

márgenes

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

Vol. 4(2) julio, 2023

ISSN-e 2695-2769



FACULTAD DE
CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN
Universidad de Málaga

umaeditorial 

|mār
ge
nes

EDITORIAL

Leer con exigente ligereza

Read with demanding light

EQUIPO EDITORIAL 5-6

ESTUDIOS Y ENSAYOS

Organizadores curriculares y finalidades de la educación: oportunidades para la mejora docente

Curriculum organisers and the aims of education: opportunities for teacher improvement

PABLO BELTRÁN-PELLICER, SERGIO MARTÍNEZ-JUSTE Y ÁNGEL ALSINA 7-30

INVESTIGACIONES

Los proyectos audiovisuales artístico-musicales como herramienta de inclusión

Artistic-musical audiovisual projects as a tool for inclusion

SABINA CUENCA POVEDA 31-52

Evaluación de actividades de investigación y posgrado. Una experiencia bajo un modelo comprensivo

Evaluation of research and postgraduate activities. An experience under a comprehensive model

JOSÉ ALFONSO JIMÉNEZ MORENO, JOAQUÍN CASO NIEBLA Y JUAN GUILLERMO VACA RODRÍGUEZ 53-70

Las mujeres científicas como referente en la Educación Primaria. Perspectiva micropolítica

Women scientists as a reference in Primary Education. Micropolitical perspective

MARÍA LUISA MULERO MARTÍ Y ÁNGEL SAN MARTÍN ALONSO 71-88

Explorando la facultad política de la educación de personas adultas a partir Paulo Freire,

Jacques Rancière y Hannah Arendt

Exploring the political power of adult education based on Paulo Freire, Jacques Rancière and Hannah Arendt

MARCO RAMOS RAMIRO 89-108

EXPERIENCIAS

Enseñar a investigar, investirse investigador/a

Teaching how to investigate; learning how to dress yourself like a researcher

MABELA RUIZ BARBOT, DIEGO CUEVASANTA GALATI, VIRGINIA FACHINETTI LEMBO

Y CECILIA PEREDA BARTESAGHI 109-126

Caminos dialógicos: intercambio y aprendizaje compartido entre dos realidades educativas

Dialogical Paths: Exchange and Shared Learning between Two Educational Realities

HIGINIO FRANCISCO ARRIBAS-CUBERO Y RUBÉN GARCÍA MARTÍN 127-136

ESTUDIANTES

El papel del currículo en el camino a la educación inclusiva en Andalucía:
claves de una investigación de tesis doctoral

The role of the curricula on the road to inclusive education in Andalusia: keys to a doctoral thesis research

CARMEN SÁNCHEZ-ÁVILA 137-157

HISTORIAS MÍNIMAS

La pasión de educar

The passion to educate

CRISTÓBAL GÓMEZ MAYORGA 158-160

Retrato de la impaciencia

Portrait of impatience

ROSA VÁZQUEZ RECIO 161-167

Cuidar de las palabras (I)

Take care of words (I)

J. EDUARDO SIERRA NIETO 168-172

RESEÑAS

Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Alba Pastor, C. (Coord.).(2020), SM.

ÁNGELA SÁNCHEZ GARCÍA 173-176

ENTREVISTA

Trabajar en común, pensar en común. Entrevista a Elisabetta Biffi

Work together, think together. Interview with Elisabetta Biffi

ESTER CAPARRÓS MARTÍN, MARÍA VICTORIA MARTOS PÉREZ, ÁNGELA SÁNCHEZ GARCÍA,

Y ROSANA BAZAGA SANZ 177-182

Leer con exigente ligereza

Read with demanding lightness

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

To cite this article: Sierra Nieto, J. E.; Pérez Granados, L.; Caparrós Martín, E.; Martín Alonso, D.; Fernández Navas, M.; Alcaraz, N.; García García, M.; Postigo Fuentes, A.; Pérez García, Á. y Viñoles, V. (2023). Leer con exigente ligereza. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(2), 5-6. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.17347>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.17347>

–Michael, he pensado que si queremos hacer algo verdaderamente importante para la humanidad, deberíamos empezar ya –le dije.

Él ni me miró, concentrado en analizar las capas de cieno, lodo y arcilla, como un científico geólogo. Creí que no me había oído y ya estaba a punto de posar la mano en su hombro cuando me respondió:

–¿Y a mí qué me importa la humanidad? ¿Le importo yo a la humanidad?

–Ya... pero tengo una idea para nuestro futuro.

–El futuro puede esperar.

–Quiero que le pidamos permiso a mamá para tener nuestro propio laboratorio.

Michael dejó el palito. Eso le interesaba, y mucho.

Nuestra casa en el árbol
Lea Vélez (2017)¹

Cuando acaban las clases, cuando ya no hay deberes ni actividades extraescolares que aceleren el vivir, las niñas y los niños comienzan a desplegar una energía vital distinta. Sucede, casi sin darnos cuenta, que pasan a una realidad única. Sin demasiados efectos especiales, lo que hasta ahora era un espacio-tiempo estructurado y gris, cobra otro brillo. Sus ideas (y sus cuerpos), parecen entonces inspirados por una musa que debió andar secuestrada durante el curso.

Aparentemente a salvo de nuestro machacón empeño porque aprendan (¡!), y si sabemos mirar con atención, las niñas y los niños parecen desear expresar las posibilidades que trae el estío. Los mayores bajamos la guardia, entre aturridos y cansados —puede que también premeditadamente descuidados—, y llega el momento de trastear, de bordear los límites, de dejarse ir. Y es que el verano siempre ha sido un periodo que devuelve cierta *ligereza* al vivir.

¹ Vélez, L. (2017). *Nuestra casa en el árbol*. Destino.

Solemos emplear la palabra *ligereza* para señalar que alguien ha *dicho o hecho algo* de manera irreflexiva, enfatizando que convendría meditarlo más. En esa misma línea, solemos utilizar palabras como *niñería* para referirnos a un *hecho o dicho de poca entidad o sustancia* (DRAE, 2ª acepción). Sin embargo, la palabra *ligereza* significa también *presteza o agilidad* (DRAE, 1ª acepción); así como la palabra *niñería* apunta según su 1ª acepción (DRAE) a una *acción divertida* o a un *juego*. Puede entonces que ambas palabras nos pongan en el camino de entender algo de esa energía infantil a la que antes nos referíamos, y que parece liberarse en esta época.

Queremos preguntarnos ahora, en el marco de la presentación de un nuevo número de nuestra revista, si hay algo de esa *energía* que se pueda convertir en una particular invitación a la lectura. Nuestra hipótesis es si podríamos leer —aunque sea por unos días— con la misma *presteza y agilidad* con la que las niñas y los niños tienden a moverse por el mundo. Incluso nos atrevemos a preguntarnos si es posible leer con *levedad o poco peso* (2ª acepción de *ligereza*, DRAE).

Nos gustaría matizar un poco a qué nos referimos con *leer con ligereza*, para añadirle luego el adjetivo *exigente*.

En ese sugerente libro que es “La experiencia de la lectura”, al que conviene regresar cada poco por sus misteriosos efectos inspiradores, Jorge Larrosa (1998)² nos recuerda las prevenciones que Nietzsche tenía hacia el lector contemporáneo. Dice Larrosa que estos *lectores modernos* “no tienen tiempo para demorarse en actividades que lleven lejos, cuyos fines no se ven con claridad, y de las que no se pueden recoger inmediatamente los resultados” (p. 224). Es decir, que para los *profesionales de la lectura* el trato con los libros suele reducirse a un medio para obtener un fin; por lo general, la escritura de otro texto. Y según esto, podríamos llamarnos cazadores-recolectores de citas, pero difícilmente lectores.

Frente a esa triste profesionalización de la lectura, Nietzsche lo que pedía (¡exigía!) eran cualidades como la lentitud, la profundidad, la apertura, la delicadeza. Según se vea, la *ligereza infantil veraniega* puede servirnos como una pista a propósito de cómo practicar ese leer pausado. Y así, dejar aparcadas nuestras agendas para *leer sin (un) fin*.

Conviene decir que las cosas de niñas y de niños son algo muy serio. Así lo leemos en el fragmento con el que encabezamos este editorial, en el que conocemos que, entre sus intereses, podemos encontrar también el deseo de disponer de un laboratorio propio en el que investigar acerca de asuntos que le conciernen a la humanidad y su futuro. Por eso la *ligereza infantil* es sumamente exigente: no se conforman con cualquier cosa, con cualquier respuesta; pues en su inocencia cohabita la trascendencia.

A partir de aquí es que cobra forma nuestra invitación a la lectura: la posibilidad de leer los textos que componen este volumen 4, nº 2 de *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, poniendo a prueba esa *exigente ligereza* como una forma (quizá) de dismantelar los automatismos que hemos consolidado en la lectura académica. Como un recuerdo de que en cada página de este número estival hay un mundo por descubrir. Acompáñanos en este viaje y veamos qué (nos) pasa...

2 Larrosa, J. (1998) [1ª reimpresión]. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Laertes.

Organizadores curriculares y finalidades de la educación: oportunidades para la mejora docente

Curriculum organisers and the aims of education: opportunities for teacher improvement

Pablo Beltrán-Pellicer^{*}, Sergio Martínez-Juste^{**} y Ángel Alsina^{***}

Recibido: 5 de julio de 2023 Aceptado: 17 de julio de 2023 Publicado: 31 de julio de 2023

To cite this article: Beltrán-Pellicer, P., Martínez Juste, S. y Alsina, Á. (2023). Organizadores curriculares y finalidades de la educación: oportunidades para la mejora docente. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(2), 7-30. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.17177>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.17177>

RESUMEN

Los currículos desarrollados en España al amparo de la LOMLOE introducen importantes novedades en su arquitectura. En este artículo, se indaga en torno a diferentes elementos cruciales de dichos currículos, con el propósito de profundizar en las relaciones de estos elementos con las finalidades de la educación y reflexionar sobre lo que deberían suponer en la práctica docente. Para ello, después de describir dichas finalidades, se abordan los principales organizadores curriculares: las competencias específicas y las situaciones de aprendizaje; el diseño de actividades y la metodología; la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y la evaluación. Junto con un análisis de estos organizadores, se aportan ejemplos desde diversas materias, con especial énfasis en Matemáticas, para tratar de aportar algunos andamios que contribuyan a comprender las principales novedades de los currículos vigentes e incorporarlas en la práctica. Se concluye que conocer y comprender cuáles son los principales organizadores curriculares, reflexionar sobre ellos y disponer de herramientas para adaptarlos a la práctica docente, son elementos imprescindibles para mejorarla.

Palabras clave: diseño curricular; práctica docente; evaluación; metodología

ABSTRACT

The curricula developed in Spain under the LOMLOE regulation introduce significant changes to its architecture. This article explores various crucial elements of these curricula, aiming to delve into their relationships with the aims of education and to reflect on their implications for teaching practice. For this purpose, after describing these aims, the main curricular organisers are addressed: specific competencies and learning situations; the design of activities and the methodology; the planning of teaching and learning processes; and evaluation. Along with an analysis of these organisers, examples are provided from various subjects, with a special

Agradecimientos: A Violeta Delgado, por las referencias sobre el aprendizaje de Lengua extranjera.

Financiación: Investigación realizada como parte del proyecto de investigación PID2019-105601GB-I00 / AEI / 10.13039/501100011033, con apoyo del Grupo S60_23R - Investigación en Educación Matemática (Gobierno de Aragón y Fondo Social Europeo) y del proyecto de investigación 2020 ARMIF 00007 de la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya.



^{*}Pablo Beltrán-Pellicer
[0000-0002-1275-9976](https://orcid.org/0000-0002-1275-9976)
Universidad de Zaragoza
pbeltran@unizar.es

^{**}Sergio Martínez-Juste
[0000-0002-2607-6789](https://orcid.org/0000-0002-2607-6789)
Universidad de Zaragoza
sergiomj@unizar.es

^{***}Ángel Alsina
[0000-0001-8506-1838](https://orcid.org/0000-0001-8506-1838)
Universidad de Girona
angel.alsina@udg.edu

emphasis on Mathematics, in an attempt to offer some scaffolding that helps understand the main innovations of the current curricula and incorporate them into practice. It is concluded that understanding what the main curricular organisers are, reflecting on them and having the tools to adapt them to teaching practice are essential elements for its improvement.

Keywords: curricular design; classroom practice; evaluation; teaching methods

1. INTRODUCCIÓN

Los currículos desarrollados al amparo de la LOMLOE han vuelto a poner sobre la mesa cuestiones con cierto recorrido en nuestro sistema educativo, como “aprendizaje competencial”, que no terminan de cuajar. Tal y como señala Contreras (2022), la esencia de muchas de las ideas que tratan de reforzar los nuevos currículos ya estaba presente en el Diseño Curricular Base (1989) de la LOGSE. En otras palabras, aunque se observe fácilmente que no son los primeros currículos “competenciales” que surgen en territorio español porque LOMCE y LOE ya incluían competencias (clave o básicas), el origen de la reforma que nunca acaba de aterrizar en las aulas es más anterior todavía.

“Cuestiones que no terminan de cuajar”; “la reforma que nunca acaba de aterrizar” y otras afirmaciones similares con las que se podría seguir, evidencian cierto desasosiego, confusión y, a veces, aversión en torno a las reformas curriculares que se van sucediendo en el sistema educativo español. En su conjunto, esta situación genera muchos interrogantes: ¿qué está pasando en torno a las directrices curriculares en España?, ¿qué es lo que no se está haciendo del todo bien?, ¿qué se podría mejorar para que el currículo sea lo que realmente pretende ser? y, poniendo el foco directamente en el profesorado, ¿dónde deberíamos centrarnos para ayudar a conseguir lo que el currículo pretende? De entrada, es honesto señalar que no tenemos una respuesta amplia para todas estas preguntas, ya que requieren un abordaje multifactorial que escapa de las finalidades de este artículo. Sin embargo, empeñados por la idea que es imprescindible aportar andamios que sirvan de apoyo al profesorado para comprender mejor el nuevo escenario curricular y poder navegar por él de forma más segura y eficaz, en este artículo se intentan aclarar algunas cuestiones imprescindibles en torno a los principales organizadores curriculares.

Los nuevos currículos de todas las etapas, desde Educación Infantil hasta Bachillerato, suman en total 665 páginas (MEFP, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d). Es evidente que, con esta extensión, hay muchas ideas que se repiten, otras que no tienen un tratamiento longitudinal claro... razón por lo que algunos autores, como por ejemplo de Azcárraga (2022), hacen alusión al exceso normativo o la absurdidad de algunas entradas. Otros autores, como Alsina y Rodríguez-Muñiz (2021), se refieren a la necesidad de buscar medios alternativos para la mejora docente, quizás menos formales, pero que proporcionen la información de forma más sintetizada para poder acceder a ella sin tanta inversión de tiempo. En este sentido, se considera que un ejercicio interesante a realizar desde la Administración es tratar de proporcionar guías rápidas, más que extender y repetir las directrices curriculares en documentos interminables.

Dicho esto, los nuevos currículos incorporan importantes novedades como el perfil de salida, las competencias específicas y su relación con los criterios de evaluación y elementos como las situaciones de aprendizaje. Aquí se asume que es altamente recomendable que el profesorado

conozca y comprenda bien estas novedades y tenga herramientas para incorporarlas en la práctica docente. Para ello, el artículo aborda, en primer lugar, las finalidades de la educación, con el propósito de ofrecer un horizonte sencillo, pero no por ello menos riguroso, de los fundamentos en los que se debería sustentar la práctica docente. Seguidamente, se indaga en torno a los principales organizadores curriculares, que se ejemplifican desde las distintas materias, con mayor peso de la Matemática al ser la disciplina de referencia de los autores: 1) las competencias específicas y las situaciones de aprendizaje, tanto para dejar claro el engranaje del currículo como para desmitificar la forma de materializar el aprendizaje del alumnado, que ha generado mucho ruido; 2) el diseño de actividades y la metodología, haciendo especial hincapié en el aprendizaje a través de la resolución de problemas, las actividades ricas y la inclusión; 3) la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, rompiendo algunos mitos acerca de la programación; y, 4) la evaluación y la calificación, rompiendo algunos de sus principales mitos. A lo largo de este artículo, como se ha señalado, se intenta desgranar la relación de estos organizadores con las finalidades de la educación, así como reflexionar sobre lo que deberían suponer en la práctica docente.

2. FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN

—Profe, ¿por qué tengo que aprender matemáticas?

Un currículo de Matemáticas —y esto sería extensible, obviamente, al resto de materias— trata de dar respuesta a esta pregunta. En realidad, se trata de, por un lado, discernir cuáles son las finalidades de la educación y, por otro lado, articular un documento que describa qué debería pasar en las aulas para cumplir con esas finalidades.

Se puede responder de varias maneras. Si decimos que las Matemáticas son necesarias para el día a día, porque requerimos de ellas para saber a qué precio nos sale un producto tras aplicar el descuento o para decidir si una mesa cabrá por el vano de la puerta sin tener que moverla, estamos aludiendo a una finalidad aplicada, de tipo social. Es decir, no puedes desenvolverte en sociedad si no aprendes matemáticas. Hay otra finalidad, pero de carácter instrumental, a la que nos referimos cuando decimos que sin aprender matemáticas no puedes acceder a determinados estudios o trabajos.

No obstante, hay otras finalidades. Así, es habitual escuchar aquello de “necesitas aprender matemáticas porque te amuebla la cabeza”. Igualmente, podemos responder que una de las razones de ser de las matemáticas escolares es que permite desarrollar la creatividad, la resolución de problemas, etc. En estos casos estamos aludiendo a una finalidad formativa, porque nos hace crecer como personas.

También se podría responder a la incómoda pregunta sin ningún fundamento, con un tajante “porque sí” o con un “porque es estupendo aprender matemáticas”. En cualquier caso, todas estas finalidades se explicaban muy bien ya en el marco de la LOGSE, cuando en el Anexo 1 del Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria, se subrayaron tres aspectos —formativo, funcional e instrumental— a los que debería responder la enseñanza de las matemáticas:

Así pues, a lo largo de la educación obligatoria las matemáticas han de desempeñar, indisoluble y equilibradamente, un papel formativo básico de capacidades intelectuales, un papel aplicado, funcional, a problemas y situaciones de la vida diaria, y un papel instrumental, en cuanto armazón formalizador de conocimientos en otras materias. Todo ello justifica, en una línea no siempre coincidente con la tradicional, los contenidos de las matemáticas en esta etapa, así como las características didácticas básicas de su enseñanza. (p. 31)

Posteriormente, además de ir reproduciéndose en los decretos derivados de otras leyes posteriores de educación, esta idea la han recogido también diversos autores como Godino (2004) y Alsina (2011):

La enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas ha de atender equilibradamente a: a) al establecimiento de destrezas cognitivas de carácter general, susceptibles de ser utilizadas en una amplia gama de casos particulares, que potencian las capacidades cognitivas de los alumnos; b) a su aplicación funcional, posibilitando que los alumnos valoren y apliquen sus conocimientos matemáticos fuera del ámbito escolar, en situaciones de la vida cotidiana; c) a su valor instrumental, creciente a medida que el alumno progresa hacia tramos superiores de la educación, y en la medida en que las matemáticas proporcionan formalización al conocimiento humano riguroso y, en particular, al conocimiento científico. (Godino, 2004, p. 95)

El uso de contextos en la clase de matemáticas, pues, puede contribuir a facilitar el aprendizaje de esta disciplina, pero sobre todo a comprender cuál es el sentido de las matemáticas, cuáles son sus verdaderas funciones: formativa, teniendo en cuenta que los contextos permiten pasar progresivamente de situaciones concretas o situaciones abstractas (matematización progresiva); instrumental, al considerar que los contextos son, en realidad, herramientas que favorecen la motivación, el interés o el significado de las matemáticas; y aplicada, al fomentar el uso de las matemáticas en contextos no exclusivamente escolares y, por lo tanto, contribuir a la formación de personas matemáticamente más competentes. (Alsina, 2011, p. 14)

Como ya se ha señalado, estas finalidades son extensibles —de un modo u otro— al resto de materias del currículo. Comprenderlas, asumirlas y adaptarlas a cada materia es muy útil para dar sentido a la labor docente y tener una hoja de ruta clara sobre qué hacer y, sobre todo, por qué hacerlo. Desde esta perspectiva, a continuación, se abordan los principales organizadores curriculares de los nuevos currículos de la LOMLOE y se establecen relaciones con las finalidades de la educación descritas.

3. ORGANIZADORES CURRICULARES

Como se ha señalado, en esta sección se abordan los principales organizadores curriculares, que pueden ser oportunidades para mejorar la práctica docente: las competencias específicas y las situaciones de aprendizaje; el diseño de actividades y la metodología; la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y la evaluación y la calificación.

3.1. Competencias específicas y situaciones de aprendizaje

La idea de plantear los aprendizajes en términos de competencias ha sido impulsada mayoritariamente por la OECD, pero no es algo exclusivo de esta organización (Fernández-Navas, 2015, pp. 187-188). Organismos como la International Association for K-12 Online Learning (iNACOL), por ejemplo, llevan mucho tiempo trabajando también en sistemas de educación basados en competencias (Casey y Sturjey, 2018).

En la legislación educativa española, que es el marco legal que se analiza en este artículo, el enfoque competencial se incorpora por primera vez en la LOGSE a partir de la definición de competencias básicas, que se referían a aprendizajes imprescindibles para la realización personal del alumnado, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Más adelante, considerando la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, las competencias básicas se substituyen por competencias clave, que se refieren a capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.

En la LOMLOE, la caracterización de las competencias clave se actualiza a partir de la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente: se trata de desempeños imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales. Así, pues, como señalan Beltrán-Pellicer y Alsina (2022), la idea de competencia se va modificando con el tiempo: primero, se vincula a aprendizajes; seguidamente a capacidades; y, actualmente, a desempeños, lo cual pone de manifiesto que se trata de un concepto dinámico, en constante evolución y difícil de definir.

En la nueva ley, además, se introduce como novedad la definición de competencias específicas, que son objeto de análisis en el siguiente subapartado.

3.1.1. Las competencias específicas

En los decretos derivados de la LOMLOE (MEFP, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d) es la primera vez que se definen competencias específicas en cada materia. De acuerdo con Beltrán-Pellicer y Alsina (2022) la concreción de estas competencias aporta funcionalidad, ya que la generalidad de las competencias clave no resultaba práctica. Desde este marco, para desarrollar esta sección, se realiza un análisis de contenido de la legislación educativa y se hace hincapié en su aterrizaje en las aulas.

Lo primero que llama la atención es que el término “competencias específicas” no aparece ninguna vez en la LOMLOE, y no es hasta el despliegue de la ley en los decretos en los que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de las diferentes etapas cuando, para cada una de las materias, se fijan las competencias específicas previstas para la etapa, así como los criterios de evaluación y los contenidos enunciados en forma de saberes básicos (MEFP, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d). Aunque en tales documentos no se argumenta a qué responde

la concreción de estas competencias, más allá de lo que se acaba de exponer, sí que se aporta una definición:

Competencias específicas: desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, las competencias clave y, por otra, los saberes básicos de las áreas y los criterios de evaluación. (MEFP, 2022a, p. 4; 2022d, p. 6)

Competencias específicas: desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área o ámbito. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, el Perfil de salida del alumnado, y, por otra, los saberes básicos de las áreas o ámbitos y los criterios de evaluación. (MEPF, 2022b, p. 6; 2022c, p. 7)

Una primera cuestión que podría ser objeto de cierta confusión es que la definición no es idéntica en las cuatro etapas: mientras que en las etapas obligatorias (primaria y secundaria) las competencias específicas se conceptualizan como un puente entre el *Perfil de salida del alumnado* y los saberes y criterios de evaluación de cada área, en las etapas no obligatorias (infantil y bachillerato), la conexión es entre las *competencias clave* y los saberes y criterios de evaluación de cada área o ámbito.

Otra cuestión que merece ser resaltada es que, en el decreto de infantil, el término “competencias específicas” aparece 19 veces en un documento de 33 páginas; en primaria, 51 veces en un documento de 109 páginas; en secundaria, 109 veces en un documento de 198 páginas; y, en bachillerato, 206 veces en un documento de 325 páginas. Es en este sentido que de Azcárraga (2022) apela a un exceso normativo, no tanto por el número de veces que aparece el término en cada documento, sino por su excesiva extensión:

El número exacto de veces carece de interés, pero, ignorando por el momento el contenido, asombra el orden de magnitud (...), la cifra debería bastar para cuestionar semejante pulsión legislativa ante cualquiera con sentido de la proporción; menos de la mitad de las páginas bastaría. Y no solo es relevante lo que incluyen los muy repetitivos textos, sino lo que no recogen. (p. 112)

Es evidente que este factor puede ser ya un primer obstáculo para que docentes inmersos en un sinfín de tareas burocráticas, además de las propiamente docentes, accedan a los documentos y profundicen en ellos como sería deseable. ¿Quizás sería oportuno, por ejemplo, ofrecer guías rápidas previas al despliegue de toda la normativa?

Al margen de estas cuestiones, una primera idea común que arrojan las definiciones de los tres documentos es que las competencias específicas son el marco para desarrollar las competencias clave, ofreciendo una concreción mucho mayor de qué es lo que se espera del alumnado para cada una de las materias al finalizar cada etapa. En este sentido, de una forma u otra, es altamente recomendable tener un amplio control y dominio de estas competencias específicas para que la práctica docente contribuya de manera eficaz a su desarrollo. Con ello, se quiere

decir que el profesorado, primero, debería conocer cuáles son las competencias específicas de cada área (en el caso de infantil) o ámbito (para el caso de primaria, secundaria y bachillerato); segundo, debería tener herramientas de apoyo para identificar posibles lagunas de conocimiento en relación a cada competencia específica, a través por ejemplo de la observación y la reflexión sistemática de la propia práctica; y, tercero, debería establecer y priorizar estrategias tanto individuales como colectivas (por ejemplo, con todo el claustro de profesores), para formarse en relación a estas lagunas. Sin estas tres acciones, la mejora en la educación no es posible.

En el caso de las matemáticas, por ejemplo, se establecen competencias específicas estrechamente vinculadas con los estándares de procesos matemáticos del NCTM (2000): resolución de problemas, razonamiento y prueba, comunicación, conexiones y representación, además del pensamiento computacional y el sentido socioafectivo. Lamentablemente, es el propio currículo el que, o bien por omisiones o por falta de claridad en algunas entradas, no acaba de ayudar para llevar a cabo estas tres acciones: en el currículo de infantil, no se explicitan suficientemente las formas de adquisición y uso de los contenidos matemáticos a través de los procesos mencionados (Alsina, 2022a); en el currículo de primaria, aunque hay algunas entradas que se prestan a confusión, la definición de las competencias específicas puede resultar interesante para todo aquel que esté interesado en una visión de la enseñanza basada en pensar y hacer a través de los procesos (Beltrán-Pellicer y Alsina, 2022); y en los de secundaria y bachillerato, la tendencia es similar.

Una segunda idea común es que el abordaje de las competencias específicas requiere de los saberes básicos de cada área. Aquí emerge un primer dilema, que hace referencia a la concreción de dichos saberes. En el caso español, se ha optado por: a) definir saberes básicos, para evitar largas listas de contenidos; b) organizar los saberes en ciclos que corresponden a franjas de edad, tanto en la enseñanza obligatoria (6-8, 8-10, 10-12, 12-15 y 15-16 para primaria y secundaria) como no obligatoria (0-3, 3-6 y 16-18 para infantil y bachillerato). Como en el caso de las competencias específicas, es necesario que el profesorado de las diferentes etapas tenga identificados los saberes del currículo de cada área o ámbito (en el nivel que se desempeña y en los anteriores y posteriores), identifique posibles lagunas de conocimiento y establezca estrategias para mejorarlas. Adicionalmente, deben tomarse decisiones sobre cómo se abordan las competencias específicas a través de los saberes. Y es aquí donde emerge un segundo dilema, de gran envergadura, que se trata a continuación para el caso concreto de las matemáticas.

Los saberes matemáticos, por ejemplo, se estructuran en torno a sentidos que consideran las dimensiones cognitiva y afectiva: sentido algebraico, de la medida, espacial, estocástico, numérico y socioafectivo. Como ya se ha precisado anteriormente, la concreción de los saberes tiende a no ser extensiva, y se fundamenta principalmente en las ideas clave o grandes ideas matemáticas (Charles, 2005; Toh y Yeo, 2019). El CEMat (2021) ha concretado de una forma en general muy coherente estas ideas desde infantil hasta bachillerato (0-18 años), aunque en no todos los casos se ha reflejado en los currículos correspondientes: en infantil, tanto la organización por áreas globalizadas de aprendizaje como las lagunas identificadas en la concreción de los saberes matemáticos, en contraste con lo que señala la investigación en educación matemática infantil (Alsina, 2022b), puede entorpecer seriamente la labor del profesorado de esta etapa para identificar los saberes a abordar; en primaria, secundaria y bachillerato, además de repetirse la misma tenden-

cia que en el caso de las competencias específicas (Beltrán-Pellicer y Alsina, 2021), se echa en falta una de las principales finalidades de la descripción de los saberes a partir de las ideas clave o grandes ideas: conseguir que el alumnado vea las matemáticas como un sistema altamente conectado de pensamiento y conceptos a través de varios temas, en lugar de verlos como conceptos aislados (Alsina y Bosch, 2022). Este aspecto ha sido recogido, por ejemplo, en el currículo de matemáticas de Singapur, donde se destaca que es necesario “desarrollar una mayor conciencia de la naturaleza de las matemáticas y las grandes ideas que son centrales de la disciplina” (Singapore Ministry of Education, 2018, p. 9) con el fin de lograr la coherencia entre los diferentes temas.

Por lo que respecta a cómo abordar las competencias específicas a través de los saberes, Alsina (2021) señala que es altamente estratégico tomar decisiones sobre qué saberes se seleccionan para abordar cada una de las competencias matemáticas específicas, considerando que el conjunto de saberes que se abordan durante un curso escolar debe haber cubierto las distintas competencias específicas al finalizar dicho curso. Esta es una decisión fundamental de centro porque aporta objetividad y concreción a la acción docente, puesto que tratar de afrontar todas las competencias específicas a través de todos los saberes es inasumible y muy poco operativo en la práctica.

Finalmente, una tercera idea común que emerge de la definición de competencia específica es que su nivel de desempeño se analiza a través de los criterios de evaluación. Aunque esta cuestión se desarrolla de forma más profunda en otra sección de este mismo artículo, vale la pena detenerse un momento en su conceptualización y estructuración en los documentos normativos. Por un lado, en los currículos de todas las etapas, los criterios de evaluación se consideran “referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada (área, materia o ámbito) en un momento determinado de su proceso de aprendizaje” (MEFP, 2022a, p. 5; 2022b, p. 6; 2022c, p. 7; 2022d, p. 6); por otro lado, a pesar de que se trata de criterios competenciales, aparecen desglosados por ciclos. De la conceptualización, aunque no se indica explícitamente, se desprende que los criterios de evaluación ponen el foco en las formas de adquisición y uso de los saberes; de la estructuración por ciclos, que los mismos criterios se mantienen a lo largo de la escolaridad. Estos planteamientos tienen importantes repercusiones tanto para la práctica docente como para la evaluación de la enseñanza: la planificación, la gestión y la evaluación de las actividades o situaciones de aprendizaje de los saberes de cada área o ámbito se debería pensar y llevar a cabo desde unos mismos criterios de evaluación (para cada área o ámbito), que se refieren a desempeños (destrezas o habilidades) que se van desarrollando progresivamente a lo largo de la escolaridad. Esto es lo que, a nuestro entender, daría coherencia y sentido.

En el caso de las matemáticas, apoyando las tesis de Azcárraga (2022), Beltrán-Pellicer y Alsina (2022) indican que el hecho de que los criterios de evaluación se especifiquen por ciclos:

conduce a que prácticamente cambien algunas palabras entre ciclo y ciclo, y a ciertas incoherencias, añadidas u omisiones sin mayor razón de ser. No obstante, esto puede ser debido a que se ha querido mantener el mismo marco de diseño curricular para todas las materias, habiendo otras en las que, quizá, encaje más la diferenciación de criterios competenciales por ciclos.

Pero, más allá de esta cuestión, lo que nos parece relevante es que los criterios de evaluación, que se estructuran en torno a los ejes de resolución de problemas, el razonamiento y la prueba, la comunicación y la representación, las conexiones y destrezas socioafectivas, son el marco a partir del cual se deberían planificar, gestionar y, lógicamente evaluar, las actividades o situaciones de aprendizaje.

3.1.2. *Las situaciones de aprendizaje*

Resulta inquietante la confusión que se ha generado alrededor de las situaciones de aprendizaje. Sobre todo, teniendo en cuenta que la definición prescriptiva es muy clara: “situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas” (MEFP, 2022a, p. 5; 2022b, p. 6; 2022c, p. 7; 2022d, p. 6).

Para infantil, y considerando que el currículo se organiza en tres áreas globalizadas de aprendizaje, se indica que:

Las situaciones de aprendizaje deben plantear un reto o problema de cierta complejidad en función de la edad y el desarrollo del niño a la niña, cuya resolución creativa implique la movilización de manera integrada de lo aprendido en las tres áreas en las que se organiza la etapa, a partir de la realización de distintas tareas o actividades. (MEFP, 2022a, p. 33)

Para las etapas de Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en las que los respectivos currículos se organizan en ámbitos o materias, las situaciones de aprendizaje se materializan como:

Propuestas pedagógicas que, partiendo de los centros de interés de los alumnos y las alumnas, les permitan construir el conocimiento con autonomía y creatividad desde sus propios aprendizajes y experiencias. Las situaciones de aprendizaje representan una herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares de las distintas áreas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad. (MEFP, 2022b, p. 108; MEFP, 2022c, p. 179; MEFP, 2022d, p. 324)

Este es el marco normativo, no hay más. A partir de aquí, ha surgido un gran debate sobre a lo que se le puede llamar de situación de aprendizaje, que se asocia a diversos mitos que es necesario desmontar. Aquí se va a tratar el más difundido hasta el momento: en el argot de los docentes, ha ido floreciendo la idea que las situaciones de aprendizaje deben partir de un contexto y que dicho contexto, se refiere una situación real o de vida cotidiana.

Para desmontar este mito, vamos a referirnos a un ejemplo desde las matemáticas. Lo que conocemos como figuras geométricas son abstracciones a partir de formas y cuerpos del mundo real. Por eso, en un primer nivel de razonamiento, como el que tienen los niños pequeños, podemos llegar a decir que un rectángulo es como una puerta, que un cuadrado es como una ventana o que determinada forma es puntiaguda. Cuando el alumnado progresa en los niveles de razonamiento y, como docentes, pretendemos trabajar clasificaciones de cuadriláteros, lo haremos con entidades

abstractas, no con puertas o ventanas. De hecho, ya en Educación Infantil se trabaja con estas entidades abstractas de forma manipulativa, con material como los bloques lógicos de Dienes.

¿Una actividad de clasificación de cuadriláteros con criterios exclusivos, primero, e inclusivos, después, no es una situación de aprendizaje? Dependerá de cómo se plantee y el espacio que dé a la movilización de competencias específicas, pero el hecho de que el contexto sea intra-matemático es irrelevante. Además, el término “contexto” en matemáticas no implica algo real necesariamente. Y, “cercano” no implica relación con la vida cotidiana, sino que sea significativo. Evidentemente, existirá un problema cuando introducimos capas de abstracción innecesarias.

En esta línea de pensamiento nos encontramos con esta cita de Van Den Heuvel-Panhuizen (2005), autora representativa de la escuela holandesa conocida como “Enseñanza Matemática Realista” (Realistic Mathematics Education), a la que no se le puede acusar de ignorar el papel del contexto en el aprendizaje:

El mundo de la fantasía o de los cuentos de hadas e incluso el mundo formal de las matemáticas [como los cuadriláteros de nuestro ejemplo] pueden proporcionar contextos adecuados para un problema, siempre que sean reales en las mentes de los alumnos y puedan experimentarlos como tales.

Desde el ámbito de la educación matemática, pues, “un contexto es una situación más o menos problemática que puede ser objeto de estudio y que genera preguntas o problemas que requieren las matemáticas para contestarlas o resolverlas” (Alsina, 2011, p. 13). Desde esta perspectiva, en matemáticas un contexto no debería entenderse sólo como el contexto del aula; el contexto social o familiar de la escuela o del alumno; o el contexto histórico, sino que es un término mucho más general que engloba todas aquellas situaciones y actividades que tienen sentido para el alumno y fomentan su pensamiento matemático crítico (Niss, 1995).

3.2. Diseño de actividades y Metodología

A pesar de lo que pueda leerse en redes sociales o comentarse en los claustros de los centros educativos, los nuevos currículos no prohíben explícitamente ninguna metodología. No obstante, la clave de todo está en el desarrollo y movilización de las competencias clave y específicas. Tanto que, como ya se ha señalado, los criterios de evaluación se relacionan exclusivamente con estas competencias. En ese sentido, es cierto que hay metodologías más coherentes que otras con el desarrollo de esas competencias. Imaginemos un esquema de clase de Matemáticas similar a este:

1. Corregir los ejercicios mandados como tarea para casa el día anterior (tanto si es el profesor como si es un alumno el que sale a la pizarra).
2. Durante gran parte del tiempo restante, exponer la “teoría” sobre cómo se hace cierto tipo de ejercicio, quizá, mediante un ejemplo resuelto.
3. Dejar un tiempo en clase para que los alumnos practiquen con ejercicios similares.

Nos podemos preguntar qué competencias específicas se movilizan ahí y en qué momento.

En los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de las distintas etapas, a partir de Educación Primaria (MEFP, 2022b, 2022c, 2022d) se menciona de manera explícita el papel que debe jugar la resolución de problemas y que, en el fondo, va más allá de una metodología de enseñanza. La resolución de problemas se presenta como el eje vertebrador de los contenidos (saberes). Es decir, no se trata de una serie de procesos que tienen lugar al final del tema, después de haber “visto” los saberes correspondientes, sino que estos se construyen a partir de la resolución de problemas. Aquí resulta muy clara la inspiración en los Principios y Estándares del NCTM (2000, p. 52): “Los programas de enseñanza de todas las etapas deben permitir a todos los alumnos adquirir nuevos conocimientos matemáticos mediante la resolución de problemas”.

Autores como Cai y Lester (2010) revisitan estas ideas, subrayando la importancia que tiene la enseñanza a través de la resolución de problemas para el aprendizaje del alumnado. Estos autores argumentan que la resolución de problemas no debería enseñarse como un tema independiente en el currículo de matemáticas. Al contrario, sugieren que enseñar a los estudiantes a usar estrategias generales de resolución de problemas tiene poco impacto en su éxito como solucionadores de problemas. Esta afirmación implica que no debemos detener las clases regulares para resolver problemas “tipo olimpiada” que permitan trabajar las heurísticas de resolución de problemas, como propuso Polya (1945). Más bien, la resolución de problemas debería ser un elemento transversal que condicione todo el currículo. Esto no descarta que podamos dedicar algunas sesiones a este tipo de problemas, pero el objetivo principal debe ser tratar los problemas en un sentido amplio, como tareas que permitan que el contenido matemático surja de manera natural.

En palabras de Cai y Lester (2010), la resolución de problemas debe interpretarse como una parte integral del aprendizaje de las matemáticas, y requiere un compromiso significativo en el currículo en cada nivel y en cada tema matemático. Los docentes deben ser estratégicos en la selección de tareas adecuadas y en la organización del discurso en el aula para maximizar las oportunidades de aprendizaje. Este enfoque pone más énfasis en la selección o diseño de tareas ricas en lugar de en actividades que maquillen la actividad matemática. El objetivo no es simplemente “engancharse” al estudiante, sino proporcionar tareas significativas y ricas en contenido que respondan al enfoque competencial: pensar y hacer (Alsina et al., 2021). Esto puede ser un desafío, pero es factible y los estudiantes suelen responder positivamente.

Los profesores deben involucrar a los estudiantes en una variedad de actividades de resolución de problemas, tales como encontrar múltiples estrategias de solución para un problema, participar en la exploración matemática, justificar sus soluciones y hacer generalizaciones. Centrar la enseñanza en la resolución de problemas no solo mejora el desarrollo de las habilidades de pensamiento de orden superior de los estudiantes, sino que también refuerza sus actitudes positivas hacia las matemáticas.

Esta visión de la actividad matemática basada en pensar y hacer acarrea, muchas veces, una confrontación con nuestras creencias como docentes acerca de lo que es la educación matemática. De esta manera, surgen dudas e inquietudes. Una muy habitual es que se pierde mucho tiempo con una enseñanza a través de la resolución de problemas, a pesar de que los procesos que marque el currículo exijan ese tipo de trabajo en el aula. Construir conocimiento implica dar la oportunidad de darle sentido. Dado que un currículo es mucho más que un “temario” (una colección de contenidos), el hecho de que un saber como el teorema de Pitágoras haga su aparición

en la pizarra como $a^2+b^2=c^2$ y se haga una página de ejercicios de aplicación de dicha fórmula no significa que se pueda “dar por dado”. Los docentes, por emplear la jerga curricular, habremos cumplido con nuestro cometido si en el proceso de abordar este saber se han movilizado competencias específicas.

Cuando enseñar a través de la resolución de problemas supone un cambio para el alumnado se produce una ruptura del contrato didáctico. La resistencia que muestra el alumnado ante un cambio en la cultura de aula ha sido ampliamente estudiada (Brown y Coles, 2013; Sullivan et al., 2015), sugiriendo que para superar esa ruptura es necesaria una coherencia constante e incansable, que lleva su tiempo, entre la práctica de aula y la cultura de aula que se pretende formar. Es decir, si el objetivo es que la resolución de problemas vertebré la actividad matemática, no podemos reducirla a una visita anecdótica al final de cada tema, después de —supuestamente— haber trabajado los contenidos. Tampoco ayuda que las pruebas de evaluación atiendan mayoritariamente a tareas mecanicistas o memorísticas. Cuando el alumnado percibe que el docente no da valor a los problemas (por el motivo que sea), actúa en consecuencia.

Una preocupación común es que centrarse en la resolución de problemas podría llevar a los estudiantes a descuidar sus habilidades básicas. Sin embargo, Cai y Lester (2010) argumentan que no hay evidencia que respalde esta preocupación. Más bien, sugieren que la pregunta debería ser: ¿qué queremos que aprendan nuestros alumnos? ¿Es más importante que puedan realizar operaciones con fracciones rápidamente, o que sean capaces de plantear y resolver problemas de manera efectiva? En un enfoque de enseñanza a través de la resolución de problemas, los contenidos se trabajan con sentido y se presta atención a la diversidad en ambos extremos del espectro de habilidades.

Esto último es importante, puesto que la normativa es muy clara al apostar por un enfoque inclusivo. Esto quiere decir que la práctica docente, en este aspecto, no debe limitarse a dar unas fichas diferentes para los que van “rezagados” y material adicional para los que tienen mayor capacidad. En ese sentido, estaríamos hablando de enseñanza diferenciada, no de inclusión. La inclusión efectiva se produce cuando la tarea de clase es la misma para todos, ofreciendo múltiples oportunidades para aprender y para, en definitiva, construir conocimiento.

La nueva normativa, al tratar la inclusión, los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje; “es decir, la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión y de formas de implicación en la información que se le presenta.” (LOMLOE, 2020, p. 6). Merece la pena observar que aquí existen dos capas diferentes al diseñar tareas de aula. Por un lado, que sean accesibles para todos. Por ejemplo, si tenemos un alumno con dislexia que se va a beneficiar de emplear un tipo de fuente concreto, basta con elaborar todos los textos con ese tipo de fuente, sin necesidad de diferenciar. Por otro, con las especificidades propias de cada materia, hay que facilitar múltiples oportunidades de aprendizaje.

En matemáticas esto tiene su mejor expresión, quizás, en la definición de actividades de suelo bajo y techo alto (LTHC, por sus siglas en inglés), expresión muy empleada por NRICH (<https://rich.maths.org/10345>) e inspirada en el principio del diseño del lenguaje de programación LOGO de Seymour Papert (1980). Estas actividades se basan en que todo el alumnado puede, o mejor (debe) empezar. De esta forma, el suelo bajo es un umbral que debe ser matemáticamente

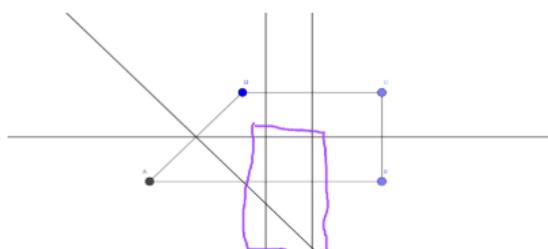
accesible para todos y que, obviamente, variará con la propuesta y los alumnos a la que va dirigida. Es decir, todos deben tener conocimientos matemáticos previos necesarios para comenzar a trabajar en el problema. Además, todos pueden (deben) tener la oportunidad de atascarse en algún momento, pues de lo contrario... ¿estaríamos ante un problema o ante un ejercicio? Conviene observar que el techo alto no considera solo el contenido matemático al que se puede llegar, pues es posible que algunos problemas requieran una comprensión muy básica del contenido matemático para resolver y, sin embargo, sigan siendo muy desafiantes.

A modo de ejemplo que ilustre al mismo tiempo la construcción de conocimiento a través de la resolución de problemas y la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo, comentaremos una implementación de una actividad para introducir la mediatriz, la cual describe Arnal-Bailera (2013). La tarea, en lugar de comenzar explícitamente dando una definición de mediatriz, empieza dando un mapa en Geogebra y pidiendo al alumnado a colocar 5 o 6 puntos en el mapa que estén a la misma distancia de dos amigas (Ilustración 1). Es una tarea muy accesible que implica colocar un punto, medir distancias, observar y reflexionar. A pesar de que la actividad está pensada para primeros cursos de Educación Secundaria, podría plantearse en Educación Primaria, puesto que el “suelo” parte de ahí. Posteriormente, el andamiaje que se sucede en forma de preguntas incidirá en qué figura se forma al unir esos puntos, en cuántos puntos son necesarios para encontrar todos, si fueran tres amigas qué pasaría, etc.



Ilustración 1: ¿Dónde podrán quedar estas dos amigas?
Fuente: elaboración propia

Conforme avanza la secuencia didáctica podemos identificar tareas que ejemplifican de forma especialmente clara cómo el aprendizaje, el conocimiento construido, no es el mismo para todos. Así, en una pregunta se trata de averiguar el circuncentro (punto de encuentro, en el contexto inicial) de algunos cuadriláteros y resulta que el del trapecio rectángulo no se puede encontrar (al trazar las mediatrices de los lados no se cortan en el mismo punto). Aquí es donde una alumna de 1º ESO realizó la observación de la Ilustración 2.



Me he fijado que al realizar las mediatrices para poder hallar el circuncentro aparece una figura semejante a ella pero puesta boca abajo (Girada)

Ilustración 2: ¿Existe el circuncentro en un trapecio rectángulo?

Fuente: elaboración propia

La tarea no preguntaba por ello, pero la cultura de aula construida a lo largo del curso invitaba a explorar todos los caminos. El papel del docente es fundamental, pues debe darse cuenta de estas producciones y reaccionar en consecuencia. Aquí basta con preguntar cómo podía estar segura de lo que decía y que se animara a utilizar las herramientas de medida de GeoGebra para conjeturar (Ilustración 3). A continuación, se puede indagar por qué ocurre, lo que implica propiedades de la mediatriz y relaciones entre ángulos, así como aspectos de perpendicularidad, paralelismo y semejanza.

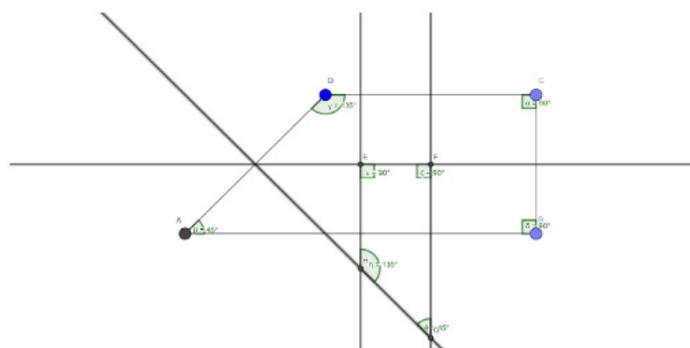


Ilustración 3: Ejemplo de producción de techo alto.

