docencia universitaria e investigación educativa. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 2-5. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.10242>
- López Carretero, A. (2021). ¿Es la universidad un lugar de encuentro? *Márgenes Revista de Educación de la Universidad De Málaga*, 2(1), 191-200. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.11648>
- Loyens, S., Magda, J. & Rikers, R. (2008). Self-Directed Learning in Problem-Based Learning and its Relationships with Self-Regulated Learning. *Educ Psychol Rev.*, 20, 411-427. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9082-7>
- Maiz, R. (2018). Una cuerda sobre el abismo: Modernismo y Postmodernismo en Metrópolis (Fritz Lang) y Blade Runner (Ridley Scott). En M. Alcántara & S. Mariani. La política es de cine (pp. 71-116). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Martínez-Palacios, J., Ahedo, I. & Rodríguez, Z. (2018). Innovaciones democráticas feministas. Dykinson.
- Michalski, R. (1983). A theory and methodology of inductive learning. *Artificial Intelligence*, 20(2), 111-161. [https://doi.org/10.1016/0004-3702\(83\)90016-4](https://doi.org/10.1016/0004-3702(83)90016-4)
- Monson, R. (2017). Groups That Work: Student Achievement in Group Research Projects and Effects on Individual Learning. *Teaching Sociology*, 45(3), 240-251. <https://doi.org/10.1177/0092055X17697772>
- Moss-Racusin, C. A., Dovidio, J. F., Brescoll, V. L., Graham, M. J. y Handelsman, J. (2012). Science faculty's subtle gender biases favor male students. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(41), 16474-16479. <https://doi.org/10.1073/pnas.1211286109>
- Mügge, I., Evans, E. & Engeli, I. (2016). Introduction: gender in european political science education - taking stock and future directions. *European Political Science*, 15, 281-291. <https://doi.org/10.1057/eps.2015.72>
- O'Connor, K. & Yanus A. B. (2009) The Chilly Climate Continues: Defrosting the Gender Divide in Political Science and Politics. *Journal of Political Science Education*, 5(2), 108-118. <https://doi.org/10.1080/15512169.2017.1279549>
- Pérez Gómez, A. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3-17. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Prince, M. & Felder, R. (2006). Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases. *Journal of Engineering Education*, 95, 123-138. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x>

- Ramsey E. & Brown, D. (2018) Feeling like a fraud: Helping students renegotiate their academic identities. *College & Undergraduate Libraries*, 25(1), 86-90. <https://doi.org/10.1080/10691316.2017.1364080>
- Russel, S., et al. (2007). Benefits of undergraduate research experiences. *Science*, 27 (316) 548-549. <https://www.science.org/doi/pdf/10.1126/science.1140384>
- Smith, S. L. (2017) Gender Stratified Monopoly: Why Do I Earn Less and Pay More? *Teaching Sociology*, 45(2), 168-176. <https://doi.org/10.1177/0092055X13480050>.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613-629. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.6.613>
- Stefanou, C., Stolk, J., Prince, M. et al. (2013). Self-regulation and autonomy in problem- and project-based learning environments. *Active Learning in Higher Education*, 14(2), 109-122. <https://doi.org/10.1177/1469787413481132>
- Stolk, J. & Harari, J. (2014). Student motivations as predictors of high-level cognitions in project-based classrooms. *Active Learning in Higher Education*, 15(3), 231-247. <https://doi.org/10.1177/1469787414554873>
- Taylor, L., McGrath-Champ, S. & Clarkeburn, E. (2012). Supporting student self-study: The educational design of podcasts in a collaborative learning context. *Active Learning in Higher Education*, 13(1), 77-90. <https://doi.org/10.1177/1469787411429186>
- Vargas Berra, K. (2021). Revisión de literatura: un acercamiento al aprendizaje autónomo de las lenguas extranjeras e interculturalidad a través del ABP. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 21-40. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.9479>
- Verge, T. & Alonso, A. (2019). La ceguera al género en el currículum de la ciencia política y su impacto en el alumnado. *Revista Internacional de Sociología*, 77(3), e135. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.003>
- Wilson, M. (2004). Teaching, learning and millennial students. *New directions for student services*, 59-71. <https://doi.org/10.1002/ss.125>
- Winston, F. (2007). First Day Sociology: Using Student Introductions to Illustrate the Concept of Norms. *Teaching Sociology*, 35(2), 161-165. <https://doi.org/10.1177/0092055X0703500205>
- Wolf, M., Wagner, M. J. & Poznanski, S. et al. (2015). Not Another Boring Lecture: Engaging Learners with Active Learning Techniques. *The Journal of Emergency Medicine*, 48(1), 85-93. <https://doi.org/10.1016/j.jemermed.2014.09.010>
- Woodcock, P. (2006). The Polis of Springfield: The Simpsons and the Teaching of Political Theory. *Politics*, 26(3), 192-199. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9256.2006.00268.x>
- Woodcock, P. (2008) Gender, Politicians and Public Health: Using The Simpsons to Teach Politics. *European Political Science*, 7, 153-164. <https://doi.org/10.1057/eps.2008.5>
- Woodcock, P. (2017). Towards dialogue: audio feedback on politics essays. *European Political Science*, 16, 193-205. <https://doi.org/10.1057/eps.2015.101>
- Zachary, M. (2009). Podcast Lectures as a Primary Teaching Technology: Results of a One-Year Trial. *Journal of Political Science Education*, 5(2), 119-137. <https://doi.org/10.1080/15512160902816249>
- Zugaza, U., Del Hoyo, I., Ureta, M., Ahedo, I. & Amurrio, M. (2020). La inclusión de la perspectiva de género en la docencia de la Universidad del País Vasco: diagnóstico y propuestas. *Revista de Estudios Empresariales. Segunda época*, 2, 25-48. <https://doi.org/10.17561//ree.v2019n2.2>

HISTORIAS MÍNIMAS

Ser y estar

Being and being present

Mari Carmen Díez Navarro*

Recibido: 12 de enero de 2023 Aceptado: 13 de enero de 2023 Publicado: 31 de enero de 2023

To cite this article: Díez Navarro, M^a C. (2023). Ser y estar. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 154-156. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.16021>DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.16021>

Mari Carmen Díez Navarro

RESUMEN

Nuestra autora se pregunta si en este sistema educativo de *mesas y sillas*, de *lápiz y papel*, hemos ideado una extraña manera de *mirar sin ver*, que se predispone al diagnóstico. Y nos advierte, entonces, que igual de importante es la detección de las dificultades de las niñas y de los niños, como la comprensión más profunda de sus modos de ser y estar en el mundo.

Palabras clave: inclusión; pedagogía; mirada

ABSTRACT

Our author wonders whether in this educational system of *tables and chairs*, of *pencil and paper*, we have devised a strange way of *looking without seeing*, which predisposes us to diagnosis. She warns us, then, that it is just as important to detect children's difficulties as it is to gain a deeper understanding of their ways of existing and being in the world.

Keywords: inclusion; diagnostic; families; gaze

Dicen que hay unos “pájaros del frío” que se pasan los días de invierno dando vueltas y persiguiéndose unos a otros a ras de suelo. Para no helarse del todo, para conservar la vida, para ser y para estar. Los niños hacen algo parecido cuando entra mucho frío en el patio de la escuela. Forman una especie de pequeñas piñas corriendo de un lado a otro, apoyándose, empujándose o paseándose bien abrazados. A mí me gusta verlos con las narices coloradas, con los pelillos al viento, con las manos muy activas pero sin dejar de jugar, de charlotear y de ir pegaditos. Lo hacen para lo mismo que los pájaros del frío, para ser y para estar.

*Mari Carmen Díez Navarro

Maestra de Educación Infantil y psicopedagoga

<http://carmendiez.com>

“...en este sistema educativo de mesas y sillas, de lápiz y papel, hemos ideado una extraña manera de mirar sin ver...”

Aunque a veces también lo hacen sin tener frío, simplemente para ser mirados, para decirnos que algo les pasa, para que notemos que están alterados. Y casi siempre lo consiguen, porque en este sistema educativo de mesas y sillas, de lápiz y papel, hemos ideado una extraña manera de mirar sin ver, de evaluar sin ponernos las gafas y de interpretar que el movimiento siempre es malo y distrae a los niños de sus aprendizajes. De manera que cuando vemos a algún niño inquieto, que tiene dificultades para mantenerse sentado, que todo lo toca, entramos en “modo diagnóstico”, y damos la voz de alarma a los padres, al claustro, y al propio niño. Aunque sólo tenga tres o cuatro años, unos padres nerviosos o viva alguna situación afectiva que le resulte estresante.