Fuente: elaboración propia

Los paralelismos que se aprecian en otras asignaturas son evidentes. En el aprendizaje de lenguas extranjeras, por ejemplo, la investigación didáctica señala la importancia del enfoque analítico. Este enfoque supone primero identificar una tarea relevante para el alumnado y analizarla para establecer las necesidades de este, de manera que pueda llevarla a cabo. Así se construyen los contenidos, el programa, de forma analítica y no a priori. Por el contrario, los enfoques que podemos denominar “tradicionales”, son sintéticos, pues construyen el programa seleccionando a priori unidades lingüísticas del sistema tal y como lo entiende el experto. El enfoque analítico se afianza con el enfoque del trabajo por tareas (*Task-based approach to language teaching*) a partir de los años 90 (Ellis, 2003) y está perfectamente alineado con la investigación en adquisición de lenguas extranjeras (Ellis y Shintani, 2014), así como con el enfoque orientado a la

acción del MCER (Consejo de Europa, 2001, 2020) y su concepto de competencia comunicativa en términos de desempeño (“can do statements”) situado (en un contexto concreto, con una tarea concreta).

3.3. Planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje

La nueva estructura de los elementos curriculares y en particular la irrupción de las competencias específicas ha sembrado no pocas dudas en el profesorado sobre la forma en la que debe programarse la actividad docente. En este punto, creemos que son varios los factores que han generado esta incertidumbre, e incluso malestar entre el profesorado, ante la tarea de programar.

En primer lugar, no debemos obviar que la percepción general del profesorado sobre la programación didáctica es la de un documento de poca utilidad práctica cuya finalidad es cumplir un trámite administrativo y cubrir, eventualmente, al profesorado de un área o materia ante posibles reclamaciones.

En segundo lugar, el papel didáctico de las competencias específicas en las diferentes áreas de conocimiento no es uniforme. Tanto el encaje de las competencias específicas, como su recorrido histórico, como el nivel de implantación previo a la reforma curricular varía significativamente de unas materias a otras. Mientras que en algunas, como el aprendizaje de las lenguas extranjeras y las matemáticas, tienen un carácter marcado transversal respecto a los contenidos clásicos, en otras como las relacionadas con las ciencias experimentales y sociales, algunas competencias hacen referencia a partes específicas de los saberes básicos o implican procedimientos que hacen inviable que se puedan desarrollar con todos (o al menos con buena parte) de los saberes básicos, por ejemplo cuando se hace referencia al desarrollo de proyectos de investigación. Aun dentro de las que tienen un claro carácter transversal como en las lenguas extranjeras y las matemáticas su uso por el profesorado y, en general, su implantación en el sistema educativo tiene un recorrido diferente. En el caso de lenguas extranjeras, cuyas competencias específicas han sido claramente desarrolladas a partir del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Consejo de Europa, 2001, 2020), no sorprende en ninguno de los colectivos que conforman la comunidad educativa que las evaluaciones se realicen a partir de competencias lingüísticas (*reading, listening, etc.*). Sin embargo, en el caso de las matemáticas, aunque ya hemos argumentado que tienen unos antecedentes sólidos y con un cierto recorrido histórico, ni la docencia habitual, ni evaluaciones como la EvAU/EVAU/EBAU, se centran en su desarrollo y evaluación.

Las diferencias apuntadas en el párrafo anterior hacen que lo que parezca lógico para programar en una materia, no lo sea en absoluto para otra. Por ejemplo, hay materias en las que puede tener sentido seleccionar un grupo de saberes básicos para desarrollar una competencia específica concreta, pero ¿tendría sentido en la enseñanza del inglés que se desarrollase la competencia comunicativa oral solo alrededor de unos contenidos concretos? ¿o sería deseable introducir en mayor medida situaciones en las que el alumnado tuviera que poner en juego dicha competencia comunicativa con los diferentes saberes básicos que se trabajan a lo largo del curso? Un caso similar lo podríamos ver en matemáticas con las competencias relacionadas con la resolución de problemas (aunque, en realidad con casi todas ellas). Si la resolución de problemas debe ser el eje conductor de la actividad matemática, no tendría sentido seleccionar, por poner un ejemplo,

los saberes relacionados con las fracciones para resolver problemas. En cambio, el alumnado deberá desarrollar su competencia en la resolución de problemas alrededor de la mayor parte de los saberes básicos. Por otro lado, una competencia específica centrada en el desarrollo de un proyecto de investigación en un área relacionada con las ciencias experimentales bien podría trabajarse de forma única en un curso escolar seleccionando unos saberes básicos concretos a criterio del docente.

Por último, a todo lo expuesto anteriormente debemos sumar la falta de formación al profesorado centrada en las didácticas de las diferentes áreas de conocimiento. Una formación generalista, no puede abarcar las diferencias significativas entre áreas de conocimiento que ha supuesto la aparición de las competencias específicas en el currículo. Por tanto, el profesorado posee una formación muy limitada sobre este importante elemento curricular, en ocasiones incluso errónea al intentar homogeneizar la formación generalizando en el enfoque concreto de un área de conocimiento al resto.

A esta problemática para el diseño curricular de carácter general, se pueden añadir otros factores particulares del currículo desarrollado en las diferentes áreas de conocimiento. Por ejemplo, volviéndonos a centrar en el caso de las matemáticas, hay aspectos curriculares que aparecen tanto dentro de las competencias específicas (y, por tanto, teóricamente, tienen un carácter de proceso) como dentro de los saberes básicos (y, por tanto, tienen un carácter de contenido sobre el que se generan actividades que desarrollan las competencias específicas), es el caso del pensamiento computacional y de los aspectos socioafectivos. Este hecho puede provocar no pocos problemas a la hora de programar e, incluso, de comprender las normas curriculares.

Las tensiones generadas entre el profesorado para la realización de las programaciones didácticas tampoco se pueden entender sin tener en cuenta que no solo irrumpe un nuevo elemento curricular, en ocasiones algo indefinido, en ocasiones muy desconocido, sino que, además, los criterios de evaluación dejan de mirar a los contenidos y se centran en el desarrollo de este nuevo elemento. Es decir, se debe evaluar la adquisición de las competencias específicas. Este último hecho, hace ineludible prestar una adecuada atención a cómo generar actividades de aula y de evaluación que pongan en juego las diferentes competencias específicas y a cómo integrar dichas competencias y los criterios de evaluación asociados en las programaciones didácticas.

Ante estas dificultades, se pueden dar pocas indicaciones de carácter general, salvo algunas que quizá puedan parecer obvias. En un primero momento, el profesorado podría inspeccionar cuidadosamente el currículo para distinguir aquellas competencias específicas y saberes básicos que tienen un claro carácter transversal, es decir, se pueden (o incluso deben) desarrollar durante todo el curso al trabajar los diferentes saberes básicos. Determinados procesos necesitan su desarrollo en diferentes momentos del curso e, idealmente, en todo momento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos elementos curriculares transversales, no nos van a dar información sobre cómo secuenciar nuestra materia, por ejemplo, porque deben ser una constante en el proceso. Así, para generar nuestras unidades didácticas o de programación (la nomenclatura depende de la comunidad autónoma) secuenciarlas y temporalizarlas, tiene mucho más sentido fijarse en los elementos que no tienen ese marcado carácter transversal. Volviendo a los ejemplos de lenguas extranjeras y de matemáticas, por tanto, esa información sobre cómo generar ese primer esqueleto de nuestra programación que es la división en unidades más pequeñas, su orden

y su duración, la vamos a encontrar de forma mucho más cómoda en los saberes básicos, que, en su mayor parte, no tienen ese carácter transversal.

Desde la afirmación anterior, caben hacer ciertas aclaraciones. En primer lugar, aunque para estructurar y secuenciar áreas como la de Matemáticas, tenga más sentido mirar hacia los saberes básicos esto no significa que se dejen de lado las competencias específicas. Todo lo contrario, ya que la actividad docente (y la evaluación en particular) debe dirigirse al desarrollo de las competencias específicas trabajando con los saberes seleccionados para cada unidad. Por otro lado, lo anterior tampoco debe entenderse como una invitación a compartimentar los contenidos, sin establecer relaciones internas y externas. De hecho, en áreas como la de matemáticas, el establecimiento de dichas relaciones forma parte de las competencias específicas. Debe, por tanto, repensarse la estructura de las unidades de forma que se generen oportunidades para conectar conocimientos, se dé cabida a la evaluación formativa durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por supuesto, se proporcionen oportunidades para diseñar actividades que pongan en juego las competencias específicas.

En resumen, y volviendo a un ejemplo matemático, a pesar de algunas de las opiniones que se vierten en redes y en cursos de formación, tiene todo el sentido, por ejemplo, programar una unidad alrededor de “Las fracciones”. Sin embargo, aunque pudiera no apreciarse en la programación didáctica, el desarrollo de dicha unidad debe contemplar situaciones en las que se desarrollen las competencias específicas matemáticas alrededor de dicho contenido, lo que incluye oportunidades para conectar el tema principal de la unidad con otros elementos matemáticos y con sus uso y significados en otras disciplinas, por ejemplo.

El papel de las competencias específicas en este proceso de pensar cómo planificar es importante porque condiciona la búsqueda de una secuencia constructiva que permita que emerjan los saberes de las situaciones-problema.

3.4. Evaluación y calificación

La cuestión de la evaluación y, especialmente, de la calificación, en el marco de la LOMLOE ha sido objeto de críticas en claustros y redes sociales, debido a la burocracia que, aparentemente, requiere. Sin embargo, por un lado, el origen de estas críticas no hay que buscarlo en la LOMLOE, sino en los desarrollos curriculares de cada autonomía o, más concretamente, en las plataformas de gestión de cada administración. Por otro, habría que definir qué es burocracia y qué significa evaluar cierto criterio.

Resulta sencillo argumentar que la LOMLOE, per se, no añade carga de trabajo en este sentido, puesto que simplifica todo lo que tiene que ver con la evaluación. Si nos atenemos al número de “ítems evaluables”, el número de estándares de aprendizaje evaluables de la LOMCE excede de largo al de criterios de evaluación de la LOMLOE. Conviene observar que esta reducción de ítems no implica una evaluación más pobre, sino más rica, pues está centrada en los procesos que definen las competencias específicas. De hecho, como hemos mencionado, que los criterios de evaluación vayan asociados a competencias específicas es una novedad. También es un reto, puesto que si no se movilizan esas competencias en clase no tiene sentido evaluarlas.

Antes de adentrarnos en el marco de evaluación propuesto por la LOMLOE, es esencial aclarar ciertos conceptos, ya que la evaluación abarca diversas actividades con diferentes objetivos, y puede clasificarse según el momento de su realización y su propósito. Así, tenemos la evaluación inicial, continua y final. La evaluación inicial, usualmente de carácter diagnóstico, se realiza al inicio de un periodo de aprendizaje para determinar el nivel de conocimientos y habilidades previas del alumnado. La evaluación continua, de finalidad formativa y formadora, es un proceso que permite a los docentes monitorear el progreso del alumnado a lo largo del tiempo y proporcionar retroalimentación para que puedan mejorar el aprendizaje. La evaluación final se realiza al final de un período de aprendizaje con el objetivo de determinar si el alumnado ha logrado los objetivos de aprendizaje establecidos. Esta última se relaciona con la evaluación sumativa, que mide el rendimiento del alumnado al final de un período de aprendizaje. Aunque hemos resalta- do el carácter formativo y formador de la evaluación continua, esto no quiere decir que el resto de los tipos de evaluación ignore el aprendizaje. Es más, podríamos decir que, si hablamos de educación, toda la evaluación debería servir para aprender, más que para diagnosticar.

Acudiendo a los currículos LOMLOE, se menciona el carácter integrador o global de Infantil, Primaria y ESO frente al carácter diferenciado propio de Bachillerato. La evaluación integradora o global busca evaluar el aprendizaje del alumnado en un contexto más amplio, teniendo en cuenta el desarrollo de habilidades y competencias interdisciplinarias. En cambio, la evaluación diferenciada se realiza de forma independiente según las áreas.

Existen otras clasificaciones de la evaluación, por ejemplo, según el agente que la realiza: evaluaciones de carácter interno o externo. Las primeras se realizan dentro de una misma institución, mientras que las segundas son llevadas a cabo por organismos o entidades externas a la institución, como puede ser el caso de pruebas estandarizadas nacionales o internacionales. Es el caso de las pruebas de acceso a la universidad. También, dentro de la propia institución la evaluación puede emanar de agentes diferentes, diferenciando entre autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

Tanto los nuevos currículos LOMLOE como las orientaciones internacionales son muy claros en que la evaluación debe ser formativa. Esto significa que los indicios de aprendizaje que observamos y recogemos en el aula a partir de tareas que movilizan competencias específicas deben permitir al docente reaccionar en consecuencia y tomar decisiones. Se debería considerar, ante todo, el feedback que se proporciona al alumnado a partir de lo observado, para que pueda progresar en el aprendizaje y disponer de una oportunidad para construir su conocimiento con un nuevo andamiaje. Idealmente, este andamiaje debería ser diferenciado, lo cual quiere decir que depende de los indicios de aprendizaje observados y posibles dificultades que hayan emergido. En definitiva, los indicios posibilitan la toma de decisiones que condiciona el desarrollo de la secuencia didáctica.

Pero, ¿cómo llevar a la práctica este enfoque, que se podría denominar competencial, de la evaluación? Alsina (2018) sugiere un decálogo de ideas clave, que se sintetizan a continuación a partir de cuatro requisitos imprescindibles: 1) la evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que debe ser coherente con el método de enseñanza (no tendría sentido, por ejemplo, enseñar matemáticas a través de la resolución de problemas y evaluarlas a través de un examen teórico); 2) la evaluación competencial sólo tiene sentido si se trabaja para desarrollar

las competencias específicas, lo cual implica dejar de focalizarse únicamente en los saberes para poner el foco en dichas competencias; 3) la evaluación competencial requiere, a menudo, el uso de otros instrumentos como rúbricas, guías de orientación, etc.; 4) además de evaluar al alumnado desde una perspectiva formativa y formadora, es imprescindible evaluar la propia práctica y la riqueza competencial de las actividades. En Alsina et al. (2019) se expone un ejemplo de replanteamiento de la evaluación en un centro escolar a partir de estos principios.

En este escenario, una confusión habitual es confundir evaluación con calificación. Tanto, que en ocasiones se plantean dudas sobre evaluación que, en el fondo, son dudas sobre aspectos administrativos referentes a la calificación. De esta forma, nos encontramos con programaciones didácticas donde aparecen mezclados los criterios de evaluación con los criterios de calificación, cuando deberían ser apartados bastante independientes. De hecho, en la etapa de Educación Infantil las diferentes normativas contemplan un apartado de evaluación, pero no de calificación.

Es cierto que la administración es, en cierto modo, incoherente. Tanto la LOMLOE como sus desarrollos curriculares inciden mucho en la evaluación formativa. Sin embargo, al final de cada período evaluativo la administración exige un rendimiento de cuentas que obliga a sintetizar un proceso complejo —el de aprendizaje— en una calificación. La pérdida de información y, sobre todo, la posibilidad de que esa calificación sirva para progresar en el aprendizaje está fuera de toda duda. No obstante, el acto administrativo de calificar no debería condicionar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y, especialmente, no debería transformar este en una yincana de recolección de puntos. La calificación puede obtenerse a partir de los indicios de aprendizaje recogidos de diferentes maneras (Liljedahl, 2021).

De hecho, aunque la normativa no lo prohíbe, no son necesarios números en ningún momento. Los indicios pueden recogerse, para cada criterio, de forma cualitativa (por ejemplo, bajo, intermedio, avanzado) y, posteriormente, utilizar la mediana (en lugar de la media) para establecer el grado de desarrollo de cada uno de ellos y, al final, el de todas las competencias.

Quedaría por abordar cómo concretar los criterios de evaluación teniendo en cuenta los saberes que se movilizan. Esto no es algo para lo que exista una receta, puesto que depende, en primer lugar, de la naturaleza específica de cada materia y, en segundo lugar, del carácter de las competencias específicas. Así, hemos mencionado que hay asignaturas, como Matemáticas o Lengua extranjera, cuyas competencias son bastante independientes de los saberes (salvo excepciones, como una competencia en Matemáticas que alude al pensamiento computacional, que también aparece como saber básico), mientras que otras asignaturas tienen competencias muy ligadas a saberes básicos concretos.

Son las competencias específicas que hemos denominado transversales las que pueden causar más dudas, por la novedad. Sin embargo, basta con añadirles la concreción dada por el saber que se moviliza en una situación concreta. Veamos esto con el Criterio 2.1 de Matemáticas en Educación Primaria: “2.1 Seleccionar entre diferentes estrategias para resolver un problema, justificando la elección.” Será suficiente con concretar si se trata de problemas que involucran situaciones aditivas con números naturales, si son problemas de geometría, etc. El grado de desarrollo en cada caso puede venir dado por la complejidad de las tareas.

Por último, merece la pena dedicar unas líneas a otro debate: ¿hay que calificar todos los criterios de evaluación? La respuesta, ya que calificación y evaluación no son sinónimos, es clara: no. Puede haber criterios de evaluación que ayuden a proporcionar indicios de aprendizaje para ciertas competencias que no requieran de una calificación. Es el caso del eje competencial socioafectivo en Matemáticas, donde los indicios deben servir para tomar decisiones didácticas, pero una calificación podría ser, incluso, contraproducente. No obstante, las plataformas de gestión en cada comunidad condicionan todo esto ignorando o malinterpretando, en ocasiones, la propia normativa, pidiendo porcentajes concretos para cada criterio.

4. CONSIDERACIONES FINALES

En muchas ocasiones, los docentes mostramos cierta tendencia a plantear nuestras clases de la misma forma que experimentamos como estudiantes, atribuyéndole nuestro éxito, sin apenas considerar las directrices curriculares u otros factores. Esto conlleva una aceptación de la ideología dominante y supone importantes contradicciones entre las motivaciones y aspiraciones de los docentes al comienzo de sus carreras y la práctica real en los centros (Wright, 2017). En la misma línea, Gates (2006) describe cómo el bagaje social y cultural de los docentes moldea sus creencias pedagógicas. Esta inercia del sistema implica que un nuevo currículo, por sí solo, no va a suponer un cambio en la práctica de aula. Si así fuera, el cambio que promueve la LOMLOE no sería tal, puesto que la esencia de lo que persigue se puede rastrear en la LOGSE.

Desde esta perspectiva, en este artículo se ha indagado en torno a diferentes elementos cruciales de los currículos desarrollados al amparo de la LOMLOE (MEFP, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d), con el propósito de profundizar en las relaciones de dichos elementos con las finalidades de la educación y reflexionar sobre lo que deberían suponer en la práctica docente. Para ello, una vez descritas dichas finalidades, se han abordado los principales organizadores curriculares: las competencias específicas y las situaciones de aprendizaje; el diseño de actividades y la metodología; la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y la evaluación. Junto con un análisis de estos organizadores, se han aportado ejemplos desde diversas materias, con especial énfasis en la Matemática, para tratar de aportar algunos andamios que contribuyan a comprender las principales novedades de los currículos vigentes e incorporarlas en la práctica.

El primer organizador curricular al que se ha hecho referencia son las competencias específicas y las situaciones de aprendizaje, que son algunas de las principales novedades de los nuevos currículos y, a la vez, las que quizás han generado más confusiones en la práctica. Sobre las competencias específicas, se han destacado diversas ideas: son el marco para desarrollar las competencias clave, ofreciendo una concreción mucho mayor de qué es lo que se espera del alumnado para cada una de las materias al finalizar cada etapa (Beltrán-Pellicer y Alsina, 2022); su abordaje requiere identificar los saberes básicos de cada área y tomar decisiones sobre qué saberes se seleccionan para abordar las competencias específicas, considerando que el conjunto de saberes que se abordan durante un curso escolar debe haber cubierto las distintas competencias (Alsina, 2021); su nivel de desempeño se determina a través de los criterios de evaluación. Las situaciones de aprendizaje, de acuerdo con las directrices de la LOMLOE, son el marco a través del que se adquieren y desarrollan las competencias, por lo que, en la práctica, debemos planificar dichas situaciones con la mirada puesta en las competencias y su vinculación con los saberes, mientras que la

gestión requiere necesariamente que llevemos a cabo una enseñanza de los saberes a través de las competencias (Alsina, 2021). Estas estrechas conexiones entre competencias y saberes tanto en la planificación como en la gestión de la enseñanza son fundamentales a lo largo de la escolaridad, pero la falta de coherencia entre el enfoque competencial que se propone en las diversas etapas se convierte en un obstáculo para conseguir las finalidades que plantea el currículo.

En el caso de Matemáticas, por ejemplo, existe una escasa conexión entre el carácter de las competencias en infantil, que se reducen prácticamente a lo numérico sin apenas hacer alusión a las competencias matemáticas de primaria (Alsina, 2022a): resolución de problemas, el razonamiento y la prueba, la comunicación y la representación y las conexiones. Como se ha mencionado, este es un grave problema interno de los currículos que, desde una perspectiva global, no ayuda a un tratamiento competencial longitudinal coherente a lo largo de las distintas etapas.

El segundo organizador curricular que se ha abordado ha profundizado en el diseño de actividades y la metodología. Asumiendo la gran diversidad de métodos, se ha puesto el foco en la importancia que tiene la enseñanza a través de la resolución de problemas para el aprendizaje del alumnado (Beltrán-Pellicer y Martínez-Juste, 2021), de manera que debería ser una especie de elemento transversal que condicione todo el currículo. A pesar de que cada asignatura debe acudir a su didáctica específica de referencia, nos encontramos con importantes paralelismos. Así, la construcción de significado en el aula debe comenzar desde las producciones del alumnado, sean problemas matemáticos o reflexiones en torno a una lectura. En este apartado metodológico, cabe insistir que, aunque desde la norma no se prohíba ninguna metodología explícitamente, aquellas con un fuerte componente expositivo no resultarían adecuadas para el desarrollo de las competencias específicas.

El tercer elemento en torno al cual se ha reflexionado es la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, la programación. Se ha puesto de manifiesto que se trata de un aspecto conflictivo porque, en la práctica, el profesorado lo consideramos poco útil, por lo que a menudo se convierte en un mero trámite, asociado a mucho trabajo que se podría dedicar a otras cuestiones que, desde la inmediatez, quizás son más necesarias. Sin embargo, en lugar de ser tratado como una carga burocrática, debería verse como el proceso de reflexión que fundamente el desarrollo del curso. En este proceso de reflexión, el profesorado debe concretar la conexión de los diferentes organizadores curriculares, en especial la conexión entre las competencias específicas (y los criterios de evaluación asociados a ellas) y los saberes básicos. La diferente naturaleza de las competencias específicas en cada disciplina conlleva que la materialización de esta conexión en las programaciones didácticas difiera sustancialmente entre áreas de conocimiento. Por tanto, es imprescindible que las administraciones educativas aborden la formación del profesorado de forma diferenciada, atendiendo a las diferentes didácticas específicas y no de forma global, o al menos, no solamente.

Finalmente, el cuarto y último organizador curricular abordado ha sido la evaluación, entendida como una parte más del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este último elemento, se han desmitificado algunas críticas en torno a los criterios de evaluación, como por ejemplo su abundancia, y se ha hecho una distinción entre evaluación y calificación, destacando que quizás no todo puede ni debe ser calificado. Por ejemplo, en el caso de la Matemática, el sentido socioafectivo. Finalmente, se ha hecho hincapié en que el currículo enfatiza el papel formador de la

evaluación. En ese sentido, el acto administrativo que supone la calificación puede relegarse a los momentos puntuales en que se exige.

En definitiva, pues, considerando el exceso normativo y algunos de los principales problemas que acarrea (de Azcárraga, 2022), en este artículo se ha tratado de separar el grano de la paja, para que el profesorado podamos distinguir las principales aportaciones de los nuevos currículos. Con los elementos descritos, se ha tratado de ayudar a conocer y comprender cuáles son los principales organizadores curriculares, reflexionar sobre ellos y disponer de herramientas para adaptarlos a nuestra práctica docente para mejorarla. Y todo ello, con el foco puesto en las grandes finalidades de la educación que, de modo muy sintético, es lo que pretenden los currículos.

REFERENCIAS

- Alsina, Á. (2011). *Educación matemática en contexto: de 3 a 6 años*. ICE-Horsori.
- Alsina, Á. (2018). La evaluación de la competencia matemática: ideas clave y recursos para el aula. *Épsilon – Revista de Educación Matemática*, 98, 7-23.
- Alsina, Á. (2021). ¿Cómo definir una línea metodológica en el área de matemáticas?: Tomando decisiones en la escuela. *Matemáticas, Educación y Sociedad*, 4(2), 21-39.
- Alsina, Á. (2018). La evaluación de la competencia matemática: ideas clave y recursos para el aula. *Épsilon – Revista de Educación Matemática*, 98, 7-23.
- Alsina, Á. (2019). *Itinerarios didácticos para la enseñanza de las matemáticas (6-12 años)*. Editorial Graó.
- Alsina, Á. (2022a). Transformando el currículo español de Educación Infantil: la presencia de la competencia matemática y los procesos matemáticos. *Números, Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 111, 33-48.
- Alsina, Á. (2022b). Los contenidos matemáticos en el currículo de Educación Infantil: contrastando la legislación educativa española con la investigación en educación matemática infantil. *Épsilon – Revista de Educación Matemática*, 111, 67-89.
- Alsina, Á. y Bosch, E. (2022). Numeración y cálculo en infantil y primaria: Diez materiales manipulativos esenciales para desarrollar el sentido numérico. *TANGRAM – Revista de Educação Matemática*, 5(3), 132-167. <https://doi.org/10.30612/tangram.v5i3.16420>
- Alsina, Á., García, M. y Torrent, E. (2019). La evaluación de la competencia matemática desde la escuela y para la escuela. *Unión*, 15(55), 85-108.
- Alsina, Á. y Rodríguez-Muñiz, L.J. (2021). Hilos de estadística y probabilidad en Twitter®: una nueva herramienta para el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas. *Educação Matemática Pesquisa*, 23(4), 021-053. <http://dx.doi.org/10.23925/983-3156.2021v23i4p001-007>
- Arnal-Bailera, A. (2013). *Mediación tecnológica en la enseñanza y el aprendizaje de Geometría con grupos de riesgo: Estudio múltiple de casos*. Manuscrito de Tesis Doctoral. UAB.
- Beltrán-Pellicer, P. y Alsina, Á. (2022). La competencia matemática en el currículo español de Educación Primaria. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 31-58.
- Beltrán-Pellicer, P. y Martínez-Juste, S. (2021). Enseñar a través de la resolución de problemas. *Suma*, 98, 11-21. <https://bit.ly/3kZ9rzI>

- Brown, L. y Coles, A. (2013). On doing the same problem – first lessons and relentless consistency. En C. Margolinas (Ed.), *Task design in mathematics education (Proceedings of the International Commission on Mathematical Instruction Study 22)* (pp. 617-626). Springer.
- Casey, K. y Sturgis, C. (2018). *Levers and Logic Models: A Framework to Guide Research and Design of High-Quality Competency-Based Education Systems*. iNACOL. <https://bit.ly/3w0QeE9>
- CEMat (2021). *Bases para la elaboración de un currículo de Matemáticas en Educación no Universitaria*. <https://bit.ly/3ytlGg1>
- Charles, R. (2005). Big ideas and understandings as the foundation for elementary and middle school mathematics. *Journal of Mathematics Education Leadership*, 7, 9-24.
- Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- De Azcárraga, J. A. (2022). La nueva legislación educativa: por qué no mejorará la educación pública en España. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 111-129.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. y Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge
- Fernández-Navas, M. (2015). *Internet, organización en red y educ@ción: Estudio de un caso de buenas prácticas en Enseñanza Superior*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. <https://bit.ly/3sln7ZI>
- Gates, P. (2006). Going beyond Belief Systems: Exploring a Model for the Social Influence on Mathematics Teacher Beliefs. *Educational Studies in Mathematics*, 63(3), 347-369.
- Godino, J. D. (2004). *Didáctica de las Matemáticas para Maestros*. Universidad de Granada. <https://bit.ly/3NxfgSY>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. <https://bit.ly/3Nhyytx>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://bit.ly/39NrMgQ>
- Liljedahl, P. (2021). *Building Thinking Classrooms*. Corwin.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. <https://bit.ly/3yDUhYL>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2022a). *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. MEFP. <https://bit.ly/3NVnkhu>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2022b). *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. MEFP. <https://bit.ly/3MwojuA>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2022c). *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. MEFP. <https://bit.ly/3MR6Bsu>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2022d). *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato*. MEFP. <https://bit.ly/44d6W1S>.
- NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics*. NCTM.
- Niss, M. (2002). *Mathematical competencies and the learning of mathematics: the Danish Kom Project*. Roskilde University.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.
- Polya, G. (1945). *How to Solve It*. Princeton University Press.
- Singapore Ministry of Education (2018). *2020 secondary mathematics syllabuses*. MOE.
- Sullivan, P., Knott, L. y Yang, Y. (2015). The Relationships Between Task Design, Anticipated Pedagogies, and Student Learning. En: A. Watson y M. Ohtani, (Eds.) *Task Design In Mathematics Education*. New ICMI Study Series. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-09629-2_3
- Toh, T.L. y Yeo, J.B.W. (2019). *Big Ideas in Mathematics: Yearbook 2019*. Association of Mathematics Educators. WSPC.
- Van Den Heuvel-Panhuizen, M. (2005). The role of contexts in assessment problems in mathematics. *For the learning of mathematics*, 25(2), 2-23.
- Wright, P. (2017) Critical relationships between teachers and learners of school mathematics. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(4), 515-530. <https://doi.org/10.1080/14681366.2017.1285345>

Los proyectos audiovisuales artístico-musicales como herramienta de inclusión

Artistic-musical audiovisual projects as a tool for inclusion

Sabina Cuenca Poveda*

Recibido: 10 de junio de 2022 **Aceptado:** 22 de junio de 2023 **Publicado:** 31 de julio de 2023

To cite this article: Cuenca Poveda, S. (2023). Los proyectos audiovisuales artístico-musicales como herramienta de inclusión.

Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 4(2), 31-52. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.14914>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.14914>

RESUMEN

La mayoría de las investigaciones centradas en la educación inclusiva se ciñen a las políticas y prácticas educativas pero, en muchas ocasiones, se obvia el análisis de las actividades que se ponen en práctica en el aula, y si su diseño y aplicación favorecen o no la inclusión. Esta investigación recoge este reto planteándose como objetivo general investigar si las actividades creativas artísticas (musicales, plásticas y audiovisuales) como base de la creación de proyectos audiovisuales son una herramienta que favorece la inclusión educativa en el área de Educación Artística de Educación Primaria. La metodología empleada es un estudio de caso desde un enfoque cualitativo centrado en el alumnado de 5º y 6º de E. Primaria de un centro de primaria de la ciudad de Sagunto, en el que se hace especial hincapié en el diseño de las actividades y la percepción del alumnado de las mismas. Tras la investigación realizada se concluye que los proyectos audiovisuales artístico musicales basados en la realización de actividades creativas fomentan la inclusión educativa, en sus tres ejes básicos: la presencia, la participación y el aprendizaje.

Palabras clave: educación inclusiva; creación artística; música; medios audiovisuales; educación primaria

ABSTRACT

Most of the research focused on inclusive education is limited to educational policies and practices but, on many occasions, the analysis of the activities that are put into practice in the classroom is ignored, and whether or not their design and application favor education. inclusion. This research takes up this challenge, considering as a general objective to investigate whether creative artistic activities (musical, plastic and audiovisual) as a basis for the creation of audiovisual projects are a tool that favors educational inclusion in the area of Artistic Education in Primary Education. The methodology used is a case study from a qualitative approach, focused on the students of 5th and 6th grade of Primary Education of a primary school in the city of Sagunto, in which special emphasis is placed on the design of the activities and the students' perception of them. After the investigation carried out, it is concluded that musical artistic audiovisual projects based on the realization of creative activities promote educational inclusion, in its three basic axes: presence, participation and learning.

Keywords: inclusive educational; artistic creation; music; audiovisual media; primary education



*Sabina Cuenca Poveda [0000-0003-4948-6702](https://orcid.org/0000-0003-4948-6702)

Universitat Jaume I

al382423@uji.es

“Una educación no creativa es mala educación, y una creación no pedagógica es una mala creación”

Luis Camnitzer (En De Pascual y Lanau, 2018, p. 40)

1. INTRODUCCIÓN: TEMA DE ESTUDIO

El camino hacia la inclusión educativa trata de “ir construyendo una nueva realidad en los contextos educativos que reafirme mediante las prácticas educativas la accesibilidad, la participación, el logro y el desarrollo individual y colectivo” (Jurado, 2020, p. 52). Es, desde esta perspectiva de la práctica educativa que promueve la presencia, la participación, la accesibilidad y el aprendizaje que permite, poco a poco, construir esa nueva realidad en los contextos educativos, desde la que se presenta este artículo.

Es extensa la literatura sobre la inclusión educativa y las investigaciones sobre la misma, pero, como apunta Dovigo (2017), éstas se basan, sobre todo, en proporcionar recomendaciones sobre políticas y prácticas educativas pero, sin embargo, son insuficientes las investigaciones realizadas sobre las actividades en sí que se realizan en las aulas, y que conforman la base del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, diversos autores señalan la necesidad de desarrollar la creatividad y el pensamiento creativo desde las propias aulas (Alsina et al., 2009 y Varías, 2021) así como promover investigaciones desde esta perspectiva creativa (Varías y Callao, 2022).

Ante la importancia de las prácticas educativas en el avance para la consecución de una educación inclusiva (Jurado, 2020), la carencia señalada por Dovigo (2017) en la que señala la necesidad de ampliar las investigaciones en educación inclusiva centradas en las propias actividades llevadas a cabo por el alumnado en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como en la necesidad de desarrollar el pensamiento creativo en las aulas (Varías, 2021) y promover investigaciones desde esta perspectiva creativa (Varías y Callao, 2022) tiene cabida esta investigación. En ella, se recogen los planteamientos expuestos analizando si las actividades creativas (plásticas, musicales y audiovisuales) realizadas como base para la creación de Proyectos Audiovisuales Creativos Inclusivos desde una mirada artística multidisciplinar en Educación Artística, son realmente inclusivas o no, y si en ellas se fomentan los tres ejes básicos de la educación inclusiva: la presencia, la participación y el aprendizaje. Así pues, el objetivo de este artículo se centra en investigar si las actividades creativas artísticas (musicales, plásticas y audiovisuales) como base de la creación de proyectos audiovisuales son una herramienta que favorece la inclusión educativa en el área de Educación Artística de Educación Primaria, tanto desde el marco teórico, como en la práctica educativa, ofreciendo, a su vez, la percepción del alumnado al respecto.

2. MARCO TEÓRICO

Diversos son los aspectos a tener en cuenta en el marco teórico que define este artículo y que se tratarán a continuación.

2.1. La inclusión educativa y las prácticas educativas

Para empezar, cabe plantearse qué es la inclusión educativa, puesto que es desde este prisma desde el que se aborda esta investigación. Existe una extensa literatura que afronta el concepto

de educación inclusiva, observándose en ella una gran cantidad y variedad de definiciones. Puesto que no es el objetivo de este artículo realizar una revisión del concepto de inclusión educativa, señalaremos a continuación algunas características que la definen de forma general, en las que se exponen qué significa o a qué está ligada la inclusión educativa. Entre los postulados de la educación inclusiva se erige el entender, asumir y valorar la diversidad del alumnado como un hecho positivo y enriquecedor para todas las partes implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Turri, 2019), así como también se defiende la equidad del alumnado, entendiendo ésta como la igualdad de oportunidades para todo el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (López-Vélez, 2018) y la importancia de desarrollar al máximo las capacidades de todos y cada uno de los alumnos, buscando la eliminación o minimización de las barreras que impiden la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado (Ainscow et al., 2006, Ainscow, 2015, Ainscow, 2017 y Echeita, 2019). Es importante señalar que, la inclusión educativa no debe confundirse únicamente con la atención al alumnado con NEE o a la de los denominados grupos vulnerables, sino que, el fin último de la educación inclusiva es dar una respuesta educativa eficaz para todo el alumnado (Echeita, 2017), una respuesta educativa equitativa y de calidad, que busque la excelencia de todo el alumnado (López-Vélez, 2018).

Además, algunos autores señalan la importancia de las prácticas educativas innovadoras como un medio para favorecer la inclusión educativa, buscando la eliminación y/o minimización de las barreras que impidan la presencia, la participación y el aprendizaje (Ainscow et al., 2006). Según Castaño et al. (2019), las prácticas educativas son un “conjunto de concepciones, significados, sentidos, representaciones, acciones y saberes puestos en juego durante las relaciones e interacciones del proceso educativo” (Castaño et al., 2019, p. 8).

En la actualidad, la educación inclusiva se enfrenta a diversos retos con respecto a las prácticas educativas: En primer lugar, cabe señalar que existe una clara brecha entre los postulados de la educación inclusiva, expuestas por los organismos internacionales, como por ejemplo la UNESCO, que persiguen la consecución de la educación inclusiva y la realidad de las aulas (Calderón, 2018, Echeita, 2019 y Azorín y Sandoval, 2019). En segundo lugar, como señalan Moliner et al. (2020), también existe una brecha “entre el conocimiento que genera la investigación en educación inclusiva y el utilizado por el profesorado en su acción educativa” (Moliner et al., 2020, p. 173). Aunque dichas autoras señalan esta brecha en el ámbito universitario, ésta podría extrapolarse a los diversos niveles educativos inferiores.

Aún con la distancia que sigue existiendo entre los postulados de la educación inclusiva y la realidad de las aulas, entre la literatura encontramos quien ve en la utilización de las TIC, incluyendo la vertiente audiovisual, una de las herramientas que puede favorecer la inclusión educativa (Bernaschina, 2019). Siempre y cuando se haga un “uso inclusivo, en la manera en la que va a permitir transformar las prácticas docentes para dar una respuesta ajustada a las necesidades e intereses de todos y cada uno de nuestros alumnos” (Valle y Colmenero, 2020, p. 157), no se trata de tener “artefactos tecnológicos” (como ordenadores, proyectores, cámaras de vídeo...) sino de hacer un uso inclusivo de los mismos.

2.2. La Educación Artística y la inclusión

La Educación Artística en la actualidad tiene prácticamente un papel “residual” en el sistema educativo español, puesto que, aunque su currículum fomenta la inclusión educativa, la Educación

Artística no queda garantizada ya que el carácter de esta área no es obligatorio (Cabadas, 2018). Este hecho provoca una contradicción entre “las políticas” y las prácticas educativas. No parece coherente que si el objetivo de la educación es la búsqueda de una educación más inclusiva apenas se dedique tiempo al “arte” en las escuelas, considerando que el arte es inclusivo en sí mismo (García, 2012) y puede presentarse como una herramienta óptima para el fomento de la inclusión educativa. Una vez más, aparece esta brecha entre los postulados de la educación inclusiva, las políticas educativas y la realidad en las aulas, aunque, en este caso, se imponen las prácticas educativas sobre las políticas educativas, puesto que muchas de las prácticas docentes que buscan la inclusión educativa utilizan el arte como herramienta para el fomento de la inclusión educativa e incluso como fomento de la inclusión social (Mundet et al., 2017).

Sigue permaneciendo en el “imaginario” de la Educación Artística el concepto reduccionista de que la Educación Artística se centra única y exclusivamente en las artes plástico-visuales, de hecho, la mayoría de las referencias bibliográficas a la educación artística se reducen a aquellas que tienen que ver con lo plástico-visual. Dentro de este imaginario también está instaurada la idea de que la educación artística (entendida desde la educación plástica) se basa en la “confección” de manualidades y se reduce a aprender las diferentes técnicas plásticas, aunque se alcen voces como las de Acaso (2009) que se rebelan contra esta concepción y ponen de manifiesto que el arte puede y debe convertirse en una actividad metacognitiva que permita entender y construir una concepción propia de la realidad (Acaso, 2013), defendiendo incluso, que el pensamiento artístico debería ser una de las formas desde las que afrontar la educación actual (Acaso y Megías, 2017). Una educación que, no solo debería adecuarse a la sociedad actual, sino que también debería entenderse como una producción cultural (Acaso y Megías, 2017 y De Pascual y Lanau, 2018).

En España, y concretamente en la Comunidad Valencia, donde se desarrolla esta investigación, la Educación Artística se entiende normativamente como una única área de conocimiento que se divide en dos “subáreas”, la educación plástico-visual y la educación musical, donde el tratamiento que se le dedica a los medios audiovisuales (o el lenguaje audiovisual) queda relegado a un bloque de contenido dentro de la subárea de la educación plástico-visual (Decreto 108/2014) y en la que en la práctica educativa de ambos ámbitos suele trabajarse de forma completamente independiente.

Si bien es cierto que, cada vez más, desde el ámbito educativo artístico se tiende a realizar prácticas educativas artísticas interdisciplinares, poniendo en interacción diversos lenguajes artísticos desde la creatividad (Murillo 2015a, Murillo 2015b, Botella y Adell, 2018 y Tigrero, 2020), e incluso, algunas de estas prácticas educativas artísticas interdisciplinares se abordan ya desde el paradigma de la inclusión educativa (Alsina, Mallol y Alsina, 2020 y Cuenca, 2021).

2.3. Las actividades creativas inclusivas en los proyectos audiovisuales

En un contexto educativo el desarrollo de la creatividad se ve favorecido por la experimentación a través de las sensaciones y emociones, el fomento de la confianza en sí mismo y el conocimiento del entorno que le envuelve (Menchen, 1998), así como por la creación de un ambiente motivador que fomente la libre producción (Corbalán et al., 2003). Así pues, podemos decir que las actividades creativas son aquellas que dan la oportunidad al alumnado de experimentar a través de sus emociones la libre producción y que, a su vez, fomentan en él una mayor motivación y confianza en sí mismo, así como le permite conocer mejor el entorno que lo envuelve.

Tal y como señala Dovigo (2017) son pocas las investigaciones que se centran en el estudio de las actividades que el alumnado realiza, aspecto esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, el aprendizaje del alumnado se produce a partir de las actividades que se realizan en el aula, por lo que parece evidente que, si se busca la consecución de una educación inclusiva se estudien y analicen las actividades que realiza el alumnado y el diseño de las mismas, para poder así observar si en realidad estas actividades son o no inclusivas. En caso de no reflexionar sobre dicho tema, podríamos encontrarnos con una práctica educativa supuestamente inclusiva pero, con unas actividades que no lo son. Respecto a las aportaciones específicas que se realizan en la literatura sobre la relación entre las actividades y la inclusión educativas encontramos, por ejemplo, las aportaciones Sanahuja et al. (2020) en la que señalan:

Las prácticas inclusivas tratan de asegurar que las actividades que se lleven a cabo en el aula o en el centro faciliten y promuevan la participación del alumnado, partiendo de sus saberes formales y no formales (Sanahuja et al., 2020, p. 126)

Así mismo, desde la Educación musical Regelski (2009) reivindica la necesidad de proporcionar al alumnado experiencias musicales significativas para favorecer el aprendizaje, de ello subyace, de forma implícita, la importancia del diseño de las actividades musicales, puesto que éstas deben ser significativas para el alumnado para que, a través de las mismas se produzca el aprendizaje. En esta misma línea, pero desde el ámbito de las TIC en la educación, Valle y Colmenero (2020) señalan que si el alumnado percibe que las actividades son relevantes y significativas mejorará su aprendizaje.

Por otra parte, no se debe olvidar que la escuela actual se enfrenta a grandes retos. Uno de ellos es la necesidad de desarrollar un pensamiento creativo desde las aulas, ya que éste permite generar ideas y conceptos, así como puede proporcionar herramientas para que el alumnado sea capaz de enfrentarse a diversos retos de formas diferentes, y así desarrollar las habilidades que permitan al alumnado enfrentarse a la sociedad actual con las habilidades y destrezas necesarias para desenvolverse en ella (Varías, 2021 y Varías y Callao, 2022).

Aunque tradicionalmente se ha asociado a la Educación Artística el desarrollo de la creatividad, ésta debe tratarse desde las diversas áreas de conocimiento para poder desarrollar un pensamiento crítico y creativo real (Alsina et al., 2009, Varías y Callao, 2022). Aun así, dado que esta investigación se centra en el Área de Educación Artística será necesario apuntar algunos aspectos al respecto.

En primer lugar, cabe destacar que la creatividad se encuentra asociada a la parte emocional del alumnado, y que debe iniciarse al mismo a expresar estas emociones de forma más creativa a través de diversos lenguajes como, por ejemplo, el lenguaje plástico, la danza, la dramatización, la música... y no únicamente que lo haga a través del lenguaje oral o escrito (Botella et al, 2017). En este sentido, los proyectos audiovisuales son un contexto idóneo en el que el alumnado puede, de forma creativa, expresarse utilizando diversos lenguajes, tanto el lenguaje oral y escrito (utilizado para comunicarse en el aula y escribir y estructurar el proyecto audiovisual) como el plástico-visual, el musical y el audiovisual.

En segundo lugar, cabe reflexionar sobre el aprendizaje creativo musical, según Beineke (2017) la participación del alumnado en proyectos creativo-musicales ayuda a proporcionar experien-

cias musicales significativas, en las que el aprendizaje musical creativo supera el aprendizaje de habilidades y conceptos musicales trascendiendo en la forma de participación del alumnado en las realizaciones de composiciones en grupo, lo que provoca un alto sentido de pertenencia al grupo. Así pues, esta forma de participación en la composición musical en grupo, que promueve el sentido de pertenencia al grupo, es una potente herramienta para favorecer la inclusión educativa, desarrollando sobre todo el eje de la participación.

Según Castellary et al. (2020) una de las actividades musicales ideales para fomentar la inclusión educativa es “hacer música”, pero destaca que el objetivo de dicha actividad debe ser que cualquier alumno/a se sienta capaz de realizarla, haciendo hincapié en la necesidad de plantear claramente la accesibilidad de la actividad para todo el alumnado y así facilitar el aprendizaje. Es más, incluso señala que esta actividad debería diseñarse de manera que el alumnado sea y se sienta capaz de crear música simplemente siguiendo las indicaciones de la maestra o maestro.

En tercer lugar, y con respecto a la aportación de los medios audiovisuales como una estrategia para el desarrollo del pensamiento creativo, encontramos diversas aportaciones como las de Triviño y Vaquero (2020) y Núñez et al. (2020). Mientras que la investigación de Triviño y Vaquero (2020) se basa en una experiencia centrada en la utilización de los vídeos, presentando los medios audiovisuales como un contexto idóneo para el desarrollo del pensamiento creativo y crítico puesto que sitúa al alumnado, de una forma nueva, motivadora y diversa a realizar análisis y evaluar ideas, la investigación de Núñez et al. (2020) destaca también que los medios audiovisuales mejoran la creatividad de los niños, pero, que lo hacen desde el arte. Entendiendo que los medios audiovisuales acercan a los niños al arte es por lo que pueden convertirse en una herramienta de enseñanza potente para mejorar la creatividad del alumnado y, con ello, la inclusión educativa.

3. METODOLOGÍA

Las preguntas de investigación que se plantean en este artículo se centran en: ¿Pueden las actividades creativas (musicales, plásticas y audiovisuales) favorecer la inclusión educativa en una Educación Artística multidisciplinar basada en la creación de Proyectos audiovisuales? y ¿Cómo pueden hacerlo? En consecuencia, los objetivos se fijan en:

- Investigar si las actividades creativas artísticas (musicales, plásticas y audiovisuales) como base de la creación de proyectos audiovisuales son una herramienta que favorece la inclusión educativa en el área de Educación Artística de Educación Primaria.
- Indagar, tanto desde el marco teórico, como en la práctica educativa, cómo estas actividades creativas en los proyectos audiovisuales artístico-musicales podrían favorecer dicha inclusión.
- Ofrecer la percepción del alumnado sobre la posibilidad de que las actividades creativas artísticas puedan favorecer la inclusión.

Este artículo se encuadraría dentro de una metodología de un estudio de caso, en el que los participantes del mismo son 98 de los 116 alumnos/as de los niveles de 5º y 6º de Educación Primaria, agrupados en 6 grupos-clase (tres por nivel) matriculados en un centro de E. Infantil y E Primaria de la ciudad de Sagunto (Valencia) en el curso 2015/16. En dicho curso se aplicaron, en el Área de Educación Artística, dos Proyectos Audiovisuales Creativos Inclusivos desde una perspectiva

artística global (en el que se conjugan el lenguaje musical, el plástico y el audiovisual) utilizando en el aula metodologías pro-inclusivas como, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de la creatividad, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y Aprendizaje basado en Proyectos Artísticos (ABPA). En el nivel de 5º se aplicó un proyecto audiovisual centrado en la creación de videocreaciones, mientras que en el nivel de 6º el proyecto audiovisual se centró en crear un cortometraje. En ambos casos los proyectos se implementaron desde el mes de octubre de 2015 al mes de junio de 2016, con una carga lectiva de dos sesiones semanales de 45 minutos cada una de ellas.

Aunque ambos proyectos se implementaron con todo el alumnado (116 alumnos), en este estudio nos centraremos en 98 participantes que cumplen con los siguientes requisitos:

- Alumnado matriculado durante todo el curso escolar 2015/16 en dicho centro educativo en el nivel de 5º o 6º de Educación Primaria.
- Alumnado del que se dispone de información académica.
- Alumnado que rellenó los cuestionarios. Los cuestionarios se pasaron en el mes de junio, una vez terminados los proyectos audiovisuales, en horario lectivo y a todo el alumnado que estaba en el centro educativo.

El centro educativo en el que se realizó esta investigación tiene aproximadamente 460 alumnos, en el que el nivel socioeconómico y cultural del alumnado y sus familias es medio-bajo, teniendo en cuenta que escolariza a prácticamente todo el alumnado de “Racó de l’Horta”, una barriada de Sagunto tutelada por el Instituto Valenciano de la Vivienda en la que viven familias con alto riesgo de exclusión social. Así mismo, escolariza un 42 % de alumnado con necesidades de compensación de desigualdades, entre las que se destacan grupos especialmente vulnerables, como, por ejemplo, alumnado en riesgo de exclusión social, de minorías étnicas, en situación de desventaja social y/o económica... que conviven, a su vez, con alumnado con “otra” realidad económica, social y cultural, por lo que la diversidad del alumnado y de sus familias queda patente.

Los instrumentos de recogida de datos utilizados en este estudio son básicamente instrumentos centrados en la recogida de datos del alumnado, excepto el acta de las calificaciones del Área de Educación Artística del curso 2015/16, por lo que el enfoque que se presenta se basa en las “percepciones de prácticas educativas y climas de aula y no actitudes hacia la inclusión” (Azorín, 2017, p. 1056), puesto que éstas son las que son capaces de recoger los instrumentos de recogida de datos centrados en el alumnado (Azorín, 2017). Pero, aún con ello, el hecho de tomar en cuenta al alumnado como informantes, así como participantes en el proceso de toma de decisiones a lo largo de la realización de los proyectos ya indica el camino hacia la búsqueda de una educación inclusiva coherente tanto en su concepción teórica, como en su práctica docente y su investigación, en la que esta última debe encaminarse “hacia una investigación acorde con los postulados de la educación inclusiva” (Díez-Gutiérrez, 2020 p. 115) haciendo cada vez más partícipe al alumnado y, teniendo en cuenta sus aportaciones, no únicamente en el desarrollo de la práctica docente, sino también como parte de la investigación, con el objetivo de dar una visión más inclusiva en la investigación, puesto que deberían tenerse en cuenta todos los agentes que intervienen en el proceso educativo (Díez-Gutiérrez, 2020) y dar voz al alumnado para que ésta no quede silenciada (Escobedo et al., 2017). Tanto Escobedo et al. (2017) y Díez-Gutiérrez (2020) coinciden en la necesidad plantear investigaciones en las que el alumnado sea parte de la investigación y no únicamente “objeto” de ellas, acercándose, así, al postulado defendido por

Darretxe et al. (2020) que ponen en evidencia la necesidad de avanzar no solo hacia una educación inclusiva sino hacia una investigación inclusiva.

En este artículo se emplea un enfoque cualitativo, en el que se ha combinado la utilización de instrumentos de recogida de datos tanto cualitativos como cuantitativos para poder realizar la triangulación de datos y extraer las conclusiones. Esta aportación de instrumentos cuantitativos dentro de una investigación cualitativa responde a lo señalado por Maxwell (2010), que señala que, el hecho de aportar datos numéricos dentro de una investigación cualitativa, sobre todo si se trata de un estudio de caso en educación, en la que se establecen unas conclusiones a partir de un contexto concreto como es un estudio de caso en el que se establecen interacciones entre el maestro y el alumnado es apropiado, puesto que ayuda a clarificar las conclusiones y a que éstas no se vean comprometidas, además de permitir identificar la diversidad de percepciones.

Como instrumentos de recogida de datos cuantitativos utilizados para la realización de la triangulación de datos se utilizarán los cuestionarios, en papel, rellenos por el alumnado (98) y las calificaciones obtenidas por el alumnado en el Área de Educación Artística (de los 98 participantes en este estudio), que constan en el acta de la evaluación final del curso 2015/16.

Respecto a los datos cuantitativos que se aportan para la triangulación de datos cabe destacar que se han centrado en la extracción de porcentajes de las respuestas obtenidas en los cuestionarios, así como de las calificaciones obtenidas por el alumnado, elaborando tablas y gráficas con los datos extraídos.

Con respecto a los instrumentos de recogida de datos cualitativos empleados han sido las entrevistas semiabiertas, así como otros datos de carácter cualitativo que se recogen en las preguntas de carácter abierto de los cuestionarios rellenos por el alumnado. Respecto al procedimiento de análisis de datos cualitativos señalaremos que, básicamente, se han investigado los datos cualitativos relacionados con los aspectos cuantitativos extraídos de los cuestionarios y/o complementarios a los mismos, pudiendo observar así si los datos cualitativos van en consonancia con los datos cuantitativos extraídos de los cuestionarios y los refuerzan o si, por el contrario, los contradicen. Reforzando de este modo la claridad de las conclusiones y favoreciendo que éstas no se vean comprometidas (Maxwell, 2010).

El análisis de los datos recogidos se ha realizado siguiendo un proceso de triangulación de datos como estrategia de investigación en educación, siguiendo las aportaciones de Aguilar y Barroso (2015) en las que se pone de manifiesto, a través de un estudio de caso, las ventajas de la utilización de dicha estrategia en el campo educativo. La triangulación realizada se centró en extraer los datos recopilados y convergentes en los diversos instrumentos de recogida de datos con respecto a la realización de las actividades creativas y la información arrojada por los mismos sobre si éstas favorecen o no la inclusión educativa. Así pues, la categorización realizada se centró en aquellos aspectos concretos sobre la presencia, la participación y el aprendizaje como motor de inclusión en las actividades creativas.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se expondrán agrupados siguiendo los principios de inclusión de la presencia, la participación y el aprendizaje.

4.1. Principio de la presencia

En las prácticas educativas de los centros de Educación Primaria se encuentra instaurada la práctica y consideración de que aquellas asignaturas que no son instrumentales (en la Comunidad Valenciana: Lengua y Literatura Castellana, Lengua y literatura Valenciana y matemáticas) garanticen la presencia de todo el alumnado en el aula. De manera que, aunque exista alumnado que necesite atención del personal docente de apoyo a la inclusión o refuerzo ordinario, en el caso de realizarse fuera del aula, se realice únicamente en las áreas citadas anteriormente, las consideradas instrumentales. Así mismo, existe la concepción de que ciertas áreas como la Educación Artística son inclusivas per se, por lo que la presencia de todo el alumnado en el Área de Educación Artística (tanto en su vertiente plástica como en la musical) está completamente garantizada. Así pues, la presencia de todo el alumnado estuvo garantizada en la realización del proyecto audiovisual y sus actividades creativas.

Aún con lo expuesto anteriormente en las entrevistas que se realizó al alumnado la pregunta de la docente-investigadora de si creían que todo el mundo había tenido cabida en el proyecto audiovisual y sus actividades, todos los grupos a los que se les preguntó respondieron de forma afirmativa, incluso algunos alumnos fueron un poco más específicos en sus respuestas como, por ejemplo, la siguiente:

“Sí, se ha incluido a todo el mundo, sin dejarnos a nadie”.
(Entrevistas, p. 20, Al. C, 5B)

4.2. Principio de la participación

Tabla 1. Consideración del alumnado respecto a su participación en las actividades creativas del proyecto audiovisual artístico-musical y la influencia de la utilización de los Medios Audiovisuales en su participación. Fuente: elaboración propia.

	Sí	No	No sabe	No contesta
Alumnado que consideró que había participado en todas las actividades del proyecto.	92,85 %	6,13 %	1,02 %	0,00 %
Alumnado que consideró que su participación había sido activa.	94,90 %	4,08 %	0,00 %	1,02 %
Alumnado que consideró que sus compañeros habían participado activamente en las actividades del proyecto.	83,67 %	11,23 %	5,10 %	0,00 %
El alumnado creyó que la utilización de los medios audiovisuales ayudó a que el alumnado participara en el proyecto y en la realización de las actividades.	81,64 %	11,22 %	5,12 %	2,02 %

Nota: en la tabla se muestra la participación del alumnado en las actividades creativas, así como la influencia de los Medios Audiovisuales (en adelante MAV) en la realización de las mismas.

Según los datos expuestos en la “tabla 1” se observó cómo un 94,90 % del alumnado consideró que había participado activamente en las actividades creativas realizadas y, que, a su vez, el 83,67 % del alumnado consideró que sus compañeros también habían participado de forma activa en la realización de las actividades creativas. Mientras que un 81,64 % del alumnado

consideró que la utilización de los medios audiovisuales favoreció la participación del alumnado en la realización de las actividades creativas del proyecto.

Por el contrario, se observó cómo un 4,08 % consideró que no había participado de forma activa en la realización de las actividades creativas, así como un 11,23% del alumnado consideró que sus compañeros no habían participado activamente en las actividades creativas y el 11,22 % consideró que la utilización de los medios audiovisuales en la realización de las actividades creativas no ayudó a mejorar la participación del alumnado.

En los propios cuestionarios en los que se recogían datos cuantitativos también se incluían preguntas abiertas, desde las que el alumnado realiza sus aportaciones, ante la pregunta de si les había gustado hacer el proyecto audiovisual basado en las actividades creativas y qué era lo que más les había gustado del mismo algunos alumnos destacaron que lo que más les había gustado era que habían participado todos, como, por ejemplo:

“Sí, porque hemos participado todos”.
(Entrevistas, p. 1, Al. J, 6A)

Tabla 2. Consideración del alumnado con respecto a su trabajo en las actividades creativas. **Fuente:** elaboración propia.

	Muchísimo	Mucho	Bastante	Poco	Nada	No contesta
El alumnado consideró que en las actividades de creación plástica trabajó...	50,00 %	24,50 %	20,40 %	5,10 %	0,00 %	0,00 %
El alumnado consideró que en las actividades de creatividad musical trabajó...	52,04 %	26,53 %	15,31 %	4,08 %	1,02 %	1,02 %
Alumnado que consideró que en las actividades de creatividad audiovisual trabajó...	46,94 %	26,53 %	16,33 %	9,18 %	1,02 %	0,00 %

Nota: la tabla muestra el grado de implicación en el trabajo del alumnado.

Según la “tabla 2” se observó cómo en las actividades creativas relacionadas con la creación plástico-visual el 94,9 % del alumnado consideró que trabajó entre bastante y muchísimo, respecto a las actividades creativas musicales la cantidad de alumnado que consideró haber trabajado entre bastante y muchísimo la cifra fue del 93,88 %, mientras que en las actividades creativas audiovisuales el 89,8 % consideró haber trabajado entre bastante y muchísimo.

Por el contrario, si se fija la atención en la opción en la que el alumnado ha trabajado en las actividades creativas muchísimo son las actividades creativas musicales (con un 52 %) las que se pusieron en cabeza, seguidas de las actividades creativas plásticas-visuales (con un 50 %) y, en último lugar, aparecieron las actividades creativas audiovisuales en las que el 46,94 % del alumnado consideró que trabajó muchísimo. Así mismo, si se centra la atención en la opción en la que el alumnado eligió que trabajó mucho las actividades creativas musicales y las audiovisuales se pusieron en cabeza con un 26,53 % cada una de ellas, mientras que en las actividades creativas plástico-visuales la cifra descendió, situándose en un 24,50 %. Así pues, agrupando las opciones elegidas por el alumnado que consideró que había trabajado mucho o muchísimo en las actividades

creativas, las actividades creativas musicales consiguieron un 78'57 %, seguida de las actividades creativas plásticas que alcanzaron el 74,5 % y, en último lugar, con un 73,47 %, consideraron que habían trabajado mucho o muchísimo en las actividades creativas audiovisuales.

Respecto a la pregunta abierta realizada en el cuestionario de si les había gustado realizar el proyecto audiovisual basado en las actividades creativas y qué era lo que más les había gustado, algunos de los alumnos hicieron referencia al trabajo que habían realizado refiriéndose al mismo de la siguiente forma:

“Sí, porque hemos trabajado todos”.
(Cuestionario 6C p. 1, Al. S)

Respecto a qué habían aprendido gracias a la realización del proyecto audiovisual, basado en las actividades creativas el alumnado destacó:

“Tener creatividad para hacer las naves y todo...”.
(Entrevistas, p. 6, Al. R, 6A grupo 2)

“Que nos ha salido muy bien, que nos hemos puesto en grupo, que hemos colaborado todos”.
(Entrevistas, p. 12, Al. J, 6C)

4.3. Principio de aprendizaje

Tabla 3. Consideración del alumnado respecto la accesibilidad y la direccionalidad de las actividades creativas del proyecto audiovisual. **Fuente:** elaboración propia.

	Sí	No	No sabe	No contesta
Alumnado que consideró que fue capaz de realizar todas las actividades.	92,86 %	4,08 %	2,04 %	1,02 %
Alumnado que consideró que todos sus compañeros fueron capaces de realizar las actividades.	75,51 %	21,43 %	3,06 %	0,00 %
Alumnado que consideró que las actividades estaban diseñadas para que todo el alumnado pudiera realizarlas.	95,92 %	3,06 %	1,02 %	0,00 %
Alumnado que consideró que la utilización de los medios audiovisuales facilitó la realización de las actividades.	95,92 %	2,04 %	2,04 %	0,00 %

Nota: la tabla muestra la percepción del alumnado respecto a la direccionalidad y accesibilidad de las actividades creativas.

En los datos recogidos en la “tabla 3” se observó que el 95,92 % del alumnado consideró que todas las actividades estaban diseñadas para que todo el alumnado pudiera realizarlas, de hecho, un 92,86 % consideró que fue capaz de realizar todas las actividades. En cambio, se observó una bajada de porcentaje en cuanto a lo que se refiere a la percepción del alumnado respecto a sus compañeros, puesto que el 75, 51 % del alumnado consideró que todos sus compañeros fueron capaces de realizar las actividades.

Cabe señalar que, el 95,92 % del alumnado consideró que la utilización de los medios audiovisuales facilitó la realización de las actividades.

Respecto a la accesibilidad de las actividades, ante la pregunta de la docente-investigadora, en las entrevistas, relacionada con el diseño de las actividades ¿Creéis que las actividades las podían hacer todos los de la clase? Todos los grupos a los que se les realizó esta pregunta su respuesta fue afirmativa. Además, el alumnado expresó de forma más concreta algunas afirmaciones que refuerzan las posiciones expuestas anteriormente, como, por ejemplo:

“Es que era un proyecto de participar todos por igual, no quién sabía más era mejor” “Está muy bien, porque que uno haya estudiado música no tiene por qué saber más de hacer el proyecto, el trabajo...”
(Entrevistas, p. 3, Al. D, 6A grupo 1)

“Daba igual que supieras mucha música o no”
(Entrevistas, p. 4, Al. R, 6A grupo 2)

“Daba igual porque todos lo podían hacer”
(Entrevistas, p. 22, Al. Y, 5C)

“Sí, porque si no era pintar, era componer música, el audiovisual, todos teníamos que hacer algo, aunque seguramente a unos se les da mejor una cosa que otra, pero todos hemos participado”
(Entrevistas p. 10, Al. F, 6B)

Por otro lado, a la pregunta abierta de los cuestionarios de si se consideraba que los medios audiovisuales en el aula de música era positiva diversos alumnos destacaron que su utilización era positiva porque facilitaban el trabajo y, por tanto, el aprendizaje, realizando aportaciones como las siguientes:

“Porque hacían el trabajo más interesante”
(Cuestionarios, p. 14, Al. R, 6A)

“Porque nos ayudan a mejorar el proyecto”
(Cuestionarios, p. 15, Al. J, 6A)

“Porque el trabajo mejora”
(Cuestionarios, p. 15, Al. A, 6A)

“Porque ayuda a trabajar”
(Cuestionarios, p. 14, Al. D, 6B)

“Porque nos puede ayudar a componer música y otras cosas”
(Cuestionarios, p. 14, Al. A, 6B)

“Porque facilita algunas cosas”
(Cuestionarios, p. 14, Al. MA, 6B)

Así mismo, a la misma pregunta otro grupo de alumnado destacó que la utilización de los medios audiovisuales les ayudó a expresarse mejor y a aprender a crear:

“Sí, porque nos expresamos mejor”
(Cuestionarios, p. 13, Al. Y, 6C)

“Sí, porque hemos aprendido a crear”.
(Cuestionarios, p. 7, Al. F, 5A)

Así como, otros alumnos destacaron la accesibilidad de la utilización de los MAV:

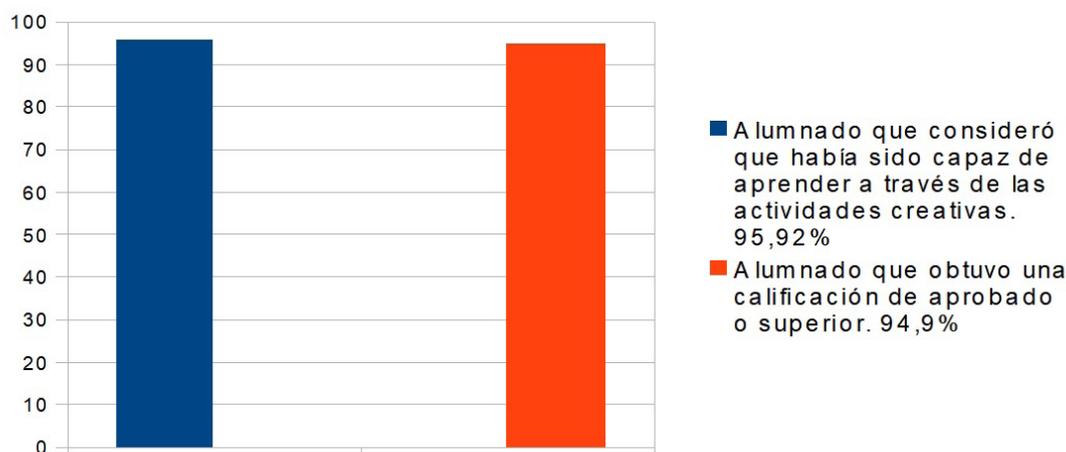
“Porque es más fácil”
(Cuestionarios, p. 15, Al. M, 6A)

Tabla 4. Consideración del alumnado respecto a su aprendizaje a través de las actividades creativas de carácter práctico. **Fuente:** elaboración propia.

	Sí	No	No sabe	No contesta
Alumnado que consideró que fue capaz de aprender a través de las actividades creativas prácticas.	95,92 %	1,02 %	0,00 %	2,04 %
Alumnado que consideró que las melodías que habían creado les permitieron adquirir aprendizajes nuevos.	79,60 %	16,32 %	4,08 %	0,00 %
Alumnado que consideró que al terminar el proyecto era capaz de reconocer las melodías trabajadas.	73,47 %	23,47 %	3,06 %	0,00 %
Alumnado que consideró que al terminar el proyecto era capaz de recordar e interpretar las melodías creadas.	64,29 %	18,37 %	8,16 %	9,18 %

Nota: esta tabla muestra la percepción del alumnado sobre su propio aprendizaje.

Respecto a la consideración del alumnado sobre su aprendizaje a través de la realización de actividades creativas, como se muestra en la “tabla 4”, se observó cómo el 95,92 % del alumnado consideró que fue capaz de aprender gracias a dichas actividades. En cuanto al aprendizaje musical adquirido a través de estas actividades creativas el 79,60 % del alumnado consideró que gracias a las melodías que habían creado en las actividades creativas les habían permitido adquirir nuevos aprendizajes, en otro nivel de aprendizaje musical el 73,47 % consideró que al terminar el proyecto era capaz de reconocer las melodías y, por último, el 64,29 % consideró que no solo era capaz de reconocer las melodías, sino que era capaz de recordarlas e interpretarlas.



Gráfica 1. Comparativa entre el alumnado que consideró que había sido capaz de aprender a través de las actividades creativas y el alumnado que fue capaz de obtener una calificación, en el Área de Educación Artística, de aprobado y/o superior.

En la “gráfica 1”, al comparar el porcentaje del alumnado que consideró que había sido capaz de aprender a través de la realización de actividades creativas dentro de un proyecto audiovisual artístico-musical (un 95,92 %) y las calificaciones obtenidas por el mismo, con una calificación en el área de Educación Artística de aprobado o superior al mismo (94,9 %) se observó que las cifras eran prácticamente idénticas, con una diferencia de un 1,02 %.

En cuanto a la percepción de los discentes del aprendizaje a partir de la realización de actividades creativas (plásticas, musicales y audiovisuales) en los proyectos audiovisuales en las entrevistas se hicieron algunas aportaciones a destacar, cómo, por ejemplo:

“Yo creo que ha estado muy bien y muy chulo. Ha sido una idea muy buena, es cómo aprender a desarrollar la parte creativa nuestra”.

(Entrevistas p. 11, Al. F, 6B)

4.4. Percepción del alumnado del desarrollo de la creatividad y la Educación Artística

Respecto a la percepción del alumnado sobre la realización de actividades creativas en el área de Educación Artística y con respecto a otras áreas destacaron las siguientes aportaciones, de las que se realiza transcripción íntegra de diversos fragmentos de las entrevistas realizadas:

Fragmento 1

“Maestra: ¿En otras asignaturas trabajáis la creatividad?

Al I: No

Al R a I: Menos que en plástica”

(Entrevistas p. 6, 6A grupo 2)

Fragmento 2

“Maestra: ¿Pensáis que en otras asignaturas trabajáis también la parte creativa?

Al S: Es que antes la hacíamos en plástica, pero como ahora la plástica también la hacemos aquí...

en música (Al F y C asienten con la cabeza.

Maestra: ¿Creéis que la parte creativa se reduce al Área de Educación Artística? ¿Plástica y Música?

Al C, F, Sí.

Al C y F: Sí, porque... en matemáticas...

AL C: ¿Qué haces?

Al F: Sólo números, claro estás pensando todo el rato.

Maestra: ¿Y en lengua?

Al C: A lo mejor si hacemos alguna historia o algún poema.

Al F: “Lo mínimo, “aquí” hacemos muchas cosas de creatividad.

Al C: Hacemos la música, hacemos dibujos, nos expresamos...

Maestra: ¿aplicación os ha gustado el proyecto? ¿Porque es diferente de lo que soléis hacer?

Al C, S y F: Sí

Al F: Lo otro siempre es lo mismo, leer, hacer los ejercicios...

Al C: Y “aquí” nos podemos expresar mejor

Al F: Sí”

(Entrevistas, p.11, 6B)

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En cuanto al eje de participación. Los resultados obtenidos, con un 92,85 % de alumnado que consideró que había participado en todas las actividades y que su participación había sido activa (94,90 %), así como que únicamente el 5'10 % del alumnado en las actividades creativas plásticas consideró que había trabajado poco, en las actividades creativas musicales el 4'08 % consideraron que habían trabajado poco y un 1'02 % nada, mientras que en las actividades creativas audiovisuales el 9,18 % señaló que había trabajado poco y el 1,02 % nada, ponen de manifiesto que, las actividades creativas favorecen la participación del alumnado, aspecto esencial en las prácticas inclusivas (Sanahuja et al., 2020). Así mismo, esta investigación coincide con la investigación de Beineke (2017) en la que se considera que la creación musical en grupo mejora la participación del alumnado y el sentido de pertenencia al grupo. Además, esta participación desde la creación musical en grupo como herramienta para favorecer la inclusión educativa, se ve reforzada por la utilización de los medios audiovisuales, teniendo en cuenta lo apuntado por Montoya et al. (2010) que destacan que los medios audiovisuales son un contexto idóneo de interacción entre el alumnado, como muestra la consideración del mismo en este estudio, en la que el 81,64 % del alumnado consideró que la utilización de los medios audiovisuales había ayudado a mejorar la participación en las actividades creativas del proyecto.

Por otra parte, se observa cómo los resultados obtenidos desarrollarían los dos ámbitos señalados por Arnáiz (2003) que destaca la importancia del “ser” y el “pertenecer” dentro del eje de participación. Es decir, no se trata solo de participar en las actividades sino de reconocerse como un ser individual en ellas dentro de la pertenencia a un grupo. Esto se observa en los resultados de la investigación realizada teniendo en cuenta que el alumnado es capaz de valorar su participación en las actividades y cómo ha sido la misma de forma individual y, a su vez, reconocer ésta dentro de un grupo, así como también es capaz de valorar la participación del resto de alumnado perteneciente al “grupo”.

De hecho, los datos cualitativos recogidos en los resultados del eje de participación ponen de manifiesto la importancia que el alumnado le concede a la pertenencia al grupo y a la necesidad de pertenecer al mismo, puesto que diversos alumnos destacaron que lo que más les había gustado de realizar el proyecto audiovisual basado en las actividades creativas era “que habían trabajado todos” y “que habían trabajado juntos”, por otra parte otros alumnos, señalaron que gracias a la realización del proyecto audiovisual basado en las actividades creativas habían aprendido a “trabajar en equipo”, “a hacer música en grupo”, “que nos hemos puesto en grupo y que hemos colaborado todos”... Lo que pone de manifiesto que los datos cualitativos recogidos no únicamente refuerzan los datos cuantitativos, sino que resaltan la importancia que el alumnado le concede a la participación y a las dos dimensiones señaladas por Arnáiz (2003), ya que fue aquello que destacaron de todo el proyecto.

Respecto al eje del aprendizaje el primer aspecto a resaltar entre los hallazgos de este estudio se encuentra la accesibilidad de las actividades creativas musicales, plásticas y audiovisuales, puesto que el alumnado consideró que fue capaz de realizar las actividades en un 92,86 % y en el que se observa como las actividades creativas son capaces de “partir de los saberes formales y no formales”, condición sine qua non para que las actividades sean inclusivas (Sanahuja et al. 2020), como demuestran algunas de las aportaciones del alumnado señaladas en los resultados.

De las palabras del alumnado se desprende como las actividades creativas parten de aquellos conocimientos (tanto formales e informales) que cada uno de los discentes posee. De hecho, de forma inconsciente el propio alumnado, incorpora un aspecto interesante, y es que señalan que el hecho de que ciertos alumnos reciban una educación musical formal fuera del colegio (en la que reciben “instrucción musical” de lenguaje musical e instrumento) no supone que vayan a hacer el proyecto y sus actividades mejor que el resto del alumnado.

Si fijamos la atención la atención ahora en la accesibilidad de las actividades creativas musicales, es reseñable destacar que, eran accesibles para todo el alumnado, como apuntan Castellary et al. (2020) el alumnado debe no solo “hacer música” sino sentirse capaz de hacerla. Actitud que queda claramente evidenciada en las respuestas del alumnado.

Además, este estudio vendría a reforzar, desde la práctica docente y, desde la percepción del alumnado, la hipótesis que defienden Chao-Fernández et al. (2020) que consideran que la utilización de las TIC en el aula de música puede mejorar el rendimiento académico y la creatividad, teniendo en cuenta que, en los datos recogidos el 95,92 % del alumnado considera que la utilización de los medios audiovisuales facilita la realización de las actividades creativas y, por tanto, su aprendizaje. Así mismo, el propio alumnado reconoció que la utilización de los medios audiovisuales era muy fácil, y por lo tanto accesible para ellos.

Respecto a la utilización de las TIC en la “composición musical” Giráldez (2010) señala que la utilización de las TIC hace accesible la tarea de componer, pudiendo desarrollar dicha actividad cualquier persona y, no únicamente aquellos considerados como “especialistas”, como demuestra la experiencia descrita por Murillo et al. (2019) el soundcloud, un sistema de creación sonora y visual que permiten la manipulación del sonido e imagen en tiempo real utilizando dispositivos móviles.

Por otra parte, en los resultados obtenidos en este estudio se pone de manifiesto que, en el origen del diseño de las actividades creativas se sitúa uno de los aspectos que, en muchas ocasiones pasa desapercibido, y que en una educación inclusiva es fundamental, nos referimos a lo que Acaso (2012) en la Educación Artística llama “direccionalidad de las actividades”. Ésta destaca que, habitualmente, los docentes diseñan las actividades situándose en el lugar del alumno, y ello conlleva que, en realidad, se pongan en el lugar de “un único tipo de alumno”, por lo que destaca la importancia de la direccionalidad del diseño de las actividades, destacando que los docentes deben plantearse realmente a quién van dirigidas las actividades que proponen. Desde el punto de vista inclusivo, este aspecto debe ser esencial a la hora de diseñar unas actividades realmente inclusivas, de manera que se diseñen actividades en las que todo el alumnado sea capaz de realizarlas. En los datos recogidos se observa cómo las actividades creativas son concebidas por el alumnado como unas actividades con una direccionalidad muy amplia, puesto que el 95,92 % del alumnado considera que las actividades estaban diseñadas para que todo el alumnado pudiera realizarlas y, de hecho, el 92,86 % considera que fue capaz de realizarlas.

Por otra parte, dentro del eje de aprendizaje este estudio hace evidente que el alumnado considera que los medios audiovisuales, a través de la realización de proyectos audiovisuales basados en actividades creativas, les permiten expresarse mejor. Por lo que, desde la perspectiva del alumnado se apunta lo que Botella et al. (2017) destacan, que el alumnado debe expresar sus emociones de la forma más creativa posible.

Respecto al aprendizaje musical se evidencia que, el hecho de realizar este tipo de actividades creativas dentro de proyectos audiovisuales permite al alumnado crear experiencias musicales significativas, en la línea de lo que apunta Regelski (2009), y, por lo tanto aprendizajes musicales. Como muestra la cantidad de alumnado que consideró que las melodías que habían creado les permitieron adquirir nuevos aprendizajes musicales (79,60 %), que después de terminar el proyecto eran capaces de reconocer las melodías (73,47 %), así como de recordar e interpretar las melodías creadas (64,29 %).

Para finalizar, respecto al éxito académico cabe destacar que, se observó cómo un 94,9 % del alumnado fue capaz de obtener una calificación final en el Área de Educación Artística de aprobado o superior, lo que permite plantear que el hecho de realizar proyectos audiovisuales basados en la realización de actividades creativas mejora el éxito escolar y, por tanto, el aprendizaje, en el área de Educación Artística. En este sentido, existen algunas investigaciones como la de Cuenca (2021) en la que queda patente que la realización de videoocreaciones desde una perspectiva inclusiva artística multidisciplinar (en la que interaccionan tres lenguajes artísticos, plástico-visual, musical y audiovisual) mejoran el éxito escolar y, con ello el aprendizaje en el área de Educación Artística.

El último aspecto que destacar se centra en la concepción del alumnado sobre el desarrollo de la creatividad, como se apunta en el marco teórico se tiende a desarrollar la creatividad básicamente desde el área de Educación Artística, de hecho, el alumnado es claro y contundente al respecto señalando que es básicamente en la única área en la que consideran que se desarrolla su creatividad e incluido señalan que “aquí nos podemos expresar mejor”. Con aquí se refieren al área de Educación Artística, únicamente un alumno apunta que, con mucho en el área de lengua es en la que, alguna vez, hacen alguna actividad más creativa como hacer un poema o una historia. Son unas percepciones aplastantes, en las que queda patente lo lejos que aún se está de desarrollar el aprendizaje creativo en las aulas desde todas las áreas, o, al menos, la percepción que de ello tiene el alumnado.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, podemos afirmar que, las actividades artístico-musicales creativas en los proyectos audiovisuales, entendiendo éstos como un punto de unión e interacción entre los diversos artísticos (plástico, musical y audiovisual) en la Educación Artística son una herramienta que favorece la inclusión educativa en sus tres ámbitos: la presencia, la participación y el aprendizaje.

Gracias a la utilización de las actividades creativas artístico-musicales en los proyectos audiovisuales la participación del alumnado mejora a través del ser y pertenecer. Es decir, a través de reconocerse de forma individual dentro de un grupo, con capacidad para interaccionar con el resto de miembros del mismo y desarrollando el sentimiento de pertenencia al grupo.

Las actividades creativas son capaces de incorporar los aprendizajes formales y no formales que cada alumno posee, de manera que son capaces de adaptarse a cada uno de los alumnos, situándose en el “sitio exacto” a partir del que crear nuevos aprendizajes en cada alumno/a, así como le permite, también, un mayor o menor recorrido en el mismo, dependiendo de las características de cada uno de los alumnos/as. Así mismo, son accesibles para todo el alumnado, por

lo que dan la posibilidad a todos de acceder a cada una de las actividades, así como presentan, en su diseño, una gran direccionalidad, de manera que son concebidas para todos los discentes del grupo y no, para un “único tipo de alumno”, sino para todos.

Así mismo, las actividades creativo-musicales en el área de Educación Artística dentro de los proyectos audiovisuales favorecen el éxito escolar, y, por tanto, el aprendizaje. Al igual que permiten incluir en su desarrollo metodologías pro-inclusivas como, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje por proyectos.

Además, éstas ofrecen la posibilidad de expresarse en diversos lenguajes y, por tanto favorecen, también, el desarrollo del pensamiento creativo.

Si bien queda patente que aún queda un largo camino por recorrer para conseguir que la concepción del Área de Educación Artística deje de ocupar un espacio “residual” en el sistema educativo español, así como que desde todas las áreas se tienda a desarrollar un pensamiento más creativo.

En cuanto a las aplicaciones prácticas de nuestro estudio podemos destacar diversos aspectos. En primer lugar, los docentes y las escuelas, en general, deberían replantearse su práctica docente y analizar si las actividades que diseñan son o no realmente inclusivas, de manera que los postulados de la educación inclusiva vayan de la mano de las prácticas educativas de una forma más eficaz, gracias a la reflexión y análisis de las actividades diseñadas.

En segundo lugar, y también relacionado con las prácticas educativas inclusivas, este estudio aporta la visión y percepción del alumnado sobre el aprendizaje y el proceso del mismo. Consideramos que debería tenerse en cuenta en las investigaciones educativas, sobre todo en las orientadas hacia la inclusión educativa, la voz del alumnado, puesto que nos pueden proporcionar información que de otra forma no tendríamos, además de que éste debería ser partícipe en el proceso de toma de decisiones como herramienta para fomentar una educación inclusiva más activa y real en las prácticas educativas y los centros educativos.

En tercer lugar, este estudio permite que el planteamiento de realizar actividades creativas se extrapole a otras áreas de conocimiento para desarrollar el pensamiento creativo y que éste no se centre únicamente desde el área de Educación Artística.

En cuarto y último lugar, otra de las aplicaciones, aunque ésta sería más bien una reivindicación, se debería avanzar hacia un sistema educativo en el que se dignifique el arte, en todas sus manifestaciones artísticas. Que permita una mejor y mayor inclusión educativa a través del arte y que, a su vez, desarrolle el pensamiento creativo y que, gracias a éste, se pueda formar a alumnos con las habilidades necesarias para afrontar los retos de la sociedad actual, formando a individuos libres, críticos y capaces de entender su propia realidad.

REFERENCIAS

Acaso, M. (2009). *La Educación artística no son manualidades*. Los libros de la Catarata.

Acaso, M. (2012). *Pedagogías Invisibles. El espacio del aula como discurso*. Catarata.

Acaso, M. (2013). *Reduvolution*. Paidós.

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art thinking*. Paidós.
- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia de Investigación educativa. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, (47), 73-88. Recuperado en <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/123522/Triangulaci%3bn%20de%20datos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M. (2015). Struggling for equity in education: the legacy of Salamanca. En F. Kiuppis y R. S. Hausstätter (Eds.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (pp. 41-55). Peter Lang.
- Ainscow, M. (2017). Pasos para la inclusión en las escuelas. Recuperado de <http://www.eduforics.com/es/pasos-la-inclusion-las-escuelas/>
- Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A. e Ibarretxe, G. (2009). *10 Ideas clave El aprendizaje creativo*. Graó.
- Alsina, M., Mallol, C. y Alsina, A. (2020). El reto inclusivo desde la educación artística transformativa. En L. Habib-Mireles (Coord.), *Tecnología, diversidad e inclusión: repensando el modelo educativo*. (pp. 114-125). Adaya Press.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Azorín, C. M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043-1060. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/143966/51343-115934-2-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Azorín, C. y Sandoval, M. (2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: análisis de guías para la acción. *Siglo Cero*, 50(3), núm 271, 7-27. <https://doi.org/10.10.14201/scero2019503727>
- Beineke, V. (2017). Componiendo colaborativamente en la escuela: entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 31-39. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.12967/RIEM-2017-5-p031-039>
- Bernaschina, D. (2019). Las TIC y Artes mediales: La nueva era digital en la escuela inclusiva. *Alteridad*, 14(1), 40-52. <https://doi.org/10.17163.alt.v14n1.2019.03>.
- Botella, A. M., Fosati, A. y Canet, R. (2017). Desarrollo emocional y creativo en Educación Infantil mediante las artes visuales y la música. *Creativity and Educational Innovation Review (CEIR)*, 1. 2017: 70-86. Recuperado de <https://roderic.uv.es/handle/10550/67112>
- Cabadas, V. (2018). La Educación Artística como garantía de la inclusión educativa en Educación Primaria. Estudio comparado entre los currículums de Irlanda y España. *Actas del XVI Congreso Nacional de Educación comparada de Tenerife*, 31-38. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/11365/1.3.pdf?sequence=1>
- Calderón, I. (2018). Deprived of human rights. *Disability and Society*, 33(10), 1666-1671. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1529260>
- Castaño, A., López, J. C., Segura, J., Bianchá, H. F., Ávila, C. A., y Saenz, J. D. (2019). Sistematización de Prácticas educativas: Guía conceptual para educadores. *Eduteka*, No. 7-2019, (7), 1-38. <http://doi.org/10.18046/edukafe.2019.7>
- Castellary, M. Muñoz, J. R. y Ortiz, L. (2020). La actividad musical como medio para la educación inclusiva En Ortiz, L y Carrión, J. J. (coords.), *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro* (pp. 295- 315). Dykinson

- Chao-Fernández, A., Pérez Crego, M. C., y Chao-Fernández, R. (2020). La grabación musical como herramienta de aprendizaje. Implicaciones educativas para el alumnado. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(1), 71-83. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.1.6520>
- Corbalán, F. J., Martínez, F., Donolo, D., Alonso, C., Tejerina, M. y Liminañana, R. M. (2003). C.R.E.A. *Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. TEA Ediciones.
- Cuenca, S. (2021). Las videoocreaciones como medio de inclusión y mejora del éxito escolar en una educación artístico-musical. *International Journal of New Education*, (8), 151-172. <https://doi.org/10.24310/IJNE.8.2021.13810>
- Darretxe, L., Gezuraga, M. y Berasategui, N. (2020). La necesidad de avanzar hacia la investigación inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 104-114. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7139>
- Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana. DOGV Num 7311/07.07.2014 folio 16325-16694
- De Pascual, A. y Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace)*. Los libros de la Catarata.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 115-128. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>
- Dovigo, F. (2017). Linking Theory to Practice in Inclusive Education, In Dovigo, F. (Ed.), *Special Educational Needs and Inclusive Practices*, pp. 33-62. Sense Publishers.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- Echeita, G. (2019). *Educación Inclusiva El sueño de una noche de verano*. Octaedro Editorial.
- Escobedo, P., Sales, A. y Traver, J. (2017). La voz del alumnado: Su silencio y la cultura profesionalista. *Educación XX1*, 20(2), 299-318. <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.11940>
- García, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como una estrategia para la inclusión ASRI- *Arte y Sociedad*. *Revista Investigación* N°1 Febrero 2012 recuperado en <http://www.eumed.net/rev/ay/s/1/cgm.html>
- Giráldez, A. (2010). La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en internet. *Revista Iberoamericana de educación*, 52, 109-125. <https://doi.org/10.35362/rie520579>
- Jurado, P. (2020). Inclusión y educación. Bases de y para una educación inclusiva. En Ortiz, L. y Carrión, J. J. (coords.), *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro* (pp. 49-82). Dykinson.
- López -Velez, A.L (2018) *La educación inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco. Recuperado de <https://addi.ehu.es/handle/10810/26837>
- Maxwell, J. A. (2010). Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475-482. <https://doi.org/10.1177/1077800410364740>
- Menchen, F. (1998). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Pirámide.

- Moliner, O., Arnaiz, P., y Sanahuja, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XXI*, 23(1), 173-195, <https://doi.org/10.5944/educxx1.23753>
- Montoya, J. C., Montoya, V. M., Hernández, E., Francés, J. M. y Azorín, J. M. (2010). Los recursos audiovisuales como compensadores de desigualdades en las aulas de educación musical. En Arnaiz, P., Hurtado, M., y Soto, F. (2010). *25 años de integración escolar en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Consejería de Educación, Formación y Empleo*. Recuperado en http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33011376/jcmontoya.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1487599587&Signature=A%2BMckwo9jOudlaHbb%2F1XB0trrzQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLos_recursos_audiovisuales_como_compensa.pdf
- Mundet, A., Fuentes-Peláez, N., y Pastor, C. (2017). El fomento de la inclusión social infantil a través de los lenguajes artísticos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (29), 143-156. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135049901011>
- Murillo, A (2015a) “¿Más que música? Natura 3.0: diluyendo las fronteras del arte en las aulas de música de secundaria”. En Giráldez, A (coord), (2015) *De los ordenadores a los dispositivos móviles. Propuestas de creación musical y audiovisual*. Graó.
- Murillo, A. (2015b) La ciutat com a laboratori: noves cartografies de les pràctiques musicals creatives. *Revista Kult-ur*, 2(3), 185-196 Recuperado en <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/article/view/1733>
- Murillo, A., Riaño, M. E. y Berbel, N. (2019). El aula como caja de resonancia para la creación sonora: nuevas arquitecturas y herramientas tecnológicas para acercar el arte sonoro al ámbito educativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 43, 1-18. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/14007>
- Núñez, P., Rodrigo, L., Rodrigo, I., y Mañas, L. (2020). Autoconfianza y expectativas de carrera profesional en los menores en función del género. El uso de la creatividad para determinar el modelo aspiracional. *Espacios*, 41(46). <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n46p05>
- Regelski, T. A. (2009). La música y la educación musical: Teoría y práctica para “marcar una diferencia”. En Lines, D. K. (comp.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 21-47). Morata.
- Sanahuja, A., Moliner, L., y Benet, A. (2020). Análisis de prácticas inclusivas de aula desde la investigación-acción participativa. Reflexiones de una comunidad educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 125-143. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.006>
- Tigrero, M. G. (2020). La formación integral de los estudiantes de básica media a través de la innovación desde el arte y la inteligencia emocional. *PDR*, (18), 35-46. Recuperado a partir de <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Pers/article/view/2286>
- Triviño, L. y Vaquero, C. (2020). Educación artística y ciudadana en la formación inicial de maestras/os en Educación Primaria. Desarrollo del pensamiento crítico-creativo-social a través de Malamente. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 375-385. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.63488>
- Turri, C (2019) Una evaluación pensada para la inclusión: la escuela, un lugar de oportunidades. En Pitluk, L. *La inclusión educativa como construcción. Puentes y caminos para recorrer* (pp. 87-99). Homosapiens
- Valle, R. E. y Colmenero, M. J. (2020). Aportaciones de las tecnologías de la información y la comunicación a la educación inclusiva: buenas prácticas desde la revisión de las investigaciones. En Ortiz, L y Carrión, J. J. (coords.), *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro* (pp. 157-181). Dykinson.

Varías, I. y Callao, M. (2022). Estrategias de aprendizaje autónomo: pensamiento crítico y creativo en educación primaria. *Revista Innova Educación*, 4(3), 115-125. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.03.007>

Varías, I. (2021). Estrategias de pensamiento creativo en aulas de educación primaria. *Revista Innova Educación*, 4(1), 39-50. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.003>

INVESTIGACIONES

Evaluación de actividades de investigación y posgrado. Una experiencia bajo un modelo comprensivo

*Evaluation of research and postgraduate activities.
An experience under a comprehensive model*

José Alfonso Jiménez Moreno,* Joaquín Caso Niebla** y Juan Guillermo Vaca Rodríguez***

Recibido: 16 de marzo de 2022 **Aceptado:** 17 de enero de 2023 **Publicado:** 31 de julio de 2023

To cite this article: Jiménez, J. A.; Caso, J.; y Vaca, J. G. (2023). Evaluación de actividades de investigación y posgrado. Una experiencia bajo un modelo comprensivo. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(2), 53-70. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.14515>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.14515>

RESUMEN

El presente artículo se centra en el desarrollo de una propuesta para el problema de evaluación académica en educación superior. A partir de la necesidad institucional de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México, se desarrolló un mecanismo de evaluación para su personal académico en sus actividades de investigación y posgrado, enfocado en ofrecer retroalimentación para la mejora de las labores académicas. Considerando la necesidad de tomar en cuenta indicadores más robustos que la sola productividad científica, se decidió utilizar el modelo de evaluación comprensiva para definir las áreas de evaluación a partir de la experiencia y necesidades de la comunidad universitaria. A través de la participación de 579 académicos de toda la universidad a partir de una encuesta abierta, se definieron las categorías e indicadores por evaluar, mismas que pretenden reflejar las demandas del contexto particular de los académicos participantes. Se realizó un análisis de contenido inductivo de las respuestas obtenidas; derivado de ello se definió un mecanismo de evaluación que sugiere el uso de tres instrumentos: Guía de autoevaluación; Guía de entrevista; y, Cuestionario para estudiantes. Cada instrumento se sujetó a revisión de expertos de la propia comunidad universitaria para valorar su pertinencia de aplicación para las diferentes áreas de conocimiento. Como resultado, se obtuvo una propuesta de mecanismo de evaluación basada en la colegialidad y no en estándares, coincidiendo así con la perspectiva comprensiva, la cual pretende reflejar la diversidad de la comunidad universitaria y la complejidad que implica la realización de actividades académicas en el ámbito del posgrado y la investigación.

Palabras clave: evaluación formativa; evaluación académica; evaluación institucional

ABSTRACT

This article focuses on the development of a proposal for the academic evaluation in higher education. Based on the institutional need of the Autonomous University of Baja California (UABC), Mexico, we developed an evaluation mechanism for its academic staff in their research and postgraduate activities, focused on offering feedback to improve academic work. Considering the need to take into account more robust indicators than scientific

Financiación: Esta investigación fue financiada por la Universidad Autónoma de Baja California, a través de la convocatoria interna 2020, promovida por la CGIP.

Agradecimiento: Los autores agradecen la participación de los 579 académicos implicados en el presente estudio quienes apoyaron la definición de categorías y criterios; así como de los siete coordinadores de investigación y posgrado y del conjunto de estudiantes que con sus juicios y valoraciones permitieron la validación de los instrumentos propuestos.