El camino habitual entonces es enviarlo a los servicios psicopedagógicos, al pediatra, o a los servicios de salud mental infantil. Y ahí empieza un camino de pruebas y cuestionarios, cuya finalidad es demostrar que el niño se levanta de su silla tantas veces por la mañana y tantas por la tarde, que le cuesta hacer las tareas o que no siempre atiende a las consignas que se le dan. Lo que es raro es que alguien se pregunte: ¿Pero qué será lo que le pasa a este niño que no para de moverse?

Una vez reunidos los cuestionarios y sumadas las preguntas que recuentan el supuesto descontrol, se dictamina que el niño padece de “hiperactividad” y se aconseja a los padres que le den una medicación que lo ayudará a estar más tranquilo, le permitirá atender en clase y no poner nerviosa a la maestra. Con miras a restablecer la paz familiar y el aprendizaje de sus hijos, los padres suelen aceptar el tratamiento. La medicina tiene tanto prestigio... El fármaco que se les receta es un estimulante, una anfetamina, algo que siempre ha asustado a todo el mundo, pero que ahora está disfrazado de “útil”, ignorándose unos efectos secundarios que con toda seguridad tiene.

Esto pasa con la hiperactividad, la falta de atención y unas cuantas cosas más. Hace unos días me contaba una vecina, con preocupación, que a su hijo de tres años y medio “lo estaban vigilando para ver si tenía TDA” (Trastorno por déficit de atención). El motivo que les habían dado en la escuela era que notaban que se distraía. Les pusieron como ejemplo uno de los despistes de Diego. Por lo visto

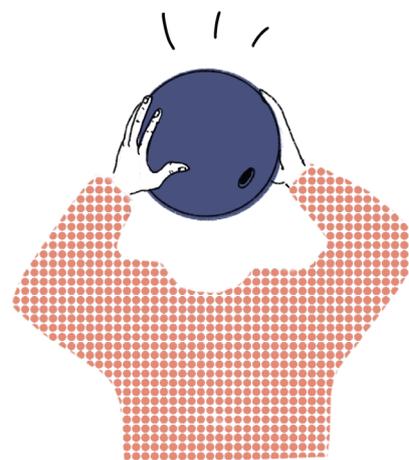
un día ante la pregunta de su maestra sobre qué cosas le faltaban al coche que le mostraban en una lámina, él primero respondió bien: le faltaban el volante y las ruedas, pero al pedirle que las dibujara y coloreara, “se distrajo” y lo que pintó fueron las ruedas y el capó. Las dudas de la profesora eran: ¿Será esto una falta de atención problemática? ¿Será que lleva mal hacer lo que se le manda? ¿Le traerá este asunto en el futuro problemas de aprendizaje, de concentración o de obediencia a las consignas?

Quizás se podría mirar de otras maneras esta “falta de atención”. Por un lado recordemos la edad del niño. Es probable que una vez que ha respondido a la pregunta inicial, sienta que ya ha cumplido con la demanda exterior y no considere necesario seguir con la idea de pintar esos elementos que faltan, optando por colorear otra cosa que le resulte más atractiva. Digamos que es comprensible que prefiera pintar lo que ya está dibujado, o lo que en ese instante le atraiga más. Lo cual no quiere decir que haya que aplaudir esto, pero sí comprenderlo y no adjudicarle desatención al hecho, entra en el lote de tener esa edad. Por otro lado pensemos que su reacción es la propia de quien suele colorear lo que ya está dibujado en las fichas o los cuadernillos que se facilitan en la escuela y hasta en casa. Si siempre se les pide a los niños rellenar siluetas ya trazadas, tienden a repetir eso y es raro que se lancen de buen grado a dibujar “lo que falta”.

Lo que vengo a decir con todo esto es que hace falta más seguridad, más formación y más seguimiento, porque es muy importante cuidar una correcta transmisión a los padres de las dificultades de sus hijos, ya que la angustia que se genera en las familias ante estos “diagnósticos” es grande.

Hemos de ser claros y explicar a los padres cómo actúan y cómo van sus hijos en la escuela, pero no hay que alarmarlos a la primera de cambio. Habría que observar al niño en situaciones diversas, esperar un poco, seguir mirando, hacer que otros lo miren contigo, tener en cuenta todos los aspectos de la vida del niño, conocer su historia, su situación emocional...

Las dificultades de un niño no son algo trivial y los agobios de sus padres tampoco. Cuidado.



HISTORIAS MÍNIMAS

Mi mejor amiga

My best friend

Cristóbal Gómez Mayorga*

Recibido: 1 de noviembre de 2022 Aceptado: 23 de noviembre de 2022 Publicado: 31 de enero de 2023

To cite this article: Gómez Mayorga, C. (2023). Mi mejor amiga. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 157-159. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15064>DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15064>

Cristóbal Gómez Mayorga

RESUMEN

En el análisis de la realidad debemos tener una visión holística, y no fijarnos solo en cualquier nimiedad que altere nuestro cerebro. El profesorado debe actuar siempre sobre el contexto educativo, especialmente cuando trabajamos con alumnado con discapacidad. Porque la discapacidad no está en una persona concreta sino en toda la sociedad.

Palabras clave: inclusión; pedagogía; mirada

ABSTRACT

In the analysis of reality we must have a holistic vision, and not look only at any trifle that alters our brain. Teachers must always act on the educational context, especially when working with students with disabilities. Because disability is not in a specific person but in the whole society.

Keywords: inclusion; pedagogy; gaze

En todo análisis de la realidad podemos centrarnos en un punto discordante o atender todo el contexto. Lo aprendí de mi profesor, Miguel Ángel Santos Guerra, en sus clases de Pedagogía. Nos mostraba un folio en blanco con un minúsculo puntito que había hecho con un bolígrafo, y nos preguntaba qué veíamos. Todos, al unísono, decíamos: *un punto*. Y él nos recriminaba: *no, el punto es lo mínimo* —eso nos decía— *lo que hay es un folio blanco inmenso con un pequeñísimo puntito que apenas se ve*.

Suele pasar, cuando observamos la realidad, que olvidamos el contexto, y nos fijamos en cualquier nimiedad que altere nuestro cerebro. La sabiduría popular nos lo muestra en el famoso proverbio «*los árboles no dejan ver el bosque*».

*Cristóbal Gómez Mayorga
Maestro jubilado
cgomezmayorga@hotmail.com

“...porque un árbol es parte del bosque en el que habita.”

En mi trabajo, como maestro de Pedagogía Terapéutica, me dediqué en cuerpo y alma a todo el alumnado del aula, y no solo a quienes tenían diagnóstico, porque siempre vislumbré que la discapacidad no puede tratarse en una persona concreta sino en toda la comunidad. Siempre intuí que la concepción sobre la realidad depende de nuestra mirada, y yo siempre miré a todas las niñas y niños del aula, a sus familias, a la comunidad, a la sociedad, a la cultura imperante, a todo el contexto..., al folio entero.

Después de varios años trabajando en un aula en donde había una alumna con autismo, me llega un texto escrito por un alumno de esa clase titulado “*Mi mejor amiga*”. Era un trabajo en donde este chico confiesa que su mejor amiga es su compañera con discapacidad. El escrito comienza diciendo:

...es mi compañera desde hace cuatro años, es una niña muy especial. Ella me dice pocas cosas con palabras pero me muestra todo lo que siente por mí.

Este alumno, de sexto de primaria, escribe una verdad sentida y experimentada que ya quisieran expresar muchas personas mayores. Para saber algo hay que vivirlo, y este alumno lo había experimentado en sus propias carnes.

En otro párrafo del texto reza:

Me da muchos abrazos. Se pone muy contenta cuando me ve. Cuando me acerco a ella, pone su frente junto a la mía. Tengo mucha suerte de que ella y yo estemos conectados. Ella se ríe mucho conmigo y eso me hace estar muy feliz.

Me ha emocionado la lectura del texto de este chico que también siento como alumno. Aunque a nivel administrativo no me correspondía, porque yo solo debía atender a la alumna diagnosticada con discapacidad; pero yo siempre lo consideraré, como al resto de la clase, parte de mi responsabilidad; porque un árbol es parte del bosque en el que habita. Siempre trabajé el contexto, el folio entero.

He aprendido que lo esencial de la educación es vincular a todo el alumnado. Y que, para ello, debemos trabajar el aula entera, y no solo *el puntito discordante*. Porque

la verdadera educación se produce cuando, entre todo el alumnado, se crean vínculos amorosos. Con esta visión holística de la educación todas las personas salimos ganando. El texto de mi alumno sigue diciendo:

Yo he tenido la suerte de conocerla a ella. Es mi mejor amiga porque la quiero mucho y me da mucha felicidad.

Es necesario resaltar que educar desde la aceptación de la diversidad desarrolla las principales competencias humanas, no solo valores sino también inteligencia. El alumnado que se enfrenta a la complejidad y dificultades de la vida está desarrollando capacidades para vivir en una sociedad diversa y compleja, amplía puntos de mira, domina los miedos, empatiza con las demás personas y desarrolla capacidades cognitivas divergentes. Tengo constancia de que el aula de esta chica con discapacidad es la más madura de todo el colegio. Vean, si no, el final del escrito de mi alumno:

Según los especialistas hay problemas con la comunicación y la interacción social, pero mi amiga y yo nos comunicamos estupendamente. No necesitamos hablar.

¡Aún sigo emocionado!



HISTORIAS MÍNIMAS

La posibilidad y sus posibles

The possibility and its possibles

Rosa Vázquez Recio*

Recibido: 29 de junio de 2022 Aceptado: 23 de noviembre de 2023 Publicado: 31 de enero de 2023

To cite this article: Vázquez Recio, R. M. (2023). La posibilidad y sus posibles. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 160-167. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15064>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15064>



Rosa Vázquez Recio

RESUMEN

Esta historia mínima nos sitúa en la posibilidad y sus posibles. Posicionarnos en estas claves es un modo de pensar, creer y sentir que hay alternativas otras a las que vienen imponiéndose como las únicas viables para la educación y la escuela pública. La “ideología imposilista” (Puciarelli, 2005) se encarga de generar esa ceguera o negación. Podemos salir de esta confiando en el sentido que le es propio a la posibilidad; representa elección, cambio, libertad. La posibilidad tiene todo un potencial transformador real, y, para ello, resulta necesario una *alfabetización de la posibilidad*.

Palabras clave: posibilidad; posibles; alfabetización; libertad; neoliberalismo

ABSTRACT

This minimal history places us within *possibility* and its *possibles*. By adopting these keys, we make room for thinking, believing and feeling that there are alternatives to those imposed as the only viable ones for education and public schools. The “impossibilist ideology” (Puciarelli, 2005) is responsible for generating this blindness or denial. We can get out of this confidence in the sense that is proper to possibility; it represents choice, change, freedom. Possibility has a real transformative potential and, for this, an *alphabetization of possibility* is necessary.

Keywords: possibility; possibles; literacy; freedom; neoliberalism



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

Universidad de Cádiz (España)

rmaria.vazquez@uca.es

Las revoluciones se producen en los callejones sin salida

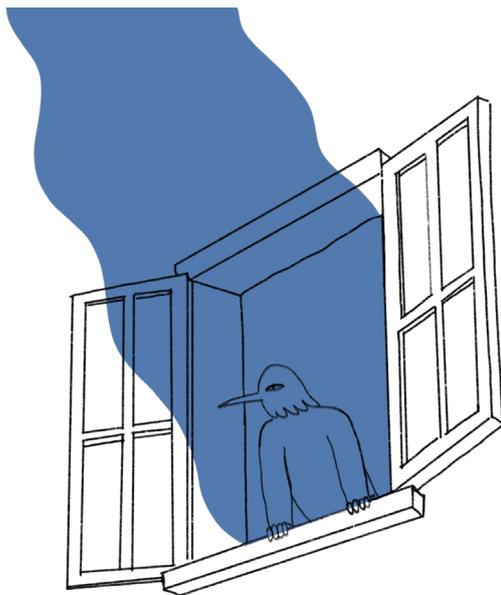
Bertolt Brecht

No sé por qué me pierdo en lo posible, en lo imposible, en la posibilidad; en la alternativa sin alternancias; en la elección sin elección; en lo inútil sin utilidad... Será por efecto de la periferia, de los márgenes, Del Margen.

Parecía imposible e impensable el metaverso y lo que representa, ¡quién lo iba a decir!; lo posible está siendo sin llegar a ser plenamente, pero es. Por efecto, es pensable como hecho que se está haciendo realidad. El mundo puede decir: ¡qué maravilla!, lo que es capaz de hacer el ser humano...

Partiendo de estas reflexiones que surgen de quien se reserva ciertas dosis de escepticismo o de incredulidad, si lo imposible resulta posible, parece ser, entonces: ¿por qué nos hacen creer —y pensar— que no hay alternativas y que solo son posibles —y factibles— las que ofrecen las élites dominantes, apoyadas en técnicos expertos (“apolíticos”) bajo la *tecnología del argumentario*, que resulta del neoliberalismo y del capitalismo (salvaje), con dosis de retórica emocional y neutralidad, y que está haciendo mella en la educación (pública)? Porque el argumentario, aunque comparta lexema con argumento, poco o no mucho tienen que ver, pues argumento implica “razonamiento que demuestra, refuta o justifica algo” (RAE, 2021) y el argumentario se nutre de consignas, frases, instrucciones, etc., que configuran el discurso con el que las élites pretenden defender su posicionamiento y su opinión (y, por ende, sus privilegios), sin tomar en consideración los efectos y las consecuencias que puedan tener, hablese, por ejemplo, de desigualdades.

La tecnología del argumentario, de carácter político, busca convencer a la ciudadanía de las ventajas y de los beneficios que reporta, para la sociedad y para su progreso, asumir la política neoliberal y ultraconservadora, con sus estrategias y mecanismos de acción; con ella se hace frente, de manera eficaz, a la gestión ineficaz de las políticas públicas que miran a la justicia social, a la equidad y a



los derechos humanos. Y tal poder tiene el argumentario, que los sujetos, aun pudiendo contradecir, terminan cayendo en su trampa y en el juego de la servidumbre (voluntaria). Ello viene a ser expresión de la técnica de los nuevos mitos políticos (Cassier, 2004). “Estos hicieron lo mismo que la serpiente que trata de paralizar a sus víctimas antes de atacarlas. Los hombres fueron cayendo, víctimas de los mitos, sin ofrecer ninguna resistencia seria. Estaban vencidos y dominados antes de que se percataran de lo que había ocurrido” (Cassier, 2004, p. 339).

Tómese en cuenta que los mitos tienen un carácter despolitizado (en apariencia, porque se vacían de historia y se naturalizan) con una fuerte carga emocional; resulta una combinación, digámoslo, perfecta para cumplir con su propósito.

Pero, ¿no hay alternativas a la desregularización de los mercados, a la privatización, a la mercantilización, a los recortes en derechos humanos y derechos sociales, a la reducción de recursos, a la precarización, al productivismo, al capitalismo afectivo, al consumismo, etc.? El argumentario lleva consigo un discurso del miedo —a veces, casi apocalíptico— que destruye, paraliza u obstaculiza cualquier posibilidad de cambio, o, simplemente, de reconocernos con agencia, de pensar y pensarnos con autonomía y en libertad desde otras claves que no sean las que la ideología dominante impone, la cual, como decía Carlos Lerena (1989), “hace posible [que] un orden desigualitario sea vivido espontáneamente como orden necesario e incuestionable” (pp. 91-92). Lo incuestionable blinda la posibilidad y lo posible, y consecuentemente, las alternativas. “There is no alternative” (TINA, para que resulte más liviano), eslogan político atribuido a Margaret Thatcher, se ha constituido en el lema del neoliberalismo que ha aplicado en todas sus políticas, estrategias y acciones de una manera encubierta bajo la tecnología del argumentario. Lo incuestionable inyecta impotencia, inacción, imposibilidad: el paso de lo posible (como posibilidad) a la realidad (ser real) nada a contracorriente, corriendo el riesgo de sufrir un debilitamiento que desembogue en la inacción o la inanición. La política neoliberal viene ejerciendo su poder “más bien desde la resignación (basada en la ausencia de alternativas)”, dice Boaventura de Sousa Santos (2017, p. 48). Sin embargo,

“Pero, ¿no hay alternativas a la desregularización de los mercados, a la privatización, a la mercantilización, a los recortes en derechos humanos y derechos sociales, a la reducción de recursos, a la precarización, al productivismo, al capitalismo afectivo, al consumismo, etc.?”