*J. A. Jiménez Moreno [0000-0003-0704-7883](https://orcid.org/0000-0003-0704-7883)

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

jose.alfonso.jimenez.moreno@uabc.edu.mx

**Joaquín Caso Niebla [0000-0002-3557-1722](https://orcid.org/0000-0002-3557-1722)

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

jcaso@uabc.edu

***J. G. Vaca Rodríguez [0000-0002-5115-7177](https://orcid.org/0000-0002-5115-7177)

Facultad de Ciencias Marinas

juangvaca@uabc.edu.mx

Todos los autores pertenecen a la Universidad Autónoma de Baja California

productivity by itself, we decided to use the comprehensive evaluation model to define the evaluation areas, based on the experience and needs of the community. Through the participation of 579 academics based on an open survey, the categories and indicators to be evaluated were defined, which are intended to reflect the demands of the particular context of the participating academics. We performed an inductive content analysis of the responses obtained; derived from this, we defined an evaluation mechanism that suggests the use of three instruments: Self-assessment guide; interview guide; and, Questionnaire for students. Each instrument was reviewed by experts from the university community to assess its possibility of application in all university areas. As a result, we obtained a proposal for an evaluation mechanism based on collegiality, thus coinciding with the comprehensive perspective, which aims to reflect the diversity of the university community and the complexity involved in carrying out academic activities in the field of postgraduate and research.

Keywords: formative evaluation; academic evaluation; institutional evaluation

1. INTRODUCCIÓN

La investigación que a continuación se presenta derivó de la intención de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México, de desarrollar una propuesta para la evaluación de su personal académico en sus actividades de investigación y de posgrado, con el propósito de generar información que alimente las políticas institucionales en esta materia. Se implementó una metodología para la recolección de información sobre diversas dimensiones asociadas con el desempeño del personal académico en sus actividades en los programas de posgrado y sus prácticas de investigación. Los supuestos que subyacen a la propuesta parten del reconocimiento de la diversidad como rasgo distintivo de la actividad que realizan las diferentes comunidades académicas. La investigación que se presenta no solo pretende contribuir a la generación de propuestas de mecanismos institucionales, también documenta una experiencia que pretende sumar a la discusión sobre los alcances, objetivos e instrumentos por utilizar en evaluaciones que vayan más allá de la burocratización (Buendía et al., 2017) o de ejercicios enfocados solo en la productividad (Vázquez e Hirales, 2018). Cabe aclarar que el desarrollo de este estudio se llevó a cabo a través de medios digitales, debido a la contingencia sanitaria causada por el virus SARS-CoV-2.

2. PROBLEMÁTICA Y JUSTIFICACIÓN

La evaluación de los programas, procesos y prácticas educativas son actividades de gran relevancia para las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, ello debido a que la información que se genera es un insumo importante para la planificación institucional, así como para la retroalimentación de las actividades de la vida universitaria. Uno de los ámbitos de evaluación de mayor importancia dentro de la vida académica es aquella enfocada en la investigación. Tradicionalmente, esta labor se realiza enfocada en la identificación de productos académicos, situación fuertemente influida la intención institucional de transferencia del conocimiento (Vasen, 2018).

Considerando las perspectivas actuales de la evaluación de los docentes universitarios en sus funciones académicas (Buendía et al., 2017; Franco-López et al., 2017; Park y Woo, 2018), la medición de los logros, así como el conteo de las publicaciones en revistas son las prácticas consideradas como válidas para reconocer el trabajo académico (Vasen, 2018). De esta manera, se reafirma la intención de legitimación socio-académica de la ciencia, reducida a los productos

comunicativos generados (Jiménez, 2019). Esto resulta insuficiente para poder hacer una evaluación amplia; frente a ello, y en consideración de la necesidad de plantear propuestas de evaluación acordes con la realidad institucional (Cordero et al., 2003), se realizó un proyecto coincidente con los esquemas y dinámicas propias de la UABC.

A partir de los procesos de modernización educativa suscitados en Latinoamérica desde los años ochenta, se establecieron formas de evaluación como medio de fomento de competitividad. Estas intenciones se operan en México a través del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), así como programas de estímulos enfocados en la productividad (Cordero et al., 2003). Los mecanismos de evaluación a nivel nacional se reducen mayoritariamente a la medición de la productividad a través de publicaciones en revistas de alto impacto, lo cual ha sido fuertemente criticado en la literatura internacional, particularmente en el contexto de habla hispana, debido a un exceso de reductibilidad, así como a la necesidad que el trabajo académica solo responda a determinados indicadores (Buendía et al., 2017; Galaz, Martínez y Gil, 2020; Jiménez, 2019; San Fabián, 2020; Vera y González-Ledesma, 2018). Adicionalmente, en el caso particular de la UABC, existe el Programa de Reconocimiento al Personal Académico (PREDEPA), el cual se enfoca en la recopilación de evidencias del personal académico con fines de incentivar los indicadores de productividad (Vázquez e Hiraes, 2018); sin embargo, sus resultados no ofrecen retroalimentación alguna para mejorar los procesos académicos.

Dentro de la UABC existen modelos de evaluación docente enfocados al nivel licenciatura (Henríquez et al., 2020), además, existen antecedentes de evaluación a nivel posgrado, las cuales se implementan a través de la Coordinación General de Investigación y Posgrado (CGIP)—instancia encargada de administrar todo lo relacionado con estas áreas en la UABC—. Sin embargo, estos ejercicios además de que no han sido debidamente documentados, no consideran en sus diseños actividades que no sean relacionadas con la docencia (como dirección de tesis, vinculación, tutorías, entre otros), ni sobre el desarrollo de investigaciones, más allá de publicaciones o participación en congresos.

A partir de la necesidad de ofrecer un esquema de retroalimentación vinculado con el desempeño del personal en actividades de Posgrado e Investigación, y de las orientaciones ofrecidas por la bibliografía, que apunta hacia la consideración de formas de evaluación robustas (Buendía et al., 2017; Franco-López et al., 2017), la investigación tuvo por objeto desarrollar un mecanismo para evaluar las funciones de posgrado e investigación de los académicos de la UABC.

3. EVALUACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Tradicionalmente, la evaluación académica en las IES mexicanas se regula a través de dos medios: en las que el Estado Mexicano establece las pautas de reconocimiento de su labor (como el caso del SNI); o bien, a través de ejercicios institucionales, como es el caso del PREDEPA en la UABC. Los procesos de evaluación regulados por el Estado establecen reconocimientos simbólicos y monetarios a la productividad, esto como forma de incentivar la producción bajo los intereses temáticos nacionales. Uno de los mayores problemas de este mecanismo ha sido la reducción de la labor académica a la publicación en determinadas revistas; de tal manera que la

pretensión de publicar exclusivamente en revistas con alto factor de impacto ha influido en que la investigación se enfoque fuertemente en la difusión de resultados.

Los ejercicios de evaluación docente se han caracterizado por valoración de elementos parciales, así como por la acumulación de comprobantes de cada una de las actividades (Rueda, 2018). Frente a ello, la literatura apunta a que las evaluaciones no deben centrarse solo en premiar la labor que realizan los docentes (Buendía et al., 2017). Bajo esta dinámica, se pretende desarrollar mecanismos que permitan retroalimentar la labor académica y de investigación no por la cantidad de publicaciones generadas (Franco-López et al., 2017). La construcción de un mecanismo de evaluación que aquí se documenta retoma la idea de una valoración sistemática que oriente la función académica de manera formativa, que valore el trabajo académico en función de sus propósitos, los retos que enfrentó, la manera de solucionarlo, así como los aspectos por mejorar (Buendía et al., 2017).

Este posicionamiento es coincidente con la preocupación internacional respecto a la diversificación de la evaluación académica. En 2017 se firmó el San Francisco Declaration on Research Assessment (DORA), en el cual 840 instituciones formalizaron su intención de no apoyarse únicamente en el factor de impacto de las publicaciones al momento de evaluar la investigación. Como propuesta, se manifestó que el contenido de la publicación es más importante que las métricas de las revistas; y que para valorar los logros de una investigación se pueden considerar también lo que se genera (bases de datos, software, entre otros) (Franco-López et al., 2017). Bajo esa misma intención, Oztaysi et al. (2017) sugieren los siguientes criterios para poder valorar el trabajo que se realiza en investigación, más allá de la productividad y publicación en revistas de alto impacto:

- a. Potencial de innovación y originalidad.
- b. Viabilidad legal, ética, técnica y económica.
- c. Competencia y experiencia de los investigadores.
- d. Infraestructura de la investigación, así como inclusión de estudiantes.
- e. Colaboración gubernamental o con otras instancias.
- f. Potencial para patentar y publicar la investigación.

Estas categorías son más amplias que la mera consideración de la cantidad de publicaciones como factor de evaluación. Sin embargo, también es importante considerar los objetivos particulares institucionales, más allá del planteamiento de propuestas sin contextos definidos. Además, es importante que la comunidad universitaria participe en la definición de los criterios de evaluación (Cordero et al., 2003). Dada la intención del proyecto, fue necesario considerar un modelo de evaluación que reconociera las orientaciones referidas por la literatura, así como de las necesidades institucionales. Bajo estas consideraciones se optó por el modelo comprensivo de evaluación educativa propuesto por Stake (2006).

La evaluación comprensiva pretende dar respuesta a las necesidades y particularidades del fenómeno por evaluar. Este enfoque no se centra en las características técnicas de la evaluación,

sino en atender las necesidades e intereses de los stakeholders¹, con el fin que la información que se genere sea de utilidad para éstos. Para el modelo de la evaluación comprensiva, el diseño metodológico enfocado en los instrumentos y la persecución de la objetividad no trasciende a la comprensión a profundidad de las características del evaluando (Stake, 2006). Según este autor, el trabajo debe ser caracterizado conforme a las particularidades de su contexto. Debido a que la evaluación implica analizar prácticas humanas, se vuelve necesario entenderlas como acciones contextualizadas y reconocer que se trabaja con experiencias de las personas en un momento y condiciones en particular.

En términos técnicos, la evaluación comprensiva utiliza una diversidad de medios de recolección de información (Stake, 2006), considerando siempre el rescate de la experiencia propia de los stakeholders dentro de las evaluaciones que se desarrollen.. Considerando las recomendaciones de la literatura respecto a que la evaluación debe tomar en cuenta la diversidad de agentes y la evitación de los procesos de burocratización, el modelo seleccionado permite establecer una propuesta en la que involucre a la comunidad universitaria (Buendía et al., 2017; Cordero et al., 2003), no solo como una fuente de información, sino como quienes delimitan los alcances y limitaciones de la propuesta.

4. METODOLOGÍA

Se fundamentó en el modelo comprensivo (Stake, 2006), que favoreció que la propuesta fuera acorde con las necesidades perspectivas institucionales de la comunidad de la UABC, dado su contexto en particular. Una de las características del modelo comprensivo es que no se define a sí mismo como cuantitativo o cualitativo, sino que es flexible respecto a la incorporación de técnicas que faciliten el acercamiento al fenómeno de interés. Esta perspectiva implica la participación de los diversos stakeholders relacionados con las actividades de Posgrado e Investigación, así como el Modelo Educativo de la universidad (UABC, 2018). Esta metodología permitió considerar el ideal sistemático y colectivo que la literatura sugiere para efectos de evaluaciones académicas (Buendía et al., 2017).

El método no se enfocó en los instrumentos en sí mismos, sino en la identificación de la perspectiva de los agentes (Stake, 2006) y su correspondencia con el mecanismo de evaluación planteado. En ese sentido, el proyecto implicó estar en cercanía con los actores que definen los procesos de investigación y posgrado de la UABC; es decir, los académicos de las diferentes áreas del conocimiento, además de la CGIP. A continuación, se describen las actividades realizadas en cada una de las etapas mencionadas.

4.1. Delimitación conceptual de las actividades por evaluar

Para la delimitación conceptual no bastaba con la identificación de las orientaciones de la literatura. Considerando las sugerencias de Stake (2006), respecto a la univocidad del objeto de evaluación y la necesidad de resaltar la visión de los stakeholders; pero también, la importancia

¹ El término *stakeholders* es frecuentemente utilizado en el ámbito de la evaluación educativa, y refiere a los agentes o partes interesadas en el proceso y resultados de la evaluación.

que la comunidad participe activamente en la definición de criterios por evaluar (Buendía et al., 2017; Cordero et al., 2003; Rueda, 2018), se optó por buscar un mecanismo que permitiera recuperar la perspectiva de los stakeholders.

Inicialmente se había planeado la organización de foros de discusión en cada uno de los diferentes campus de la universidad, con representatividad de las siete áreas del conocimiento: Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Educación y humanidades, Ciencias de la Ingeniería y Tecnología, Ciencias de la Salud, Ciencias Económico-Administrativas, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Sociales; en los que se discutieran los criterios por considerar para esta evaluación. Sin embargo, derivado de la contingencia sanitaria causada por el virus SARS-CoV-2, se optó por la aplicación de una encuesta electrónica.

La definición de la encuesta diseñada *ad hoc* tomó en cuenta la valoración de dos académicos, ambos con experiencia en temáticas relacionadas con la educación superior e investigación. Como resultado, se generó un instrumento en el que se solicitó a los participantes que enlistaran las actividades de investigación y posgrado que, a su juicio, pueden ser evaluadas, tomando en cuenta lo siguiente:

- Incluir solo actividades que consideraran esenciales.
- Enlistar, al menos, cinco actividades relativamente independientes entre sí.
- Evitar la inclusión de actividades administrativas.
- Evitar la inclusión de actividades propias de la docencia frente a grupo.
- Incluir una breve argumentación de su selección.

De esta manera, las preguntas del instrumento fueron totalmente abiertas, con la intención de recopilar de manera libre la opinión y perspectiva de los participantes. La encuesta se aplicó a través del software SurveyMonkey entre el 18 agosto y 4 de septiembre de 2020. El instrumento se envió vía correo electrónico a todos los académicos de tiempo completo de la UABC. Como resultado se obtuvo una participación de 579 académicos. De estos, 52 % fueron hombres y 48 % mujeres.

Se obtuvieron un total de 848 propuestas sobre acciones por evaluar en Investigación, así como 858 respuestas respecto al ámbito de Posgrado. El procedimiento posterior se basó en el análisis de contenido inductivo (Saldaña, 2015) a través de un ejercicio iterativo que orientó la definición de categorías e indicadores por considerar en la evaluación. El uso de una lógica inductiva permitiría retomar la perspectiva propia de los participantes y clasificarla en función de la información manifiesta, guardando así coincidencia con la perspectiva adoptada en el proceso de evaluación, respecto a que la evaluación debe reflejar los criterios e indicadores establecidos por los actores en un contexto en particular (Buendía et al., 2017; Stake, 2006).

El análisis requirió un trabajo iterativo de las respuestas, en el que se asignaron códigos para las 1,706 respuestas (848 de Investigación y 858 de Posgrado). Se trabajó con el software MAXQDA en su versión 2020, con el apoyo de dos becarios, ambos estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación, con quienes se trabajaron diversas sesiones de calibración de juicios. La organización de los códigos se realizó en función de núcleos de significado (Quecedo y

Castaño, 2002). A partir de estos núcleos se delimitaron las categorías de cada área. Dentro del proceso se buscó que los códigos y las categorías se mantuvieran relativamente excluyentes entre sí. Las categorías y códigos resultantes representaron la propuesta conceptual sobre la cual se construyeron todos los instrumentos.

4.2. Determinación del mecanismo de evaluación

En concordancia con el modelo utilizado (Stake, 2006), se asume que el mecanismo debía de ser lo suficientemente flexible para reflejar la realidad de la vida académica en las diferentes unidades académicas de la UABC. Además de haber construido una serie de categorías e indicadores, era necesario evitar la burocratización (Buendía et al., 2017; Franco-López et al., 2017; Rueda, 2018) y mantener la posibilidad de diálogo entre los académicos.

Como consecuencia del ejercicio de la encuesta, se realizaron tres instrumentos: a) Guía de autoevaluación; b) Guía de entrevista y, c) Cuestionario para estudiantes. La racionalidad de la selección se basa en la reflexión sobre las labores propias desarrolladas por los académicos (Buendía et al., 2017; Rueda, 2018), así como en la colegialidad y diálogo que ofrecen. Asimismo, se valoró importante incluir la perspectiva de los estudiantes de posgrado, con fines de incorporar en esta discusión a los diversos actores involucrados en los procesos de investigación y aspectos formativos (Stake, 2006). Estos cuestionarios se entregaron a la institución a manera de propuesta, con el fin que cada unidad académica valorara su implementación y posibles ajustes acordes con las particularidades disciplinares en cada caso.

4.3. Elaboración de instrumentos

Con la finalidad de contar con evidencias de validez adicionales, los instrumentos se sometieron a un conjunto de procedimientos de revisión indicados por la literatura (Kane, 2011). La Guía de autoevaluación y la Guía de entrevista fueron analizadas por siete coordinadores de investigación y posgrado de diferentes unidades académicas de la UABC. Por su parte, el Cuestionario fue revisado a detalle por ocho estudiantes de posgrado. La siguiente tabla resume las características de los revisores:

Tabla 1: Resumen de revisores de los instrumentos elaborados. **Fuente:** Elaboración propia.

INSTRUMENTO	NÚMERO DE REVISORES	UNIDADES ACADÉMICAS PARTICIPANTES
Guía de autoevaluación	7 coordinadores de investigación y posgrado	Fac. de Ciencias Administrativas y Sociales.
Guía de entrevista		Fac. de Ciencias Humanas.
Cuestionario para estudiantes	8 estudiantes de posgrado	Fac. de Medicina y Psicología.
		Inst. de Ingeniería.
		Inst. de Investigaciones Oceanológicas.
		Fac. de Ciencias.
		Inst. de Investigaciones en Ciencias Veterinarias

La revisión se realizó con el fin de valorar la pertinencia de los indicadores propuestos, la suficiencia de la información, así como la claridad de los ítems. La validación se realizó durante

el mes de enero de 2021 de manera asincrónica con el uso de medios digitales. La información obtenida se sistematizó; asimismo, se analizaron todos los comentarios recibidos para cada ítem de los tres instrumentos. Como consecuencia, la propuesta inicial sufrió cambios, con el fin de hacerla acorde con lo expresado por los revisores.

5. RESULTADOS

Con la finalidad de organizar la información resultante del proyecto de investigación, los resultados se organizan en función de las fases descritas con anterioridad.

5.1. Delimitación conceptual de las actividades por evaluar

En concordancia con las recomendaciones de la literatura (Buendía et al., 2017; Didier, 2014; Follari, 1999; Franco-López et al., 2017; Oztasi et al., 2017), se optó por un proceso inductivo, enfocado en recopilar la perspectiva del personal académico. Como resultado, se obtuvieron un total de 848 propuestas de actividades por evaluar y 858 respuestas respecto al posgrado, de un total de 579 participantes. Las edades de los participantes oscilaron entre 29 y 71 años, con un promedio de 44.31 años. La mayoría de los participantes (35.86 %) tenía entre 30 y 39 años. La información detallada de los participantes es la siguiente. En el caso de los años de experiencia laboral dentro de la universidad, hubo participantes con entre 1 y más de 40 años de experiencia; el promedio de experiencia fue de 13.34 años, y el mayor porcentaje registra entre 1 y 10 años de labor universitaria (50 % de los participantes).

Vale resaltar que 50 % de los participantes manifestaron pertenecer al SNI. Lo cual refleja la alta participación de la comunidad en medios de evaluación académicos de orden federal. Por último, en lo que respecta a la representatividad de las diversas áreas de conocimiento, la Tabla 4 muestra el porcentaje de participación de académicos en cada una de ellas. Al igual que en otras variables, se observa una participación diversa. El registro de participación consideró 12.54 % de profesores del área de Ciencias Administrativas, 6.52 % de Ciencias Agropecuarias, 14.6% de Ciencias de la Educación y Humanidades, 16.15 % de Ciencias de la Salud, 12.19 % de Ciencias Naturales y Exactas, 12.88 % de Ciencias Sociales, y la mayor participación fue del área de Ingeniería y Tecnología, con 25.08 %.

Los resultados de la población reflejan una interesante multiplicidad de perfiles, lo cual abonó para contar con información que mantuviera un determinado nivel de representación de la totalidad de áreas del conocimiento de la UABC. Como resultado del ejercicio de codificación se definieron las siguientes categorías e indicadores, los cuales pretenden ser un eje para el desarrollo de los mecanismos de evaluación académica a nivel institucional. Las categorías definidas para cada dimensión se generaron a partir de la agrupación de indicadores semánticamente relacionados.

La Tabla 5 muestra, así, los indicadores que la comunidad académica participante delimita como importantes para realizar la evaluación en las dos áreas de interés. Todos los indicadores se redactaron en infinitivo con la finalidad de establecer una manera unívoca para su posterior interpretación y trabajo de operacionalización para efectos de construir los instrumentos en cuestión.

Tabla 5: Estructura de la evaluación. Fuente: elaboración propia.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	INDICADORES	FRECUENCIA
INVESTIGACIÓN	Perfil del investigador	Formar parte de comité editoriales y de evaluación científica	2
		Asegurar el perfil adecuado para sus funciones	2
		Sumar evaluaciones externas para la valoración del perfil	2
		Contar con reconocimientos externos	13
	Diseño de investigación	Definir la línea de investigación	2
		Elegir tema de investigación acorde con el perfil profesional	8
		Elaborar el protocolo de investigación	63
	Marco teórico	Identificar bibliografía reciente y pertinente	25
		Definir el marco teórico de la investigación	16
	Metodología	Planear la estrategia metodológica del estudio	45
		Diseñar instrumentos de evaluación	12
		Recolectar información	5
	Análisis de la información	Crear base de datos para su posterior análisis	3
		Analizar la información	11
		Evaluar modelos aplicados	2
	Impacto de la investigación	Vincular la investigación con la práctica profesional	2
		Vincular investigación con la docencia	6
		Vincularse con sectores externos	10
		Participar en desarrollos tecnológicos	2
		Proponer temas relevantes e innovadores	30
		Diseñar investigaciones con impacto en la región	30
		Evaluar el impacto de la investigación	17
	Difusión y divulgación del trabajo científico	Elaborar el reporte de investigación	18
		Desarrollar trabajos como primer autor	1
		Registrar patentes o derechos de autor	9
		Identificar revistas científicas	6
		Crear eventos académicos	4
		Participar en foros académicos	38
		Publicar artículos, capítulos de libros o libros científicos	81
		Divulgar los resultados de las investigaciones	73
Función formativa	Formar a colegas	5	
	Incorporar estudiantes a los proyectos de investigación	59	
Gestión	Elaborar un plan de trabajo detallado	2	
	Presentar un informe de actividades académicas	2	
	Equilibrar la carga horaria	10	
	Registrar proyectos de Investigación	6	
	Obtener financiamiento y recursos para la investigación	43	
	Contar con laboratorios y equipo especializados	35	
	Obtener apoyos institucionales	30	
	Administrar recursos de investigación	1	

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	INDICADORES	FRECUENCIA
POSGRADO	Trabajo colaborativo	Fomentar un ambiente armónico	2
		Participar en proyectos de investigación	8
		Someter sus investigaciones a evaluación por parte de pares	9
		Evaluar trabajos de investigación	20
		Fomentar el trabajo colegiado	3
		Desarrollar trabajo en redes	40
		Participar en cuerpos académicos	35
	Perfil del (la) académico(a) en posgrado	Participar en asociaciones profesionales	1
		Tener reconocimientos externos	13
		Mantener una actualización disciplinaria y pedagógica	8
		Buscar el nombramiento de profesor-investigador	3
		Asegurar correspondencia del perfil profesional con el posgrado	9
	Actividades de gestión	Participar en la adquisición de acervo bibliográfico	1
		Participar en actividades de gestión	3
		Reclutar estudiantes de posgrado	2
		Promocionar el posgrado a lo interno y externo	6
	Dirección de tesis/proyectos terminales	Participar como sinodal de tesis	33
		Codirigir tesis/trabajos terminales	6
		Valorar los diseños de los estudios de trabajo terminal	2
		Revisar la pertinencia de los proyectos de estudiantes	16
		Evaluar el impacto de la investigación	17
		Documentar asesorías	8
		Orientar el trayecto formativo del estudiante	10
		Fomentar una comunicación adecuada con tutorados	2
		Supervisar el avance de los estudiantes	10
		Dirigir el avance en el programa	3
		Asegurar el cumplimiento de objetivos del programa	8
		Asesorar a estudiantes	51
		Retroalimentar el avance de tesis/proyecto	41
		Evitar sobrecargarse en dirección de tesis	3
		Dirigir, al menos, una tesis de posgrado	93
	Docencia	Asegurar el cumplimiento del plan de clase	5
Impartir clase con apego al modelo educativo		7	
Diagnosticar el nivel académico del grupo		2	
Realizar el encuadre del curso		3	
Impartir, al menos, una unidad de aprendizaje (asignatura)		54	
Impartir clases en línea		3	
Impartir clases en inglés		1	

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	INDICADORES	FRECUENCIA
Formación de habilidades		Asegurar la pertinencia de la formación	9
		Velar por evitar el plagio	1
		Fortalecer la formación metodológica	3
		Promover prácticas en entornos reales	3
		Guiar el proceso de búsqueda de información bibliográfica	4
		Fomentar el aprendizaje autodidacta	1
		Orientar la formación del estudiante hacia la investigación	10
		Promover el pensamiento crítico	3
		Formar competencias de vanguardia	1
		Enseñar técnicas de investigación	3
		Enseñar a los estudiantes al uso de base de datos	5
		Enseñar a leer y escribir textos científicos	5
		Movilidad	
Fomentar/Apoyar la movilidad de los estudiantes	19		
Participación en eventos académicos		Ofrecer seminarios y conferencias	5
		Realizar/Organizar eventos académicos	22
		Participar en eventos académicos con estudiantes	24
		Impulsar la participación de estudiantes en foros públicos	14
Planeación didáctica		Usar herramientas de formación innovadoras	11
		Seleccionar materiales para los cursos	8
		Diseñar seminarios integradores de conocimiento	3
		Seleccionar actividades de evaluación del aprendizaje apropiada	20
		Asegurar materiales y referencias actuales	19
		Ofrecer clase con conocimientos actuales	7
		Actualizar unidades de aprendizaje	17
		Elaborar planes/cartas de clase	10
Productividad con estudiantes		Medir el impacto de la productividad estudiante-profesor	3
		Promover que los estudiantes publiquen	23
		Promover que los estudiantes colaboren con CA	1
		Incorporar a estudiantes a proyectos de investigación	13
		Fomentar que los estudiantes produzcan conocimiento	4
		Desarrollar productos académicos con los estudiantes	5
		Colaborar en investigaciones de las tesis de estudiantes	1
Trabajo colegiado		Participar en procesos de selección	15
		Participar activamente en modificaciones o acreditaciones	26
		Participar en la creación de programas de posgrado	13
		Colaborar en seguimiento a egresados	2
		Colaborar con cuerpos académicos	3
		Participar en el núcleo académico de los programas educativos	19
		Participar en comités académicos	12

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	INDICADORES	FRECUENCIA
	Vinculación	Proponer proyectos a instancias externas	2
		Fomentar una formación que atienda a necesidades de la región	6
		Conseguir convenios	3
		Trabajar en equipos multidisciplinares	5
		Colaborar con otros académicos	3
		Colaborar con grupos de investigación externo	4
		Vincularse con el sector social y productivo	18
		Vincular actividades académicas con otro posgrado/unidad	15
		Vincular actividades académicas con programas de niveles previos	1

Se observa la manifestación de preocupaciones de diversa índole que, como se comentó, trascienden la mera suma de la productividad académica. La información representa la organización sistematizada a través de la codificación inductiva (Saldaña, 2015) de la perspectiva individual manifestada por los académicos. Se conforma así una aproximación de las dimensiones, categorías e indicadores esperados por parte de la comunidad académica de la UABC respecto a lo que, a su juicio, debería evaluarse a nivel institucional en sus funciones de investigación y posgrado.

La frecuencia de cada uno de los indicadores refleja cómo existen ciertas acciones/actividades que resultan de mayor relevancia para la comunidad —considerando solo para ello el número de veces referida por los diversos participantes—. A continuación, se resaltan los diez indicadores con el mayor número de menciones (en paréntesis la frecuencia de cada uno de ellos):

- Investigación
 - Publicar artículos, capítulos de libros o libros científicos (81)
 - Divulgar los resultados de las investigaciones (73)
 - Elaborar el protocolo de investigación (63)
 - Incorporar estudiantes a los proyectos de investigación (59)
 - Planear la estrategia metodológica del estudio (45)
 - Obtener financiamiento y recursos para la investigación (43)
 - Desarrollar trabajo en redes (40)
 - Participar en foros académicos (38)
 - Contar con laboratorios y equipo especializados (35)
 - Participar en cuerpos académicos (35)

Como se puede observar, los indicadores de mayor referencia son aquellos relacionados con la publicación y divulgación de la investigación, elementos de gran tradición dentro de la evaluación académica. Es interesante como se manifiesta la incorporación de estudiantes, la planificación de las investigaciones, además de financiamiento y trabajo en redes.

Por su parte, en el caso del Posgrado, los indicadores de mayor frecuencia fueron los siguientes:

- Posgrado
 - Dirigir, al menos, una tesis de posgrado (93)
 - Impartir, al menos, una unidad de aprendizaje (asignatura) (54)
 - Asesorar a estudiantes (51)
 - Retroalimentar el avance de tesis/proyecto (41)
 - Participar como sinodal de tesis (33)
 - Participar activamente en modificaciones o acreditaciones (26)
 - Participar en eventos académicos con estudiantes (24)
 - Promover que los estudiantes publiquen (23)
 - Realizar/Organizar eventos académicos (22)
 - Seleccionar actividades de evaluación del aprendizaje apropiada (20)

Las respuestas reflejan claramente la participación activa en la formación de los estudiantes, desde la relevancia de dirigir una tesis, impartir clase, así como participar activamente como sinodal. Adicionalmente existen acciones más enfocadas en temas de gestión, como participar en modificaciones o acreditaciones de programas educativos.

Esta valoración permite resaltar aquellos que la comunidad participante mencionó constantemente, independientemente del área de estudio. Sin embargo, la Tabla 5, en su conjunto, es ya un resumen de una libre participación de las y los académicos de la universidad —en todas las áreas de conocimiento— que se interesaron en participar en el ejercicio. Esto resulta, sin duda, una primera aproximación que deberá ser sujeta a análisis más precisos en cada una de las escuelas, facultades e institutos de la UABC, para valorar cómo los indicadores propuestos resultan cercanos o distantes a las necesidades y realidades particulares, en función del área de estudio y las características contextuales y demandas concretas en cada espacio universitario. De la misma manera, para su uso como referente para otras IES mexicanas y extranjeras, un análisis enfocado a las necesidades de los stakeholders de cada comunidad en particular resulta necesario.

5.2. Determinación del mecanismo de evaluación

A continuación, se describen los pasos a seguir sugeridos a la UABC para la evaluación de académicos en sus actividades de investigación y posgrado

5.2.1. Revisión colegiada de instrumentos propuestos

Considerando la necesidad que la evaluación que se propone refleje la realidad de las unidades académicas, los instrumentos se revisarán en el seno de cada escuela, facultad e instituto; y, de ser necesario, incluso con el equipo de investigación encargado de elaborar la propuesta. Esto con la intención de ampliar o reducir los indicadores manifiestos en cada instrumento, con el objetivo que refleje las particularidades disciplinares de cada unidad académica. Esto deberá realizarse a través de los cuerpos colegiados de cada escuela, facultad e instituto en lo particular.

5.2.2. Instrumentación de la Guía de autoevaluación

Este instrumento pretende iniciar la reflexión de toda la comunidad académica respecto a las actividades de Investigación y Posgrado que cada persona realiza durante el periodo que se defina en cada escuela, facultad o instituto. No se pretende que la guía sea una recolección de evidencias de trabajo; la pretensión de este instrumento es generar una reflexión respecto a las actividades plasmadas en los intereses manifiestos por la comunidad académica. La guía deberá fundamentar un ejercicio que aporte al análisis individual sobre las actividades y logros respecto a las actividades de investigación y posgrado que la misma comunidad estipula como relevantes. La guía, como propuesta, resulta extensa, ya que incluye una pregunta de reflexión individual para cada indicador (un total de 127 elementos). Sin embargo, deberá ser sujeta a análisis de cada grupo, tratando de ser lo más concreta posible.

5.2.3. Instrumentación de la Guía de entrevista

Se pretende que funja como un medio de orientación para el diálogo entre el personal y la unidad académica. Se espera que sea un eje de diálogo y retroalimentación respecto a la manera en que los académicos desarrollan sus investigaciones y sus actividades en el área de posgrado. De esta manera, a partir de la Guía de autoevaluación, de forma colegiada se puedan discutir objetivos, alcances, condiciones de trabajo y algunos otros elementos particulares. Su conformación es la misma que la Guía de autoevaluación, con la finalidad de ser complementarias, tratando de promover un análisis individual y colegiado.

5.2.4. Instrumentación del Cuestionario para estudiantes

La opinión de los estudiantes es un elemento de gran relevancia, ello debido a que son el beneficiario directo de las acciones de la universidad en términos formativos (Scriven, 2007). Con ello en mente, se estableció como relevante conocer la perspectiva de los estudiantes respecto al trabajo que realizan los académicos, particularmente en su rol como director(a) de tesis.

Con la incorporación de la perspectiva de los estudiantes, el mecanismo de evaluación permite también tomar en cuenta el punto de vista de uno de los beneficiarios directos del trabajo de posgrado. Adicionalmente, este instrumento consideró, no solo la inclusión de los indicadores enlistados en la Tabla 5, sino también, cómo las y los académicos universitarios promueven cada uno de los valores manifiestos en el código de ética de la UABC (2016), a saber:

- Confianza
- Democracia
- Honestidad
- Humildad
- Justicia
- Lealtad
- Libertad

- Perseverancia
- Respeto
- Responsabilidad
- Solidaridad

5.3. Elaboración de instrumentos

Como parte de la preparación de los instrumentos se realizó un proceso de validación por parte de jueces. Esta actividad se sustenta en la intención de obtener evidencias de validez de contenido, más allá respecto a que éstos se construyeron a partir de la opinión de la comunidad académica; la opinión de jueces favorece a la comprensión y claridad del constructo (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Para la obtención de la perspectiva de especialistas sobre la propuesta de instrumentos, se desarrolló un cuestionario para cada instrumento, con el cual se cuestionó sobre la Pertinencia, Claridad y Suficiencia; categorías que se definieron de la siguiente manera:

- Pertinencia. Responde a la pregunta: ¿la variable en cuestión necesita ser incluida para medir la categoría de la cual deviene?
- Suficiencia. Responde a la pregunta: ¿el conjunto de variables en cuestión basta para medir la categoría establecida?
- Claridad. Responde a la pregunta: ¿la pregunta/instrucción está redactada de forma que permite una comprensión sencilla de lo que se pretende evaluar?

Para conocer la perspectiva de especialistas en el desarrollo de la Guía de autoevaluación y la Guía de entrevista, se procuró la participación de coordinadores de posgrado de las siete áreas del conocimiento (ver Tabla 1). A partir de las observaciones recopiladas, se realizaron ajustes sobre cada una de las guías, mayoritariamente centradas en la evitación de repetición de afirmaciones, pero, sobre todo, en lo que respecta a la pertinencia de las aseveraciones. Como resultado, se definieron las versiones de los instrumentos que se pusieron a disposición de las comunidades académicas.

Por su parte, el cuestionario se envió para revisión de estudiantes de posgrado de las siete áreas del conocimiento (ver Tabla 1). De la misma manera que las guías, el cuestionario tuvo ajustes, particularmente respecto a la claridad de las afirmaciones, pero, sobre todo, en la pertinencia de los cuestionamientos. El resultado de este ejercicio fue una primera versión del cuestionario para estudiantes.

Los tres instrumentos representan una propuesta de operacionalizar los indicadores del ejercicio de consulta, tratando de equilibrar la reflexión, participación colegiada, así como la perspectiva de los estudiantes de posgrado. De esta manera, se sugieren acciones que puedan ser valoradas por las comunidades académicas, y de ser así, utilizadas, o bien, adaptadas, en función de las necesidades y realidades particulares.

6. CONCLUSIONES

El trabajo aquí descrito se desarrolló bajo la intención de proponer un mecanismo de evaluación institucional que apoye las tareas que realiza la UABC y que pueda orientar la actividad que realizan otras IES con necesidades similares. La propuesta se estableció dando respuesta a las necesidades institucionales, pero también a las perspectivas de evaluación académica que la literatura en esta materia establece. En ese sentido, la literatura resalta la necesidad de diseñar ejercicios que reflejen la realidad institucional a la cual se enfrentan los académicos, que no se centre en la burocratización o en la intención de establecer estímulos de productividad (Buendía et al., 2017; Cordero et al., 2003).

Con esta idea, el mecanismo propuesto se desarrolló bajo la evaluación comprensiva (Stake, 2006). La diversidad metodológica y técnica que este modelo favoreció la recolección de información de los académicos universitarios y se atendieron puntualmente las exigencias propias del quehacer metodológico de análisis de información cualitativa (Quecedo y Castaño, 2002). Bajo estas orientaciones, el mecanismo de evaluación resultante rescató la perspectiva de la comunidad académica de la UABC, la cual, en consonancia con las delimitaciones institucionales, refleja un ejercicio de evaluación comprensivo que muestra la realidad bajo la cual se desarrollan las actividades de investigación y posgrado en el contexto institucional en particular. Como resultado, se logró obtener un mecanismo que recupera un ejercicio de reflexión por parte de cada miembro de la comunidad universitaria participante, promoviendo una discusión en cada unidad académica, así como la necesidad de incluir la perspectiva estudiantil respecto a las actividades y éticas de los académicos.

Los instrumentos están sujetos a ampliación o modificación, acorde con los objetivos y alcances de las unidades académicas y sus programas educativos. Sin embargo, como lo demuestra el trabajo descrito, los instrumentos se construyeron bajo las perspectivas que indica la literatura, teniendo como base la experiencia de académicos universitarios de las siete áreas del conocimiento, quienes, a través de sus juicios, permitieron la delimitación de categorías y criterios por evaluar. La posibilidad de analizar y ajustar el marco y los instrumentos dentro de cada comunidad académica resulta necesaria bajo la perspectiva comprensiva (Stake, 2006). Bajo este marco, no sería válido pensar en un mecanismo de evaluación preordenado o sistematizado que procurara unificar valoraciones de manera unívoca entre áreas del conocimiento o unidades académicas (escuelas, facultades e institutos); de tal suerte que la revisión y ajuste resulta importante para reflejar las perspectivas y necesidades particulares de cada disciplina y espacio universitario. Es importante resaltar las limitaciones del estudio. Al igual que el resto de las actividades académicas en todo el mundo, la contingencia sanitaria no permitió la aplicación de técnicas que permitieran conocer a mayor profundidad la lógica de las propuestas manifiestas por los participantes; actividades como foros de discusión, grupos de enfoque o entrevistas hubieran permitido contar con información de mayor profundidad. Sin embargo, la información recopilada permitió establecer categorías e indicadores de utilidad para intenciones como las descritas en este ejercicio.

Por otra parte, el estudio presenta no solo una propuesta de mecanismo institucional, sino que también ofrece un ejercicio práctico de implementación de mecanismos de evaluación que eviten enfocarse en la sobre burocratización del trabajo docente o el foco centrado solamente en la productividad en materia de investigación, o bien, que promueva una lógica meritocrática

que la literatura crítica (Buendía et al., 2017; Franco-López et al., 2017; Rueda, 2018), y que no necesariamente abona al seguimiento o a la retroalimentación de las actividades académicas. De esta manera, es necesario seguir desarrollando análisis respecto a cómo un mecanismo como el que se presentó tiene impactos dentro de las comunidades universitarias, tratando de identificar casos de éxito, así como elementos que influyan de forma negativa en el cumplimiento de los objetivos propuestos.

REFERENCIAS

- Buendía, A., García, S., Grediaga, R., Landesmann, M., Rodríguez-Gómez, R., Rondero, N., Rueda, M. y Vera, H. (2017). Queríamos evaluar y acabamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles educativos*, 39(157), 200-219.
- Cordero, G., Galaz, J. y Sevilla, J. (2003). *Evaluación de la diversidad del trabajo académico: los programas de estímulo de la UABC: 1990-2002*. UABC-ANUIES.
- Didier, N. (2014). Capital humano nominal, empleabilidad y credencialismo. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 7(2), 19-27.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36.
- Follari, R. (1999). *Aspectos teóricos metodológicos sobre evaluación de la función investigación en las universidades*. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria: Buenos Aires.
- Fontes, J., Stack, J. y Antón, M. (2020). The emergence of the New Mexican academic meritocracy. *Higher Education Governance and Policy*, 1(2), 138-151.
- Franco-López, A., Sanz-Valero, J. y Culebras, J. (2017). El factor de impacto ya no es el patrón de oro; la declaración de San Francisco sobre evaluación de la investigación. *Journal of negative & no positive results*, 2(5), 173-176.
- Jiménez, A. (2019). El Sistema Nacional de Investigadores en México como mecanismo meritocrático de un Estado Evaluador. *Reflexión política*, 21(41). <https://doi.org/10.29375/01240781.2850>
- Kane, M. (2011). Content-related validity evidence in test development. En: Downing, S y Haldyna, T. (Coords.). *Handbook of test development* (pp. 131-154). Lawrence Erlbaum Associates.
- Martínez, R., Hernández, M. y Hernández, J. (2014). *Psicometría*. Alianza.
- Negrete, R., Moctezuma, P., Mungaray, A., y Burgos, B. (2021). El impacto del Programa para el Desarrollo Profesional Docente en la construcción de capacidades académicas de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista de la Educación Superior*, 50(197), 77-95. <http://resu.anui.es/ojs/index.php/resu/article/view/1580>
- Oztaysi, B., Onar, S., Goztepe, K. y Kahraman, C. (2017). Evaluation of research proposals for grant funding using interval-valued institutionistic fuzzy sets. *Soft Comput*, 21, 1203-1218.
- Park, H. y Woo, H. (2018). Research evaluation of Asian countries using altmetrics: comparing South Korea, Japan, Taiwan, Singapore and China. *Scientometrics*, 117, 771-788.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39.

- Henríquez, P., Boroel, B. y Arámburo, V. (2020). Percepciones docentes en torno a la evaluación del aprendizaje en el nivel educativo superior: el caso de la UABC (México) y la UCM (España). *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1).
- Rueda, M. (2018). Los retos de la evaluación docente en la universidad. *Publicaciones*, 48(1), 171-192.
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- San Fabián, J. (2020). El reconocimiento de la actividad investigadora universitaria como mecanismo de regulación del mercado académico. *Márgenes*, 1(1), 23-44 <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7208>
- Scriven, M. (2007). The logic of evaluation. In H.V. Hansen, et. al. (Eds), *Dissensus and the Search for Common Ground*. (pp. 1-16). OSSA.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Graó.
- Universidad Autónoma de Baja California [UABC] (2016). *Código de ética universitario*. UABC. Disponible en: <https://bit.ly/3JiktKR>
- Universidad Autónoma de Baja California [UABC] (2018). *Modelo Educativo de la UABC*. UABC. Disponible en: <https://bit.ly/3q8MoW8>
- Vasen, F. (2018). La ‘Torre de marfil’ como apuesta segura: políticas científicas y evaluación académica en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(96). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v26.3594>
- Vázquez, J. e Hiraes, M. (2018). Desempeño del personal académico: notas para comprender resultados de un programa de evaluación del profesorado universitario. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje. Disponible en: <https://bit.ly/3KKGlid>
- Vera, H. y González-Ledesma, M. (2018). Calidad y evaluación: matrimonio del cielo y el infierno. *Perfiles educativos*, 40(Especial), 53-97.

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

Las mujeres científicas como referente en la Educación Primaria. Perspectiva micropolítica

Women scientists as a reference in Primary Education. Micropolitical perspective

María Luisa Mulero Martí* y Ángel San Martín Alonso**

Recibido: 6 de septiembre de 2022 **Aceptado:** 24 de mayo de 2023 **Publicado:** 31 de julio de 2023

To cite this article: Mulero Martí, M. L. y San Martín Alonso, A. (2023). Las mujeres científicas como referente en la Educación Primaria. Perspectiva micropolítica. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(2), 71–88. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.15332>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.15332>

RESUMEN

En la presente investigación, de corte cualitativo, se analiza la responsabilidad otorgada a la dirección de un centro educativo en la toma de decisiones y gestión escolar, así como las funciones asumidas por esta, pues contribuyen a la conformación de la cultura académica y, por ende, adquiere especial responsabilidad ante la visibilidad o invisibilidad como referente de las mujeres en los diferentes ámbitos del entorno escolar. De acuerdo con las nuevas tendencias en investigación enfocadas a analizar las relaciones sociales desde una perspectiva micropolítica, tomamos como punto de partida el análisis de la organización y gestión de un centro escolar de Educación Primaria (EP). Se realiza el análisis desde la perspectiva de género en la inclusión de las mujeres en los órganos de gestión y en los documentos que delimitan las señas de identidad escolar en tanto que garantes de la visibilidad de las mujeres científicas en las prácticas de enseñanza. Los resultados muestran que todavía existen muchos ámbitos de la vida de centro en los que las mujeres no están presentes, pese a las reformas legislativas y las iniciativas sociales promoviendo políticas de igualdad.

Palabras clave: gestión escolar; referentes de género; paridad; cultura organizativa; educación primaria

ABSTRACT

In this qualitative research, it is intended to analyze the responsibility given to the management of an educational center not only in decision-making but also in school management, as well as the functions assumed by the management of the educational center, since these functions contribute to the conformation of the academic culture and, therefore, acquires special responsibility in relation to the visibility or invisibility of women in the different areas of the school environment. In accordance with the new trends in research focused on analyzing social relations from a micropolitical perspective, we take as a starting point the analysis of the organization and management of a school of Primary Education (EP). The analysis is carried out from the gender perspective in the inclusion of women in the management units and in the documents that delimit the signs of school identity as guarantors of the visibility of scientific women in teaching practices. The results show that there are still many areas in the life of the educational center in which women are not present, despite legislative reforms and social attempts promoting equality policies.

Keywords: school management; gender referents; parity; organizational culture; primary education



*María Luisa Mulero Martí [0000-0002-5319-844X](https://orcid.org/0000-0002-5319-844X)
Universidad de Valencia (España)
maria.L.Mulero@uv.es

**Ángel San Martín Alonso [0000-0003-3565-4250](https://orcid.org/0000-0003-3565-4250)
Universidad de Valencia (España)
angel.Sanmartin@uv.es

1. INTRODUCCIÓN

Los antecedentes del problema abordado en este trabajo se remontan, si más no, a las reivindicaciones de los movimientos radicales de los años sesenta y setenta del siglo pasado (Barjola, 2018, p. 67 y ss.). Desde entonces se interesan particularmente por el análisis crítico de las relaciones sociales, discursivas y culturales prefiguradas por un capitalismo industrial, extractivo y depredador. Junto a otros muchos movimientos preocupados por la transformación del orden social establecido, destacaron los calificados como “feminismo radical” que cuestionaban las estructuras constituidas en relaciones asimétricas en los ámbitos de la vida tanto pública como privada, en cuanto a que discriminaban negativamente a las mujeres, aun siendo la mitad de la población (Martín Valdunciel, 2020).