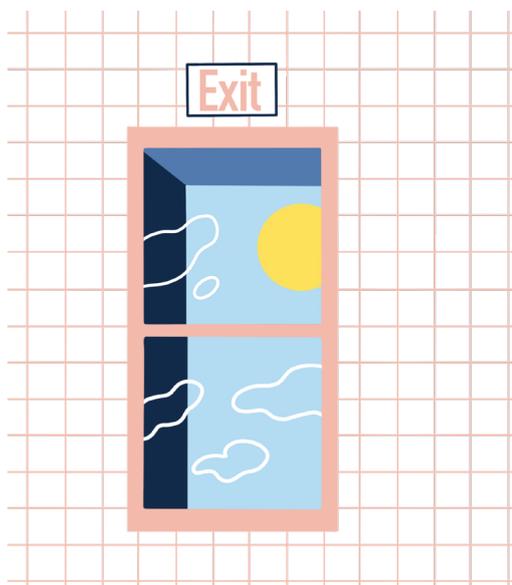
esta ausencia ha sido, en gran parte y al mismo tiempo, alimentada por dicha política para justificar que no hay alternativas; que lo que hay, y hay que tomar, es lo que ella ofrece. Para convencer, basta expropiar y resignificar lo propio, aquello que definen y defienden los colectivos sociales y educativos comprometidos con lo público y con lo común como cuestión base de lo político.

Alfredo R. Puciarelli (2005) le puso nombre a esta orquestación: la “ideología imposibilista” que se ha transformado en “sentido común” (p. 116), adoptando diferentes formatos según las pretensiones (puro, cínico e hipócrita) (pp. 118-120). Esta ideología solo reconoce como válida y legítima las alternativas ofrecidas por las estructuras de dominación, las cuales benefician a las élites dominantes, al tiempo que debilitan, para hacer efectivo su propósito, cualquier intento de proyecto político de transformación o de resistencia social y educativa en el que los grupos que lo promueven, que van siendo desplazados hacia la periferia, tienen un papel clave. Estos están siendo desalojados del epicentro de los procesos esenciales para la democratización y la construcción de un mundo más justo y solidario, de una educación como proyecto político comprometido con la justicia, con la emancipación y con el bien común. Quedar “fuera” de los espacios de decisión y de acción provoca que “la «voz» de la indignación se queda sola” (Pellizzetti, 2009, p. 32), y sobre la que recae el descrédito por denunciar las estructuras que generan desigualdades (estructurales) e injusticias. El “posibilismo” (Puciarelli, 2005, p. 116), que se alimenta de la ideología TINA, no es a la posibilidad, aunque compartan la raíz.

I. PERO SIGAMOS A WITTGENSTEIN, JUGUEMOS CON EL LENGUAJE¹

para poner en valor la posibilidad y lo posible. Tener posibles (y posibilidades) no se reduce a “bienes, rentas o medios que alguien posee o goza” (RAE, 2021), que también podrían ser considerados, sino a reconocer que aún hay discursos y prácticas posibles por *hacer* y por *ser*, y

1 Wittgenstein (1999 [1953]) hablaba de los juegos del lenguaje en su obra *Investigaciones filosóficas*.



que aceptar estos posibles, como posibilidad, es aceptar el cambio. Cuando se suprimen unos y otra, igualmente las alternativas quedan anuladas, y por efecto, la elección también. No es intención entrar aquí y ahora en el terreno hegeliano de esa distinción entre la posibilidad real y la posibilidad formal. Lo que interesa es señalar que la posibilidad —y sus posibles— necesita de condiciones, circunstancias, experiencias, pensamientos, acciones, etc., que permitan reconocerla como realizable; posibilidad no como abstracción, divagación, quimera o excelso ideal, sino como *posible conectado a la necesidad* (real). No podemos negar que existe una clara necesidad de confiar en la posibilidad y en las alternativas ante la situación en la que se encuentra la educación pública, sometida a las exigencias del sistema neoliberal, neocapitalista, neocolonialista, las cuales están devaluando, desprestigiando y adulterando su cometido. La educación y la escuela pública lo necesitan, y lo requieren con urgencia; hablamos de *necesidad real*. Basta pensar en el origen etimológico de “posible” para ser optimistas inconformistas. Posible, de *possibilis*, significa “que puede ser o suceder, que se puede ejecutar” (RAE, 2021); posible lleva “poder” y “ser” (*possum, posse*): capacidad de ser, es decir, tiene cualidades para ser, para realizarse, “que puede realizar la acción que se expresa” (RAE, 2021).

Pensar en *posibles educativos* es posible porque existen experiencias de colectivos sociales, de centros educativos, de profesorado que muestran, día a día, que se pueden llevar a cabo proyectos y acciones que se salen de la alternativa impuesta. Piensan, sienten y actúan, desde el convencimiento y el compromiso, en la realización de lo justo y de lo necesario para un mundo mejor con posibles (no solo materiales) para todos y todas, sin discriminación, exclusión, segregación. Serán las *alternativas otras* las que posibilitarán, harán posible, pensar, decidir y actuar desde un lugar diferente. Este lugar requiere de la reflexión, de la pregunta, de la duda, del disenso, del diálogo sobre los contenidos de las condiciones y de las circunstancias que tienen que procurarse o movilizarse para que la posibilidad pensada pase ser posibilidad real, esto es, posibilidad realizada o realidad. En palabras de Emilio Lledó (2022), “la posibilidad se presenta como un horizonte franqueable, un camino transitable (...) el hori-

“Lo que interesa es señalar que la posibilidad —y sus posibles— necesita de condiciones, circunstancias, experiencias, pensamientos, acciones, etc., que permitan reconocerla como realizable; posibilidad no como abstracción, divagación, quimera o excelso ideal, sino como posible conectado a la necesidad (real).”

“Pensemos en clave de lo posible, no de lo imposible, porque hacerlo es escapar del conformismo, del negativismo, y situarnos en la capacidad de ser, de realizarse(nos).”

zonte de lo posible es la puerta abierta a la existencia y da sentido a cada vida individual” (p. 25), y también a la vida colectiva construida en comunidad.

La posibilidad y sus posibles no se alimentan de discursos vacíos sustentados en utopías mitificadas, sino en aquella que es asumida como lo común de la acción colectiva que permite reconocer la diferencia. Como señala Juan José Tamayo (2018), la utopía es uno de los caminos para abordar las desigualdades, porque “tiene carácter subversivo, evolucionario, transformador e inconformista. No se contenta con la realidad tal como es, se pregunta cómo debe ser (momento ético) y busca su transformación (praxis); desestabiliza el orden establecido, altera las conciencias adormecidas y revoluciona las mentes instaladas” (p. 246). La posibilidad es, pues, ¿subversiva, inconformista, transformadora, revolucionaria?

II. DEMOS UN PASO: LA RESISTENCIA COMIENZA CON

la decisión. Decidirse por la posibilidad, y no por la imposibilidad y el imposibilismo, supone desear la misma, quererla; esto es un acto generoso. Significa confiar y reconocer en la posibilidad todo su potencial transformador (real), ese que necesita la educación y la escuela. Pensar en la posibilidad es estimulante y desafiante, porque pone en marcha procesos de análisis y reflexión que sacan “asuntos olvidados, alianzas perdidas, errores no reconocidos, promesas incumplidas y traiciones disfrazadas (Santos, 2017, p. 59). La posibilidad de pensar, la posibilidad de sentir, la posibilidad de ser, la posibilidad de hacer, la posibilidad de preguntar, la posibilidad de querer, la posibilidad de decidir... es la posibilidad de libertad.

Situarnos en el lugar de la *posibilidad* es construir un discurso esperanzador que permite ver que la educación pública sigue cumpliendo su cometido, pese a la expropiación de sus bienes (morales y materiales), que progresivamente va sufriendo, y también pese a los discursos derrotistas, tergiversados, cargados de sesgos y de engaños que apuntan a la culpabilidad. Pensemos en clave de lo posible, no de lo imposible, porque hacerlo es escapar del conformismo, del negativismo, y situarnos en la capacidad de ser, de realizarse(nos). Pensar en la posibilidad es tener todavía

esperanza de que sí es posible hacer de la escuela un lugar que humaniza. “La palabra «posibilidad» configura una perspectiva humana en el horizonte de la realidad” (Lledó, 2022, p. 27).

III. DEMOS OTRO PASO: LA RESISTENCIA CONTINUA CON

el reconocimiento de una *alfabetización de la posibilidad* para confiar en que sí es posible el cambio, en que son posibles las alternativas, no entendidas como prolongación o reconversión de lo existente: no se trata de “poner, al mismo perro, un collar diferente”. La *alfabetización de la posibilidad* implica conciencia reflexiva, análisis crítico, diálogo, libertad, reconocimiento, apertura y sensibilidad hacia un proyecto de un mundo común construido con la ayuda de una educación con *posibles*. Requiere unir pensamiento y acción; diálogo y colaboración; ética y política. Esta alfabetización debe permitir *leer* la realidad para conocerla, para sentirla, y transformarla.