Pese a los avances experimentados desde entonces, todavía sigue siendo muy necesario prestar máxima atención a pequeños espacios en los que permanecen operativas las discriminatorias e injustas relaciones sociales hegemónicas durante siglos, constituyendo sólidas estructuras patriarcales. Para revertir estas situaciones y fomentar el empoderamiento de las mujeres en los distintos ámbitos sociales y profesionales, han surgido múltiples iniciativas. Unas veces de carácter normativo con el propósito de garantizar la igualdad entre géneros y, en otras ocasiones, son propuestas de naturaleza social y cultural. Ahí están proyectos de investigación como TRACE del Instituto de la Mujer o multilaterales como los Objetivos del Desarrollo Sostenible (objetivo 5) en apoyo del cual FECYT pone en marcha el Plan de Igualdad de Género. Más recientemente, a través de movimientos tan beligerantes como el Me Too o el Black Live Matter y en particular iniciativas como la Asociación de mujeres investigadoras y tecnólogas (AMIT), la celebración del 11 de febrero o el blog de El País titulado Mujeres de la ciencia (<https://ir.uv.es/Vk7bL3G>).

Uno de los ámbitos en el que las estructuras de las relaciones están sesgadas por el dominio mantenido durante siglos por los varones, es la que se refiere a la producción y difusión de la ciencia (García Nieto y Viñarás Abad, 2014). Ámbito en el que la institución escolar juega un papel estratégico decisivo, ya que se sitúa en el cruce entre las iniciativas en pro de la paridad y la igualdad de géneros y las plataformas de acceso a la producción y distribución del conocimiento científico. Según un estudio del CSIC, el 49 % de su personal son mujeres, sin embargo, solo el 35% tienen responsabilidades en ámbitos de investigación. El estudio concluye que en los últimos 10 años la diferencia se ha reducido solo 4 puntos, por lo cual siguen siendo necesarias las medidas proactivas (VV.AA., 2020). En una mirada rápida a lo que sucede en las aulas, se descubre que, por ejemplo, en los libros de texto las mujeres aparecen de media un 7,5 % (López Navajas, 2014), mientras que en las carreras científicas la presencia femenina es del 28 % según AMIT. La baja presencia de las mujeres y, por tanto, de su presencia en los materiales curriculares, ha sido denunciada tiempo atrás en numerosos estudios (ej. Apple, 2014; Blanco, 2008; Jones, et al. 2000; Subirats, 1993).

En virtud de estas consideraciones preliminares, resulta fundamental detenerse a analizar el grado de visibilidad en las aulas de las mujeres científicas, con la función de referente para las y los escolares. Estudiar cómo los modelos de inclusión e igualdad de las mujeres operan en las instituciones escolares de Educación Primaria (EP), en su entramado de relaciones organizativas y qué cambios fomentan en los protocolos de funcionamiento. Por tanto, el estudio se relaciona con interrogantes que han sido previamente planteados en otros trabajos. Ahora las cuestiones

serían: ¿en qué medida la micropolítica permite comprender y cambiar las relaciones internas adoptando una perspectiva de género en el estudio de la transmisión del conocimiento en las aulas? ¿Sería suficiente para resolver el problema de la falta de referentes de mujeres científicas con el objetivo de equilibrar la presencia y aportaciones de mujeres y hombres? (Molina, 2020).

2. EL GÉNERO EN LA GESTIÓN DEL CENTRO ESCOLAR

El supuesto de partida de este trabajo, explicado a continuación, mantiene que la presencia de las mujeres científicas en un ámbito de producción y distribución del conocimiento, como los centros escolares, depende en gran medida de las relaciones que se tejen en el entorno institucional. Para abordar el poder de referencia de las científicas en las prácticas de aula, ha de focalizar la atención sobre las disposiciones en las que se sustenta la organización de los centros y su gestión por parte de los equipos directivos¹. Disposiciones con las que se regula la compleja trama de relaciones, nunca causales sino contingentes, sobre las que transcurre la actividad cotidiana en los centros escolares. Se pretende así poner de manifiesto que no es suficiente con contabilizar el número de veces que aparecen figuras femeninas en los materiales curriculares de ciencias o cuán explícito es el reglamento de convivencia para evitar el que se silencien las aportaciones femeninas en las prácticas de laboratorio.

Para acceder al entramado en el que se sustenta la organización y, por tanto, a la gestión de la relevancia de sus agentes, lo más indicado es adoptar el enfoque micropolítico, es decir, analizar las estrategias que emplean los actores implicados para influir sobre los otros. Entre otros motivos porque da prioridad al estudio de los agentes sociales en tanto que son constituyentes básicos de la organización de los centros. En segundo lugar, dicho enfoque permite despojar los análisis de esquemas preconcebidos, y volcarse sobre cómo los actores que intervienen “definen, interpretan y manejan” las distintas situaciones que surgen en el día a día de la organización (Ball, 1989, p. 42). La producción y difusión del conocimiento científico no es ajeno a la lógica descrita (Vázquez Alonso y Manassero Mas, 2019). Como afirman Carrasco, Coronel y Fernández (2021), “el conocimiento es un acto social específico que conlleva unas relaciones y no puede construirse independientemente de las interpretaciones que solemos dar a la realidad social” (p. 5). Es necesario conocer las intenciones de los y las participantes y el significado que le atribuyen a las diferentes situaciones, es decir, comprender entre otros parámetros los significados en los que se sustenta la estructura.

Los significados atribuidos a las relaciones interpersonales están determinados por los factores contextuales que deben ser estudiados y entendidos en base a las distintas situaciones que los integran. Para empezar, las teorías de la organización, en general, solo han tenido en cuenta el género masculino, con lo que no se han considerado los valores específicos de las mujeres para ejercer en los diferentes puestos de la estructura. Una segunda circunstancia es la innegable posición desigual de las mujeres en el organigrama actual, pues a pesar de su creciente incorporación al mundo laboral, siguen siendo minoría entre los altos cargos directivos de empresas. En el ámbito educativo, pese a estar marcado por la feminización (Lorente, 2012), sigue evidenciándose la

1 El presente trabajo se inscribe en el proyecto de investigación, ya finalizado, de tesis doctoral de Mulero (2021).

desigual presencia en los procesos de selección y formación de equipos directivos. De modo que falta mucha tarea por hacer en pro de la consecución de una realidad democrática en la que las mujeres se equiparen proporcionalmente en los puestos más elevados de la jerarquía (Sánchez, 2019).

Las sociedades demandan una cultura educativa democrática que promueva la igualdad efectiva y real de hombres y mujeres en todos los niveles y escalones del sistema educativo, desde los aspectos burocráticos hasta las prácticas cotidianas del aula y su integración en los contenidos curriculares. Según los datos de la administración educativa, en el curso 2019-20, último del que se ofrecen datos consolidados, el 65,8 % de los centros de Educación Primaria tenían una directora, 10 años antes el porcentaje era del 54,2 %. Lo cual significa que se ha avanzado, pero ni mucho menos lo suficiente, ya que en los puestos de menor nivel jerárquico, como la secretaria y la jefatura de estudios, los ocupan mujeres en un 72,7 % y 77,7 %, respectivamente. Desde luego, son porcentajes mucho más elevados que los detectados por diferentes estudios de finales del pasado siglo recogidos por Díez, et al. (2003, p. 7 y ss.), de los que también se desprende que solo el 21,21 % de las directoras se presentaron a la elección por decisión propia, en los demás casos fueron “animadas” por distintos agentes escolares.

En consecuencia, la igualdad de oportunidades no es plena (Valle, 2012), siendo necesarias alternativas a los modelos de liderazgo y de toma de decisiones existentes, en los que las mujeres puedan aportar estrategias distintas y sus propios pensamientos. Se entiende que, incrementando la presencia de ellas en los puestos de gestión y organización de los centros, se contribuiría a cambiar tanto las redes de relaciones de poder, como los proyectos educativos vigentes. Se plantea, a modo de hipótesis, que la implicación de los equipos directivos contribuiría a mejorar la relevancia de las mujeres científicas en las prácticas curriculares.

Otra dimensión muy relevante del problema estudiado, lo constituye lo que se conoce como la alfabetización científica de docentes y discentes, pero también de las familias y demás agentes escolares. Ya que la referida alfabetización afecta a factores tan variados como lo referente a la gestión administrativa del centro, al clima escolar, las relaciones interpersonales, el lenguaje empleado, los materiales curriculares y, por supuesto, los contenidos propiamente dichos del currículo impartido (Castorina, 2017). Trabajar en esta dirección requiere generar acciones de enseñanza/aprendizaje en situaciones reales, contextualizadas y significativas para los y las docentes y discentes (Rivero, et al., 2017 y Rivero, et al. 2020).

Las producciones y prácticas escolares en torno a la enseñanza de las ciencias muestran las concepciones y prioridades que de alguna manera mantiene la comunidad científica en cuanto a la invisibilidad de las mujeres en la producción científica, y que afectan tanto a la designación de quienes deben protagonizar el trabajo investigativo, hasta la homologación del tipo de metodología a manejar o modelos de financiación. Siendo estas circunstancias las que determinan asimétricamente el acceso a los estudios científico-tecnológicos y también al manejo y uso de las tecnologías (Fernández e Ibáñez, 2018; Vázquez, et al. 2007). Todos estos condicionantes micropolíticos perfilan la representación del conocimiento científico basada “no en el concepto abstracto del saber, sino en el saber vivido y sentido por el sujeto histórico, social, concreto y, en nuestro caso, involucrado en el proceso formal de la educación escolar” (Lobato Junior, 2013, p. 292).

Se observa asimismo cierto consenso en las investigaciones que se han ocupado de indagar acerca de cómo las interacciones sociales configuran creencias, expectativas y valores segados a

través de las actividades educativas. Lo cual pone de manifiesto la necesidad de contrarrestar las desigualdades existentes mediante la indagación científica, reformulación y reflexión explícita de los contenidos principalmente conceptuales (Cobo, Romero y Abril, 2020). Interacciones que han sido ancladas en las prácticas curriculares por la prevalencia de metodologías tradicionales que ahora es inevitable revisar y reformular incrementando la observación, la experimentación y el cotejo flexible del conocimiento, además de incorporar el estudio de la historia de la ciencia que ha sido tradicionalmente olvidada y que cuente con todas y todos sus protagonistas (Pagès, 1994).

Comprender las asimetrías que configuran las prácticas de enseñanza, requiere incorporar actividades metacognitivas para el alumnado, generando así conciencia de qué se enseña y el alcance de los conocimientos (Evens et al., 2018). Las actividades prácticas propuestas al alumnado deben apoyarse en recursos y materiales curriculares que aporten información mediante el texto, pero también a través de las imágenes que tradicionalmente han tenido poca presencia en los materiales escolares (Gómez y López, 2014). Resulta vital propiciar “procesos de reflexión-acción y acción-reflexión” para crear contextos de aprendizaje que fomenten el que docentes y discentes actúen como agentes activos y referentes positivos con independencia del género.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Este trabajo se enfoca como estudio descriptivo de un caso, en el que la información cualitativa se recopila y clasifica a partir de las tres dimensiones sobre las que se pretende centrar la reflexión analítica. Mantiene Yin (2009) que el estudio de casos es adecuado para investigar un fenómeno contemporáneo inserto en su contexto real y su articulación social. De acuerdo con el problema de análisis planteado, se proponen a continuación los objetivos de este trabajo:

- a. Estudiar críticamente los distintos documentos que regulan la vida de centro y que la dirección debe velar por su cumplimiento.
- b. Analizar las percepciones y valoraciones de los agentes sobre la presencia de las mujeres científicas en el currículum escolar.
- c. Formalizar el entramado micropolítico auspiciado por la dirección que determina la notoriedad de las mujeres científicas en la vida de centro.

3.1. Planteamiento del estudio de casos

En virtud de los objetivos propuestos, se optó por el estudio de caso único, tal como lo plantea Stake (2007). No se pretendía buscar un centro “ejemplar”, sino indagar desde la perspectiva de género en el cruce de relaciones que de alguna manera condiciona la cultura organizativa y científica interiorizada por los agentes escolares. El centro estudiado es un CEIP de titularidad pública, de dos líneas, localizado en la ciudad de Valencia y al que había facilidad de acceso por diferentes motivos.

El centro atiende a una población que ocupa un estrato socioeconómico medio/medio bajo, sin demasiada inmigración y bajo nivel de conflictividad. La plantilla está constituida mayoritariamente por mujeres y el equipo directivo en el momento de realizar el trabajo de campo era femenino (situación compartida por más de 2/3 de los centros de esa etapa según la

infografía del Ministerio de Educación y Formación Profesional²). Esta circunstancia contribuyó a elegir el centro por considerar que el equipo docente estaría más alerta ante los estereotipos de discriminación anclados en las prácticas de enseñanza e incluso en las rutinas de la gestión ordinaria del centro. Planteamiento con el que se pretendía atender la exigencia de “diseñar variantes metodológicas que nos permitan conocer la visión que las mujeres jóvenes tienen de las desigualdades que les afectan” (Fueyo, 2017).

3.2. Dimensiones en las que se materializa la cultura micropolítica

El planteamiento de fondo es el que hace S. Ball, en sus distintas publicaciones, sobre las relaciones de poder constituyentes de las organizaciones, también de las escolares (Ball, 2016). Para los propósitos del trabajo se concretan en tres las dimensiones consideradas fundamentales para estudiar la falta de paridad de géneros en la enseñanza de las ciencias, detectada en las prácticas escolares. A continuación, se explica brevemente cada una de ellas.

- **Dimensión normativa.** Dado que como señalan algunos autores (Bolívar, 2012; González, 2014), los entornos escolares están hiperregulados, se consideró necesario examinar una parte de las disposiciones normativas que mayor incidencia podían tener en cuanto a la visibilidad de las científicas. Así se revisó la legislación educativa, tanto estatal como autonómica, que establece el primer nivel de concreción curricular y que marca las directrices que como centro deben seguir en base a su autonomía pedagógica y de gestión escolar.

Se verifica la implicación que muestran como comunidad educativa en la consecución de la plena igualdad de oportunidades a través del estudio de su Proyecto Educativo de Centro (PEC) y otros documentos o programas vinculados con la inclusión educativa. De este modo se comprobará el grado de apropiación de la perspectiva de género, analizando los documentos del centro seleccionado para el estudio.

- **Dimensión micropolítica.** Se considera fundamental incluir un estudio sobre las estrategias de negociación en el entorno escolar empleados por el equipo docente. Cabe suponer que tanto la selección de unas determinadas estrategias por parte de los órganos de gobierno colegiados o unipersonales del centro, como la gestión de las tutorías en el aula, condicionan la forma y el contenido de transmisión cultural científica, al eliminar o perpetuar las prácticas sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres.
- **Dimensión discursiva.** A fin de identificar las representaciones y valoraciones sobre el problema estudiado, se realizaron unas entrevistas al profesorado de los 6 cursos de primaria del centro para la obtención de los testimonios de las tutoras de cada grupo más el profesor de Educación Física. Como se ha indicado la finalidad no es otra que la de conocer su opinión e implicación acerca de los cambios que se han producido en las últimas reformas educativas en aras de alcanzar un sistema coeducativo de enseñanza, entendido como un modelo basado en la formación en igualdad entre sexos, el rechazo de toda forma de discriminación y la garantía de una orientación académica y profesional no sesgada por el género.

2 Disponible en: <https://go.uv.es/O6eylz9>

Las tres dimensiones aludidas se analizaron a través de los siguientes indicadores, cuya conceptualización se expone a continuación:

- **Iconográficos.** La temática estudiada sugiere recurrir a las representaciones visuales tanto en los materiales curriculares empleados como en los murales del centro. Para interpretar los indicios iconográficos se siguieron las pautas establecidas por autores como Bel (2017) y Gómez y López (2014), puesto que aportaban criterios de interpretación de las imágenes empleadas en los manuales escolares y su vinculación con el cuerpo del texto e incluso con la composición de murales, *collages* y demás recursos ornamentales.
- **Estereotipos.** Se trata de identificar la presencia de estos recursos comunicativos tanto en los materiales didácticos como en las normativas, en las representaciones visuales e incluso en las entrevistas mantenidas con el profesorado. Para este análisis se han seguido las aportaciones de trabajos como los de Díaz y Puig (2020), López Navajas (2014) y Manassero y Vázquez (2002), de gran ayuda para reconocer los estereotipos.
- **Referentes de género.** A partir del trabajo de Vaíllo (2016) se obtuvo información precisa sobre la etapa de EP para la elaboración de mapas de referentes vinculados con la representación social de ambos sexos y la detección de las desigualdades existentes en cuanto a la producción y difusión de la ciencia por parte de hombres y mujeres.

3.3. Fases y procedimiento de análisis

Una vez seleccionado el centro de EP que se tomaría como caso, se iniciaron las gestiones para establecer contacto con algún miembro del claustro y particularmente del equipo directivo. A principio de 2019 se concluyeron estas gestiones contando con la aprobación de la directora, a quien se le presentó toda la documentación para acceder al centro y poder tomar fotografías de las instalaciones, además de exponerle los propósitos y requerimientos del proyecto de estudio. Mientras se realizaba todo esto, se fue gestionando el acceso y análisis de los documentos pertinentes del centro, sobre todo para cotejar si los que estaban accesibles desde la web del centro se correspondían exactamente con los que manejaba la comunidad escolar.

El conjunto docente fue informado y consultado sobre los diferentes pasos del estudio, incluso las dimensiones e indicadores se discutieron y valoraron con gran parte del profesorado, especialmente con las tutoras de los cursos seleccionados para el análisis de las actividades y de los materiales manejados para observar el grado de relevancia de las científicas. En términos generales se mostraron muy interesados/as y colaborativos por considerar que es una temática de gran relevancia en la educación del alumnado en las aulas. Las entrevistas se realizaron conforme a un guion con ítems abiertos y consensuados con el profesorado, también se negoció el momento de realizar la entrevista a fin de no interferir en su trabajo. Se hizo al final del proceso de recogida de datos porque con las entrevistas se pretendía cotejar las evidencias obtenidas en los análisis previos, así como valorar sus recursos expresivos relativos al género.

Las observaciones y evidencias recogidas se anotaron en matrices que facilitarían la identificación de las categorías más relevantes para observar la posible discriminación de género en la difusión de las mujeres científicas en las aulas escolares. A todo ello contribuyeron los abundantes indicios recogidos a través de la documentación analizada, la observación y las entrevistas.

Procedimiento metodológico (Figura 1) en el que se han seguido las indicaciones descritas por Aguilar y Barroso (2015) a fin de realizar una correcta y exhaustiva triangulación de las fuentes, así como de las estrategias del trabajo de campo.

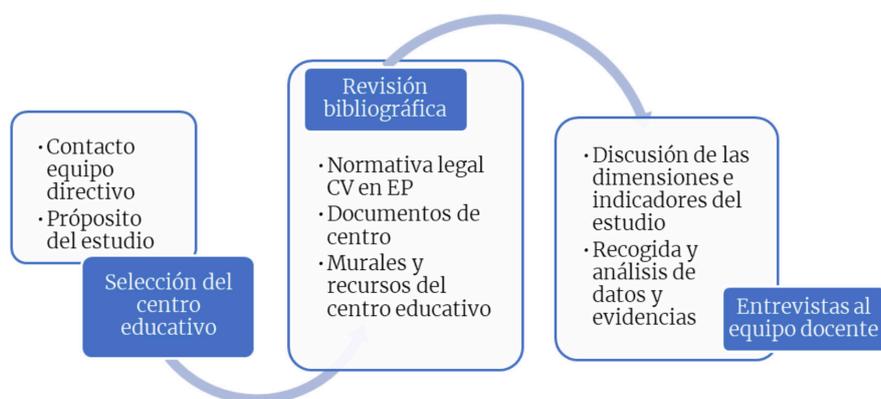


Figura 1: Fases en el estudio del caso.

4. EXPOSICIÓN Y COMENTARIO DE RESULTADOS

El epígrafe se estructura según las diferentes fuentes de información manejadas en el trabajo de campo, y a través de las cuales reconocer las tres dimensiones definidas a partir de los indicadores señalados.

4.1. Dimensión normativa

Fue la Ley de Ordenación General del Sistema de Educativo (LOGSE) de 1990, la primera en aludir a la no discriminación entre sexos y apostar por la coeducación. Posteriormente se aprobó la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que seguimos manteniendo hasta nuestros días con algunas modificaciones incorporadas por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) en los niveles pares de EP, aplicándose en los niveles impares la reciente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre que modifica la LOE (LOMLOE). En ambos documentos, se ha comenzado a cuidar más el lenguaje, estableciendo a su vez objetivos más específicos para garantizar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el acceso a la educación en todas las etapas educativas, rechazando cualquier tipo de discriminación.

En el Art.2 de la LOE, los fines de la educación, destaca la implantación del respeto y la igualdad de oportunidades en toda la población, sin ningún tipo de discriminación, “la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas”. Se vuelve a hacer referencia a ello en los objetivos de la EP (Art. 17), reflejándose la necesidad de “fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real”, rechazando los estereotipos que puedan suponer discriminación.

Las modificaciones introducidas actualmente por la LOMLOE, se sustentan en la no discriminación de género a través de la coeducación y promueve en todas las etapas educativas el aprendizaje de la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres. Por ello, es vital examinar y estudiar críticamente las desigualdades existentes, así como la representación y el reconocimiento de las mujeres en la enseñanza de los distintos contenidos, particularmente de la Historia de la Ciencia, para promover la igualdad real y la no discriminación por razón de sexo, de género o por cualquier otra circunstancia personal o social.

Presta especial atención a la educación afectivo-sexual y a la prevención de la violencia de género, así como a la promoción del espíritu crítico y la ciudadanía activa. También impulsa el análisis de las diferencias que han supuesto el impacto de la tecnología entre las mujeres y los hombres, a nivel personal y social, reflexionando acerca del desarrollo de la competencia digital del alumnado y el profesorado, considerando las recomendaciones europeas concernientes a las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Asimismo, en el Art. 120 de la LOE se determina explícitamente que los centros docentes ejecutarán sus proyectos educativos e innovaciones pedagógicas en base a la autonomía pedagógica concedida por las administraciones, elaborando programas o planes de trabajo que no supongan discriminación de ningún tipo.

El equipo directivo, como órgano ejecutivo de gobierno de los centros, es el encargado de coordinar y dirigir la gestión pedagógica, las normas de organización y funcionamiento, sin perjuicio de las competencias atribuidas al claustro de profesorado, al consejo escolar y a otros órganos de coordinación didáctica, así como proponer a la comunidad educativa actuaciones que garanticen la inclusión. Por otra parte, el Decreto 253/2019, de 29 de noviembre, del Consell, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Infantil o de Educación Primaria, en su Art. 11, referido a las funciones del equipo directivo, establece entre ellas la de “impulsar el desarrollo de actuaciones para la igualdad entre mujeres y hombres siguiendo las directrices del Plan director de coeducación y de los planes de igualdad de la Generalitat que sean aplicables”.

Pasando a comentar el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la EP, se aprecian referencias a la igualdad de oportunidades en el Art. 7. En los objetivos de la etapa, se dispone: c) “Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.” Y en el recién aprobado RD 157/2022, sobre las enseñanzas mínimas de EP, se añade que no puede haber discriminación “por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones”.

En referencia a los contenidos del currículo, dentro del área de Ciencias de la Naturaleza, en concreto en el Bloque 2 “El ser humano y la salud”, se incluye el epígrafe “La igualdad entre hombres y mujeres”. Por lo que afecta al desarrollo del área se determina que “la ciencia es un instrumento indispensable para comprender el mundo que nos rodea y sus cambios (...) los conocimientos científicos se integran en el currículo básico de la educación primaria y deben formar parte de la educación de todos los alumnos y las alumnas”. Se establece que la finalidad última del área de Ciencias de la Naturaleza es conseguir la transmisión y puesta en práctica de valores

que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

4.2. Dimensión micropolítica

Se toma como pieza clave el Proyecto Educativo de Centro (PEC), dado que permite reconocer las señas de identidad del centro, la filosofía que orienta a los agentes escolares y las medidas que se adoptan para favorecer la inclusión. Los objetivos del proyecto marcan la línea pedagógica y son la base para el desarrollo de otros programas o documentos imprescindibles para la organización y el funcionamiento del centro que fueron analizados en la fase de revisión documental (Figura 2), así como la toma de decisiones y actuaciones, destacando entre ellos:

- “Colaborar en la formación de hombres y mujeres libres, responsables y críticos, con mentalidad abierta y democrática.
- Potenciar el desarrollo de actitudes positivas que favorezcan la calidad de vida, la conciencia cívica y ciudadana para superar actitudes sexistas, xenófobas e individualistas”.



Figura 2: Principales directrices de los documentos de centro.

Uno de los retos de la organización respecto al Plan de Diversidad e Inclusión Educativa (PADIE), consiste en ser capaz de ofrecer a cada alumna y alumno la ayuda que necesite en todo momento, ajustando la intervención educativa a su individualidad. Reconocen que el mundo educativo no está ajeno a la preocupación por la diversidad que caracteriza a las sociedades modernas y que los cambios sociales que se están produciendo repercuten de manera significativa en los centros educativos.

Son conscientes de la necesidad de adoptar medidas de carácter organizativo y curricular que hagan viable una educación de calidad para todas las personas con un horizonte de enriquecimiento mutuo en y para una sociedad multicultural.

Respecto a las relaciones que se pueden establecer en la comunidad educativa, se basan en una cultura de paz y democracia para fomentar la implicación de todos y todas con la escuela, generando competencias que mejoren la convivencia y promoviendo un desarrollo integral del alumnado. Consideran que una buena convivencia solo se consigue si las pautas a seguir decididas a través de los órganos de gobierno correspondientes son claras, y si hay consenso en la comunidad educativa tanto en su elaboración como en su cumplimiento.

En su plan de convivencia definen el clima del centro y el sistema de relaciones como positivo, destacando que es correcto y respetuoso entre el equipo docente. Las relaciones entre el profesorado y las familias u otras instituciones de la localidad también se valoran positivamente porque participan en la mayoría de las actividades que se organizan en la escuela, repercutiendo positivamente en la mejora de la educación y formación de sus hijos e hijas.

Uno de los objetivos propuestos por el plan contempla el facilitar la cooperación con entidades e instituciones del entorno que contribuyen a la construcción de comunidades educadoras, pues consideran vital la conexión del centro educativo con su entorno dentro de un modelo de escuela capaz de adaptarse a las necesidades reales del alumnado y de sus familias, poniendo en valor los recursos que el propio entorno puede ofrecer para mejorar el proceso educativo.

En este sentido, el centro educativo elaboró y aprobó en 2018 un documento (ver Tabla 1) con actuaciones para mejorar la convivencia escolar. Entre las propuestas que plantean y los órganos encargados de ponerlas en funcionamiento, destacan en relación con la igualdad de género. En cuanto al proyecto del laboratorio escolar activado recientemente, admiten que es una propuesta que nace de la evaluación y posterior reflexión sobre las ventajas que supondría contar con el espacio idóneo para experimentar y realizar actividades que pueden enriquecer cognitivamente al alumnado y, por otro lado, acercarlo al mundo que le rodea. La evaluación realizada sobre la práctica educativa muestra una carencia en las actividades de observación propias de la ciencia, por lo que promueven la creación de estructuras mentales mediante la experimentación, tratándose de una iniciativa más motivadora que únicamente la utilización del libro de texto. Además, incluyen entre sus objetivos, resaltar el papel de las mujeres en la investigación científica, para contribuir a la igualdad en todos los ámbitos.

Sin embargo, observamos que no hacen referencia explícita en sus documentos a las orientaciones recogidas en el Plan Director de coeducación que marca como objetivo “conseguir que el alumnado de todos los niveles educativos reciba una educación libre de sesgos de género, con referentes equilibrados femeninos y masculinos”. Para ello, el claustro de profesores debe revisar la concreción curricular y transformarla en “un currículo coeducativo en clave de inclusión e igualdad de género”, entendido como aquel que incorpora las aportaciones de las mujeres dentro de los contenidos educativos de todas las áreas y cursos de la EP, atendiendo a su enfoque didáctico.

Por ello, a partir de la ORDEN 26/2016, de 13 de junio, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se regula el programa de reutilización, reposición y renovación de libros de texto y material curricular, el centro elaboró un documento sobre el mismo, donde únicamente especifican en relación con las actuaciones del centro, que deben elaborar y actualizar, si hace falta, la relación de libros de texto para el curso siguiente seleccionados por el Claustro a propuesta de la Comisión de Coordinación Pedagógica.

Tabla 1: Actuaciones para la convivencia escolar.

PROPUESTAS DE MEJORA	EQUIPO DIRECTIVO	PROFESORADO	COMISIÓN CONVIVENCIA	COMISIÓN PEDAGÓGICA
Lenguaje inclusivo verbal y estereotipos de género.	Actualizar en la web del centro los documentos básicos.	Programaciones con lenguaje inclusivo. Compensar en clase los errores lingüísticos de los textos del alumnado.	Informar al Ampa de la revisión de los documentos elaborados. Dar a conocer al profesorado los recursos con los que contamos para llevar a cabo las actividades coeducativas.	Mejorar los patios para que sean inclusivos.
Inclusión de la producción y la mención de las mujeres en los contenidos.		Proponer proyectos de trabajo con contenidos varios donde siempre haya un apartado para valorar el trabajo de las mujeres a lo largo de la historia. Incluir en la lista de libros de lectura obligatoria del plan lector del centro un 30 % de autoras y protagonistas femeninas.	Cambiar periódicamente los carteles de la escuela donde aparecen hombres y mujeres relevantes, en los espacios comunes y en la biblioteca, laboratorio y en el aula de música. Revisar con el encargado de la biblioteca los títulos, con la finalidad de adquirir libros de autoras con protagonistas femeninas a partir del listado que proporciona la persona encargada de la convivencia.	Coordinar la ambientación de los espacios con carteles de los diferentes espacios de la escuela.

Por otro lado, el centro tiene un documento interno con indicaciones para la elección de los libros de texto y materiales curriculares de toda la etapa educativa. Entre los criterios se incluyen:

- El libro de texto tiene que ser un elemento más (no el único) y tiene que estar en función del proyecto de centro. El libro de texto no es una herramienta imprescindible, pero sí puede ayudar como elemento motivador.
- Mantener, a ser posible, una misma editorial para una misma área, a lo largo de todos los cursos, a fin de mantener una coherencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y así evitar vacíos o lagunas.
- Se contempla la opción de no tener libro de texto en todas o algunas áreas y elaborar material propio.
- La elección del libro de texto o material curricular tiene que ser una propuesta motivada. Tanto la evaluación como la propuesta de cambio, si hubiera, de material curricular, lo tendrá que motivar el equipo docente contestando por escrito ítems como: la presentación, trabajo de los contenidos, referencia explícita a las competencias básicas, orientaciones para la evaluación, tratamiento de la diversidad al aula, planteamiento de las actividades de aprendizaje, de evaluación y de atención a la diversidad.

Además de la valoración de los ítems anteriores, hacen un análisis coeducativo del material curricular/libro de texto, estableciendo como categorías el lenguaje, las ilustraciones y el contenido, incluyendo indicadores tales como: uso sexista, aparición de hombres/niños y mujeres/niñas, protagonismo asignado a cada sexo, uso de nombres propios, oficios asociados según el sexo, mujeres u hombres ilustres, diversidad sexual y familiar, educación emocional, etc.

4.3. Dimensión narrativa

Sin excepción aseguran valorar por igual tanto a alumnas como a alumnos en relación con el estudio y desarrollo de contenidos científicos, incluso les atribuyen más adjetivos positivos a las niñas. Puntualizan que son más estudiosas, constantes y disciplinadas, mientras que ellos están interesados en otros menesteres y no prestan tanta atención. Sin embargo, estas valoraciones pueden esconder estereotipos, al considerar implícitamente que las niñas necesitan más esfuerzo para alcanzar los mismos resultados que sus compañeros.

Respecto al acceso de mujeres y hombres a la ciencia o puestos directivos de los centros escolares, el único varón entrevistado no apreciaba ningún tipo de desigualdad. En cambio, ellas sí que encontraban algunas dificultades o diferencias entre sexos, siendo en concreto las tutoras de sexto quienes sí mostraban en todas sus repuestas una clara disconformidad en cuanto a la supuesta igualdad en el acceso a los equipos directivos tal como apuntaba Valle (2012) y Lorente (2012), afirmando que estos siempre suelen incluir a todos o alguno de los pocos hombres que hay en los centros educativos.

En cuanto a los libros de texto, los agentes escolares consideran que las editoriales han evolucionado y actualizado tanto la presentación de las ilustraciones como la metodología que incorporan. Sin embargo, no son conscientes de las diferencias que presentan en cuanto al género, pues creen que hay una presencia equitativa. Sin embargo, al mostrarles los resultados de análisis realizados en otros estudios, se muestran comprometidas y comprometidos ante la necesidad de revertir la situación actual para conseguir la plena inclusión y normalización. En este sentido, asumen que las nuevas propuestas deben darse desde todos los sectores de la sociedad, comenzando por la administración y continuando por investigadores y editores, siendo la última responsabilidad de los y las docentes, sin mencionar al equipo directivo.

En segundo lugar, podemos destacar algunas evidencias de los testimonios extraídos en las entrevistas realizadas a los distintos equipos de ciclo que componen el claustro, el equipo directivo y la orientadora. En ninguno de los grupos se cuestionó el que mujeres y hombres se visibilicen por igual en las aulas, “porque el alumnado tiene que normalizar que las mujeres pueden llevar a cabo las mismas tareas que los hombres”, argumentaba la tutora de cuarto. Hay que visibilizar tanto a hombres como a mujeres, no hay que discriminar a nadie, pero como ellos ya son muy visibles, para establecer la diferencia les dan más visibilidad a las mujeres. Además, la orientadora manifiesta que es muy importante ya que actualmente la nueva LOMLOE recoge un plan de renovación de género para que se trabaje dentro de las aulas y el centro los está reelaborando.

El equipo directivo destaca que hay una normativa explícita para llevar a cabo la igualdad de género en la biblioteca de centro y en la selección de libros de texto, y que ellos además la recogen en un documento en el que contemplan una serie de ítems para evaluar la diversidad de

género y comprobar si tienen en cuenta la diversidad sexual en el libro de texto. El equipo docente y la orientadora escolar también son conocedores de estos documentos y añaden la Orden 26/2016 que regula el banco de libros de la XarxaLlibres, además de mencionar las instrucciones de inicio de curso puesto que hay orientaciones en este sentido.

La orientadora considera que la igualdad de género es visible únicamente en algunos materiales. Desde luego, según la jefa de estudios, “en los que elaboramos nosotros sí prestamos mucha atención a esas cuestiones” y en todos se tiene en cuenta la presencia de igualdad de género. No obstante, en los libros de texto de las editoriales que se eligen, cree que es uno de los criterios más importantes que también “tienen en cuenta los y las docentes actualmente pero que no siempre se cumple”. A veces priman “otros intereses y preferencias del profesorado tanto de orden metodológico como de comodidad”, según comentó la madre delegada de una clase.

Respecto al papel que se le otorga a la dirección en cuanto a selección de materiales, afirman que tienen que transmitir el contenido de todas esas normativas al equipo docente y supervisar que se cumpla. Por su parte el profesorado afirma que es la comisión coordinación pedagógica quien coordina a través del debate de los criterios para la selección de manuales, el equipo directivo lee la normativa y se acuerdan los criterios para que luego por ciclos decidan. Por tanto, consideran que la dirección “tiene una función de supervisión simplemente y vela para que exista coherencia entre todos los ciclos”, según la jefa de estudios. Sobre este particular la orientadora mantiene que el equipo directivo únicamente debe mediar y asesorar.

Respecto a la decoración del centro educativo, afirman que intenta que sea paritario, no siendo así en cuanto a las efemérides, puesto que se visibiliza más a las mujeres, pues celebran el Día de la Mujer y el Día de las Mujeres Científicas. En la biblioteca también hacen recomendaciones bibliográficas de numerosas autoras.

El profesorado percibe que las familias no aprecian que el centro se preocupe por manejar materiales no sexistas y observan con detalle las actividades complementarias realizadas. En ocasiones surge una minoría que manifiesta no estar de acuerdo con ciertas actividades, pues según propone un grupo de familias, “se debería celebrar también el día del hombre”.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A partir de los objetivos establecidos inicialmente y de los referentes documentales analizados, emergen unas evidencias que apuntan a los aún pequeños avances en cuanto a la producción de cambios relevantes en la organización, así como en las prácticas docentes en pro de la relevancia como referente de las científicas. Pese a lo cual, tanto el equipo directivo como el profesorado consideran que se tiene muy en cuenta la presencia y la igualdad de género en la elección de los materiales curriculares y en la gestión ordinaria. Por ello, parafraseando a Fullan (2019), habría que exigir a los equipos directivos que ejerzan un liderazgo basado en el matiz, en el conocimiento reflexivos y compartido con quienes les rodean para profundizar en lo que hay “debajo de la superficie”.

Como ya se ha expuesto y enunciado en uno de los objetivos, el centro educativo cuenta con directrices para seleccionar libros de texto y otros materiales curriculares que todos conocen, y los criterios dominantes hacen referencia a la coeducación. También analizan el formato del

libro a nivel curricular. Se mira que estén contextualizados, que sean significativos para el alumnado, que los contenidos sigan una progresión, que las actividades sean motivadoras, revisar la figura de las mujeres en algunas imágenes, continuidad con los cursos anteriores. No obstante, como se constata en un estudio realizado en el mismo contexto (Mulero, 2021), los libros de texto manejados con mayor frecuencia no se ajustan a los criterios establecidos por el propio equipo docente y, aun así, se han seleccionado y se siguen utilizando día a día en el aula.

El equipo directivo admite que los y las docentes tienen poder de decisión en cuanto a la elección de los materiales curriculares, pues reconocen que esos criterios han sido elaborados por el equipo de centro. Así lo han reflejado en el documento analizado sobre sus propuestas de mejora, ya que el profesorado tiene mayor capacidad para proponer e incorporar planes coeducativos a través de sus programaciones de aula. Todo ello sin perder la perspectiva de las circunstancias asimétricas en las que se ha venido diseminando la ciencia, y así contribuir a la renovación de las didácticas desplegadas en las aulas en aras de una educación más inclusiva y democrática. Admite la directora que, pese a las iniciativas de innovación, “en el funcionamiento organizativo de los centros hay determinadas inercias que son difíciles de erradicar, pues pueden chocar con la mentalidad de algunos profesores, familias o de los mismos gerifaltes”. Una de las inercias, sin duda, es el sexismo que impregna y constituye la trama relacional de nuestras sociedades (Barjola, 2018). De modo que, según se avanzaba en uno de los objetivos, es necesario seguir analizando con la máxima atención las relaciones de poder que se tejen en los centros y que sustentan asimetrías en el entramado organizativo de relaciones.

Los relatos que circulan en la comunidad escolar sobre las aportaciones de la mujer a la ciencia, entre otros estereotipos, deben formar parte de los currículos escolares y entenderse como un constructo educativo configurado en el espacio físico de la escuela, los materiales, las metodologías, los contenidos y la evaluación. Relatos y valoraciones que se producen y resignifican en las prácticas cotidianas sociofamiliares, según ponen de manifiesto estudios como los de Carrasco, Coronel y Fernández (2021). De acuerdo con uno de los objetivos, es necesario mejorar la percepción de las aportaciones de la mujer a la ciencia, permitiéndoles así comprender la relevancia del conocimiento científico mediante experiencias significativas basadas en el contexto. Prospectivamente se propone prolongar este trabajo estudiando lo que niños y niñas entienden y asumen sobre el papel de las mujeres en la producción y difusión de la ciencia.

Por ello es necesario avanzar repensando el currículum y los recursos que se emplean en el aula, además de seguir indagando sobre las relaciones de poder establecidas en la gestión del centro y en la capacidad de decisión que tienen los distintos integrantes de la comunidad educativa. Incorporando así modelos alejados del androcentrismo como apunta Molina (2020), mediante los cuales todo el alumnado y especialmente las alumnas puedan inspirarse para desarrollar su carrera profesional.

REFERENCIAS

- Aguilar Gavira, S. y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88.
- Apple, M. W. (2014). *Official knowledge. Democratic education in a conservative age*. Routledge.

- Ball, S. (1989). *Micropolítica de la escuela*. Paidós-MEC.
- Ball, S. (2016). Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. *Journal of Education Policy*, 31(5), 1-18. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1122232>
- Bell, J. C. (2017). Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. *Revista de educación*, 377, 82-112. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-354>
- Barjola, N. (2018). *Microfísica sexista del poder*. Virus Editorial.
- Bolívar Botía, A. (2012). El proceso de burocratización de la escuela. *Crítica*, 62(982), 26-32.
- Carrasco, M. J., Coronel, J. M., y Fernández, M. L. (2021). Mujeres y dirección: la importancia de las relaciones como base de la política de gestión escolar. *Investigación En La Escuela*, (50), 5-19. <https://doi.org/10.12795/IE.2003.i50.01>
- Castillo García, M., Ramos Corpas, M.J., y del Moral Arroyo, G. (2020). Buenas prácticas en la organización, gestión y dirección de los centros educativos. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 72(1), 11-30. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.01.63135>
- Castorina, J.A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanzaaprendizaje de conocimientos sociales. *Psicologia da Educação*, 44, 113. <http://dx.doi.org/10.5935/21753520.20170001>
- Cobo Huesa, C., Abril Gallego, A. M. y Romero Ariza, M. (2020). Indagación reflexiva e historia de la ciencia para construir una visión adecuada sobre la naturaleza de la ciencia en formación inicial de profesorado. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (48). <https://doi.org/10.17227/ted.num48-10934>
- Díaz López, M., y Puig Gutiérrez, M. (2020). Análisis de la vigencia de una educación sexista en los libros de textos de Historia de 4º de la ESO. *Social and Education History*, 9(1), 38-64. <https://doi.org/10.17583/hse.2020.4294>
- Díez, J., Valle, R.; Terrón, E. y Centeno, B. (2003). El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación* 33(3), 1-20. <https://doi.org/10.35362/rie3333944>
- Evens, M., Elen, J., Larmuseau, Ch. y Depaepe, F. (2018). Promoting the development of teacher professional knowledge: Integrating content and pedagogy in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 75, 244-258. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.001>
- Fernández, A. B. e Ibáñez, M. (2018). Las mujeres en los estudios de informática: una propuesta desde el departamento de formación y orientación laboral. *Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 116-134. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10624>
- Fueyo, A. (2017). ¿Ya somos iguales? Visibilización de las desigualdades de género en la educación mediática de las estudiantes universitarias. *Feminismo/s*, 29, 99-124. <https://doi.org/10.14198/fem.2017.29.04>
- Fullan, (2019). *El matiz: por qué unos líderes triunfan y otros fracasan*. Morata.
- García Nieto M. T. y Viñarás Abad M. (2014). Las Mujeres Científicas en la España Actual. Representaciones Sociales. *Historia y Comunicación Social*, 19, 623-639. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44990
- Gómez, C. y López, M. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, Revista de Investigación*, 13, 17-29. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/285716>.

- González, M.T. (2014). El liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 85-106. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/340>
- Jones, M.G.; Howe, A. y Rua, M.J. (2000). Gender differences in students' experiences, interests, and attitudes toward science and scientists. *Science Education*, 84, 180-192 [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(200003\)84:2<180::AID-SCE3>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(200003)84:2<180::AID-SCE3>3.0.CO;2-X)
- Lobato Junior, A. (2013). Representaciones sociales y didáctica: construcción teórica de un espacio común. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 277-295. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m5-11.rsdsc>
- López Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, (363), 282-308. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188>
- Lorente Lorente, A. (2012). La influencia del género en la dirección de los centros docentes. Organización y gestión educativa: *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 20(2), 2, 5-11.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (2002). Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de ciencias. *Cultura y educación*, 14, 415-429.
- Martín Valdunciel, M. E. (2020). Comunicación y evaluación del conocimiento académico: tecnocracia y mercado. *Con-Ciencia social. Segunda época*. 3, 31-56. <https://doi.org/10.7203/concienciasocial.3.16789>
- Molina Gil, R. (2020). “Me erijo voz desde el silencio”: las mujeres escritoras en los manuales de Educación Secundaria (El caso de la Marea Verde): “Me erijo voz desde el silencio”: Women Writers in Secondary Education Textbooks (the Case of “La Marea Verde”). *ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 35(2), 235-251. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i2.2340>
- Mulero, M. L. (2021). *Referentes de género en la producción y difusión de la ciencia en educación primaria*. Tesis doctoral Universitat de València.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Pérez, S. y Meneses, J.A. (2020). La competencia científica en las actividades de aprendizaje incluidas en los libros de texto de Ciencias de la Naturaleza. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 17(2), 1-17. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2020.v17.i2.2101
- Rivero, A., Martín del Pozo, R., Solís, R., Azcárate, P. y Porlán, R. (2017). Cambio del conocimiento sobre la enseñanza de las ciencias de futuros maestros. *Enseñanza de las Ciencias*, 35(1), 29-52. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2068>
- Rivero, A., Hamed, S., Delord, G. y Porlán, R. (2020). Las concepciones de docentes universitarios de ciencias sobre los contenidos. *Enseñanza de las Ciencias*, 38(3), 15-36 <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2845>
- Sánchez-Bayón, A. (2019). *Sociología del poder: Relaciones institucionales en el sector público y con actores sociales*. Sínderesis.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Suárez Ramírez, M. y Suárez Ramírez, S. (2020). El libro de texto como lectura que condiciona la práctica educativa en educación primaria. *Álabe*, 22. <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.22.3>

- Subirats, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Instituto de la Mujer.
- Subirats, M. y Tomé, A. (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Cuadernos para la Coeducación nº2. Institut de Ciències de l'Educació-Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Vafllo, M. (2016). La investigación sobre los libros de texto desde la perspectiva de género: ¿Hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias pedagógicas*, 27, 97-124. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.003>
- Valle, J.E. (2012). La dirección de centros docentes de educación primaria en clave de género. *TS nova: trabajo social y servicios sociales*, 6, 35-46.
- Vázquez, R., Angulo, F. y Rodríguez, C. (2007). Las mujeres y el mundo de la computación y la informática. Aportaciones de una investigación cualitativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 30, 31-40.
- Vázquez Alonso, A. y Manassero Mas, M. A. (2019). La educación de ciencias en contexto: Aportaciones a la formación del profesorado. *Tecné Episteme y Didaxis: ted*, 46, 15-37. <https://doi.org/10.17227/ted.num46-10538>
- VV.AA (2020). *Mujeres e innovación-2020*. Observatorio Mujeres, Ciencias e Innovación.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage. <https://doi.org/10.33524/cjar.v14i1.73>

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

Explorando la facultad política de la educación de personas adultas a partir Paulo Freire, Jacques Rancière y Hannah Arendt

Exploring the political power of adult education based on Paulo Freire, Jacques Rancière and Hannah Arendt

Marco Ramos Ramiro*

Recibido: 20 de diciembre de 2021 **Aceptado:** 25 de noviembre de 2022 **Publicado:** 31 de julio de 2023

To cite this article: Ramos, R. (2023). Explorando la facultad política de la educación de personas adultas a partir de Paulo Freire, Jacques Rancière y Hannah Arendt. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(2), 89-108. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.13988>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.13988>

RESUMEN

El presente artículo analiza la dimensión política de la educación de adultos bajo el prisma de tres autores: Paulo Freire, Jacques Rancière y Hannah Arendt. Para ello, se parte de un estudio de carácter etnográfico que se desarrolló en dos centros de educación de personas adultas de la Comunidad de Madrid. A partir de las evidencias empíricas que se recabaron, procedentes fundamentalmente de entrevistas a docentes y alumnos que cursaban la ESO en estos centros, se construye un texto que nos permite subrayar la facultad política de esta modalidad educativa a la luz del pensamiento de estos tres autores. Su conjunción, en último término, nos permite definir la educación de adultos como una práctica individual y social de compromiso por una vida mejor y reivindicar los centros de educación de personas adultas como verdaderos espacios de acción y discurso a pesar de situarse en los márgenes del sistema educativo de nuestro país.

Palabras clave: educación de personas adultas; centros de educación de personas adultas; educación secundaria de adultos

ABSTRACT

This paper analyzes the political dimension of adult education through the prism of three authors: Paulo Freire, Jacques Rancière and Hannah Arendt. For this purpose, it is based on an ethnographic study carried out in two adult education centers in the Community of Madrid. Based on the empirical evidence gathered, mainly from interviews with teachers and students who studied ESO in these centers, a text is constructed that allows us to underline the political power of this educational modality in the light of the thought of these three authors. Their conjunction, in the end, allows us to define adult education as an individual and social practice of commitment to a better life and to claim adult education centers as true spaces for action and discourse, despite being located on the margins of the educational system of our country.

Keywords: adult education; adult education institute; adult secondary education



*Marco Ramos Ramiro [0000-0001-9557-272X](https://orcid.org/0000-0001-9557-272X)

Universidad a Distancia de Madrid

marco.ramos@udima.es

*Pero nada es aún definitivo.
Mañana he decidido ir adelante,
Y avanzaré,
Mañana me dispongo a estar contento,
mañana te amaré, mañana
y tarde,
mañana no será lo que Dios quiera.
Mañana gris, o luminosa, o fría,
que unas manos modelan en el viento,
que unos puños dibujan en el aire.*

Ángel González, *Sin esperanza con convencimiento* (1961)

1. INTRODUCCIÓN

El 25 de septiembre del año 2015 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Los 17 Objetivos que la integran son una herramienta para responder a los desafíos globales (pobreza, desigualdad, clima, degradación ambiental, prosperidad, paz y justicia) a los que se enfrenta la humanidad. Hoy en día, más que nunca, el reto es gigantesco: se trata de legar un mundo apto para que el ser humano lo habite y construir un futuro para que una humanidad digna de su nombre deba habitar ese mundo (Jonas, 1995).

Este horizonte pasa necesariamente por nuevos aprendizajes, nuevas formas de estar en el mundo. En este sentido, el ODS nº 4, Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, establece entre sus metas la necesidad de promover una educación a lo largo de toda la vida y asegurar una alfabetización básica. Ahora bien, ¿es posible construir un nuevo paradigma social? ¿Podemos imaginar nuevos relatos de responsabilidad individual y social frente a todas esas narrativas (capitalistas, neoliberales) que no hacen más que constatar nuestro fracaso como humanos? (Zafra, 2017).

Siete años después, la UNESCO nos sigue recordando el trabajo que queda por hacer en un mundo en el que todavía existen unos 773 millones de analfabetos adultos (UIS, 2021), la mayoría de ellos en países del sur global. Del mismo modo, existen condiciones que dificultan el logro del ODS nº 4 en toda su amplitud, desde las altas tasas de abandono escolar temprano en las sociedades occidentales o las dificultades que existen para involucrar en procesos formativos a aquellos que más lo necesitan hasta el envejecimiento progresivo de la población, la emergencia climática o los nuevos retos formativos asociados a la presencia de lo digital en todos los ámbitos de nuestra vida cotidiana.

Por estas razones, parece conveniente subrayar el papel que debería adquirir la educación de adultos, más si cabe en estos tiempos de emergencia sanitaria, climática, social y económica. Se hacen esfuerzos en este sentido. Por ejemplo, desde la Unión Europea se vienen promoviendo desde hace tiempo políticas sostenidas en el principio del aprendizaje permanente, inspiradas por una creciente flexibilización del mercado laboral y la digitalización de los procesos productivos (Rumbo, 2020). Más allá de la filosofía de estas propuestas, casi siempre ligadas a una

formación para el empleo, su existencia revela la necesidad de tomarse en serio, de una vez por todas, la educación de personas adultas en toda su extensión, tanto en el ámbito de la educación formal como no formal.

Esta tarea pasa, necesariamente, por recuperar la dimensión política de esta modalidad educativa. Convenimos que la educación de adultos es algo más que una formación básica, pero también creemos que no debe limitarse a una formación para el empleo, a una mera adaptación al mundo. ¿Qué sentido tiene la normalidad que padecemos hoy en día?

El curso natural de los días parece abocarnos al desastre. La permanencia del ser humano se encuentra acotada por unos límites ecológicos casi agotados. Por primera vez en la Historia el cambio climático sitúa a la Humanidad frente a un punto de no retorno que significaría, con alta probabilidad, la disolución del mundo. No del planeta, sino de la mundanidad (lo que queda de ella) y el ser humano (lo que queda de él).

Mucha y buena literatura nos han hecho padecer ya ese mundo y han contribuido a instalarlo en nuestras conciencias e imaginarios. La obra de Cormac McCarthy *La carretera* puede ser uno de esos libros. En esta novela se cuenta la travesía a pie de un padre junto con su hijo a través de una carretera que se desliza por un mundo desolado, frío y cubierto de ceniza y muerte. Un todo ennegrecido y desprovisto de sentido. Lo estremecedor del libro radica en esa ausencia de esperanza. Por la ausencia de palabras que decir:

Intentó pensar en algo que decir, pero no pudo. No era la primera vez que tenía esta sensación, más allá del entumecimiento y de la sorda desesperación. Como si el mundo se encogiera en torno a un núcleo no procesado de entidades desglosables. Las cosas cayendo en el olvido y con ellas sus nombres. Los colores. Los nombres de los pájaros. Alimentos. Por último, los nombres de las cosas que uno creía verdaderas. Más frágiles de lo que él habría pensado. ¿Cuánto de ese mundo había desaparecido ya? El sagrado idioma desprovisto de sus referentes y por tanto de su realidad. Rebajado como algo que intenta preservar el calor. A tiempo para desaparecer para siempre en un abrir y cerrar de ojos. (McCarthy, 2009, pp. 69-70)

Pero también por confirmar la desaparición de la humanidad como algo necesario. Por no poder hacer ya nada:

Es preferible estar solo (...). Las cosas mejorarán cuando todo el mundo haya desaparecido. (...). Cuando todos hayamos desaparecido entonces al menos no quedará nadie aquí salvo la muerte y sus días también estarán contados. En medio de la carretera sin nada que hacer y sin nadie a quien hacérselo. Dirá la muerte: ¿Adónde se han ido todos? Y así es como será. ¿Qué hay de malo? (McCarthy, 2009, p. 129)

En respuesta de esta inevitabilidad, el presente artículo explora la facultad política de la educación de adultos. En su desarrollo nos preguntamos si la educación de adultos, todavía hoy, puede leerse como praxis, esto es, si es capaz de posibilitar la construcción de una reflexividad política en los individuos, una suerte de emancipación de lo que se es y se espera que sean las cosas.

Para realizar esta tarea, partimos de un estudio etnográfico en dos centros de educación de personas adultas de la Comunidad de Madrid. En este marco, se llevó a cabo un proceso de

observación comprometida (Woods, 1987) y se realizaron entrevistas a profesores y estudiantes que cursaban la educación secundaria que allí se imparte. Ello dio como resultado un texto interpretativo continuo (Kvale, 2011) que se construye en diálogo con reflexiones de inspiración teórica que vinculan la experiencia vivida durante la investigación y los testimonios recogidos a la luz del pensamiento de Paulo Freire, Jacques Rancière y Hannah Arendt.

En primer lugar, Paulo Freire es quien, en el centenario de su nacimiento, nos proporciona la orientación que debe adquirir esta modalidad educativa, su vocación y sentido, en un mundo como el nuestro. Freire nos conduce a entender cómo la educación de adultos puede ser, en sí misma, por definición, una práctica de justicia social, o sea, un ejercicio de oportunidad y transformación, de nuevas prácticas cívicas y ciudadanas.

En segundo lugar, Rancière nos ayuda a constatar la idea de igualdad que encarna la educación de adultos y el modo en que emerge como condición para la emancipación. Las posturas de los dos autores, tomadas en conjunto, permiten comprender que la emancipación tiene que ver con un cierto tipo de poder o posibilidad, con la conciencia de que la razón es una cuestión de voluntad que es común a todos los hombres y mujeres sencillamente porque somos hombres y mujeres. De este modo, cuando Rancière (2010) afirma que decir “no puedo” es olvidarse a uno mismo porque la voluntad, en su caso, es sinónimo de inteligencia, que es un atributo de toda la humanidad (soy hombre o mujer, luego pienso), parece llegar a una conclusión similar a la de Freire: el educando se reconoce en la medida que toma conciencia de su capacidad de conocer, de ser un auténtico sujeto, de estar con el mundo, es decir, abierto a él, captarlo y comprenderlo. A Freire (1975), como a Rancière, la desigualdad, en su caso resumida en esa dicotomía opresor-oprimido, deshumaniza a ambos, pues “nadie es si imposibilita que los otros sean” (p. 51).

Por último, acudimos a Hannah Arendt con objeto de profundizar en esa dimensión política y complementar las interpretaciones que realizamos a partir de las aportaciones de Freire y Rancière. En su caso, la autora alemana nos ayuda a caracterizar el momento político de la educación de adultos a través del concepto de acción. Es ella quien mejor sincretiza la idea de igualdad con la de pluralidad al situarlas explícitamente en el mismo plano para la posibilidad de lo humano, que también puede leerse como emancipación. Es decir, “de vivir como ser distinto y único entre iguales” (Arendt, 1993, p. 202). En virtud de la acción arendtiana, describiremos a la educación de adultos como un proceso íntimamente ligado al ejercicio de una responsabilidad por un mundo común, al cultivo de la democracia y a la realización personal de los sujetos.

En definitiva, la conjunción de los tres autores nos permite, como veremos, subrayar el profundo significado político de la educación de personas adultas y reivindicar su vigencia en un mundo que demanda renovar las condiciones actuales de existencia. También nos permite saber que es un proceso que tiene que ver con vivir o, mejor dicho, con la alegría de vivir y sentirse vivo y con no cerrarse a la novedad o a vivir de otra manera; de que, en efecto, la vida podría ser mejor.

2. MARCO TEÓRICO

Tomando como referencia estas coordenadas, sostenemos que la educación de adultos, todavía hoy, puede leerse como des-feudalización, tanto del individuo para sí como de la sociedad. Supone la conciencia de que los hombres y las mujeres, efectivamente, somos capaces de hablar y

de hacer cosas, de inventar y renovar el mundo, de transformarlo. De pensarlo con esperanza y no con fatalidad. Porque admitir la fatalidad equivale a no poder hablar ni actuar. Sin la acción, en su sentido arendtiano, sin la capacidad de mostrarnos ante los demás, el mundo común está condenado a desaparecer: sin nadie que “asuma una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina” (Arendt, 1996, p. 208).

Precisamente en contra de esa inevitabilidad radica la razón de ser de la educación de adultos, al menos desde que toma forma, ya como un sistema o una modalidad más o menos organizada e intencional, orientada al cultivo del tiempo libre, a la colectividad y la difusión y comunicación del conocimiento. Hablamos aquí de todo aquello que nos trasciende individualmente y nos eleva como comunidad, de ese mundo común que merece ser puesto sobre la mesa de los hombres y las mujeres. Tal es el momento político de la educación de adultos o, más todavía, su profunda cualificación política. Porque su naturaleza netamente escolar, ya en un sentido primitivo del término, como *scholè* (ocio), la educación de adultos, entre otras cosas, ha significado la disposición y la experiencia de un tiempo de ocio para todos. Este tiempo bien puede definirse como un tiempo liberado para pensar, porque “tener ocio es y ha sido siempre necesario y suprema aspiración del hombre para jugar, y más que nada, para estudiar; o sea, saber por saber, contemplar y gozar puramente lo bello” (Cossío, 1929, p. 182).

En Europa el conjunto de iniciativas por extender la alfabetización y la cultura a las clases populares (obreros, campesinos, mujeres) a lo largo del siglo XIX y comienzos del XX ilustran ese compromiso por la democratización de un tiempo libre que no tenía por qué restringirse a la burguesía o la aristocracia, ni limitarse al entorno urbano. Sus promotores fueron agentes muy diversos: desde aquellas escuelas de adultos más ligadas al Estado y la administración pública hasta otras impulsadas por partidos políticos y sindicatos afines al movimiento obrero, organizaciones burguesas, católicas, etc. En el ámbito español podemos citar numerosos ejemplos: las Sociedades de Amigos del País (ya activas desde finales del s. XVIII), los ateneos, las escuelas dominicales y las extensiones universitarias, las universidades populares (por ejemplo, las de Valencia, Madrid y A Coruña), las Misiones Pedagógicas o los Institutos Obreros ya durante la II República hasta los actuales Centros de Educación de Personas Adultas o las Universidades de Mayores. No es que no podamos calificar a muchas de estas empresas formativas de acuerdo a otras finalidades o funciones de naturaleza social y política, ciertamente las tenían: la alfabetización masiva era un objetivo deseable para gobiernos y ciudadanos, como forjadora de identidades, una nacional, vinculada a los incipientes estados-nación, pero también como una forma de integración y asimilación de las clases trabajadoras en la vida política parlamentaria, una vez se va extendiendo el sufragio universal. Del mismo modo, la proliferación de iniciativas más apegadas al mundo laboral nos habla de la necesidad de estimular y actualizar una mano de obra acorde a los nuevos tiempos que anunciaba la Revolución Industrial (una situación, por otro lado, similar a la que podemos estar experimentando en nuestro momento histórico) (Tiana, 1991).

En Latinoamérica, por su parte, la educación de personas adultas cobra un significado explícitamente político, con un marcado carácter activista y popular. En este contexto, durante la segunda mitad del s. XX, se desarrolla al abrigo de la influencia que irradiaron los trabajos y escritos de Paulo Freire. Como Freire (1996) recordaba, la educación de adultos significaba la apuesta por la capacidad de movilización de las clases humildes, además de una utopía política:

se trataba de ofrecer al pueblo ocasiones en las que poder aprender a decirse; a construir un futuro y a luchar, quizás por vez primera, por un destino que no tenía por qué ser ni inexorable ni seguro ni dado.

En cualquier caso, cuando la educación de adultos afirma la existencia de un tiempo de ocio abierto a todos, anuncia la buena nueva del método universal del profesor Jacotot: el principio de la igualdad de las inteligencias, la igualdad de todos hombres y las mujeres ante su propia humanidad: porque son hombres y mujeres, piensan (Rancière, 2010). Una idea muy similar la encontramos en Freire (1975):

De ahí que la palabra verdadera sea praxis. Trabajo. Reflexión y acción del hombre para transformarlo. Y es por ello también que el decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres. (...) La alfabetización es la conquista que hace el hombre de su palabra. Implica la conciencia del hecho de decir la palabra. (p. 73)

De ahí que ese hacer emancipatorio, en esencia, sea además un acto de comunicación. En el acto de la palabra, añade Rancière (2010), “el hombre no transmite su conocimiento, sino que poetiza, traduce e invita a otros a hacer lo mismo” (p. 93). El tiempo de ocio a la vez que nos iguala nos sitúa en torno a algo. Ese algo, la materia de estudio, la lección, es “lo bello” a lo que se refería Cossío; aquello que merece la pena contemplar, pero también cuidar y transmitir. La emancipación, por tanto, conduce al reconocimiento de un mundo común que sólo es posible en virtud de la acción y su comunización.

Es por ello por lo que también podemos caracterizarla como una política del cuidado. En un sentido amplio, con la apertura de tiempos y espacios que propician nuestro reconocimiento como parte de una comunidad moral que demanda el cultivo de una responsabilidad hacia el conjunto de la humanidad. No sólo de los presentes, sino también de aquellos que todavía están por venir. De los descendientes: tal es la importancia de todas esas aulas y escuela inusuales de adultos que hacen emerger ese mundo común, presentándolo y reconociéndonos en torno a él (Thoreau, 2017).

3. METODOLOGÍA

Con objeto de lograr el objetivo que guía el presente el artículo, se optó por una propuesta que hunde sus raíces en el construccionismo social (Berger y Luckmann, 1968; Gergen, 1997; Gergen, 2007; Gergen y Gergen, 2011) y la hermenéutica como epistemología y método de conocimiento respectivamente.

Por un lado, la posición construccionista resulta especialmente adecuada a los propósitos de esta investigación y el ámbito en que se desenvuelve. El interés del construccionismo social por el lenguaje, por cómo las personas lo utilizan como forma de estar en el mundo, y su apuesta por una pluralidad de voces, nos convencen de su pertinencia como fundamento de nuestra praxis investigadora.

De igual modo, su énfasis en los supuestos históricos y culturales sobre los que se asienta cualquier comunidad y su rechazo a las visiones constringentes de la ciencia y las disciplinas al facilitar nuevos espacios para la crítica social, el activismo político y formas de expresión (literarias, artís-

ticas, dramáticas) que tradicionalmente han estado alejadas de la tradición académica resultaban afines al espíritu que ha dirigido la trayectoria histórica de la educación de personas adultas.

Además, el construccionismo tampoco ignora la dimensión política e ideológica que condiciona toda forma de vida social. En este sentido, aboga por que la investigación tenga un efecto ilustrador (“enlightenment”) (Gergen, 1973; Ibáñez, 1989). Por tanto, no sólo se trata de mostrar y describir una realidad sin generar ninguna transformación o efecto acerca de esa realidad. En cambio, propone que la investigación contribuya a generar alternativas de pensar y hacer la educación, conformando un conocimiento valioso para las personas implicadas. Deseamos, en coherencia con ello, generar un conocimiento que permita vislumbrar nuevos horizontes y posibilidades en el campo de la educación de personas adultas o, cuando menos, poder repensarla en estos tiempos que demandan nuevas formas de existencia.

Por otro lado, la hermenéutica define nuestra labor investigadora, particularmente cuando nos disponemos a analizar la información fruto del trabajo de campo realizado con anterioridad. En este sentido, desplegamos un escenario de actividades interpretativas a la luz de las circunstancias (personales, políticas, históricas, culturales, etc.) que han rodeado a la realización de esta investigación, algo que ha condicionado inevitablemente el proceso de construcción de sentido. Desde esta perspectiva, el conocimiento que se expone siempre resulta una interpretación y se halla continuamente situado, primero en sí mismo, con relación al ser de lo que se comprende (Gadamer, 1992), pero también en espacios, materiales y simbólicos, momentos y personas. Partir de esta posición significa reconocer que nos situamos ante un análisis intrínsecamente incompleto (Geertz, 1989).

A partir de estas consideraciones, coincidimos con Clifford Geertz (1989) cuando afirmaba que hacer etnografía es como tratar de leer en el sentido de interpretar un texto. En el caso que se presenta a lo largo de estas páginas, diríamos que esta labor corre paralela al proceso de escritura y se construye en torno a ella. Leer, pero también contar, es escuchar e interpretar (Le Guin, 2018). Al asumir esta postura, es decir, al entender la misma investigación como una práctica textual (Van Manen, 2003), leer, escribir y reflexionar no constituyen hitos o momentos diferenciados que dependen del curso de la investigación.

Gracias a la escritura nos volvemos, al mismo tiempo, narradores y oyentes pues “escribir nos separa de lo que conocemos, pero también nos permite reclamar este conocimiento y hacérselo propio de una forma más nueva y más íntima” (Van Manen, 2003, p. 143). Como repetidamente nos muestra el autor canadiense, la escritura resulta un proceso dialéctico y autorreflexivo que armoniza la tensión entre el mundo y la vida, entre el pensamiento y la práctica; una actividad que abstrae al mismo tiempo que concreta nuestra experiencia (Van Manen, 2003). Por estas razones se puede afirmar que la escritura fue nuestro método primero porque su labor facilitó nuestra búsqueda de sentido y comprensión.

3.1. Origen de las evidencias empíricas

Fruto de todo ello se planteó un estudio colectivo de casos de corte etnográfico (McKernan, 2008; Simons, 2011; Stake, 1998; Vázquez y Angulo, 2003; Yin, 2003). La vivencia en el campo (dos centros de educación de personas adultas) a lo largo de un periodo dilatado de tiempo y la

utilización de técnicas sustantivamente etnográficas constituyen el origen de las evidencias empíricas que se presentan en este artículo. Cabe añadir que este estudio se realizó en el marco de una investigación más amplia. En ella nos preguntábamos si los centros de educación de personas adultas (CEPAS) de la Comunidad de Madrid son capaces de proporcionar, a la manera que están configurados, nuevas oportunidades personales, sociales y profesionales a los estudiantes que deciden cursar la ESO para adultos. Ello hizo que se prestara una especial atención a sus biografías, trayectorias, expectativas y proyectos.

En primer lugar, llevar a cabo una observación comprometida (Woods, 1987) nos permitió identificar circunstancias que, de otro modo, no podríamos haber advertido. La calificamos de comprometida por la manera en que terminamos formando parte de la vida de los centros. Esta particular modalidad de observación fue construyéndose a medida que se fue prolongando la estancia en el campo e involucrándonos en la vida de los centros que participaron en el estudio.

En este marco, el investigador no podía ser un profesor ni otra figura normalizada en la cultura escolar o en el contexto de esos centros, por lo que se necesitaba *fabricar* un papel que facilitase nuestra integración en ellos. Por estos motivos, los consejos de Woods (1987) resultaron muy útiles para llevar a buen término esta tarea. En consecuencia, y de forma paulatina, se fue *fabricando* un papel cuyas funciones se ajustaban a los requerimientos puntuales de los profesores y alumnos de los centros: ya como apoyo al profesorado en las clases, ya como guía y consejero de estudiantes y docentes, cuando así lo requerían, o bien como ayuda y soporte en la realización de tareas logísticas (fotocopias, ordenación de mobiliario cuando correspondía, acompañante en las salidas, *hacedor* de desayunos...), etc. Esta disposición para llevar a cabo todas estas actividades y nuestra consecuente normalización como parte integrante del centro, aun sin ejercer un papel perfectamente definido, generó un clima de aceptación, confianza y compromiso mutuos que facilitarían, posteriormente, la realización de las entrevistas.

Este tipo de observación se desarrolló en dos centros de educación de personas adultas de la Comunidad de Madrid. Aunque inicialmente se planteó la estancia en un solo centro, la elección de un segundo vino motivada por la necesidad de investigar posibles diferencias que pudieran darse en virtud de las dinámicas institucionales, organizativas o personales que podían resultar particulares de cada uno de ellos. En la página siguiente (Tabla 1), ofrecemos las características básicas de cada uno de los centros donde se desarrolló la investigación. En segundo lugar, se realizaron una serie de entrevistas de carácter semiestructurado, tanto a profesores como estudiantes que cursaban los estudios de secundaria en estos centros. Estas conversaciones, entre otros aspectos, nos permitieron acercarnos a la biografía, a las trayectorias personales, académicas y profesionales, y a los deseos y esperanzas de futuro de estos alumnos. También nos permitieron conocer la visión que tenían sus profesores sobre ellos. Se realizaron un total de 35 entrevistas: 25 de ellas a estudiantes y 10 a docentes. A continuación (Tabla 2 y Tabla 3) se detallan las características de los participantes en el estudio.

En cuanto al registro de las entrevistas debemos apuntar que todas ellas fueron grabadas en formato sonoro (en ficheros tipo .wav o .mp3) y posteriormente transcritas. Siempre se contó con la voluntariedad y el consentimiento de la persona a ser entrevistada y grabada. Así, antes de comenzar, todos los participantes fueron informados de su derecho a interrumpir, declinar o abandonar la entrevista y su participación en el estudio.

Tabla 1. Descripción de los centros en los que se desarrolló el trabajo de campo. **Fuente:** elaboración propia.

	CEPA_1	CEPA_2
CONTEXTO	Municipio del oeste de Madrid (<100.000 habitantes)	Municipio del sur de Madrid (>100.000 habitantes)
	Ubicado en zona bien comunicada, en vieja zona industrial de clase medio-baja. En los alrededores se localizan múltiples servicios: centro de enseñanza de idiomas, polideportivos, biblioteca, centro cultural de jóvenes.	Ubicado en zona bien comunicada, moderna. Rodeado de amplias avenidas y espacios verdes. En los alrededores se encuentran servicios de muy diversa índole: culturales (campus universitario, centros educativos), de hostelería, etc.
	Alumnado del mismo municipio, todos de alrededores o municipios cercanos, provenientes de entornos humildes.	Alumnado del mismo municipio o de municipios cercanos, provenientes de entornos humildes.
HISTORIA/ SEÑAS DE IDENTIDAD	En activo desde 2001. En la sede actual desde 2006.	En activo desde la década de los setenta, conservando todavía su sede primera. Muy ligada a la actividad cultural del municipio.
OFERTA EDUCATIVA	Español para extranjeros	Español para extranjeros
	Enseñanzas iniciales	Enseñanzas iniciales
	Educación secundaria obligatoria	Educación secundaria obligatoria
	Formación profesional básica	Formación profesional básica
	Talleres operativos	Preparación para prueba de acceso a ciclos formativos de grado superior.
	Informática básica	Informática básica
	Aula Mentor	Aula Mentor

Tabla 2. Síntesis información relativa a las entrevistas a estudiantes. **Fuente:** elaboración propia.

	CEPA_1		CEPA_2	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
18-25	5	4	2	5
26-35	2	3	1	
35-45		1	1	
>45			1	
TOTAL	15		10	

Tabla 3. Síntesis información relativa a las entrevistas a profesores. **Fuente:** elaboración propia.

	CEPA_1		CEPA_2	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
26-35		1		1
35-45		2	2	2
>45	2			
TOTAL	5		5	

3.2. Análisis

El análisis de las entrevistas se desarrolló en dos etapas: en la primera etapa seleccionamos y categorizamos la información que resultó de cada una de las entrevistas. Esta tarea se hizo con la ayuda del software informático Atlas.ti 7. En la segunda etapa, por su parte, se llevó a cabo un análisis temático e interpretativo del contenido de las entrevistas realizadas, tanto a alumnos como profesores, en consonancia con el conjunto de categorías que arrojó la primera etapa de análisis.

La primera etapa tenía como objetivo reducir y sistematizar la información obtenida a partir de las diversas técnicas de recogida de datos en una serie de categorías o unidades de significado. Este sistema de categorías se elaboró inductivamente. De este proceso permitió advertir la emergencia de un concepto común a la mayoría de ellas: la emancipación. La segunda etapa nos permitió darle forma y sentido a la luz de los autores anteriormente mencionados. Así, componemos el texto que se desarrolla en el apartado de resultados de este artículo. Se trata de un texto interpretativo continuo (Kvale, 2011) que se construye examinando y comparando la información procedente de las entrevistas con reflexiones de inspiración teórica que nos permiten ilustrar y nutrir la dimensión política de la educación de adultos.

Alo largo de este texto, vemos cómo los pasajes de las entrevistas se integran en y dialogan con descripciones y reflexiones sobre los distintos temas o teorías que emergen como consecuencia de este proceso. Así, como ya se ha dicho, pretendemos lograr cierta noción de sentido. Se trata de la necesidad de contar con un horizonte, pero también con un criterio a partir del cual conformar la escritura. Aquí el sentido emerge como “principio de comprensibilidad” (Bárcena, 2004, p. 30), es decir, como una cualidad del relato que ayuda a su configuración como un todo en el marco de una secuencia coherente en función de los objetivos de la investigación y de la propia experiencia investigadora. Teniendo esto en cuenta, la exposición de resultados que sigue a continuación se articula en torno a dos momentos o núcleos temáticos que permiten caracterizar la dimensión política de la educación de personas adultas en base a ese hacer emancipatorio que identificamos en la primera etapa del análisis: un momento de resistencia y otro de nacimiento.

4. RESULTADOS

4.1. El regreso a la escuela es una resistencia

Se puede afirmar que la actividad política de los estudiantes comienza con su sola presencia en el centro de educación de personas adultas. La participación de estos estudiantes en su proceso formativo implica una toma de conciencia y la asunción de un proyecto para sus propias vidas, que por naturaleza es político. Su regreso a la escuela, el centro de educación de personas adultas materializa ese deseo por recuperar presencia y voz en el espacio público y comenzar así a reconstituir vínculos sociales, o superar ritos de paso configuradores de la edad adulta, hasta ese momento postergados o que habrían sido imposibles de lograr por una serie de circunstancias vitales que habrían condicionado sus trayectorias personales y académicas (Feito, 2015). La toma de conciencia, la autocrítica hacia sí conlleva una aspiración por mejorar y resituarse en la sociedad y tomar parte de ella, por fin, de comenzar a escribir su propia historia:

A: (...) me doy cuenta de todo el tiempo que he perdido, porque ahora mismo podría tener una carrera perfectamente, porque hay amigos de mi edad que ya se la han sacado. Y como a mí no me ha dado la gana, pues aquí estoy.

E: ¿Contabas con el apoyo de tus padres?

A: Mis padres me han apoyado siempre. Mis padres, siempre. Bajo mi punto de vista son demasiado buenos. Demasiado buenos, porque yo a día de hoy siendo ya más madura, me imagino que teniendo una hija así, que no quería hacer nada, aunque luego me puse a estudiar

lo que me gustaba, pero claro, era lo que me gustaba y eso sí que me motivaba. Sí que me habría dado un toque en el sentido de “espabila”. Porque la vida no es hacer sólo lo que te gusta. Sino es sufrir, sufrir, sufrir, para llegar a un punto, donde ya estés bien, que estés acomodado, que estés a gusto, que estés en el sitio donde quieres llegar. Pero, claro, a mí no me daba la gana. (Entrevista a alumna, 21 años. Transcripción E2110_m21, p. 224)

Estas palabras nos permiten interpretar el regreso a la escuela como un gesto ético y político profundo. Se trata de un gesto que manifiesta un proceso personalmente emancipador y constructor de un sentido de lo común. En primer término, significa la asunción de compromisos y responsabilidades para con la propia vida, pero también para con las personas que acompañan este trayecto: parejas, padres y madres, hijos e hijas y amistades. Otra joven estudiante nos hablaba del impulso que le proporcionó la confianza que en ella depositó su pareja, en contraposición al escaso apoyo que halló en sus padres:

Me entró un bajón grande. Estuve casi dos años sin estudiar. Luego lo intenté en la escuela de adultos de Parla y tampoco me salió. Porque es que tampoco tenía la motivación suficiente tan siquiera de mis padres, no tenía la motivación de mis padres para seguir estudiando. Y, claro, pues ya cuando conocí a Esteban pues ya la cosa cambió. Él quería... ¡él quería que yo podía conseguirlo y de que puedo conseguirlo! (Entrevista a estudiante, 23 años. Transcripción E2105_m23, p. 193)

En una línea similar al anterior, el siguiente testimonio del estudiante de más edad (67 años) que tuvimos ocasión de entrevistar también adivina esta idea, cuando caracterizaba su presencia en el centro de educación de personas adultas como un gesto que, si bien contaba con el apoyo y el aliento de su mujer (*Y... entonces ya lo teníamos hablado. “Podrías hacer esto cuando te jubiles”*), al final, reconocía que se trataba de un gesto íntimo y subjetivo, un compromiso autoconsciente (*“por mucho que me diga mi mujer, si no me va, pues se acabó y no voy y no voy”*). Para su mejor comprensión, se reproduce el fragmento completo:

Entonces mi mujer se aburría; se aburre porque no es capaz de estar sin hacer nada. Y se va a la Casa de la Cultura. Y en la Casa de la Cultura se saca auxiliar de clínica, lo de los ordenadores, se hace 1 y 2º de la ESO en un año, no en dos años, como yo, porque tenía 4º y la reválida de Bachiller. Ella tenía una base muy grande. Conocía a las profesoras, porque ha ido varios años... Se acabó la ESO, se metió en la universidad para mayores de 55 años en la Carlos III. Se hizo tres años de... ciencias... y luego, se acaba y como se aburre, pues se va a la Carlos III y se hace otros tres años de letras. (...) Ella es tres veces más inteligente que yo. A mí me cuesta más. Y... entonces ya lo teníamos hablado. “Podrías hacer esto cuando te jubiles”. Pues sí lo quiero hacer. Pues como tampoco me ha desagradado... porque por mucho que me diga mi mujer, si no me va, pues se acabó y no voy y no voy. Y fui y encantado de la vida. Es el motivo por el que yo haya venido. (Entrevista a alumno, 67 años. Transcripción E2107_v67, p. 210)

En segundo término, consideramos importante señalar la vocación prospectiva del gesto, como diría Freire, de ser más, que manifiesta una mirada al horizonte y asume su apertura. Una mirada, a fin de cuentas, que acoge esa apertura y proclama un futuro, afirmándose en él y comprometiéndose con su realización. Quizás, el pedagogo brasileño hubiera subrayado la naturaleza humanizadora de este gesto, radicalmente política, si de acuerdo con sus ideas lo entendemos

como una forma de encarnar la esperanza; una esperanza que se manifestaba en la resistencia de estos jóvenes y adultos a no dar un (su) futuro por sentado. En su deseo, por fin, de alterar el orden natural de las cosas (Rancière, 2010). Es decir, de dejar de considerar su *sino* como irrevocable o fatal y saber que su paso por este mundo no es algo que esté predestinado, ya escrito de antemano. También por asumirse en el mundo, con el mundo y con los otros, tal como lo expresaba Freire (2006), que no es la de quien nada tiene que ver con él, porque, al fin y al cabo, la presencia tiene que ver con la inserción en ese mundo en vez de con la adaptación a él. Ahí reside su importancia personal y política. Esta postura implica tomar conciencia de una responsabilidad que nos apela como hombres y mujeres: la tarea de conformar el destino y el mundo. Se trataba, por tanto, de:

una emancipación del mero “hecho de vivir”, de las contingencias inmediatas de lugar y tiempo de nacimiento, de la tiranía del momento y del servilismo de una mera condición actual; es el reconocimiento de una identidad humana y de un carácter capaz, en cierta medida, de la aventura moral e intelectual que constituye una vida específicamente humana. En consecuencia, la educación no debe confundirse con esa adaptación a las circunstancias en las que un recién llegado aprende los últimos pasos de una *danse macabre* de las carencias y satisfacciones y así adquiere un valor “actual” en el mundo. (Oakeshott, 2009, p. 131)

Hallamos que las miradas de muchos de los estudiantes iban más allá del Graduado en Educación Secundaria, porque ya por entonces se abría un tiempo de posibilidad. En sus palabras habitaba un futuro del que habían tomado conciencia, pero que sobre todo era posible porque, precisamente, en conciencia “la Historia en que me hago con los otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo” (Freire, 2006, p. 52). Lo demostraron numerosos testimonios recogidos en las entrevistas; en las respuestas que ofrecieron cuando se les preguntaba sobre sus perspectivas de futuro, sus deseos y aquello que pensaban emprender una vez finalizaran y obtuvieran el Graduado en Educación Secundaria:

Sí. Llevo 4 años, he empezado de cero. No sabía ni leer ni escribir. No sabía nada de español. Empecé desde el principio y en 4 años ya tengo Secundaria. Después quiero estudiar auxiliar de enfermería, y también hostelería, según... (Entrevista a alumna, 30 años. Transcripción E1104_m30, p. 26)

Del futuro tengo más cosas así planteadas. Me he planteado el seguir estudiando bachiller y hacer también por otro lado el proceso a la universidad, porque a ver son dos cosas semejantes, porque lo que estudio en bachiller me lo van a preguntar en la prueba de acceso de la universidad por lo que puedo ir haciendo las dos cosas a la vez. A mí me gustaría llegar a la universidad y poder estudiar, aunque ya soy un poco mayor para eso... (...) nunca es tarde si la dicha es buena. (Entrevista a alumno, 29 años. Transcripción E1105_v29, p. 42)

Los profesores también eran conscientes de las implicaciones políticas de esta modalidad educativa y de su quehacer profesional. Así, algunos docentes no renegaban de la responsabilidad que emanaba de su tarea pedagógica; una tarea que no podía dejar de ser política por su compromiso con la realidad de sus estudiantes y por su deseo de cambio. Si ese compromiso impregna las relaciones entre los docentes y la propia organización escolar, no podía dejar de hacerlo en su relación con los estudiantes y en su práctica de aula. Se trataba así de una postura

que revelaba la dimensión política de su labor pedagógica. Las palabras de este profesor nos muestran cómo asumían esta tarea y las contradicciones y los conflictos que debían enfrentar:

yo tengo mi propia incertidumbre respecto a cómo tratar estos temas. Yo soy una persona que me considero muy politizada desde siempre, pero me parece que estamos en una posición respecto a eso muy delicada. Porque, claro, a ti te ven como una figura de referencia, entonces a mí me da miedo de alguna forma utilizar eso y que en un futuro que incluso pueda ser negativo para ellos en un futuro. Entonces por eso me reprimo muchísimo a la hora de mostrar claramente mis opiniones. (...) Me reprimo bastante, muchas veces diría muchas cosas. Pero volvemos a la relación esa de contenidos-tiempo que no tenemos, aunque es una excusa que cojo también yo para no meterme en estos temas. (Entrevista docente, 38 años. Transcripción E2202_v38, p. 239)

A lo que continuaba diciendo:

Sí que, cuando ya son cosas concretas de educación, hablamos de movilizaciones por cambios que se están dando o que se han dado y que socialmente se ve que tienen que volver a su sitio, ya no digamos mejorar, ahí sí manifiesto mi postura. Me acuerdo de un caso claro de una mujer de mediana edad, de unos cuarentaipico años, que tiene tres hijos en edad escolar, desde primaria hasta el instituto, en la ESO. Y hablaban de, bueno, de la queja, de quejarse de lo que te parece bien o mal con respecto a la educación. Y veía en ella una gran pasividad. Entonces me dolió muchísimo porque sé que esa misma persona tiene un hijo en primaria, que tiene grandes dificultades, ha necesitado apoyos desde hace dos años y no los ha tenido, precisamente desde que se empezaron a quitar los apoyos en los centros de primaria, o reducirlos a los mínimos existentes. Coincidió cuando él los necesitaba. La mujer ha tenido muchísimos problemas con el crío, más para ubicarle en un sitio para que le den lo que necesita para evolucionar cognitivamente. Como le ha costado tanto... Le hice hincapié en ese momento. Son los momentos que aprovecho, cuando realmente ves la pasividad en esa persona, que realmente lo ha sufrido y lo está sufriendo, y que aun así no le parece decir... Entonces ahí sí es cuando aprovecho y le pongo el ejemplo claro de que esa necesidad que tiene su hijo tiene por derecho estar cubierta y si no está cubierta hay un déficit. Y de alguna forma buscar dónde resolverlo, ¿de acuerdo? Entonces ahí sí. (Entrevista docente, 38 años. Transcripción E2202_v38, p. 239)

Sus palabras nos conducen a unas de las últimas que escribiera Freire, poco antes de morir, en su libro *Pedagogía de la indignación*. La indignación es una fuerza, una reacción ante una situación injusta, y es que por ella “te conviertes en alguien militante, fuerte y comprometido” (Hessel, 2011, p. 26). La indignación también resulta una facultad, quizás una peculiar sensibilidad frente a la indiferencia, un tipo de resistencia al fin. Por esta razón, de la indignación sigue un compromiso que nos conduce a actuar, a tomar parte:

Si, al trabajar en cualquier proyecto con educandos, no debo insinuarles siquiera que mi partido es dueño de la verdad salvadora, no puedo, por otra parte, callarme ante los discursos fatalistas según los cuales el dolor y el sufrimiento de los pobres son grandes, pero no hay nada que hacer porque la realidad es como es. No puedo castigarlos por manifestar el deseo de votar al candidato reaccionario, pero siento el deber ético de advertirles del error que cometen. Nunca pude pensar en la práctica educativa, de la que son capítulos la educación de adultos y la alfabetización, como si nada tuviera que ver con los valores y, por tanto, con la ética, con

la cuestión de los sueños y la utopía, es decir, de las opciones políticas, con la cuestión del conocimiento y la belleza, o sea, de la gnoseología y de la estética. (Freire, 2001, pp. 98-99)

Aunque no siempre era así:

Tampoco me meto yo mucho en el tema de política, porque tampoco lo tengo que hacer. Yo les tengo que explicar y tal, darles unos conocimientos y entonces, lo que yo así, implicarme y eso... (Entrevista a docente, 40 años. Transcripción E2203_v40, p. 246)

4.2. Un nuevo comienzo

Por otro lado, si tomamos como referencia la filosofía arendtiana, también podemos afirmar la trascendencia política de este proyecto formativo. Iniciallo supone, como venimos comprobando, un nuevo comienzo o una nueva oportunidad, un punto y aparte en el discurrir de la vida de los estudiantes.

Así podemos llegar a interpretarlo como una experiencia de natalidad, un nacimiento. Para Arendt (1993), la natalidad es lo constitutivo a la acción siendo esta la actividad política por excelencia pues “crea la condición para el recuerdo y la historia” (p. 23). A través de la acción, según Arendt, (nos) mostramos quiénes somos. Sin la acción, que al final es lo que la condición de la pluralidad humana propicia, sin revelar la única y personal identidad, la aparición en el mundo es imposible ni posible resulta, en consecuencia, la misma vida política. Pero no sólo: porque todos somos humanos, y la pluralidad tiene el doble carácter de igualdad y distinción, “debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá” (p. 22), podemos planear y prever para el futuro las necesidades de los que llegarán después necesitando del discurso (la palabra) y la acción para presentarnos como hombres y mujeres. Con la palabra y el acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento, pues, continúa Arendt (1993), “por virtud del nacimiento, los hombres toman la iniciativa, se aprestan a la acción; (...) no es el comienzo de algo, sino de alguien que es un principiante por sí mismo” (p. 201).

Las siguientes palabras de una estudiante, si bien resultan muy representativas de las ideas de compromiso, responsabilidad y cuidado a las que nos referíamos anteriormente (¿acaso pueden desligarse de la filosofía arendtiana?), también pueden leerse de acuerdo con las ideas de pluralidad, acción y natalidad descritas por Arendt. Estas ideas palpitaban cuando la alumna reflexionaba sobre lo que para ella significaba el hecho de haber retomado los estudios:

Yo les quiero dar un futuro a mis hijos. Y no es el mismo futuro el que les voy a dar si me quedo en mi casa sentada o si consigo un trabajo en el Burger King por 12 horas por 400 euros que si yo estudio y consigo hacer algo con mi vida pues mis hijos van a tener más cosas en su vida. (Entrevista a alumna, 25 años. Transcripción E2108_m25, p. 212)

En último término, lo interpretamos como un proyecto político porque significa una toma de conciencia de los estudiantes de su propia ciudadanía (que equivale a una toma de conciencia de su humanidad) y más concretamente de su derecho a educarse (en tanto hombres y mujeres).

Otra estudiante nos decía:

he decidido retomar otra vez los estudios, porque aparte de que me hacen falta para mi futuro, porque estoy muy poco preparada... Aparte de eso, ya para mí, para mi enriquecimiento personal, para mi crecimiento. (Entrevista a alumna, 29 años. Transcripción E114_m29, p. 118)

Para explicar esto nos apoyamos de nuevo en la filosofía de Hannah Arendt y una idea que exponía en su libro *Los orígenes del totalitarismo*. Desde la perspectiva de Arendt, la ciudadanía no solamente viene dada por el reconocimiento de la libertad y la justicia, que en definitiva constituyen los derechos de los ciudadanos; se trata de algo todavía anterior y que emana de la misma condición humana. Para Arendt (1998), ser ciudadano significa derecho a tener derechos y un derecho a pertenecer a una comunidad organizada:

Llegamos a ser conscientes de la existencia de un derecho a tener derechos (...) y del derecho a pertenecer a algún tipo de comunidad organizada, sólo cuando emergieron millones de personas que habían perdido y que no podían recobrar estos derechos por obra de la nueva situación política global. (...). Antes de esto, lo que llamamos hoy un «derecho humano» hubiera sido considerado como una característica general de la condición humana que ningún tirano podía arrebatar. Su pérdida significa la pérdida de la relevancia de la palabra (...) y la pérdida de toda relación humana (...), la pérdida, en otras palabras, de algunas de las más esenciales características de la vida humana. (p. 247)

No se trata, por tanto, de una ciudadanía que se define (o surge) por (de) una serie de derechos dados (el conjunto de derechos políticos, civiles y sociales), sino que resulta “del derecho a gozar de todos los derechos específicos de una sociedad democrática y de un mundo en común” (Bárcena y Mélich, 2014, p. 61) por la misma condición humana que es común a todos los hombres y mujeres del mundo. La apuesta de algunos estudiantes por su propia formación encarna esta idea de ciudadanía a la vez que supone su ejercicio (si es que acaso no se trata de la misma cosa). Para algunos alumnos, estos estudios significaban una ligazón a la trama social de nuestro tiempo, precisamente, porque “toda persona tiene acceso a la educación” (art 26. Declaración Universal de los Derechos Humanos) y encontraban en su ejercicio un derecho mediante el cual “vivir”, como nos explica Arendt (1993) de nuevo, si interpretamos este vivir de acuerdo con su significado romano, es decir, como un “estar entre los hombres” (inter homines esse), con objeto “de disfrutar de un mundo común al que poder cuidar y también amar” (Bárcena y Mélich, 2014, p. 61).

En esta línea, el jefe de estudios de uno de los centros nos señalaba la presencia constante de los estudiantes en el centro, de todas las edades, incluso en horario no lectivo. Para ello, se valía del ejemplo de una estudiante, ya anciana, que acudía todos los días al centro de personas adultas a cursar las enseñanzas iniciales (una modalidad que equivale, por nivel educativo, a la etapa de educación primaria):

Es como la teoría del club, ¿no? ¿Dónde voy a estar mejor que en CEPA? ¿Has visto a Isabel? Isabel seguro que ya estará jodida porque la semana que viene acabamos y estoy seguro de que hasta que cerremos va a venir a las 8 de la mañana ahí. (...) ¿Dónde va a estar mejor? Le haces caso, hace cosas, lee, intenta hablarte y se mueve. Con los otros, con los de secundaria, más o menos es igual. Aunque

luego aquí te digan que no quieren estar en clase, que se quieren ir, pero es igual. O estarán en la puerta o... Ahí donde está su gente. (Entrevista a docente, 57 años. E1205_v57, p. 168)

Un testimonio como este hace que nos preguntemos qué papel han de jugar los centros de educación de personas adultas en el marco de nuestro sistema educativo y las posibilidades que contienen. ¿Acaso no pueden emerger como una fuente generadora de una serie vínculos y oportunidades que, a día de hoy, son muy difíciles de hallar en otros ámbitos?

5. REFLEXIONES FINALES

En la actualidad, hablar de la dimensión política de la educación de adultos nos puede llevar a caracterizarla como *policy*, como paradigma o estrategia gubernamental, en cuanto formación en el empleo o para el empleo. Un ejemplo de ello es la manera en que se ha articulado en el seno de los organismos supranacionales, tan influyentes a la hora de dirigir la política educativa de los Estados. Tanto es así que podemos afirmar de que se ha producido una europeización de la educación de adultos (Barros y Belando-Montoro, 2013). Sin embargo, los resultados de nuestra investigación nos permiten reivindicarla como un acto político ligado a la vida cotidiana de los sujetos y las comunidades a las que pertenecemos, algo que forma parte de su trayectoria histórica.

En este sentido, a lo largo del presente trabajo hemos subrayado la necesidad de no olvidar la facultad política que, todavía hoy, tiene la educación de adultos. La decisión de retomar los estudios supone una toma de conciencia y la asunción de un proyecto vital propio. Su regreso a la escuela resulta un esfuerzo para mejorar personalmente y resituarse en la sociedad, como decíamos, una toma de conciencia de su derecho a disfrutar de un derecho (a la educación). De esta manera, la educación de adultos emerge como emancipación y cuidado, conformándose en una práctica individual y social de compromiso por una vida mejor.

Por una parte, los relatos de los estudiantes describen una suerte de emancipación que restaura su conexión con el mundo. Una lectura apresurada puede conducir a pensar que únicamente nos referimos a un tipo de emancipación individualista. Sin embargo, sostenemos que esta emancipación emerge como un proceso de subjetivación, esto es, de convertirse en sujeto (político).

Como expone Biesta (2010; 2012) en su análisis de la idea de emancipación de Rancière, la subjetivación a la que se refiere el filósofo francés es notablemente política porque significa interrumpir, intervenir y reconfigurar el orden de cosas existente. Cabe recordar, por ejemplo, aquellas iniciativas de las que hablábamos en el marco teórico del artículo o el modo en que la educación de adultos, sobre todo en el contexto latinoamericano, se orientó a la alfabetización en cuanto acto de justicia social, con objeto de restaurar un derecho a la educación que había sido vulnerado históricamente por la pobreza, la violencia y la marginación.