La posibilidad es esperanza,
“la esperanza es la vida misma defendiéndose”

Cortázar (1997, p. 28)



REFERENCIAS

- Cassier, E. (2004). *El mito del Estado*. FCE/Col. Popular.
- Cortázar, J. (1997). *Rayuela*. ALLCA XX.
- Lerena Alesón, C. (1989). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Círculo de Lectores/Ciclo Ciencias Humanas.
- Lledó, E. (2022). *Identidad y amistad*. Taurus.
- Pellizzetti, P. (2009). *El fracaso de la indignación. Del malestar al conflicto*. Alianza Editorial.
- Pucciarelli, A. R. (2005). El régimen político de las nuevas democracias excluyentes de América Latina. Argentina 1999- 2001. *HAOL*, (8), 105-122.
- RAE (2021). *Diccionario de la Lengua Española*. Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/>
- Santos, B. S. (2017). *Justicia entre saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Morata.

Tamayo, J. J. (2018). Los desafíos de la educación hoy: Laicismo, conciencia crítica, interculturalidad, justicia de género y utopía. En R. Vázquez Recio (coorda.), *Reconocimiento y bien común en educación* (pp. 259-284). Morata.

Wittgenstein, L. (1999 [1953]). *Investigaciones filosóficas*. Altaya.



HISTORIAS MÍNIMAS

La voz de Albert Camus

The voice of Albert Camus

Fernando Bárcena*

Recibido: 12 de diciembre de 2022 Aceptado: 10 de enero de 2023 Publicado: 31 de enero de 2023

To cite this article: Bárcena, F. (2023). La voz de Albert Camus. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 168-173. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15855>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15855>



Fernando Bárcena

RESUMEN

Para comprender a Albert Camus hay que escuchar su voz y dejarlo hablar en sus textos. En ellos nos habla de una humanidad común, de una naturaleza humana compuesta de anhelo de belleza y sufrimientos. Nos dice que no hay vida sin diálogo, y que en la mayor parte del mundo ese diálogo ha sido sustituido por la polémica, y que la guerra, la violencia nos ha educado, como lo hizo con la generación de la cual él mismo formó parte. Este texto trata de pensar algunas de las ideas de Camus y volver a considerar su tesis de que nuestra supervivencia como humanidad depende de que mantengamos encendido una especie de fuego interior, que está compuesto de las historias que nos contamos, de los libros que podemos seguir leyendo junto a otros, en fin, de una cultura puesta al servicio de nuestra humanidad común. Esas historias, esos libros, esa cultura que hoy, lo sabemos bien, ya no ocupan un lugar destacado en nuestras universidades. Desgraciadamente.

Palabras clave: Camus; voz; filosofía de la educación

ABSTRACT

To understand Camus we must listen to his voice, let him speak in his texts. In them he speaks to us of a common humanity, of a human nature composed of longings for beauty and suffering. He tells us that there is no life without dialogue, and that in most of the world this dialogue has been replaced by polemic, and that war, violence, has educated us, as it did the generation of which he himself was a part. This text tries to think through some of Camus' ideas and to reconsider his thesis that our survival as humanity depends on keeping a kind of inner fire burning, which is made up of the stories we tell ourselves, of the books we can continue to read with others, in short, of a culture placed at the service of our common humanity. Those stories, those books, that culture which today, as we are well aware, no longer occupy a prominent place in our universities. Unfortunately.

Keywords: Camus; voice; philosophy of education



*Fernando Bárcena [0000-0002-8982-8028](https://orcid.org/0000-0002-8982-8028)
Universidad Complutense de Madrid (España)
fernando@edu.ucm.es

«No separarse del mundo. No malogra uno su vida cuando la pone en contacto con el mundo. Todo mi esfuerzo, en todas las situaciones, las desdichas, las desilusiones, consiste en volver a reanudar los contactos».

ALBERT CAMUS, *Cahiers I*, Mayo de 1936



Albert Camus eligió la moral en vez de la historia, y aunque eso le colocó en el lado correcto —como se acabó descubriendo tras la publicación póstuma de su inacabada novela *El primer hombre*—, le expulsó (con Sartre al mando de todo) del círculo dominante de los intelectuales de la época como consecuencia de la crítica a la violencia revolucionaria que expuso en *El hombre rebelde*, su ensayo de 1951 (un libro que le debe mucho al ensayo de su amigo y maestro Jean Grenier *Essai sur l'esprit d'orthodoxie*).

Si algo caracteriza a Camus como novelista y como filósofo es su honda preocupación por el estado de crisis espiritual de la humanidad, como ponen de manifiesto las palabras que pronunció en su Discurso de Suecia: «Indudablemente, cada generación se cree destinada a rehacer el mundo. La mía sabe, sin embargo, que no podrá hacerlo. Pero su tarea es quizás mayor. Consiste en impedir que el mundo se deshaga» (Camus, 2008, IV, p. 241). A Camus le interesaba la filosofía como forma de vida, y heredó de Grenier —filósofo injustamente olvidado en nuestros días— una especie de filosofía de la contemplación, que no encajaba en los patrones filosóficos de la época de Camus. Su alma y su patria espiritual estaban en Grecia: «Yo, como los griegos, creo en la naturaleza», escribió en uno de sus cuadernos» (Camus, 2021, p. 260); y en una conferencia de 1955 pronunciada en Atenas —«Sur l'avenir de la tragédie»— dirá que «el modelo, y la fuente inagotable, sigue siendo para nosotros el genio griego» (Camus, 2008a, III, p. 1127). Camus es un novelista-filósofo de la condición humana, y no es de extrañar que Hannah Arendt le comentase a su segundo marido, tras haberlo escuchado en una conferencia en 1952, que Camus era el intelectual más brillante de Francia en esos días.

En su discurso de Suecia afirma que su arte le permitía vivir tal y como deseaba hacerlo y que aspiraba a no separarse de nadie: «Si quiero escribir sobre los hombres, ¿cómo apartarme del paisaje?», anotó el 13 de febrero de

1936 en otro de sus cuadernos (Camus, 2021, p. 19). El arte sirve para ofrecer a los seres humanos que pueblan este mundo una imagen privilegiada de los dolores y las alegrías que les son comunes. Por eso compromete, pero no con un partido o con una ideología, sino con una idea de la verdad y de la humanidad, que siempre parece mostrarse cuando, paradójicamente, está ausente, por haber sido aniquilada: «Aquellos que muchas veces han elegido su destino de artistas porque se sentían distintos, aprenden pronto que no podrán nutrir su arte ni su diferencia más que confesando su semejanza con todos» (Camus, 2008b, IV, p. 240).

Como ser humano, Camus padeció sus propias contradicciones —«¿Qué necesidad tengo de escribir y de crear, de amar y de sufrir?», escribe ese mismo 13 de febrero de 1936—, pero aspiró a la lucidez; quería abrazar los dos lados del mundo, y conservar una doble memoria: la de la belleza y la de los humillados; no deseaba ser infiel ni a la una ni a los otros (Camus, 2008a, pp. 613-614). Por eso insistía en que los verdaderos artistas están obligados a tratar de comprender antes que juzgar. Estaba convencido de que si los intelectuales y los artistas son incapaces de tomar a la verdad como única directriz de su pensamiento, su moral política estará condenada al fracaso. Hay que colocar a la política en un segundo orden, porque lo primero es esa moral que se sostiene en esa clase de valores ordinarios que permiten una convivencia más solidaria y dialogante: «Nuestra tarea —anota en octubre de 1945— es crear la universalidad o, al menos, los valores universales» (Camus, 2021, p. 267).

Para Camus, «las verdades más profundas de la vida quedaban fuera de las palabras» (Meagher, 2022, p. 34); lo que más cuenta es el ser verdadero; y entonces, todo parece encajar: la humanidad y la sencillez. Si para Sartre nada parecía tener realidad si no pasaba antes por las palabras —recordemos que tituló muy reveladoramente su autobiografía precisamente de este modo: *Las palabras*—, para Camus, por haber crecido en un hogar empobrecido, sin libros, con una madre viuda y analfabeta, cuanto más profunda es una verdad menos podía o necesitaba hablarse. Se ha dicho que por muchos escritores podemos sentir lástima o terror, que nos pueden despertar admiración o un profundo respeto; pero Camus lo que estimula, además, es amor. Y se ha

“El arte sirve para ofrecer a los seres humanos que pueblan este mundo una imagen privilegiada de los dolores y las alegrías que les son comunes”

“A Camus le interesaba la claridad de las palabras —sencillas y sin mentiras—, porque entendía que las personas solo pueden vivir de verdad si creen que tienen algo en común que les une.”

afirmado también —lo dijo Madeleine Dobie en un artículo publicado en la *National Book Review*— que «We are in a ‘Camus Moment’» (Dobie, 2016). Basta leer con cierta atención «La crise de l’homme», la conferencia que pronunció en el MacMillin Theater de Nueva York el 28 de marzo de 1946 para darse cuenta de esto.