Pero también es política porque, como apuntábamos en el marco teórico del trabajo, la educación de adultos se erige en un espacio privilegiado donde constatar la exigencia de igualdad que demanda toda enseñanza, como principio y origen que la fundamenta.

Para Rancière (2010), quien a partir de la figura del *profesor* Jacotot demostró la posibilidad de un *maestro ignorante*, capaz de enseñar lo que no sabe, la igualdad no constituye un destino o un

estado a realizar, por imposible, porque este conocimiento constataría la propia desigualdad de partida, que se reproduciría así hasta el infinito. Freire, por su parte, sostenía una idea similar. El pedagogo brasileño, ya en un momento tardío de su obra, acudía a su experiencia vital como educador para ilustrarla. Su trayectoria le había demostrado que asumirse como educando, reconocerse como tal, significa:

reconocerse como sujeto que es capaz de conocer y que quiere conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer (...). El educando se reconoce conociendo los objetos, descubriendo que es capaz de conocer, asistiendo a la inmersión de los significados en cuyo proceso se va tornando también significador crítico. Más que ser educando por una razón cualquiera, el educando necesita volverse educando asumiéndose como sujeto cognoscente, y no como incidencia del discurso del educador. Es aquí donde reside, en última instancia, la gran importancia política del acto de enseñar. (Freire, 2002, p. 44)

Por otra parte, estos relatos emancipatorios tienen lugar en unos espacios que nunca han dejado de ser políticos: los centros de educación de personas adultas. Paulo Freire (2002) volvía a decir que una de las tareas del educador es descubrir las condiciones que hacen posible la esperanza, a pesar de los obstáculos que se puedan hallar o cualquiera que sea la naturaleza de estos. De primeras, los centros de educación de personas adultas lo tienen todo en su contra: alumnos expulsados del sistema educativo y prevenidos frente a él, vaivén de profesores y escasez de recursos, invisibilidad administrativa, biografías errantes, disparidad de experiencias, conocimientos, edades e intereses y así hasta un largo etcétera.

Pero he aquí un verdadero poema pedagógico, por utilizar la expresión que dio título al célebre libro de Makarenko. Ninguno de los profesores a quienes entrevistamos describirían a sus estudiantes como fracasados y sin duda todos se ofenderían si cualquiera o incluso nosotros les dijésemos que estos estudiantes lo fueran. Por eso aquí encontramos esperanza a pesar de todo: porque descubrimos la resistencia que ofrecen estos profesionales a aquello que se viste de fatalidad.

Esas aulas y escuelas inusuales de personas adultas, por nombrarlas como lo hacía Thoreau en *Walden*, donde estos docentes llevan a cabo su quehacer diario, bien pueden recibir el calificativo de “terrain vague”, una expresión que tomamos prestada del mundo del urbanismo y la arquitectura.

El término nos sitúa frente a un peculiar y extenso inventario urbano: viejas fábricas, chimeneas industriales, edificios de oficinas en desuso, solares, escombreras, antiguos almacenes, vías ferroviarias obsoletas... Lo común de estos espacios es su estado ruinoso, pero también su resistencia al paso del tiempo y a la falta de uso y cuidados; no en vano siguen en pie, como esperando otro tiempo y con él quizás nuevas oportunidades. He ahí la paradoja de los “terrain vague”, tal es “su condición expectante”, como señalaba el arquitecto Ignasi Solá-Morales (2009), siendo espacios que fluctúan, donde el vacío es, al mismo tiempo, signo de ausencia, pero también la promesa de un encuentro: son así espacios de lo posible, expectativa de tiempo libre y libertad.

Lamentablemente, los centros de educación de personas adultas se han visto relegados a las fronteras del sistema educativo, desconocidos entre buena parte del profesorado e incluso entre los educadores sociales, sin apenas visibilidad y apoyo administrativo y social (Lancho, 2013;

Medina, 2020; Moreno, Corchuelo y Cejudo, 2020; Rodríguez y Rivadulla-López, 2018). Sin embargo, su cualificación como “terrain vague” avista su potencial transformador y remite a su tradición como nodos que promovieron una profusa vida cultural y social ligada a los barrios y los municipios.

Y es que hoy, al igual que los “terrain vague”, los centros de educación de personas adultas son “lugares obsoletos (...), extraños, que quedan fuera de los circuitos, de las estructuras productivas” (Solá-Morales, 2009, p. 127). En cualquier caso, y a pesar de que estos lugares, a la luz de estas afirmaciones, nos pueden parecer preñados de una aparente negatividad, su emergencia como “terrain vague” nos da pie a pensarlos de otro modo y reivindicar así su existencia.

Lo interesante de los “terrain vague” es que siguen tal como fueron. Dentro de la ciudad son lugares ajenos, residuales, pero también de identidad: evocan recuerdos y alimentan expectativas, convirtiéndose en “el único reducto incontaminado para ejercer la libertad individual o de pequeños grupos” (Solá-Morales, 1996, p. 23). Son de este modo los centros de educación de personas adultas “terrain vague”, pues en ellos se pueden construir espacios alternativos, hoy inusuales incluso dentro del sistema educativo, “ajenos a la eficacia productiva de la ciudad, en particular cuando la ciudad ofrece una identidad abusiva, una homogeneidad aplastante, una libertad bajo control” (Solá-Morales, 2009, p. 130). Así también por su cualidad para propiciar la comunización de palabras y actos. Es por ello por lo que se construyen como lugares donde los hombres y las mujeres no existen meramente como otras cosas vivas o inanimadas; a fin de cuentas, como espacios de acción y discurso, donde los individuos pueden encontrar su propia ubicación en todo tiempo y lugar, para que allí donde vayan sean una *polis*, para que dejen, en fin, de ser extranjeros de sí mismos (Arendt, 1993).

En suma, en esta era de cambio climático y de capitalismo neoliberal, la cotidianidad de la educación de adultos sigue mostrándola como una educación con vocación humanizadora, esto es, de ser más plenamente humanos frente al curso ordinario de las cosas. Al admitir que cambiar es difícil, pero posible, no invoca la comparecencia de un *deus ex machina*. Sencillamente, abraza la esperanza como un mandato existencial e histórico, reconociendo a los hombres y mujeres como sujetos capaces de acción y la existencia de un mundo común del que formamos parte. Encarna, en definitiva, el deber incondicional de la humanidad para con su existencia presente y futura que tan bien expresase el imperativo que formulase Hans Jonas (1995): debo, porque puedo.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones península.
- Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Taurus.
- Bárcena, F. (2004). *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*. Herder.
- Bárcena, F., y Mèlich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila.
- Barros, R. y Belando-Montoro, M.R. (2013). *Europeização das Políticas de Educação de Adultos: reflexões*

teóricas a partir dos Casos de Espanha e Portugal. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(71). <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n71.2013>

- Berger, P. L., y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Biesta, G. (2010). A new logic of emancipation: The methodology of Jacques Rancière. *Educational theory*, 60(1), 39-59. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00345.x>
- Biesta, G. (2012). Have lifelong learning and emancipation still something to say to each other? *Studies in the Education of Adults*, 44(1), 5-20. <https://doi.org/10.1080/02660830.2012.11661620>
- Cossío, M. B. (1929). *De su jornada (Fragmentos)*. Imp. de Blass. <https://bit.ly/3Efk20B>
- Feito, R. (2015). *La experiencia escolar del alumnado de la ESO de adultos. Un viaje de ida y vuelta*. RASE. Revista de sociología de la educación, 1(8), 44-56. <https://bit.ly/3sbgHx5>
- Freire, P. (1975). La concepción “bancaria” de la educación y la deshumanización. La concepción problematizadora de la educación y la humanización. En P. Freire, H. Fiori y J. L. Fiori, *Educación liberadora*. Zero.
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la “Pedagogía del oprimido”*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (1992). *Verdad y método*. Sígueme.
- Geertz, C. (1989). *La Interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gergen, K. J. (1973). Social psychology as history. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26(2), 309-320. <https://bit.ly/3s8G1UC>
- Gergen, K. J. (1997). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Paidós.
- Gergen, K. J. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Universidad de los Andes.
- Gergen, K. J., y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Paidós.
- Hessel, S. (2011). ¡Indignaos! Destino.
- Ibáñez, T. (1989). La psicología social como dispositivo desconstruccionista. En T. Ibáñez (Coord.), *El conocimiento de la realidad social*. Sendai.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lancho, J. (2013). *La educación de adultos en la España autonómica* [epub]. UNED.
- Le Guin, U. K. (2018). *Contar es escuchar. Sobre la escritura, la lectura, la imaginación*. Círculo De Tiza.
- McCarthy, C. (2009). *La carretera*. Debolsillo.
- McKernan, J. (2008). *Investigación-acción y curriculum*. Morata.

- Moreno, P., Corchuelo, C., y Cejudo, C. M. A. (2020). La educación de personas adultas en el Grado de Educación Social. *Revista Espacios*. 41(13), 28. <https://bit.ly/3DZ3N7T>
- Oakeshott, M. (2009). *La voz del aprendizaje liberal*. Liberty Fund y Katz editores.
- Rancière, J. (2010). *El maestro ignorante*. Laertes.
- Rodríguez, y Rivadulla, (2018). Percepciones sobre la educación de personas adultas. análisis de la formación, la práctica docente y el perfil profesional. *Educar*. 54(2), p. 431-448. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.898>
- Rumbo, B. (2020). La Educación de las Personas Adultas en los Cincuenta Años de Historia Democrática en España. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 2(29), 41-49. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.03>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Solá-Morales, I. (1996). Presente y futuros. La arquitectura en las ciudades. En *Presente y futuros. Arquitectura en las ciudades*. Centro de Cultura Contemporánea.
- Solá-Morales, I. (2009). Terrain Vague. En I. Ábalos (Ed.), *Naturaleza y artefacto: El ideal pintoresco en la arquitectura y el paisajismo contemporáneos*. Gustavo Gili.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Thoreau, H. D. (2017). *Walden*. Errata naturae.
- Tiana, A. (1991). La educación de adultos en el siglo XIX: Los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo. *Revista de Educación*, 294, 7-26. <https://bit.ly/3IV02nv>
- UIS (UNESCO Institute for Statistics). (2021). *Literacy*. <https://bit.ly/3E5YtQb>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Vázquez, R., y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos: los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Ediciones Aljibe.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Paidós/ MEC.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Sage.
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo: precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Anagrama.

EXPERIENCIAS

Enseñar a investigar, invertirse investigador/a

*Teaching how to investigate; learning how to dress yourself
like a researcher*

Mabela Ruiz Barbot,^{*} Diego Cuevasanta Galati,^{**} Virginia Fachinetti Lembo^{***} y Cecilia Pereda Bartesaghi^{****}

Recibido: 23 marzo de 2022 Aceptado: 28 febrero de 2023 Publicado: 31 de julio de 2023

To cite this article: Ruiz Barbot, M., Cuevasanta Galati, D., Fachinetti Lembo, V. y Pereda Bartesaghi, C. (2023). Enseñar a investigar, invertirse investigador/a. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(2), 109-126. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.14531>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.14531>

RESUMEN

El artículo presenta la experiencia de enseñanza en el Taller de Investigación y Tesis de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, Uruguay. Situados desde dicha experiencia, nos preguntamos: ¿qué significa formar al otro (estudiante) como investigador/a en el posgrado?

El Taller se desarrolla en cuatro instancias espaciadas en el tiempo relacionadas a los momentos de una investigación. Nuestro objetivo de formación ha sido co-construir un espacio formativo de interacción y autonomía que invite y anime a los estudiantes a reconocer, reflexionar, conocer y posicionarse en la práctica de investigación en el campo de la Psicología y la Educación. Es un espacio para formarse e invertirse investigador/a desde lo que “les pasa” mientras investigan. Un lugar para la problematización de lo que sentimos cuando investigamos: incomodidades, miedos, angustia, sufrimientos y placeres. Un lugar para pensar el asombro, la desnaturalización de lo obvio, la incertidumbre en la investigación. Un lugar para reflexionar en torno a éticas transversales al proceso de investigación, al análisis de la implicación. Como resultado, esta experiencia de enseñanza posibilita un encuentro pedagógico entre sujetos con saberes disciplinares (psicológicos, sociológicos, pedagógicos, históricos, entre otros) y metodológicos múltiples. Un encuentro pedagógico complejo por el inter-juego de las posiciones de los sujetos, de apropiación y desarrollo de saberes articulados y a articular. Abre el espacio al pensamiento desde las disciplinas articulándolo con lo metodológico, desde lo metodológico integrando distintas perspectivas y métodos.

Palabras clave: enseñanza; investigación; taller de tesis; implicación; Uruguay

ABSTRACT

The article presents the teaching experience in the Research and Thesis Workshop of the master's degree in Psychology and Education of the Faculty of Psychology of the Universidad de la República, Uruguay. Based on this experience, we ask ourselves: what does it mean to form the other (student) as a researcher in postgraduate studies?

The Workshop is developed in four instances spaced in time related to the moments of an investigation. Our formation objective has been to co-build a training space for interaction and autonomy that invites and



^{*}Mabela Ruiz Barbot

[0000-0002-4025-5214](https://orcid.org/0000-0002-4025-5214)

mabela.ruiz@gmail.com

^{**}Diego Cuevasanta Galati

[0000-0001-6113-8802](https://orcid.org/0000-0001-6113-8802)

dcuevasanta@psico.edu.uy

^{***}Virginia Fachinetti Lembo

[0000-0001-8476-5518](https://orcid.org/0000-0001-8476-5518)

mvfachinetti@psico.edu.uy

^{****}Cecilia Pereda Bartesaghi

[0000-0003-1716-2711](https://orcid.org/0000-0003-1716-2711)

cpereda@psico.edu.uy

encourages students to recognize, reflect, know, and position themselves in the research practice in the field of Psychology and Education. It is a space to be formed and be invested as a researcher from what happens to them while they investigate. A place for the problematization of what we feel when we investigate: discomforts, fears, anguish, sufferings, and pleasures. A place to think about the amazement, the denaturing of the obvious, the uncertainty in the investigation. A place to reflect on ethics transversal to the research process, to the analysis of the implication. As a result, this teaching experience enables a pedagogical encounter among subjects with multiple disciplinary and methodological knowledge (psychological, sociological, pedagogical, historical and others). A complex pedagogical encounter due to the interplay between positions of the subjects, positions of appropriation of articulated knowledge and of development of new articulated knowledge. This opens a space for discipline thought articulated with methodological issues, taking methodology and integrating different perspectives and methods.

Keywords: teaching; research; thesis workshop; implication; Uruguay

1. INTRODUCCIÓN... EN EL DISPOSITIVO DE FORMACIÓN

En este texto presentamos la experiencia de enseñanza en el Taller de Investigación y Tesis de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, Uruguay, desarrollado entre los años 2017 y 2021. Situados desde dicha experiencia, nos preguntamos: ¿qué significa formar al otro (estudiante) como investigador/a en el posgrado?

El Taller de Investigación y Tesis de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología, se despliega transversalmente en la currícula configurando cuatro instancias espaciadas en el tiempo relacionadas a los momentos de una investigación. El Taller de Investigación y Tesis I abarca la construcción del problema de investigación, busca la apropiación de soportes conceptuales y prácticos para la construcción de un problema de investigación a través de las temáticas de investigación presentadas por los maestrandos en sus postulaciones. La investigación como experiencia, el lugar del investigador/a en la investigación, del interés por un tema de investigación a la delimitación del problema, son los tres ejes que diagraman su instrumentación. El Taller de Investigación y Tesis II gira en torno al diseño de un proyecto, pone a disposición de los maestrandos herramientas y soportes metodológicos, conceptuales y prácticos para la construcción del diseño de investigación y para que busquen sus propias formas como investigadores. La delimitación del objeto de estudio y el abordaje metodológico son sus ejes de desarrollo. El Taller de Investigación y Tesis III habilita una conversación entre docentes y estudiantes que potencia la instrumentación de las técnicas previstas en los proyectos de tesis así como el intercambio de experiencias que ejemplifican el proceso de inserción, desarrollo y cierre del trabajo de campo. Estos tres últimos ejes junto al registro y el análisis progresivo de lo observado en el campo, lo configuran. Por último, el Taller de Investigación y Tesis IV inscribe a los maestrandos en el procesamiento y análisis de lo observado —en sentido amplio— y en la búsqueda de sus propias formas de escritura de la tesis. El análisis intenso de datos desde distintas perspectivas (narrativa-biográfica, etnográfica, teoría fundamentada, estudios ex post facto, entre otras), la escritura de la tesis con sus vicisitudes, el análisis de la implicación o el trabajo en la reflexividad, son los ejes temáticos que lo componen.

Un grupo de cuatro docentes compartimos e interactuamos en el aula del taller en un tiempo y espacio de presencias, virtualidades en momentos de pandemia e intervalos procesuales, de trabajos grupales e individuales —tiempos y procesos propios y colectivos de los maestrandos—. Nuestro objetivo de formación ha sido co-construir un espacio formativo de interacción y autonomía que invite y anime a los estudiantes a reconocer, reflexionar, conocer y posicionarse en la práctica de investigación en el campo de la Psicología y la Educación.

En su carta fundacional se pensó el taller como espacio destinado a profundizar en aspectos concretos de la labor de investigación como insumos para los proyectos de tesis (Gatti et al., 2002). Nuestra enseñanza en los mismos, desde una práctica reflexiva, se ha ido transformando a partir de la demanda y a la vez, el asombro de los maestrandos. Acompañado de nuestro asombro. Vivimos la tensión entre un trabajo pedagógico centrado en acompañar el proceso de sus proyectos de tesis y una formación que habilita a percibir, observar, escuchar, practicar, reflexionar, experimentar, escribir, conversar las maneras de ser, pensarse, sentirse y hacerse investigador/a. Fuimos tomando cada uno de estos momentos como acontecimientos que producen movimientos en la experiencia de los investigadores. Situamos la investigación como experiencia, la problematizamos. ¿Qué es investigar? ¿Por qué investigar? ¿Para qué investigar? ¿Desde qué lugar ético, epistemológico investigar? son preguntas con que, por lo general, inauguramos el aula del taller y luego nos acompañan en las diferentes instancias.

Tentativamente, buscamos producir pequeñas experiencias de investigación: el trabajo en grupo, ejercicio sobre las cualidades propias de cada maestrando como investigador/a, pensarse a sí mismo en la acción investigativa, relatos de experiencias vividas en el campo, intercambio de saberes entre pares, lectura y discusión de casos, análisis de la implicación, objetividad y subjetividad en la investigación, la relación-afectación sujeto investigador-sujeto de la investigación. Experiencias de formación que den lugar a una experiencia de transformación del sujeto (futuro) investigador/a (Ruiz, 2015), valiendo las redundancias.

Se trata de que investigar (...) es un acontecimiento, una experiencia, algo que vivimos y nos afecta, nos cuestiona, nos pone en crisis, nos enfrenta a nuestro no saber, a nuestro no entender, nos empuja a transformar algo en nosotros para hacer sitio, para dar cabida a eso que nos plantea la experiencia que estudiamos (Contreras y Perez de Lara, 2010, p. 42).

2. ENSEÑAR A INVESTIGAR

Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002), trayendo las palabras de Gastón Bachelard, planteaban que:

el conocer debe evolucionar junto con lo conocido. Lo que equivale a afirmar que es inútil buscar una lógica anterior y exterior a la historia de la ciencia que se está haciendo. Para captar los procedimientos de la investigación es necesario analizar cómo opera en lugar de encerrarla en la observancia de un decálogo de procedimientos que quizá no deban parecer adelantados respecto de la práctica real sino por el hecho de que son definidos por adelantado (p. 22).

Es desde este sentido que distintos autores (Sanchez Puentes, 2014; Galvalisi y Grasso, 2016; Díaz de Rada, 2012; Rizo García, 2012, Wainerman, 2011; Baroni et al., 2005), van a cuestionar la forma tradicional de enseñar metodología de investigación. Discuten la modalidad general y abstracta de enseñanza sobre investigación. Modalidad teórica alejada de una práctica concreta y situada; alejada de la complejidad de la práctica. Proponen enseñar a investigar, investigando. Entienden que hay que ligar la enseñanza teórica de investigación a una parte práctica a través de talleres, tutorías personalizadas, el ejercicio de la investigación dentro y fuera del aula, la participación de los estudiantes en problemas prácticos de investigación, el aprendizaje basado en problemas (estudio de casos), el trabajo en grupos, la construcción colectiva de conocimiento. Proponen una enseñanza teórico-práctica inseparable, una práctica reflexiva y dialógica en investigación.

Wainerman (2011) a su vez trae las palabras de Wright Mills, quien afirma que los estudiantes se formarán en relación a lo que es el método y la teoría, sólo mediante conversaciones en que investigadores con experiencia intercambien, con ellos, su manera de producir conocimiento. Así, Wainerman recuperará la noción artesanal de los gremios medievales para pensar la enseñanza de la investigación. Discutirá “que no se aprende a hacer investigación en los cursos de metodología y técnicas si no se hace investigación junto a un ‘maestro/a’ (...) dentro de un proyecto de investigación dirigido por el “maestro/a” (...) porque hay ‘algo’ no codificable, difícil de transmitir del oficio de investigador” (Wainerman, 2011, p.32).

Sanchez Puentes (2014) va a señalar que la nueva didáctica de la investigación social y humanística, invita a la diferenciación ya que hay múltiples métodos para generar conocimiento relacionados a las disciplinas. Por lo cual tendrán que existir diversas maneras de enseñar a investigar. Invita a salir de encasillamientos, de lógicas de enseñanza estandarizadas.

Seguir hablando de la metodología de investigación social y humanística en general, defendiendo una supuesta visión lógico-formal del quehacer científico, no es otra cosa que desvirtuar la generación de conocimiento y pretender presentar de una manera “aséptica” y “sin punto de vista” lo que en realidad sí está situado y sí tiene una perspectiva social y humana. (p. 12)

En tanto que Rizo García (2012) entenderá a la investigación como “un proceso en constante desarrollo, como un permanente abrir y cerrar, como un camino fundamentado en preguntas que darán lugar a nuevas interrogantes” (p. 23). De allí es que su mirada se sitúa en enseñar a investigar, investigando, lo cual invita a una docencia que despliegue la pasión en el aula y provoque al estudiante a involucrarse en la investigación.

Se debe transitar de la enseñanza de la investigación como materia obligatoria a la formación de investigadores que comprendan la investigación desde un orden de deseo y pasión. Desde un orden de implicación, compromiso y significación. (p. 24)

Apostará, entonces, a la tarea de reflexividad. Es decir, como docentes e investigadores hacer explícita nuestra perspectiva epistemológica acerca de “cómo enseñamos, cómo investigamos, cómo nos colocamos frente al conocimiento dentro del campo del saber en el que nos encontramos” (Rizo García, 2012, p. 36).

Será desde una mirada colindante a estos antecedentes situados en enseñar a investigar que presentamos nuestra experiencia de enseñanza en el Taller de Investigación y Tesis de la Maestría en Psicología y Educación entre los años 2017 al 2021, desde aquella pregunta primera sobre qué significa formar investigadores/as en el campo de la psicología y la educación. Una mirada que se conjuga, a su vez, a una posición en investigación que la entiende como una experiencia relacionada al no saber, a considerar nuestra implicación como investigadores/as, a la reflexión permanente sobre esta práctica. Es así que, también ha sido antecedente, la corriente de pensamiento de la sociología clínica que busca articular lo subjetivo y lo objetivo, lo psíquico y la vida social, la teoría y la práctica, la libertad y los condicionamientos que nos desafían a investigar, el juego entre la implicación y la distancia al investigar (De Gaulejac, 2013; Enriquez, 1999/2000; Rheume, 2003). No menores son los antecedentes que resultan de perspectivas feministas que proponen posicionarse en una “reflexividad fuerte”. Entienden que el proceso de investigación es intersubjetivo y dialógico, pone en relación al sujeto investigador/a y al sujeto de la investigación, involucra la subjetividad del investigador/a y desliga objetividad de neutralidad. Entiende que el conocimiento es co-construido y situado (Haraway, 1995). Conocimiento situado que da cuenta de posicionamientos y reflexividades, “que requiere la (re)interpretación y (re)negociación continua de cuerpos, sentidos y posiciones” (García Selgas en Cruz, Reyes y Cornejo, 2012). Estas perspectivas se alejan de la relación sujeto que conoce y “objeto” que se busca conocer, así como de la producción de un conocimiento neutral y universal, en investigación. Se inscriben en una “objetividad fuerte” en el conocer, partiendo de la idea que “la objetividad se produce al dar cuenta de las posiciones de partida y las relaciones en que nos inscribimos, considerando nuestra parcialidad y contingencia”, en donde lo político toma lugar (Harding en Cruz, Reyes y Cornejo, 2012).

3. FORMAR/FORMARSE INVESTIGADOR/A

Desde Filloux (1996) la formación implica despertar y desplegar la inquietud acerca de sí y de lo que se sabe, es preguntarse, reflexionar y volver a construir, en este caso, construirse como investigador. Es invitar a una experiencia de búsqueda (Díaz Genis, 2016), búsqueda de comprender, conocer acerca de la investigación y del propio lugar como investigador. Es un tiempo para investirse investigador. En este sentido, el taller no opera como un dispositivo de reproducción de saberes o conocimientos cristalizados a los cuales los estudiantes acceden e incorporan o meramente, como debate teórico-metodológico respecto a los procedimientos, pasos, abordajes de cada tesis. Sino que intenta ser un soporte para el despliegue de la formación, en este entendido de que es el estudiante el que se forma, es él o ella quien se desarrolla en sus múltiples formas a través de los diferentes mediadores que se ponen en juego en las instancias de taller (Ferry, 1997).

Así pensamos la formación mediada por experiencias, pequeñas experiencias en donde a los maestrandos les pasen cosas. Pequeñas experiencias que los marquen como investigadores, que vayan dejando huellas diferenciales en cada uno/a, si es que ello es posible. Experiencias siguiendo a Larrosa (2009) que transformen al sujeto, que despierten la curiosidad epistemológica o que sitúen un enigma en el aula, que construyan nuevos sentidos y saberes, que formen en

y para la investigación. Que se formen investigadores desde lo que les pasa en el taller y entre los talleres, en el trabajo en grupo y entre maestrandos, entre su experiencia y la confrontación con la experiencia de otros investigadores, en el trabajo de campo y entre el campo y el escritorio. “El saber de la experiencia no supone una apropiación de formas habituales de comportamiento ni significa la automatización de una práctica sino que supone una relación pensante con el acontecimiento vivido” (Ruiz, 2015, p. 24). Supone provocar una relación pensante con el relato de un fragmento biográfico o etnográfico, con la puesta en común o en grupo de los avances de unos y otros proyectos de tesis, con la discusión en torno a un caso, a una entrevista, un video, una película, con una lectura y análisis de implicación de un investigador/a, entre otros. Es un saber que “interrumpe lo ya sabido, que obliga de nuevo a mirar y pensar; que obliga a descentrarse de sí; que aprende a abrirse a lo inesperado (...) (que crece) como producto de una relación atenta, pensante, con lo vivido” (Contreras y Perez de Lara, 2010, p. 57). Es un saber que forma.

Así el taller se propone habilitar, si es posible, un proceso en que cada maestrando se vaya situando desde el lugar que investiga, conociendo su posicionamiento, los presupuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos con que opera y operará en la producción de su tesis. Que vaya problematizando lo que hace y hará mientras investiga, lo cual recorrerá su tesis. Al decir de Álvarez Pedrosian (2015), que investigue epistemológicamente cómo está investigando, que se sitúe en una epistemología viva, activa durante todo el proceso. ¿Cuál será su modo de producir conocimiento? ¿En qué perspectiva epistemológica se va posicionando? ¿Por qué utilizará esa teoría o combinará esa teoría con esta otra? ¿La relaciona con la acción? ¿Por qué? ¿Qué relación establece con los sujetos de la investigación y qué lugar les da en la producción de conocimiento? y más. Que reconozca y se reconozca en su discurso, mirada o perspectiva. Y que lo haga en forma grupal, interactuando, aportando, problematizando y dejándose preguntar por sus compañeros. Desde la mayor distancia del proceso que viene haciendo cada participante, pero también desde la cercanía provocada por la propuesta docente, el dispositivo grupal permite amplificar entre pares el trabajo de diálogo reflexivo que se da entre cada director de tesis y cada tesista.

La formación siempre es relacional, se precisa a un otro con quien darse forma como investigador, con quien buscar la propia forma, esa forma singular de cada quien, de aproximarse al saber, los saberes. Volverse investigador parte tanto de una relación pensante consigo mismo como con el otro, los otros sujetos investigadores múltiples. Un otro que no sólo significa estar en un grupo de pares sino es ese otro, también, de la lectura teórica, de la lectura metodológica, de la lectura epistemológica. Ese otro autor-escritor, filósofo, psicólogo, pedagogo, sociólogo, antropólogo, entre otros. Las pequeñas experiencias de investigación y la teoría dialogan, se retroalimentan y de allí surgen sentidos, saberes y conocimientos. Narrándolas, reflexionándolas, interpretándolas, construyéndolas. Y para ello la teoría tiene que estar a disposición como caja de herramientas. El concepto y la experiencia vivida se ligan necesaria e indisolublemente.

Para invitar a este proceso formativo que describimos, en cada uno de los talleres se trabajó a través de pequeñas experiencias articulándolas a conceptos y problematizándolas teórica y metodológicamente. Buscamos ligar conceptos y “vida académica”, intentamos que a los maes-

trandos les “pasen cosas”, vivan de cierta forma acontecimientos inesperados en el aula. A modo de ejemplo, a continuación, desarrollamos algunas instancias y dinámicas de trabajo realizadas en dos espacios de taller.

En el espacio del Taller de investigación y Tesis I, luego de un trabajo de presentación nuestra, de la dinámica y contenidos del taller como eje de la cursada de la maestría, inauguramos el aula problematizando el campo de la psicología y educación. Luego de una problematización teórica y de la reflexión en torno a dos experiencias áulicas en que se cruzan estas disciplinas, desde el lugar docente; les solicitamos a los maestrandos la escritura de una experiencia propia que ligue la psicología y la pedagogía. A partir de la puesta en común de algunas de sus propias experiencias, pensamos e intercambiamos colectivamente, desde qué psicología se posiciona cada experiencia, desde qué perspectiva de la educación se posiciona. Lo cual va diagramando, experiencial y ficticiamente, la posición que cada maestrando irá construyendo del campo de la psicología y la educación en y para su tesis, en tanto posibilidad. Lo cual va delineando las temáticas de este campo a trabajar en las tesis: procesos de aprendizajes, procesos de simbolización y subjetivación, experiencia educativa, la alteridad en el aula, la institución educativa y sus imaginarios, entre otras.

A su vez, el despliegue de las preguntas: qué es investigar, por qué y para qué investigar se constituyó en el siguiente abordaje teórico-metodológico en el espacio de este Taller I. Ello dio lugar a una nueva dinámica a través de otra pregunta planteada a los maestrandos para trabajar, discutir y dar respuesta grupalmente, en primera instancia: ¿qué tres cualidades personales favorecerán o dificultarán tu quehacer como investigador/a? Al colectivizarla emerge un diálogo y problematización entre los propios maestrandos y luego, entre ellos y nosotros docentes, en torno a las cualidades y dificultades con que se inician en su proceso de elaboración de la tesis. Curiosidad, inquietud, inconformidad, apertura, escucha del otro, rigurosidad, neutralidad, objetividad-subjetividad, creatividad, observación, van siendo algunas cualidades que para ellos favorecerían su quehacer en tanto investigadores. La falta de formación en el campo de la investigación, cómo diseñar un proyecto, cómo pasar de un tema a un problema que sea investigable, como “mantener la objetividad” en el proceso de investigación, temores ante la instrumentación de las técnicas, ante el trabajo de campo, ante el encuentro con los sujetos de la investigación, respecto al trabajo en la reflexividad, el acceso al financiamiento o la obtención de una beca de un proyecto, ponen en duda, dificultan o interpelan su ser investigadores.

Taller de investigación y tesis que contiene y cierra con el análisis del lugar del investigador en la investigación y con la solicitud de una nueva tarea para los maestrandos: para el siguiente encuentro traigan por escrito: ¿cuál es su tema de investigación para la tesis? ¿por qué quiero investigar ese tema?

De manera similar, en el espacio de Taller de Investigación y Tesis III se trabajó en torno a cuatro momentos abiertos a la observación, la reflexión, la escucha, el intercambio e interpretación entre maestrandos y docentes, en relación al trabajo de campo. Presentamos, entonces, la tabla 1 en la que se describe una aproximación a la dinámica de trabajo en esos cuatro momentos.

Tabla 1: Descripción de dinámica de trabajo

Momento	Descripción	Dinámica
Intercambio y problematización	Encuadre del encuentro sobre el trabajo de campo. Lectura y discusión en sub grupos de material bibliográfico en torno a la entrevista abierta o en profundidad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Roleplaying</i> de entrevista en profundidad en base a un proyecto de los maestrandos. 2. El grupo se divide en: un entrevistador, una entrevistada y observadores de la situación de entrevista. 3. Análisis de la situación de entrevista, trabajo conceptual y en torno a la reflexividad.
Articulación conceptual	Diálogo en torno a conceptos y técnicas que habilitan la reflexión en torno al trabajo de campo, el encuentro con los sujetos de la investigación, a la observación y registro de la situación de entrevista, del medio social en el que se desarrolla.	Articulando el <i>roleplaying</i> de la entrevista con los conceptos teóricos se dialoga sobre los tres momentos de instrumentación y trabajo en el campo: la preparación del investigador, el encuentro con los sujetos de la investigación y el desarrollo de la entrevista.
Puesta en común	Espacio de intercambio en torno a lo compartido y el proceso que cada estudiante realizó como observador, entrevistado o entrevistador.	Individualmente los estudiantes cuentan sus resonancias y reflexiones en torno a lo trabajado, cómo se sintieron en el rol que les tocó en la escenificación de una entrevista, qué sentimientos, expectativas, miedos y ansiedades se ponen en juego, cómo construirían la salida del campo o el cierre de la entrevista.
Cierre y continuidad	Consigna para trabajar individual o grupalmente lo abordado en el taller y que dé continuidad al proceso.	A partir de lo trabajado en este encuentro, ¿cómo instrumentarías el campo de tu proyecto de tesis? ¿qué aspectos de lo trabajado en el aula te parece importante tener en cuenta en la implementación de tus propias entrevistas u observaciones de tesis? ¿cómo se imaginan su entrada al campo? ¿qué expectativas y temores se están jugando ante tu encuentro con los sujetos de la investigación? ¿cómo abordarías el registro de campo y tu implicación?

4. INVESTIRSE INVESTIGADOR/A

Junto a aquellas preguntas que mencionáramos al inicio de este artículo: ¿Qué es investigar? ¿Por qué investigar? ¿Para qué investigar? ¿Desde qué lugar ético, epistemológico investigar? Emerge otra pregunta que nos parece sustancial trabajar y pensar en el taller: ¿qué nos pasa mientras investigamos? o ¿qué le pasa a un investigador/a?

Curiosidad, incomodidad, asombro, fascinación, angustia, miedo, incertidumbre, placeres y dolores son sentimientos, malestares o perplejidades que las más de las veces recorren el proceso de investigar. Y más, hay un plus de maneras de estar, sentir y situarse en la investigación dado por el problema de investigación que se aborda, la teoría o la problematización múltiple

en que nos posicionamos, por la metodología que vamos construyendo y la forma que va adquiriendo el trabajo de campo, por las maneras posibles de analizar lo observado y participado. De vivir experiencias en el campo y conceptualizarlas durante el análisis.

‘Esto percibo yo’, ‘esto significa que’, decía Devereux (1985) al delimitar un tema a investigar y al interpretar lo que observamos en el campo, respectivamente, en relación al lugar del observador en la investigación, a la necesaria visibilización de nuestra subjetividad en el proceso. Así afirmaba que “es la contratransferencia y no la transferencia el dato de importancia más decisiva en toda la ciencia del comportamiento” (Devereux, 1985, p. 19). O sea, plantea que el objeto-sujeto de estudio y el sujeto investigador/a están indisolublemente ligados en la situación de investigación, son indisolubles en la acción de conocer. Por lo cual, recorre un camino de análisis metodológico para visualizar que, en investigación, hay que dar cuenta de esta ligazón y, por tanto, poner la subjetividad al servicio de la producción de conocimiento. No eludirla, ni controlarla ni fragmentarla.

Esto significa que (...) es técnicamente una decisión (que) la sigue tomando el científico del comportamiento, de acuerdo con la misma subjetividad y en respuesta a las mismas angustias a que se enfrenta cuando no emplea ninguna clase de filtros (...) —tests, técnicas de entrevista, accesorios y otros artificios heurísticos entre nosotros y nuestros sujetos— (...). Por eso yo no preconizo la eliminación de los filtros y sólo insisto en la eliminación de la ilusión de que suprimen toda subjetividad y neutralizan por completo la angustia. Y no es así; tan sólo desplazan ligeramente y posponen el momento exacto en que aparece el elemento subjetivo (decisión) (...) el científico del comportamiento no puede ignorar la acción recíproca de sujeto y objeto. (Devereux, 1985, p. 21)

Junto a esas decisiones que plantea Devereux (1985) desde otro momento histórico-académico, aunque actuales como huellas subjetivas y metodológicas que emergen al hacer investigación, a nosotros nos interpela esta otra expresión que ya no es decisión, pero sí, experiencia de investigación: qué me pasa o qué me ha pasado mientras investigaba, mientras desarrollaba la tesis. Como sujetos investigadores ¿dejamos que nos pasen cosas al investigar? ¿Nos situamos como sujetos abiertos, sensibles, vulnerables, ex/puestos en la interacción con los sujetos de la investigación? ¿En la lectura de textos bibliográficos? ¿En el intercambio con otros académicos? ¿Nos situamos como sujetos abiertos a nuestra propia transformación? (Larrosa, 2009). ¿Vemos, reflexionamos y trabajamos sobre nuestra propia subjetividad en este recorrido experiencial y de producción de conocimiento? La pregunta, las preguntas como táctica pedagógica es transversal en la propuesta de los Talleres en tanto la misma promueve la formación, el pensamiento, el trabajo experiencial y conceptual, la reflexión en el aula de los investigadores-estudiantes. Preguntar y preguntarse suscita reconocer nuestra experiencia, la de los otros y así favorecer el trabajo reflexivo sobre lo propio. Es así que el dispositivo del Taller potencia la formación a través de la pregunta.

Es desde este lugar que enfocamos este tema de investirse investigador/a en el taller, desde un espacio de reflexión en torno a lo que nos pasa en el proceso y experiencia de investigación, aunque no sólo.

Y nos pasa que, nos preguntamos y preguntamos, por qué nos atrae el tema que nos involucra en la tesis. De dónde surge nuestro tema de investigación, qué curiosidad epistemológica nos

llama. Se relaciona con nuestra historia social, nuestra historia familiar e institucional, nuestra historia personal. ¿Proviene de una memoria sociocultural? ¿Es una curiosidad sociohistórica? ¿Del momento que estamos viviendo? ¿De un momento que hemos vivido? Ya sea la marca de un otro sujeto que movilizó nuestro estar en el mundo, que nos hizo plegarnos sobre nosotros mismos y transformarnos, ya sea la lectura de una noticia, el impacto de una publicidad, el dolor ante las desigualdades socioeducativas, urbanas, la violencia patriarcal, la experiencia de violencias humillantes. El abanico es enorme, inabarcable en un texto. La pregunta que le encomendamos como tarea para el Taller de Investigación y Tesis II a los maestrandos: ¿por qué quiero investigar ese tema?, propone abordar aquello que nos atrae, aquella curiosidad que nos llama, que nos invita a investigar sobre el tema de la tesis.

Siempre hay algo primero que nos involucra existencialmente, algo que nos hace tomar conocimiento de los estados de sensibilidad, no de manera neutral, sino afectado/a por ellos en la relación consigo mismo/a; y ello es una expresión de implicación (Honneth, 2007).

Dewey también estaba convencido de que todo pensar objetivador se debe a la neutralización de una experiencia cualitativa originaria (...) al igual que Stanley Cavell o la psicología evolutiva (...) han entendido la postura del reconocimiento como una actitud práctica, no epistémica, que es necesario adoptar para poder acceder a un saber acerca del mundo o acerca de otras personas (...) la aprehensión objetivadora de circunstancias o personas es producto posible del reconocimiento previo, pero no su opuesto puro. (Honneth, 2007, p. 88)

Desnaturalizamos lo obvio al pararnos ante el mundo social que vivimos, ante esos estados de sensibilidad que nos afectan y que investigaremos. Cuestionamos el orden de las cosas, las construcciones socio-simbólicas, lo existente, desestabilizamos sentidos, los dislocamos, tentamos visibilizar lo invisibilizado, problematizamos, ponemos en diálogo conceptos y expandimos conexiones, relaciones entre conceptos, al momento de una lectura teórica, al momento de la observación de la vida cotidiana, al momento de estudiar una política pública. Desnaturalizar lo obvio es, entonces y, además, habilitar la pregunta, las preguntas. Preguntarnos y preguntar por eso dado por sentado, por aquello que se impone como natural, por lo instituido y darlo vuelta, mirarlo desde otro lugar, desde el absurdo si se quiere, es parte de nuestro quehacer. Es delimitar nuestra problematización, nuestra pregunta de investigación. Mirar la cotidianeidad desde otro lugar discursivo, desde lo que apenas podemos nombrar, desde algunas expresiones emergentes ya que aún no tenemos lenguaje para describirlo, interpretarlo. Se irá nombrando, produciendo a partir de la experiencia de investigación vivida, problematizada, narrada, intercambiada, interpretada. Un lenguaje que se va construyendo.

Sentimos asombro ante distintos acontecimientos vividos al investigar: cuando algún supuesto inicial se rompe, cuando los sujetos de la investigación nos traen algo impensado por nosotros investigadores, cuando sus saberes nutren copiosamente nuestro objeto de estudio, cuando observamos algo inimaginable previamente. También cuando el tema de investigación nos llama a estudiarlo. O cuando en el campo se co-construye una historia olvidada, silenciada, la historia de los acallados por las historias oficiales. O cuando en el análisis va emergiendo lo impensado como laberinto en el cual tenemos que buscar los caminos, toparnos con caminos cerrados y sortearlos (cuestionarlos), y encontrar la salida o múltiples salidas.

La incomodidad nos abarca, por lo general, en el trabajo de campo. ¿Es incómodo ser investigador/a? Con ese sentirnos incómodos tendremos que pensarnos en el campo, preguntándonos por aquello que nos incomoda. Reflexionar sobre ello es parte de nuestro trabajo. Qué deseos, qué expectativas nuestras se juegan allí. Incómodos porque no sabemos lo que va a suceder, porque vamos hacia lo desconocido para conocer, ya que como investigadores trabajamos entre la ignorancia y el deseo de saber. Nos aceptarán, no nos aceptarán. Incómodos ya que sabemos que vamos a incomodar a esos otros sujetos de la investigación. Incómodos porque entraremos y saldremos de ese lugar; afectaremos, alteraremos a quien allí habita y ellos nos afectarán, alterarán. No es sólo voy y hago una entrevista, una observación, una aplicación de un cuestionario. No es ir a buscar algo que está allí esperando a ser recolectado, mostrado (Sisto, 2008). Es un entrecruce entre lo que sentimos y lo que estamos haciendo, es vivir una experiencia de investigación, construir saberes de la experiencia. Conocer y reconocer esa otra comunidad de hablantes, esa institución o ese grupo, barrio, mundo social, con sus códigos, con sus maneras de estar, pensar, sentir, habitar su vida y la vida con sus otros. Incómodos porque no nos gusta lo que vemos, lo que sentimos; porque observamos fuerzas, poderes y potencias en interrelación, opresiones, avasallamientos, estigmatizaciones, humillaciones. Incómodos porque sabemos que la investigación puede ayudar a una transformación, pero no lo suficiente, incómodos porque el sujeto de la investigación necesita mucho más que la investigación, mucho más de lo que podemos dar como investigadores. Pero también sentimos placer al observar formas de resistencia colectiva, resistencias singulares.

Incómodos, angustiados, con miedo ante el posible choque y en el choque con otras culturas, con otras maneras de vivir. Se pone en juego nuestra ajenidad, nuestra manera de estar en el mundo. Choque necesario para conocer. Como plantea Honneth (2007), el reconocer precede al conocer. Fundamentalmente, reconocernos diferentes y buscar las diferencias entre el sujeto que investiga y el sujeto de la investigación mientras investigamos. Reconocernos en las distancias y diferencias en tanto sujetos sociales, en tanto sujetos académicos. Ese otro rompe la idea de normalidad o naturalidad, interpela nuestro saber, nuestro mundo socio-cultural, el poder cimentado en la configuración de un sujeto único, homogéneo, estático (Skliar, 2017). Preguntarnos entonces, ¿con qué elementos propios choca lo ajeno? Es un choque con la alteridad en un sentido metafórico, una experiencia de contraste entre lo propio y lo ajeno. Choque que, a su vez, es un llamado a ver y vernos en nuestra singularidad, en nuestros mundos desiguales, a vernos viviendo entre culturas múltiples. Dejar que nos incomode la relativización de lo propio causada por la eficaz alteridad de lo ajeno. Dejar que lo ajeno penetre en nuestro interior cuestionando nuestro mundo hasta lo más hondo (Sanmartín Arce, 2000). De ese contraste con la alteridad van a nacer preguntas, temáticas emergentes, posibles dimensiones de análisis.

Pensamos y nos preguntamos por la ética del investigador/a que no se limita, únicamente, a cumplir una norma científica protocolizada en consentimientos informados, hojas de información en torno a lo que estamos investigando. Tampoco se ciñe al mero resguardo del anonimato y la confidencialidad. Es una manera de hacer y estar con los otros, sujetos de la investigación. Atraviesa todo el proceso en el campo y el posterior al mismo, el análisis progresivo, el análisis intenso, la difusión del conocimiento producido. Es ver y vernos, escuchar y escucharlos, preguntar y preguntarnos qué estamos haciendo. Saber qué estamos haciendo al preguntar y qué es lo que, en realidad, estamos preguntando (Sanmartín Arce, 2000). Como señala

Enriquez (2003) trayendo el discurso de Sheler en torno a las dos formas de éticas más conocidas, situarnos en una ética de la convicción, desplegar la reflexión crítica sobre nuestras propias ideas, observar la construcción de consistencia en nuestros desarrollos teórico-metodológicos. Ubicarnos y encontrarnos en una ética de la responsabilidad, interesarnos por las consecuencias que puede tener nuestro estudio, cuidando al otro, cuidando que no haya consecuencias nocivas, en lo posible. Más allá de las consecuencias, ser responsable significa observar los gestos de ese otro-sujeto de la investigación mientras interactuamos con él. Reconocer su mirada, escuchar su voz, lo que trae y transfiere; y ante su mirada y voz, comprender su evocación, sus recuerdos, su historia y su historicidad, sus presencias en el hoy. Responder a esa mirada y a esa voz, implica construir una genuina, innegable relación ética con ese otro, esos otros, sujetos sensibles. Saber, además, que el conocimiento va a construirse entre muchos, entre nosotros y esos otros sujetos de la investigación. Dos formas de éticas, estas anteriores, junto a las que Enriquez (2003) expandirá otras dos. Por un lado, la ética de la discusión recuperando a Habermas y por otro, una ética de la finitud, proponiendo él mismo dicha forma. Nos animará a situarnos en una ética de la discusión o más bien, del diálogo, de confrontación con los otros (sujetos de la investigación, equipo de investigación, científicos, comunidad académica). De co-construcción de puentes entre el sujeto investigador y lo investigado, reconocer en los sujetos de la investigación saberes a ser explorados, dialogados, conversados. Así, se dará una fusión de horizontes en el diálogo, creando una verdad a partir del mismo, una verdad en minúscula y momentánea, necesariamente histórica y percedera (Sisto, 2008). Posicionarnos en una ética de la finitud, en saber que tenemos límites, que podemos llegar a algunos lados, a otros no. Reconocer nuestros propios límites, nuestra impotencia, nuestra mortalidad. Saber que nos vamos a frustrar, que vamos a duelar un tanto nuestras propias ilusiones. “Pero, al mismo tiempo, en la ética de la finitud está la idea de un pensamiento que crea continuamente, y del placer del pensamiento. Es decir, está la idea de aceptar que sufrimiento y placer están siempre mezclados” (Enriquez, 2003, p. 40). Recuperando el pensamiento de Cifali y Giust-Desprairies, Manrique et.al. (2016), nos invitan a seguir expandiendo estas formas éticas. Proponen que el investigador se sitúe, además, desde una ética de la acción, la cual implica conocer y escuchar al otro, y, “al mismo tiempo, escucharse a sí mismo como sujeto desde las resonancias con el otro, sosteniendo las incoherencias, las contradicciones y la opacidad de lo que termina develándose” (p. 10). Situarnos en aquel contraste con la alteridad del que habláramos recientemente.