Su conferencia, que comienza narrando cuatro terribles escenas de la guerra, no era una llamada a las lágrimas, sino a la acción. A Camus le interesaba la claridad de las palabras —sencillas y sin mentiras—, porque entendía que las personas solo pueden vivir de verdad si creen que tienen algo en común que les une. También le importaba un sentido de la compasión unido a la autoexigencia. Con los demás hay que ser compasivos, pero con uno mismo riguroso. Tenemos que ser modestos con nuestros pensamientos y acciones, mantenernos firmes y hacer nuestro mejor trabajo, e insistía: «Debemos crear comunidades y pensar de espaldas a los partidos y gobiernos para fomentar el diálogo más allá de las fronteras nacionales» (Camus, 2006, II, p. 746).

En esta conferencia Camus recuerda que la corrupción del mundo antiguo «comenzó con el asesinato de Sócrates» y que «en estos años hemos matado a muchos como él en Europa». Y añadió que eso es una señal de que solo un espíritu socrático — insistamos, de indulgencia hacia los demás y el rigor hacia uno mismo— podrá poner freno a las «civilizaciones asesinas». Lo que había ocurrido es un signo «de que sólo este espíritu puede reparar el mundo. Todos los demás esfuerzos, por muy admirables que sean, que se basan en el poder y la dominación pueden mutilar a los hombres y mujeres de forma aún más grave» (Camus, 2006, II, p. 746). En este sentido, y por más que insistamos en afirmar lo contrario, Camus no fue un existencialista. En el libro que lo separó definitivamente de Sartre llegó a decir que «el análisis de la rebeldía conduce al menos a la sospecha de que hay una naturaleza humana, como pensaban los griegos, y contrariamente a los postulados del pensamiento contemporáneo» (Camus, 2008a, III, p.75).

Para comprender a Camus hay que escuchar su voz, dejarlo hablar en sus textos, en los que nos habla de una naturaleza humana compuesta de anhelo de belleza y

sufrimientos compartidos. Nos dice que no hay vida sin diálogo, pero que en la mayor parte del mundo ese diálogo ha sido sustituido por la polémica, la guerra y la violencia que nos educa con mano firme; una polémica cuyo mecanismo consiste en considerar al adversario como a nuestro enemigo, simplificándolo con el objeto de negarse a verlo. Camus estaba convencido de que nuestra supervivencia como humanidad depende de que mantengamos encendido un fuego interior que está formado por las historias que nos contamos, por los libros que podemos seguir leyendo y por una cultura puesta al servicio de nuestra humanidad, porque las humanidades, en todo caso —cuando sabemos elegir la mejor compañía—, son las que nos humanizan; esas historias, esos libros, esa cultura que hoy, lo sabemos bien, ya no ocupan un lugar destacado en nuestras universidades. Si perdemos la confianza en el poder de todo esto, entonces sí que estamos perdidos como humanidad. Hemos llegado al final de viaje. Pero Camus no era inocente, y por eso anota en 1942 que «el humanismo no me fastidia: hasta me sonrío. Pero me resulta insuficiente» (Camus, 2021, p. 214).

Si no se cree en nada, si nada tiene ya sentido y no se puede afirmar ningún valor, entonces todo está permitido y nada es importante; no existe ni el bien ni el mal y personajes infames como Hitler no estaban ni equivocados ni acertados (Camus, 2006, II, p. 740). Podemos llegar a pensar finalmente que el hombre que triunfa tiene siempre la razón, que la eficacia y la burocracia pueden sustituir al buen sentido común y los valores que nos unen, y que la sencillez y la modestia son una mala inversión para la existencia. Hoy, como nunca antes, es importante leer y dar a leer, especialmente a los jóvenes a quienes tratamos de ayudar mediante la educación, tomarse en serio la obra, el pensamiento y los gestos de un artista como Albert Camus, que de tantas cosas nos advierte y que, al menos a algunos de nosotros, tanto bien nos hace al frecuentarlo leyéndolo lentamente.



REFERENCIAS

- Bronner, S. E. (2022). *Camus. Retrato de um moralista*. Página indómita.
- Camus, A. (2006). La crise de l'homme. En *Oeuvres complètes, II (1944-1948)* (pp. 737-748). La Pléiade.
- Camus, A. (2006). La peste. En *Oeuvres complètes, II (1944-1948)*, (pp. 35-248). La Pléiade.
- Camus, A. (2008a). L'été. En *Oeuvres complètes, III (1949-1956)*, (pp. 567-623). La Pléiade.
- Camus, A. (2008b). Discours de Suède. En *Oeuvres complètes, IV (1957-1959)* (pp. 239-243). La Pléiade.
- Camus, A. (2021). *Vivir la lucidez. Todos los carnets (1935-1959)*. Debate.
- Dobie, M. (2016). We are in a «Camus Moment». *National Book Review*, 5 de mayo de 2016. En línea: <https://www.thenationalbookreview.com/features/2016/5/5/essay-we-are-in-a-camus-moment-but-what-can-the-great-french-algerian-author-teach-us-about-the-world-today>
- Grenier, J. (1967). *Essai sur l'esprit d'orthodoxie*. Nrf.
- Meagher, R. E. (2022). *Albert Camus y la crisis de la humanidad*. Amat editorial.
- Ridao, J. M. (2017). *El vacío elocuente. Ensayos sobre Albert Camus*. Galaxia Gutenberg.



RESEÑAS

La mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad

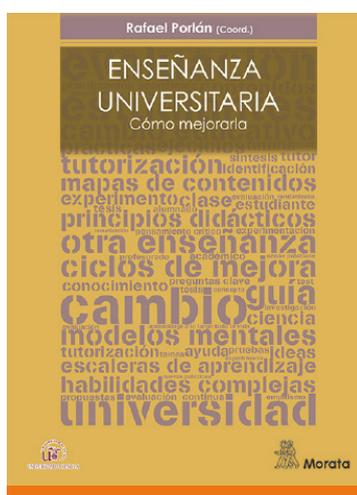
Improving teaching and learning at university level

Rafael Porlán Ariza*

Recibido: 13 de enero de 2023 Aceptado: 19 de enero de 2023 Publicado: 31 de enero de 2023

To cite this article: Porlán, R. (2023). La mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 4(1), 174-175. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.16029>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.16029>



Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla

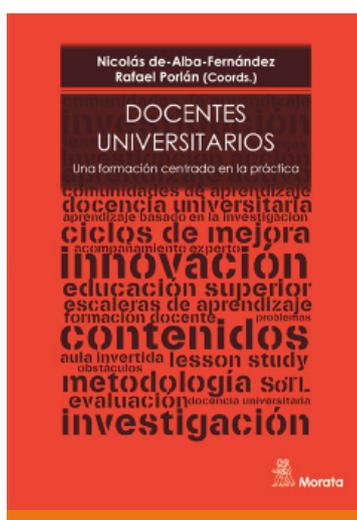
Coordinador: Rafael Porlán

Páginas: 204

Editorial: Morata

ISBN: 978-84-7112-851-5

Manual práctico del Programa FIDOP. Se abordan los cambios en los tres problemas docentes esenciales: ¿Qué quiero que aprendan mis estudiantes?, ¿cómo voy a promover dicho aprendizaje, con qué metodología y con qué plan de actividades? y ¿cómo obtener información de calidad sobre la evolución del aprendizaje, la experimentación y mi actuación? El libro incluye actividades, recursos y ejemplificaciones y puede usarse como manual para un programa orientado o como guía para un proceso de autoformación individual o en equipo.



Docentes Universitarios. Una formación centrada en la práctica

Coordinadores: Nicolás de Alba Fernández y Rafael Porlán

Páginas: 336

Editorial: Morata

ISBN: 978-84-7112-978-9

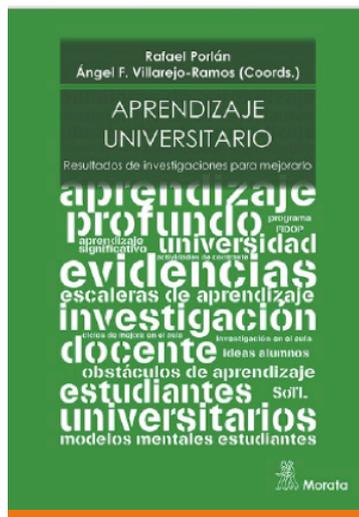
Analiza estrategias de formación docente. Las más exitosas se basan en itinerarios formativos, superando la mera yuxtaposición de cursos y en enfoques constructivistas e investigativos. Presenta una investigación sobre el Programa FIDOP y su influencia en el cambio docente del profesorado y una hipótesis de Progresión de los Modelos de Docencia Universitaria con 4 niveles: a) Transmisivo; b) Transmisivo abierto a los estudiantes; c) Resolución de problemas cerrados y d) Modelo constructivista e investigativo.



*Rafael Porlán Ariza [0000-0003-2068-7092](https://orcid.org/0000-0003-2068-7092)

Coord. del Programa FIDOP (Formación, Innovación e Investigación Docente del Profesorado) de la Universidad de Sevilla (España)

rporlan@us.es



Aprendizaje Universitario. Resultados de investigaciones para mejorarlo

Coordinadores: Rafael Porlán y Ángel F. Villarejo Ramos

Páginas: 226

Editorial: Morata

ISBN: 978-84-18381-94-2

Recién publicado, compara la calidad del aprendizaje de estudiantes que han participado en Ciclos de Mejora en el Aula (CIMA) del Programa FIDOP, con estudiantes de la misma asignatura que han recibido una enseñanza convencional. Aparecen diferencias significativas a favor de los estudiantes de los CIMA. También presenta el cuestionario C-RENOVES (Creencias de los Estudiantes sobre Innovaciones en la Educación Superior) que indaga sobre la percepción de los estudiantes acerca de las clases innovadoras.

R E S E Ñ A S

Análisis de la calidad de la educación infantil: situación actual, instrumentos de evaluación, contribución de familias y docentes

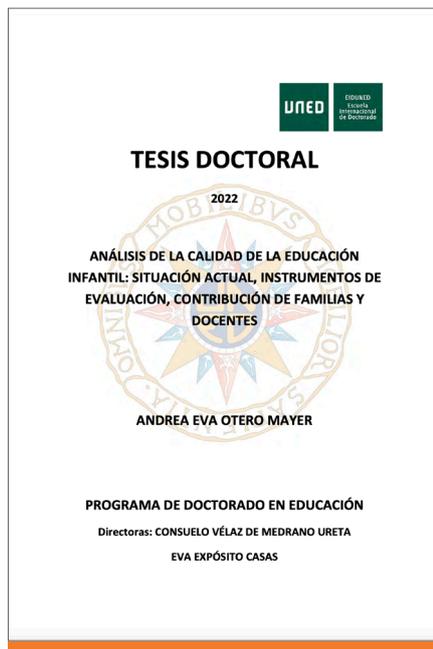
Otero-Mayer, A. (2022), Universidad Nacional de Educación a Distancia, 142 páginas. (Tesis doctoral)

Ana González-Benito*

Recibido: 28 de julio de 2022 Aceptado: 27 de octubre de 2022 Publicado: 31 de enero de 2023

To cite this article: González-Benito, A. (2023). *Análisis de la calidad de la educación infantil: situación actual, instrumentos de evaluación, contribución de familias y docentes*. [Book Review]. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 4(1), 176-178. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15185>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15185>



Título: *Análisis de la calidad de la educación infantil: situación actual, instrumentos de evaluación, contribución de familias y docentes*

Autor: Otero-Mayer, A.

Páginas: 142

Editorial: UNED

RESUMEN

Se presenta la reseña de una tesis doctoral por compendio de publicaciones centrada en conocer el estado de la calidad en Educación Infantil (EI) en España, con especial referencia al primer ciclo. Para ello, se lleva a cabo una revisión sistemática para identificar y valorar los estudios sobre evaluación de la calidad de la EI. Asimismo, se aplica el cuestionario ITERS-3 (Infant/toddler Environment Rating Scale) para evaluar la calidad del ambiente, y se diseñan, validan y aplican dos cuestionarios ad hoc sobre el tipo de relación escuela-familia y las actividades e indicaciones proporcionadas. Entre los resultados más relevantes destaca que la cooperación familia-escuela está asociada al nivel educativo de los progenitores y el tipo de escuela teniendo en cuenta su titularidad (públicas, concertadas o privadas), así como que casi la mitad de las familias encuestadas demandan recibir más indicaciones por parte del profesorado para que sus hijos/as puedan llevar a cabo las actividades encomendadas.

Palabras clave: calidad educativa; educación infantil; participación educativa

ABSTRACT

The review of a doctoral thesis is presented as a compendium of publications focused on the state of quality in Early Childhood Education (ECE) in Spain, with special reference to the first cycle. For this purpose,



*Ana González-Benito [0000-0001-8618-7504](https://orcid.org/0000-0001-8618-7504)

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)

amgonzalez@edu.uned.es

se, a systematic review is carried out to identify and evaluate the studies on quality assessment in ECE. Likewise, the ITERS-3 (Infant/toddler Environment Rating Scale) questionnaire was applied to evaluate the quality of the environment, and two ad hoc questionnaires were designed, validated, and applied on the type of school-family relationship and the activities and indications provided. Among the most relevant results, it stands out that family-school cooperation is associated with the educational level of the parents and the type of school, considering its ownership (public, subsidized or private), as well as the fact that almost half of the families surveyed demand more indications from the teachers so that their children can carry out the activities assigned to them.

Keywords: educational quality; early childhood education; educational participation

Esta tesis doctoral se centra en conocer el estado de la calidad del primer ciclo de Educación Infantil en España, realizando una evaluación de variables centradas en el proceso, como es la calidad del ambiente, pero además incluyéndose otras como la cooperación que se establece con las familias o la formación de los docentes, que han permitido tener una visión más amplia del panorama en el que se encuentra la Educación Infantil.

Resulta de especial interés el empleo del ITERS-3 (Harms et al., 2020) —Infant/Toddler Environment Rating Scale, tercera edición—, ya que es una escala ampliamente utilizada a nivel internacional dada su fiabilidad y validez y está diseñada para medir la calidad del ambiente en las aulas de Educación Infantil, desde el nacimiento hasta los 36 meses de edad. La escala está compuesta por 6 subescalas: Espacio y muebles (4 ítems), Rutinas de cuidado personal (4 ítems), Lenguaje y libros (6 ítems), Actividades (10 ítems), Interacción (6 ítems) y Estructura del programa (3 ítems) formadas por un total de 33 ítems. Cada ítem está compuesto por una serie de indicadores, dando lugar a un total de 457 indicadores en la escala global. Se emplea a través de una observación directa en aula durante 3 horas consecutivas.

Esta obra se estructura en cuatro partes diferenciadas, en las que se encuentra un equilibrio entre la teoría y la práctica. En el primer bloque se desarrolla el marco teórico y se definen las hipótesis, los objetivos y la metodología empleada para la ejecución del trabajo de investigación —capítulos del 1 a 3—. En el segundo bloque se recogen 4 artículos al tratarse de una tesis por compendio de publicaciones —capítulo 4—. En el primero de ellos se describe la metodología empleada. La autora lleva a cabo una revisión de la normativa reguladora de la evaluación del primer ciclo de esta etapa, referida a las Comunidades y Ciudades autónomas de España y una revisión sistemática para identificar y valorar los estudios sobre evaluación de la calidad de la Educación Infantil, con especial referencia al primer ciclo, cuyos resultados se han publicado en el primer artículo¹. Posteriormente, se diseñan, validan y aplican dos cuestionarios *ad hoc* para extraer el tipo de relación que se estableció durante el confinamiento entre escuelas infantiles y las familias y el tipo de actividades e indicaciones que las escuelas enviaron durante el confina-

1 Otero-Mayer, A., Vélaz-de-Medrano, C. y Expósito-Casas, E. (2021). Evaluación de la calidad educativa en el ciclo 0-3: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 394, 215-240. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-394-506.

miento, cuyos resultados se han publicado en el segundo² y tercer artículo³. Por último, se aplica el cuestionario ITERS-3 (Infant/toddler Environment Rating Scale, tercera edición, en su versión en español) para evaluar la calidad del ambiente en una muestra de aulas del primer ciclo de Educación Infantil, cuyos resultados se han publicado en el cuarto artículo⁴.

En el tercer bloque se detallan las conclusiones —capítulo 5—. Cabe destacar que las contribuciones de esta tesis doctoral aportan una perspectiva amplia de la etapa de Educación Infantil en España. Entre los principales resultados destaca que la normativa, cuando existe, es muy heterogénea en tipología y aplicación de la evaluación y no se refiere a un sistema de indicadores de calidad. Asimismo, la cooperación familia-escuela está asociada a varias características familiares y escolares, tales como el nivel educativo de los progenitores y el tipo de escuela de acuerdo con su titularidad (públicas, concertadas o privadas). En cuanto al envío de actividades, este trabajo revela que existen diferencias estadísticamente significativas en función de la titularidad del centro y se señala que casi la mitad de las familias encuestadas necesita recibir más indicaciones por parte de los maestros para que sus hijos/as puedan llevar a cabo estas actividades. Otro de los hallazgos se refiere a que no se alcanza el nivel mínimo de calidad en el uso apropiado de la tecnología y desarrollo de la motricidad gruesa, entre otros.

Finalmente, en la última parte de la tesis se incluye un resumen, otras aportaciones significativas del trabajo al campo de la educación (en el que se recoge la publicación de dos capítulos de libro) y la orientación, así como un informe del factor de impacto —capítulos 6 a 8—. De este modo, los resultados de este trabajo pueden servir de referencia para que en el diseño de programas de formación del profesorado se enfatice la importancia de ofrecer las herramientas suficientes a las próximas promociones de maestros/as de Educación Infantil y se les dote de las competencias necesarias para lograr una Educación Infantil de calidad, sin olvidar que los docentes en ejercicio necesitan una formación permanente adecuada.

2 Otero-Mayer, A., González-Benito, A., Gutiérrez-de-Rozas, B., y Vélaz-de-Medrano, C. (2021). Family-School Cooperation: An Online Survey of Parents and Teachers of Young Children in Spain. *Early Childhood Education Journal*, 49, 977-985. DOI: 10.1007/s10643-021-01202-4

3 Otero-Mayer, A., Gutiérrez-de-Rozas, B. y González-Benito, A. (2021). Análisis de las actuaciones de familia y escuela durante la pandemia: una mirada desde la Educación Infantil. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 617-626. DOI: 10.5209/rced.70918

4 Otero-Mayer, A., Vélaz-de-Medrano, C. y Expósito-Casas, E. (2021). Reforzar las competencias docentes en Educación Infantil: una mirada desde las actividades del aula. *Revista de Educación*, 393, 181-206. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-490.

ENTREVISTA

“Los márgenes me educan”.

Entrevista a Cristóbal Ruiz Román

“Margins educate me”. Interview with Cristóbal Ruiz Román

Ester Caparrós Martín,* J. Eduardo Sierra Nieto** y Laura Insua***

Recibido: 23 de enero de 2023 Aceptado: 24 de enero de 2023 Publicado: 31 de enero de 2023

To cite this article: Caparrós, E., Sierra, J. E. e Insua, L. (2023). “Los márgenes me educan”. Entrevista a Cristóbal Ruiz Román. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 179-182. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.16077>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.16077>

URL: <https://youtube.com/watch?v=3nwBcPvc9vY&si=EnSikalECMiOmarE>



Cristóbal Ruiz Román

RESUMEN

Entrevistamos a Cristóbal Ruiz Román, Profesor Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE de la Universidad de Málaga (España).

Palabras clave: pedagogía social; educación social; Aprendizaje-Servicio; investigar con jóvenes, márgenes

ABSTRACT

We interviewed Cristóbal Ruiz Román, Professor in the Department of Theory and History of Education and MIDE at the University of Málaga (Spain).

Keywords: social pedagogy; social education; Service-Learning; researching with young people; margins



*Ester Caparrós Martín [0000-0003-1700-3577](https://orcid.org/0000-0003-1700-3577)

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga (España)
ester.caparros@uma.es

**J. Eduardo Sierra [0000-0002-9925-1656](https://orcid.org/0000-0002-9925-1656)

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE,
Facultad de Educación, Universidad de Málaga (España)
Twitter: [@edukrator](https://twitter.com/edukrator)
esierra@uma.es

***Laura Insua

Artista independiente (Cuba)
www.lauraeinsua.com
lperezinsua@gmail.com

BIOGRAFÍA

Cristóbal Ruiz-Román es Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Málaga (España). Sus trabajos de investigación se inscriben dentro del ámbito de la Pedagogía Social y giran en torno a los procesos de exclusión e inclusión socioeducativa de la infancia y juventud en contextos de alta vulnerabilidad social.



Su ya dilatada trayectoria como docente e investigador en la Universidad de Málaga, y a pesar de su juventud, comienza con su incorporación al grupo de investigación del Catedrático de Teoría de la Educación José Manuel Esteve Zarazaga quien, además de ser su director de tesis, fue *su maestro*: “con él empecé a dar clases en la universidad”. Pero su vinculación a la universidad no empezó sin antes trabajar en algunos contextos educativos, concretamente en el de Educación de Adultos; y aunque *estudió magisterio de infantil, su primer trabajo fue con personas adultas, concretamente con jóvenes de barriadas desfavorecidas*. Así es como se encaminó hacia las que son ahora sus líneas de investigación: Infancia y Juventud en Riesgo Social, y Resiliencia y Comunidades de Prácticas. En la actualidad, Cristóbal dirige diversos proyectos de investigación financiados en dichos ámbitos y es miembro reconocido de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social y del Grupo de Investigación EDUCAS (Educación y Cambio Social - HUM169, de la Junta de Andalucía).

“Todos los niños necesitan de la educación, pero nosotros, como grupo de investigación nos tenemos que volcar con esos chavales que más lo necesitan”. Con estas palabras —como gesto hacia quien fue el director de su grupo de investigación, José Manuel Esteve—, rescata Cristóbal su herencia como investigador y nos muestra el sentido que para él tiene dicho oficio en la universidad. Y así, conversando un poco más sobre su trayectoria, podemos palpar cómo existe en su discurso una gran apuesta por la investigación de carácter democrático y participativo desde sus inicios, orientada para situarse al servicio de las personas y a través de la cual poder visibilizar las desigualdades y apoyar su transformación.

Si algo tiene claro, es que *la importancia de la investigación en educación radica en hacer proyectos que tengan y se hagan desde el sentido común*, porque para Cristóbal ese “sentido

común” no solo tiene que ver con encontrar la lógica a las cosas; en su caso, lo vincula a lo que uno siente y es capaz de “poner en común”, y eso, según nos cuenta, tiene que ver fundamentalmente con la orientación que queremos darles a las cosas, el sentido con el que las pensamos y las ponemos al servicio de la relación con las personas con las que investigamos.

Por tanto, la investigación no es una cuestión individual sino, más bien, un acto común, realizada y vivida en grupo. A veces, como sostiene nuestro entrevistado, se cae en un tipo de investigación que cosifica, corriendo el riesgo de legitimar la indagación que se diseña y se desarrolla ejerciendo el poder y el control sobre el Otro-investigado; algo que sucede cuando *al definir quién es el Otro, al decir cómo es su realidad y al hacerlo desde nuestros códigos epistemológicos y nuestros lenguajes*. Y es que los lenguajes científicos o de la Academia, *aunque definen y concretan, no contemplan muchas otras cualidades importantes*.

“Cuando escuchas a las personas y te das cuenta de que lo que reclaman es el ‘derecho a tener una salida’, eso nos enseña mucho”, sostiene firmemente Cristóbal, mientras nos explica cómo investigar con chavales de barriadas marginales o con jóvenes migrantes les habla de su derecho a una oportunidad en este mundo. La investigación de este profesor de la Universidad de Málaga es, como él mismo lo cuenta, una investigación comprometida, que se pone a la escucha de los lenguajes de aquellos con quienes investigan; pegada a la piel de las dificultades y que trata de recoger la voz y las palabras de los jóvenes que viven y nombran el mundo desde sus realidades complejas y desiguales.

Como no podía ser de otro modo, hablamos también sobre su experiencia como docente. Dados los ámbitos en los que investiga, la mayor parte de su docencia se encuadra en el Grado de Educación Social y en el Máster de Cambio Social y Profesiones Educativas del Departamento al que pertenece. Durante la entrevista, profundizamos un poco más en sus vivencias, en su relación con el alumnado y en lo que para él son aspectos clave que cualquier

“Cuando escuchas a las personas y te das cuenta de que lo que reclaman es el ‘derecho a tener una salida’, eso nos enseña mucho”

escenario formativo-educativo debería cumplir: (i) “analizar y aprender de la realidad con los otros”, lo que significa que el espacio de clase es un espacio común en el que el aprendizaje siempre se da en esa relación; (ii) “aprender desde proyectos de Aprendizaje Servicio”, lo que posibilita escenarios muy potentes al trabajar junto con la comunidad y poder analizar y trabajar conjuntamente para dar algunas posibles soluciones a la diversa y compleja realidad; y (iii) el hecho de “aprender lento y con sentido”, *donde las clases sean un espacio en el que podamos darnos tiempo...* eso es lo que Cristóbal consideran las claves de lo que él trata de cultivar en su docencia.