La incertidumbre nos anima a avanzar en la investigación. Hay momentos mientras investigamos en que no entendemos qué está pasando, qué nos está pasando; momentos en que nos atraviesan discursos de grupos o sujetos diferentes y todo es confusión, enredo. Como investigadores aprendemos a incorporar lo incierto, la duda permanente, la confusión. Tenemos que tomar lo incierto, sostenerlo e ir deshilvanando los hilos de su madeja, sus complejidades. Permite pensar, preguntar; preguntarnos, pensarnos. Es algo que nos pondrá a pensar lejano al obedecer de las certezas, lejano a un conocimiento seguro y claro, pero que nos llevará a la producción de conocimiento, siempre provisorio. La certeza mata los claroscuros, mata el pensar, el errar, el vagabundear, la pregunta. La certeza nos ata permanentemente a lo mismo. La perplejidad nos alienta, es una incógnita a descifrar. Algo que nos enreda, extravía, embrolla pero que nos pone a elucidar, a destejer la madeja de eso que nos pasa en el trabajo de campo, en el proceso de análisis e interpretación. Nos posibilita aprehender y aprender el campo, lo dicho, lo observado,

lo participado, lo narrado, el movimiento. Nos hace sufrir como investigadores. Involucra un sufrimiento creativo, la posibilidad de interpretar, crear, producir conocimiento. Es así que nos introducimos en el análisis y la escritura de la tesis en el Taller de investigación y Tesis IV. Luego de trabajar interactivamente los abordajes analíticos de los distintos métodos y sobre algunos softwares, proponemos a los cursantes un ejercicio conjunto de delimitación de temáticas emergentes y categorías a partir de segmentos de entrevistas abiertas de una investigación, a modo de ejemplo. En tanto que en el pasaje a la escritura de la tesis, trabajamos tanto el miedo a escribir, el enfrentarse a la hoja en blanco, el animarse a escribir como el despliegue de la energía de escribir, la necesidad cada tanto de distanciarnos de la escritura para luego volver a ella y los sentidos de escribir en la academia. Las distancias y las aproximaciones, el contacto con esa dimensión temporal para generar acercamientos y alejamientos que fortalezcan la escritura en tanto permiten experiencias nuevas (entre un momento y el otro) y por tanto, también la posibilidad de elaborar ideas nuevas (Galtung, 1995). Como primera aproximación a esta escritura académica, les pedimos la elaboración del índice de la tesis, valorando la consistencia con los objetivos de la misma y la pertinencia temática. Los situamos en el oficio del investigador, ese producir que es búsqueda de hacer algo bien por el hecho de hacerlo bien. Un investigador artesano diría Sennet (2009), mal que nos guste, lo cual designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más. En su saber de oficio, el investigador se implica subjetivamente, en lo cual radificaría el sentido humano del trabajo (Guerrero et al., 2017). Ese sufrimiento durante el proceso de investigación inviste al investigador/a de creatividad.

En definitiva, aunque no únicamente, y sabiendo que hay otras experiencias de investigación que habilitan otros sentimientos y sentidos, en el Taller conversamos, resaltamos, recuperamos la implicación del investigador en el campo temático de su tesis o más bien, buscamos que los maestrands se involucren en un proceso de análisis de su implicación mientras crean o creen conocimiento.

La implicación es “el conjunto de relaciones, vínculo particular y absolutamente inevitable que entablan en el proceso de conocimiento, el investigador y el objeto de investigación, sea un sujeto individual, colectivo o social. Este vínculo puede incluir tanto dimensiones conscientes como inconscientes (...) Refiere a los mecanismos psíquicos que llevan al propio analista/investigador a interpretar la realidad social, las acciones propias y de otros como si fueran transparentes y unívocas. Estos mecanismos escapan al control y voluntad del analista/investigador y por ello la implicación requiere ser analizada (...) el investigador/analista está implicado con su objeto de investigación/intervención, las instituciones de pertenencia y referencia, las demandas sociales, la epistemología del propio campo disciplinario y la escritura. (Manrique et al., 2016, p. 8)

Buscamos que los maestrands visualicen que eso que les pasa al desarrollar su tesis, tiene resonancia en ellos, los afecta, los perturba, los pone en movimiento, los anima a realizar un trabajo sobre sí mismos (Enriquez, 99/2000). A pensar qué es lo que se está jugando de nosotros mismos investigadores en la elección del tema a investigar, en el trabajo de campo, en el proceso de análisis. En este sentido, es que trabajamos el lugar del investigador en la investigación, valiendo la redundancia, que ya mencionáramos, en el Taller de Investigación y Tesis I. Desplegamos la lectura imprevista, es decir, sin aviso a los maestrands, de un recorte a la Introducción:

Una sociología desde el estómago del libro de Gatti (2008) *El detenido desaparecido. Narrativas posibles para una catástrofe de la identidad*. En dicha introducción Gatti plantea que él, al investigar sobre los detenidos desaparecidos, habla desde sus tripas: ser hijo de un desaparecido, hermano de una desaparecida y más, son su pasado y su presente. Y habla desde sus zapatos, los zapatos que calza: la sociología, las ciencias sociales como disciplina. Es decir, está implicado, familiarizado en el tema que investiga y analiza; los zapatos le permiten pensar desde la teoría, tomar distancia y analizarlo. Y lo analiza, produce conocimiento desde esos dos lugares. El impacto en los maestrands es fuerte tanto por la temática como por el posicionamiento metodológico que enunciamos a través de dicho texto. Los pone a pensar. Gatti seguirá diciendo que la sociología se quiso “neutra, inocua, limpia, inocente. Objetiva (...) pero esa mirada está hoy en el trance de transformarse imprimiendo sobre esta neutralidad originaria un giro total” (2008, p. 14). Desde este texto, a modo de ejemplo, problematizamos, nos preguntamos, debatimos en torno a la subjetividad, la objetividad, la subjetividad objetivada en investigación, al análisis de la implicación.

Un trabajo reflexivo sobre lo propio operando en la investigación, sobre los otros-sujetos de la investigación actuando sobre nosotros investigadores. En ese ir y venir reflexivo entre lo propio y lo ajeno se irá construyendo conocimiento, desde las diferencias, desde un posicionamiento dialógico, desde rupturas teóricas, existenciales. Para ello, son ineludibles los registros, las notas de campo, la descripción de la situación de entrevista u observación, en las cuales plasmar también lo que sentimos en momentos concretos, las impresiones o sensaciones que nos habitaron en el trabajo de campo, los primeros pensamientos e interpretaciones que emergieron. Ello posibilita luego, el distanciamiento reflexivo junto al director de tesis, al grupo de investigadores, al grupo de maestrands. Reflexionar es romper la clausura, abrirse a lo múltiple, hablar con nuestro extranjero interior. Analizar la implicación significa situarnos en la empatía y el extrañamiento, en la proximidad y en la distancia, en la observación y en la participación con esos otros sujetos de la investigación. Reconocer nuestra afectividad puesta en juego en la relación o encuentro con los otros y nuestro trabajo reflexivo al encontrarnos con nosotros mismos en el escritorio, con el equipo de investigación, con lecturas teóricas, con el director de nuestra tesis. La implicación no se concibe sin simpatía y sin distancia, nos vuelve a decir Enriquez (99/2000). Entre la simpatía, la afectación y la reflexión distanciada de esa afectación irán emergiendo supuestos, saberes, interpretaciones, conocimiento.

El análisis de la implicación es una táctica metodológica de encuentro con nuestra subjetividad en la experiencia de investigar. Analizar nuestra implicación es reconocer lo que somos y que somos alterados por los otros. Somos varones, mujeres, diversos sexualmente, nuestros orígenes hablan de nuestra pertenencia a una clase social, a una etnia. Nuestra trayectoria vital hablará de rupturas con nuestra historia social y familiar, somos jóvenes, adultos, viejos, migrantes, académicos, y más. Estamos inmersos en el cuerpo social. Los otros nos traen recuerdos, despiertan nuestras heridas y nuestros amores, nos muestran nuestras huellas. Yo no puedo controlar eso que está en mí, eso que me pasó. No puedo dominar esos recuerdos, esas heridas, esas marcas y amores. Si puedo construir historicidad. El equipo de investigación, el director de tesis, el grupo de pares, están ahí para ver lo que no veo, para acompañarme, para reflexionar sobre el campo, sobre las interacciones en el campo, sobre las relaciones de poder que se juegan. Sobre las potencias, las fuerzas y posibles afectaciones que despliego o he desplegado, las que se

han desplegado sobre mí y me han movilizado, perturbado (Ardoino, 1997). Esos otros perciben lo que yo no veo, porque no están implicados de la misma forma. En el/lo colectivo reconocemos lo que nos determina y construimos historicidad. Co-construimos conocimiento.

5. ENSEÑAR EL OFICIO DE INVESTIGAR

Hoy, entendemos el taller como un tiempo-espacio para la experiencia, la reflexión y la conceptualización; como síntesis del pensar, el sentir y el hacer. Como el lugar para la participación y el aprendizaje por tanto, como un espacio reflexivo, mediador de/para la formación (Ferry, 1997). Un espacio donde enseñar y aprender el lugar de investigador/a; aunque no sólo. Como ya lo planteaba Edelstein (1996) en cada situación educativa se da un proceso único de acuerdo a dimensiones disciplinares, histórico-personales (del docente y del grupo) y contextuales que se conjugan para configurar una síntesis de opciones: una construcción metodológica.

Uno de los elementos que ha hecho a esta construcción metodológica de enseñanza, que presentamos, es el trabajo en grupo de los docentes en la planificación y despliegue del taller. Un grupo que integra dos disciplinas: la Psicología y la Sociología. Docentes que a su vez trabajan desde sus disciplinas en la educación. Unos que trabajan en metodología cualitativa y otros, en metodología cuantitativa. O sea, un grupo docente que se nutre de distintas miradas, distintas historias de investigación y de enseñanzas, distintas historias de formación. Un grupo docente que trabaja entre la Psicología y la Sociología, entre lo cuali y lo cuanti, entre el enseñar y aprender en el aula, entre la práctica y la teoría en metodología de investigación, entre lo que emerge en el aula y la experiencia de investigación. Un grupo que da solvencia a la propuesta a la vez que sostiene a los docentes, tan bien dispuestos como fuertemente interpelados en la comunicación con los estudiantes. Un grupo que integra saberes y crea saber de la experiencia vivida en la enseñanza, que también se cuestiona sus propias formas de hacer investigación y de ser investigador/a en el campo de la educación, que tensiona los discursos —a veces cómodos— de las disciplinas y metodologías, un grupo que se deja afectar por el otro, por los otros sujetos de la formación.

Un grupo docente que en un espacio pedagógico se acompañan, se piensan y piensan en ese doble lugar: el de formador y el de investigador/a. Un grupo que se propone enseñar a investigar desde su propia experiencia de investigación, desde sus propios procesos de construirse como investigador/a, desde sus historias académicas y de enseñanzas a partir del encuentro con el otro que es invitado a transitar como estudiante e investigador. Se despliega así un encuentro pedagógico entre sujetos (formador investigador-estudiante investigador) con saberes disciplinares (psicológicos, antropológicos, sociológicos, pedagógicos, históricos, entre otros) y metodológicos múltiples. Espacio pedagógico complejo por el interjuego de las posiciones de los sujetos, de apropiación y desarrollo de saberes articulados y a articular. Un espacio de pensamiento desde la disciplina o las disciplinas en juego mientras se articula con lo metodológico. Un espacio de pensamiento desde lo metodológico que integra distintas perspectivas, métodos en sus complejidades.

La propuesta del taller forma parte de un proceso reflexivo previo y posterior a su implementación, se configura en un tiempo y un espacio específico de preguntas que apuntan a construir una intencionalidad pedagógica: ¿qué queremos generar con el taller? ¿sobre qué nos parece im-

portante reflexionar? ¿cuál puede ser nuestro aporte al proceso formativo? ¿cómo opera nuestra labor docente? ¿hacia dónde va? ¿cómo repercute en los maestrandos?, al decir de Rizo Garcia (2014). A la vez que delinear un posicionamiento que, entre lo diverso, comparte formas de entender al investigador/a, y, por tanto, la investigación y el relacionamiento con los sujetos de la investigación en el campo de la Psicología y la Educación.

Los espacios de intercambio y reflexión en torno a nuestros propios posicionamientos como investigadores, y como docentes de taller, devienen también en un proceso de (trans)formación en cada uno de nosotros, haciendo que esa vuelta sobre uno mismo genera nuevas preguntas e interrogantes sobre el qué, cómo y para qué investigar, y sobre el qué y cómo habilitar la formación de investigadores.

REFERENCIAS

- Álvarez Pedrosian, E. (2015). Creatividad y rigor en la investigación: por una epistemología pluralista. *Conferencia inaugural a las Maestrías de Psicología social, Psicología Clínica, Psicología y Educación. Cohorte 2015*. Facultad de Psicología. Udelar, 21 de setiembre de 2015. <https://bit.ly/3XOK68W>
- Ardoino, J. (1997). *La implicación*. Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad en UNAM, México el 4 de noviembre de 1997.
- Baroni, C., Fachinetti, V., Plachot, G. y Ruiz, M. (2005). Investigando nuestras aulas. Enseñando a investigar. En II foro de Innovaciones educativas y Primer encuentro regional sobre Tecnologías de información y comunicación. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República, Uruguay. <https://bit.ly/4On3ekB>
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (2002). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI Editores.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata. <https://bit.ly/40qcGDA>
- Cruz, M. A.; Reyes, M. J. y Cornejo, M. (2012). Conocimiento Situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. *Cinta de moebio*, 45, p. 253-274, Scielo. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2012000300005>
- De Gaulejac, V. (2013). *La neurosis de clase. Trayectorias sociales y conflictos de identidad*. Por una sociología clínica. Del Nuevo Extremo. <https://bit.ly/3wNhlwD>
- Devereux, G. (1985). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. 3ra. Edición Siglo XXI Editores. <https://bit.ly/3YkFw6A>
- Díaz de Rada, V. (2012). Desarrollos innovativos en la asignatura Métodos y Técnicas de Investigación Social: el caso de los estudios de Sociología Aplicada en la Universidad Pública de Navarra. *Revista INNOVAR*, 45(22), 83-95. <https://bit.ly/3l1WwQL>
- Díaz Genis, A. (2016). *La formación humana desde una perspectiva filosófica. Inquietud, cuidado de sí y de los otros, autoconocimiento*. Ed Biblos. <https://bit.ly/3Y057Sw>
- Edelstein, G. (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En Camilloni, A., Davini, M. A., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., y Barco, S. (Ed.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-90). Paidós.

- Enriquez, E. (99/2000). *Implicación y distancia*. Les cahiers de l'implication. *Revue d'analyse institutionnelle* 3 (hiver 99/00). L'intervention, Paris 8 université.
- Enriquez, E. (2003). Ponencia presentada al Primer encuentro de sociología Clínica en Uruguay, julio de 1995. En Sociología clínica. *Documentos de sociología e historia social del Uruguay*. Facultad de Psicología, Udelar. Argos Edición Alternativa.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie Los documentos 6.
- Filloux, J.C. (1996). *Intersubjetividad y Formación*. Coedición Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y Ediciones Novedades Educativas. <https://bit.ly/3DC8182>
- Galtung, J. (1995). *Investigaciones teóricas: sociedad y cultura contemporáneas*. Tecnos. <https://bit.ly/3Dx2r6Y>
- Galvalisi, C. y Grasso, M. (2016). *Enseñar a investigar, enseñar sobre investigación*. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS), Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América. <https://bit.ly/40lU0oK>
- Gatti, E. y otros (2002). *Proyecto de Maestría en Psicología y Educación*. Facultad de Psicología-Universidad de la República.
- Gatti, G. (2008). *El detenido desaparecido. Narrativas posibles para una catástrofe de la identidad*. Ediciones Trilce. <https://bit.ly/3wRO5do>
- Guerrero, P., Balboa, M. y Miranda, G. (2017). Sufrimiento y reconocimiento en el trabajo. Un estudio de caso. *Teuken Bidikay*, 8(11), 175-19. <https://doi.org/10.33571/teuken.v8n11a9>
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres*. La reinención de la naturaleza. Cátedra. <https://bit.ly/3WWHJ7m>
- Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Katz. <https://bit.ly/3DwWvuw>
- Larrosa, J. (2009). "Experiencia y alteridad en educación". En Skliar, C., y Larrosa, J. (Comp.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens Ediciones.
- Manrique, M. S., Di Matteo, M. F., y Sanchez, L. (2016). Análisis de la implicación: construcción del sujeto y del objeto de la investigación. *Cadernos de Pesquisa*, 46(162), 984-1008. <https://doi.org/10.1590/198053143559>
- Rheume, J. (2003). "Dimensiones epistemológicas de las relaciones entre teoría y práctica". En Barceló, J. (Comp.), *Sociología Clínica*, Universidad de la República, Facultad de Psicología.
- Rizo García, M. (2014). *Enseñar metodología vs. Enseñar a investigar. Experiencias en la Licenciatura en Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de México*. En Komunikazioak-Comunicaciones, IV Congreso Internacional Asociación Española de Investigación de la Comunicación, AE-IC, ISBN 978-84-695-9434-6. <https://bit.ly/3I1NoVz>
- Ruiz, M. (2015). Entre educaciones, los sujetos. En Conferencia inaugural actividades académicas 2015. Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo. <https://bit.ly/41AWkZM>
- Sanchez Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de investigación en ciencias sociales y humanas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Cultural Universitario. <https://bit.ly/3XWZJQn>

- Sanmartín Arce, R. (2000). La entrevista en el trabajo de campo. *Revista de Antropología social* 9, 105-126. <https://bit.ly/3jklPgF>
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Anagrama. <https://bit.ly/3WYrqXA>
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de una producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación de la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, 7(1), 114-136. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol7-Issue1-fulltext-54>
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias. Notas, fragmentos, incertidumbres*. Noveduc. <https://bit.ly/3Rpa313>
- Wainerman, C. (2011). “Consejos y advertencias para la formación de investigadores en ciencias sociales”. En Wainerman, C., y Sautu, R., (Ed.), *La trastienda de la investigación*, (pp. 27-51). Ediciones Lumiere. <https://bit.ly/3l9epNq>

Camino dialógico: intercambio y aprendizaje compartido entre dos realidades educativas

Dialogical Paths: Exchange and Shared Learning between Two Educational Realities

Higinio Francisco Arribas-Cubero* y Rubén García Martín**

Recibido: 11 de diciembre de 2022 Aceptado: 12 de abril de 2023 Publicado: 31 de julio de 2023

To cite this article: Arribas-Cubero, H. F. y García Martín, R. (2023). Caminos Dialógicos: intercambio y aprendizaje compartido entre dos realidades educativas. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(2), 127-136. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.15809>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.15809>

RESUMEN

En este texto os mostramos un relato en movimiento, una forma de construir historias entre un maestro y un profesor universitario que caminan por la naturaleza. Partimos de la necesidad de encuentro en espacios amables en los que dialogar sobre lo que nos ocupa y preocupa. Durante nuestro caminar, entrecruzamos temáticas como la escuela pública, el respeto al alumnado y la resistencia al cambio, tratando de desenmarañar los espacios y las fronteras escolares. Las temáticas son la excusa para encontrarnos y mostrar nuevas formas de tomar la palabra mientras creamos narrativas compartidas.

Palabras clave: aprendizaje dialógico; narrativa; escuela; cambio educativo

ABSTRACT

In this text we show you a story in motion, a way of building stories between a school teacher and a university professor who walk through nature. We start from the need to meet in friendly spaces in which to discuss what concerns us and worry us. During our walk we intertwine themes such as the public school, respect for students, resistance to change, trying to unravel the spaces and school borders. The themes are the excuse to meet and show new ways of speaking while we create shared narratives.

Keywords: dialogic learning; narrative; school; educational change



*Higinio Francisco Arribas-Cubero [0000-0002-2759-895X](https://orcid.org/0000-0002-2759-895X)

Facultad de Educación y Trabajo Social

Universidad de Valladolid

higiniofrancisco.arribas@uva.es

**Rubén García Martín [0000-0003-4536-6535](https://orcid.org/0000-0003-4536-6535)

CEIP Antonio Allúe Morer

Valladolid

rubengm13@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

El paseo es una actividad relajante donde reflexionar y ubicarnos en el mundo en movimiento. Si el camino se hace en compañía, entrelazando los pasos y las palabras, logramos sumar estímulos y cruzar pensamientos en una actividad muy enriquecedora. En este texto nos encontramos, en tránsito, dos personas apasionadas por la educación desde todos sus recodos, con ánimo de compartir lo que nos ocupa y preocupa en nuestras (distintas) realidades profesionales y en nuestro apasionado ejercicio de ciudadanía. Nos enfrentamos a un diálogo a cielo abierto que nos hace conocernos a nosotros mismos, (re)descubrir lo que pensamos y (re)conocer nuestra posición en el mundo.

En educación hemos de ir hacia espacios de encuentro más pausados, variados, diversos e internivelares; en ese lugar es donde nos encontramos un maestro de escuela y un profesor universitario, deseosos de compartir ideas, rabia, esperanza, miedos y anhelos, tratando de buscar nuestro sitio a través de coordenadas propias y ajenas.

En este punto surge el camino dialógico, como un espacio terapéutico, sanador y utópico en el que caminando, a ser posible por la naturaleza, conversamos y construimos encuentros formativos. Y es en la frontera donde nos disponemos a derribar linderos, mezclar las aguas de la formación inicial y permanente, romper barreras y facilitar el diálogo entre la universidad y la escuela. Y qué mejor forma que hacerlo a pie de sendero, donde nos comunicamos y entablamos un diálogo con otras personas, dando significado a nuestra realidad en interacción con otros y con el medio natural.

Ambos coincidimos en lo que la naturaleza ofrece al ser humano y cómo sufrimos con una “escuela castillo” de espaldas del entorno, construida, a veces, con muros inquebrantables. En ese contexto apostamos por una escuela permeable, que borra sus contornos apostando por la relación dialéctica con el medio, y extendida, que reconoce multiplicidad de espacios de acción, entre ellos el aula naturaleza. Así apostamos por el paseo a cielo abierto como un espacio de reflexión, (re)construcción y aprendizaje mutuo en peregrinaje.

Pero no estamos inventando nada, somos deudores de otras experiencias, como la de Miguel Delibes, amante de contemplar al tiempo que andaba el mundo que habitaba; o Le Breton (2015), afirmando que la facultad propiamente humana de dar sentido al mundo, de moverse en él comprendiéndolo y compartiéndolo con los otros, nació cuando el animal humano, hace millones de años, se puso en pie. Thoreau creía también, como muchos de los grandes pensadores de la historia, que las ideas surgen mejor en un espacio abierto que en uno cerrado. La filosofía también parece haberse relacionado con el paseo casi desde sus orígenes. La escuela filosófica fundada por Aristóteles pronto se conoció como peripatética (Clares, 2021). En sus enseñanzas, huía de las aulas cerradas y el aprendizaje esencial se llevaba a cabo durante paseos. Lo fundamental era la observación y se creía que caminar activaba la mente y facilitaba que las ideas fluyesen.

Hemos saboreado el trabajo de García Farrero (2014), fruto de su tesis doctoral, que muestra, entre otras cuestiones, el acto de caminar como práctica compartida que alberga múltiples dimensiones, en la que se repasa la afiliación de seis pensadores europeos de la modernidad que plantean respuestas muy singulares de lo que significa ir a pie. Nos referimos a Rousseau, Goethe, Humboldt, Baudelaire, Nietzsche y Rimbaud, para los que estar-en-camino es un acontecimiento formativo.

En tiempos de pandemia, frecuentemente utilizábamos el aire libre como espacio seguro, como lugar de encuentro con menos ataduras, como entorno propicio para el movimiento y todo lo que ello conlleva; incluso realizamos lo que denominamos “tutorías en movimiento”. De estas ideas surgió el camino dialógico que practicamos para construir la narrativa que os ofrecemos, donde los dos protagonistas de este relato comenzamos a caminar compartiendo aquellas cosas que nos preocupan, dibujando un camino nómada en busca del cambio, en un lugar allá, quien sabe dónde. Este relato se construye caminando, pero también en el papel. Idas y venidas, con reflexiones conjuntas, tachones y añadidos que van derivando en un discurso colaborativo y sentido. Donde en ocasiones las palabras se funden y confunden y a veces divergen.

2. PASO TRAS PASO: NARRATIVAS EN CAMINO

2.1. Escuela pública: anhelo o utopía

Quico: ¿De dónde nos viene esto? ¿Por qué la escuela pública? Lo mismo lo tenemos asumido acriticamente.

Rubén: Es difícil de entender, lo mismo viene en nuestro ADN, es como cuando te preguntan: ¿Desde cuándo somos amigos?

Quico: Yo creo que hay una cuestión de base, una ideología concreta en cuanto a la conciencia del ser humano y su protección, la importancia de lo colectivo. Otra cosa es que lo público se pervierta y se abandone, pero creo que en educación es una posibilidad de igualdad real. Hay que armonizar y discernir lo que implica educar e instruir, apostar por entender el universo educativo y el concepto comunitario de educación. Hay que partir de lo local y expandirse. Compatibilizando el compromiso con nuestro contexto más cercano y con un ojo en el resto del mundo.

Rubén: Yo creo que la escuela pública es una necesidad para transformar nuestra sociedad, de esta manera podremos mejorar la forma de relacionarnos, de sentirnos útiles, de contribuir y pertenecer a un grupo más humano. En un mundo individualista en donde cada vez hay más distanciamiento social, tenemos que intentar volver a inocular la vacuna colectiva, la manera de enseñar de una forma más democrática y respetuosa. El estado tiene que salvaguardar los derechos comunes de la ciudadanía.

Quico: Aquí el papel del docente es clave como un militante de lo público, un enamorado de su trabajo que impulsa la escuela desde dentro para crear un mundo mejor. Atento a lo que nos debe importar: trabajar por la equidad. Me gusta el concepto de que “nadie se quede atrás”, para ello se necesita un esfuerzo titánico, colectivo y contextualizado, en ocasiones desequilibrado, pero si eres docente de la pública has de defenderla y ser coherente. Me sorprende cómo las familias meten codos para elegir el mejor centro para sus hijos o hijas, sabiendo que otros van a quedarse atrás. Apuesto y sueño que lo que yo quiero para mi familia, lo he de querer para todos los niños y niñas. Claro que hay mucho que mejorar, pero desde dentro, como familia, docente, agente social, no hacer la espantada y buscar mejores modelos para los míos. Si hay una metodología buena, por qué no lucharla para todo el mundo. Algunas “familias élite” huyen de la educación popular, para educar a sus hijos e hijas en modelos elitistas, ya sea en un colegio internacional o en una Escuela Montessori. Élite, en definitiva. Yo por lo que apostaría sería por los “buenos métodos” para toda la escuela pública. La huida de las familias hacia modelos más respetuosos

hacia las niñas y los niños, dejando “abandonada” la escuela pública, se asemeja a modelos neoliberales camuflados. Sálvese quien pueda. Más bien, que se salve mi hija o hijo de las miserias de la escuela pública, ya que puedo.

Rubén: Estoy de acuerdo, pero además tenemos que abrir las mentes y superar un problema actual, entender las escuelas como fábricas de almacenamiento. Tenemos que ser más ambiciosos y transformarlas en lugares de debate, que quieran transformar la sociedad. Creo que ambos tenemos claro que la escuela pública es la única herramienta para transformar y luego dentro de cada aula la transformación tiene que venir respetando.

2.2. Esa es la clave: ¿Educar en el respeto?

Rubén: Sí, educar en el respeto es uno de los grandes retos del sistema educativo y de nuestra sociedad; es la llave para ser más justos, más humanos, en donde la paz y el dialogo están presentes. Las personas educadas en el respeto son más sensibles a las necesidades de los demás, no menosprecian la diferencia. Se fomenta el espíritu crítico donde son capaces de decidir por sí mismos, sin dejar que la opinión de los demás les condicione en sus acciones. Cuando educamos en el respeto fomentamos la autoestima, la diversidad, la empatía, somos más capaces de ponernos en el lugar de los demás y de escuchar y procesar las opiniones diferentes. Es como cuando pedimos silencio gritando. Tendremos que pedirlo de otra manera, quizás haciendo una acción llamativa que les haga un silencio respetuoso y no lleno de temor.

Quico: Mucho se habla de respetar al docente. ¡Pues claro! Desde luego que es necesario y urgente. Pero tendríamos que explorar más el camino del respeto mutuo real, sentirlo, vivirlo, practicarlo, hacerlo explícito. Equilibrio en el que yo tengo unas necesidades y tú otras. Hemos de buscar una armonía entre la tendencia docente y la tendencia discente. ¿Crees que el respeto al alumnado se reivindica, se explicita, se tiene en cuenta? ¿Cómo y con qué nos guiamos para ver si verdaderamente respetamos o no, en todas sus dimensiones, al alumnado?

Rubén: Respeto a tu pregunta, creo que se da por hecho, pero no se reflexiona qué pasa y qué implica esto. Respetar es muy amplio. Es pensar qué es lo mejor para nuestro alumnado, empatizar con sus necesidades y emociones y realizar una educación que les haga mejorar como agentes transformadores de la sociedad. Respetar es una clave para todo: para convivir, para aprender, para formarse como ciudadano, para ayudar a formarse. Yo siempre pienso lo mismo, antes de reñir es dejarles hacer para saber lo que hacen. En clase muchas veces se mueven y los reñimos. Observemos y aprendamos, todas sus acciones tienen un sentido y a veces les interrumpimos sin darles la oportunidad de expresarse.

Quico: Cierto. Educar es respetar, pensar qué es lo mejor para nuestro alumnado en su conjunto, empatizar con sus necesidades y emociones y darles la oportunidad de ser también elementos transformadores de la sociedad. Una clave para todo ello es (re)conocernos todos como co-aprendices, en un tándem equilibrado en el dar y el recibir.

Rubén: Educar en el respeto fomenta la sociabilidad, enseñamos a ser educados, a querer conocer a más gente, respetando sus opiniones, fomentamos a seres más sensibles con una mente abierta en donde se genera más confianza con los/as demás. Aprendemos a resolver conflictos, a

pensar realmente en una solución más que centrarnos en los problemas. De esta forma tendremos una mejora en el bienestar emocional y conseguiremos ser más felices. Conscienciarse plenamente en el proceso respetuoso es lo que más necesita nuestra gente; atención, cariño, comprensión, empatía... Y esto sólo puede salir haciendo una mirada al interior, una conexión con nuestro cuerpo, hacia las personas que compartimos procesos educativos. Y cuando se consigue conectar es como encender ese interruptor que ilumina la habitación. Es como cuando vuelves a conectar con la naturaleza y reconectas contigo mismo.

Quico: Una vez más la música nos da buenas pistas. Para ello me permito la licencia de rescatar y poner sonido a una de las claves educativas: el respeto.

*Ya ha llegado el sol a lo más alto
¿Qué puedo yo hacer?
No puedo mirarlo, ni vivir sin él
Todavía tengo mucho que aprender
Dices que la noche se hace larga
Más largo es el día
Regaré tus flores, si tú riegas las mías
Cada bicho va buscando su armonía
Está muy bien eso del cariño
Yo me comprometo
Pero no me des un dulce como a un niño
Te estoy hablando de respeto (Veneno, 1995).*

2.3. ¿Cortinas de humo? ¿Cambio metodológico?

Quico: ¿Por dónde crees que hemos de comenzar el cambio? ¿Estamos preparados para cambiar o estamos sometidos a procesos inerciales, donde el cambio es exógeno y superficial?

Rubén: Podemos observar la tendencia creciente del sistema educativo a estar más centrado en realizar acciones de marketing para atraer al potencial alumnado que en mejorar realmente su metodología. Vender imagen y atraer “clientes” es toda una guerra mercantilista sin importar el cambio real. Estamos inmersos en un sistema de postureo, de modas que hacen que las redes sociales sean un escaparate muy suculento para la gente que quiere ser como los demás.

Quico: En este sentido me gustan las palabras de Jaume Martínez Bonafé en las que sitúa la innovación como el deseo y la acción que mueven a un docente que intenta realizar mejoras en su práctica profesional, con la finalidad de conseguir la mejor y más amplia educación para su alumnado. Pero eso ¿quién lo promueve?, ¿qué profundidad y significado tiene y hasta qué punto se sostiene en el tiempo?

Rubén: El cambio no tiene por qué ser (solo) estar a la última en lo digital, disponer de material novísimo y sofisticado y gamificar todo lo que nos encontramos por el camino. No es (solo) poner nombres nuevos, rimbombantes y en inglés a lo que hacemos. Tampoco lo es ser fieles a «Edu-influencers» (influencers de la educación) que proporcionan contenidos a sus seguidores

a través de las redes. Muchos de ellos trabajan fuera de las instituciones educativas y encumbran a las multinacionales por un interés partidista.

Quico: Yo creo que la innovación no puede ser una actividad puntual, ha de ser más bien un proceso, una tendencia, un continuo en nuestras prácticas que buscan implicaciones y cambios concretos. Si no se toma conciencia de este ciclo en espiral, se corre el riesgo de innovar por innovar. El camino ha de ser largo y compartido, observando nuestra realidad y sus necesidades. Para ello es necesario un docente reflexivo, que analice su práctica de forma abierta y sin miedos. La innovación es más bien creer en la necesidad de cambio permanente, que nos ayude a contextualizar y adaptar a la realidad de los tiempos, de tu aula, de cada niña o niño...

Mientras pienso en ello, encuentro en una red social unas palabras del compañero José Antonio Julián en las que dice que «en un tiempo no muy lejano de la formación del profesorado (de Educación Física), se construían las actividades formativas a partir de las propuestas que los seminarios, grupos de trabajo, equipos docentes, etc., hacían durante el año, pero ahora “la innovación” va por otro lado, perdidos entre otros en “la anécdota formativa”, “el disfraz pedagógico”, “entretener al personal” y otros términos que me voy a ahorrar comentar». ¿Qué opinas de los vaivenes, las modas y el postureo de los métodos en educación, sin profundizar en ellos, en su por qué y para qué?

Rubén: Aquí viene otra problemática, innovar por innovar, sin llevarlo dentro, sin significado, como un escaparate a pie de moda, de curso, con afán de estar a la última o con la intención de recopilar credenciales y etiquetas que te avalen. Se lleva.

Quico: A mi cada vez me rechinan más los modelos ortodoxos, sea de lo que sea, despersonalizan al docente, llevándole hacia un discurso creado por otros. Claro, lo que yo propongo es difícil e implica un modelo de formación inicial y permanente muy distinto, en colaboración, con tiempo, pasión y con todo lo que conlleva. Entonces, nos resistimos al cambio y cuando lo hacemos es de forma puntual, acrítica y episódica. ¿Qué influencia tiene “el sistema” en todo ello?

Rubén: Invertimos energía, fuerzas, ganas, tiempo... todo ello para cambiar un sistema que está preparado para resistir los cambios. Desde mi punto de vista, hay dos fuerzas para que los cambios no venzan. La primera es la administración, que llena de trabas burocráticas nuestro tiempo educativo; y, por otro lado, los docentes que se centran principalmente en la impartición de conocimientos, sin ganas de situar al alumnado en el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esos docentes que piensan más en la homogeneidad que en la heterogeneidad, en el resultado más que en el proceso, en la rigidez y el individualismo en lugar de la flexibilidad, en un sistema jerarquizado en lugar de un rol de acompañante. Demos la vuelta y pensemos en espíritu crítico, empatía, creatividad, igualdad, ritmos de aprendizajes, metodologías activas, colaboración, naturaleza, que es mejor que salir fuera y que reflexionen sobre lo que encuentran en su entorno, que hablar de esto en el aula. Comprender las estaciones mediante la observación de los árboles que tienen a su alrededor y no en un libro de texto.

Quico: Además, la acción de educar no puede ser una cuestión aislada, el cambio tiene que generar “movimiento” en nuestro alumnado para que repercuta en su propio beneficio y en el de su sociedad. Estos cambios tienen que ser identificados, definidos, consensuados y proyectados

hacia una mejora de algo más concreto y tangible, que nos reconozcamos en los cambios y seamos conscientes de su necesidad y porqués.

Rubén: Claro, es aquí donde el docente se siente libre, se siente con ganas de seguir aprendiendo junto con su alumnado. Es por eso que enseñar significa crecer, aprender, conocer, fijarse bien en el proceso. Permanentemente estamos cambiando, y a eso es muy reticente mucha gente. Se prefiere trabajar al calor de un libro de texto.

Quico: El problema es que no estamos preparados para navegar en la incertidumbre, aquello que nos enseña la naturaleza cuando caminamos por ella, donde cada día es distinto y nos supone enfrentarnos a un nuevo desafío. Es importante anticiparte, pero no todo tiene que predecirse. Planifica para improvisar, adaptación a lo que pasa con una visión reflexiva, compleja y entregada. Como padre, más que como formador de educadores, me he dado cuenta que los niños y niñas no necesitan que les programemos y guiemos en exceso, solamente necesitan presencia y poder interactuar en situaciones de seguridad física y emocional. Sólo hay una excepción: mediar en algún conflicto, también en su justa medida.

Volviendo a lo que nos ocupaba. ¿Cómo se te ocurre “mover el árbol” para que todo esto ocurra?

Rubén: Es importante agitar el avispero de la inconformidad frente a las trabas burocráticas de la administración y el inmovilismo de algunos de nuestros compañeros y compañeras. Mostrar que otra forma es posible, que podemos enseñar más, mejor y por más tiempo sin tener que seguir las reglas del juego de los libros de texto. Para esto resulta necesario en primer lugar pararse y (re)conocer a nuestro alumnado, invertir tiempo en entender sus características y necesidades y estar dispuestos a ayudarles en todo lo que podamos. Fomentar el desarrollo de un espíritu crítico que les hará reflexionar sobre todo lo que les afecta y extraer las líneas maestras para sacar el mayor de los beneficios; así como conseguir un alto grado de empatía que favorezca y facilite trabajar en equipo, proponiendo e incentivando diversas formas de trabajo cooperativo.

Quico: Qué difícil es a veces el trabajo en horizontalidad real, ¿no crees? ¿A qué se debe? ¿Al miedo a romper esas barreras? ¿Te acuerdas cuando fui a tu colegio y me presentaste como profesor universitario y una compañera dijo: «¿Qué nos vienes a enseñar?»?

Rubén: Está claro, sigue existiendo una jerarquía muy marcada entre los diferentes niveles educativos. Parece que tenemos un rol aislado y compartimentado, pero creo que el camino es largo y es mejor hacerlo en compañía, aprendiendo en conjunto, observando y preguntado nuestra realidad, su realidad. Es necesario un docente reflexivo, que analiza su práctica, que la quiere transformar y que investigue en su aula, de forma abierta y sin miedos. Un docente que quiera ser alumno o alumna de su propia práctica educativa. En mi caso, mi alumnado propone y hacemos todo lo que nos motiva aprender, son los motores del aprendizaje donde todas y todos somos importantes. Por ejemplo, si alguno de mis estudiantes propone aprender a tirar con arco no ponemos límites. En conjunto nos ponemos a pensar en la mejor forma de aprender y todo lo que tiene que ver con este tema. Aprendemos técnicas, partes del arco y flecha, distancias, formas, historia, incluso los familiares se envuelven de tal manera que nos proponen un club para que probemos un día. En todo este proceso, aprendemos todos y todas.

Quico: ¡¡Lo tengo!! Es necesario cambiar para transformar, ser conscientes de que cualquier cambio traerá otros cambios, que incluso un error es una oportunidad para aprender y que ese cambio o ese error es un hecho inherente en la vida, ¡en la naturaleza! Así que es importante que recordemos que todo cambia.

2.4. Somos sentimientos y tenemos seres humanos

Quico: ¿Cómo nos ha quedado el título con una frase de M.? Pero en vez de gazapo, le quiero dar la vuelta. ¿Hasta qué punto se tiene la sensibilidad de explorar en los sentimientos del profesorado y de qué manera somos conscientes de la responsabilidad que supone, sin bloquearnos, la acción de educar?

Rubén: Por mi experiencia, cuando se intenta educar de una forma respetuosa en un centro educativo son muchos los compañeros y compañeras que cuestionan lo que estás haciendo ¿Por qué no haces exámenes? ¿Para qué les preguntas tanto? ¿No sabes que se están riendo de ti? ¿No crees que eso no es trabajar, llevarlos al parque y dejarles juego libre? ¿Los padres están contentos contigo? Y es que la soledad del docente comienza cuando dejas el libro y te sientas a interesarte por cómo se encuentran, qué necesidades tienen, qué motivaciones les mueve. En mi caso, como ya sabes, trabajo por proyectos y ellos son los que proponen los temas a trabajar, creando su forma de aprender. En muchas ocasiones damos las clases al aire libre, en un parque, en un pinar o en un jardín botánico; y, muchas veces, les dejo tiempo libre para potenciar sus habilidades sociales y cooperativas, para que estimulen su imaginación, curiosidad y creatividad, para que les ayude a reforzar su autoestima... que sean dueños de su tiempo, que aumente su conciencia del espacio, que observen, que interioricen lo que sienten, lo que viven...

Quico: Entonces, como el corredor de fondo de Allan Sillitoe, ¿sientes soledad en tu práctica educativa?

Rubén: Pues sí, pero la soledad del docente respetuoso es inspirar valores e interés a nuestro alumnado para favorecer a la sociedad, dejando a un lado, a veces, las cuestiones académicas. Es aquí donde existe un sentimiento de desolación, de incompreensión, de no encajar en este sistema y te preguntas infinidad de veces: ¿Me estaré equivocando? ¿Tendrán razón? ¿Lo estaré haciendo bien? Siempre hay dudas, pero necesitas parar, pensar, recapacitar y visualizar lo que está pasando a tu alrededor. Tus niños y niñas no salen corriendo de tu clase, salen hablando tranquilamente, cuando están jugando en el parque en su tiempo libre cooperan, resuelven sus conflictos, hacen matemáticas con elementos naturales, se preocupan por ti, te cuentan lo que les sucede fuera de la escuela, en definitiva, se crea un ambiente de confianza en donde no hay miedo a fallar, ni miedo a que una nota sea su etiqueta.

Quico: Francesco Tonucci en una entrevista habla sobre la diferencia que hay en los docentes que impactan, se les reconoce porque las familias los adoran, su alumnado espera con ansia que llegue el lunes y ellos no enferman, no pierden un día de escuela.

Rubén: Es ahí donde podemos verlo, sienten la escuela como su hogar, a su maestro y maestra como una persona amable que les respeta y quieren pasar tiempo con él o ella y con sus compañeros y compañeras. Para mantener la ilusión es importante que confíes en ti, que confíes en tus

estudiantes, en sus familias. Es necesario que les cuentes lo que haces y por qué lo haces, que entiendan que el respeto y la confianza son dos ejes fundamentales para crear conocimiento, para forjar un espíritu crítico con el que crear herramientas para poder hacer cambios.

Quico: Te he oído decir muchas veces que es esencial, en educación, situar al alumnado en el centro. Me gusta mucho cuando dices que hay dos palabras que son fundamentales en educación: pertenencia y contribución.

Rubén: Claro, es sencillo, si ellos sienten que pertenecen a un grupo contribuyen. Mi alumnado tiene esto muy asimilado, que su cole es su segunda casa y en el caso de algunos su primera.

Quico: ¿Y es fácil llegar a ello?

Rubén: A veces esto se logra con propuestas sencillas pero muy sensibles, realizando actividades con sentido, cariño y pensando en los estudiantes. Salir al exterior les da la posibilidad de vivir experiencias, sentir para que después puedan contar lo que vieron, qué hicieron, qué aprendieron. Es todo un reto porque saber contar una experiencia y saber cómo te sentiste es muy importante. Sentir que formas parte de algo y tienes tu misión, es bonito.

Quico: Claro que sí, al final todo puede ser mucho más sencillo, olvidemos los mantras que aseguran que la educación actual es tener un gran conocimiento de las TIC. Pues no, la educación es creer en la necesidad de encontrarnos más pausadamente, con cercanía, piel con piel, cuerpo con cuerpo, abrirnos a lo natural, dejarnos seducir por el intercambio, la mezcla. Permitirnos estimular nuestra curiosidad, contextualizar, adaptar y transformar la realidad de los tiempos y a las circunstancias que vivimos. Y tú, Rubén, ¿qué añadirías?

Rubén: Poner al alumnado en el epicentro real del sistema educativo, donde proponga, se motive y sea capaz de observar con todos los sentidos; capaz de sentir a su colegio, a su clase, sus compañeros y compañeras, ser parte de su tribu que le cuidará y ayudará a vivir una vida más amable proporcionándole muchas más herramientas con las que desenvolverse en una sociedad que pueda transformar. Es querer cambiar el sistema comenzando por tu clase, sentir la necesidad (y permitirse) reflexionar y redescubrir el deseo de seguir creciendo como docente, son esos momentos de bajón que preceden al entusiasmo de recapacitar y darse cuenta que esta forma de enseñanza-aprendizaje es la que te sale. Es una forma de aprender, de estar en contacto con todo lo que tienes a tu alrededor y poder aprovechar cada momento. Es aquí donde pienso que el cambiar de espacios, el tránsito, la propia necesidad de no estar siempre con las mismas rutinas o en el mismo lugar es esencial. El entorno genera fluidez en las relaciones, posibilita abrirse, tener otras curiosidades, sentirse de forma diferente (el descubrir otros entornos, como ir en bici, andar, caminar por el campo...). También a escucharse a sí mismo, en sus miedos e inseguridades. ¿Qué opinas tú sobre las salidas y la educación en el entorno?

Quico: Freire decía que hay que “leer el texto y leer el contexto”. Es importante que todos los días sean diferentes. Que se encuentre la motivación para volver a clase. Con las salidas, percibo que son más felices, más observadores, interiorizan sensaciones. Son capaces de valorarlo y apreciar de una forma más detallada. Tienen alegría y experimentan libertad. No tienen ese miedo a salirse de las normas estipuladas por la sociedad en la que vivimos. Darles la posibilidad de jugar con los elementos, que puedan jugar con la tierra, el agua, el barro, las ramas, etc. Que se vea como

un espacio donde todavía se puede despertar la curiosidad del niño y la niña. No es sólo cuestión de planificar de forma cerrada, sino dejarles hacer y observar cómo se agrupan por centros de interés. Es expresividad, creatividad, conocimiento. (Re)conocerse inter e intrapersonalmente.

Rubén: ¡Qué maravilloso! Para terminar con esta charla dialógica ¿cómo te sientes como docente? ¿Cómo se puede seguir creciendo y no desinflarse sin perder las ganas de mejorar? ¿Es lo mismo la soledad de corredor de fondo que la soledad del docente?

Quico: Yo no me he sentido sólo porque siempre me he sentido acompañado por mi alumnado. Soy el de “gimnasia” que encima les saca fuera. En ocasiones me etiquetan por ello. Y es que ser corredor de fondo y educador es todo un lujo ahí, sólo ante el mundo, sin un alma que te ponga de mal humor o te diga lo que tienes que hacer o cómo lo tienes que hacer. Sólo tú con tu clase (con tus kilómetros) aprendiendo, disfrutando, creciendo. A veces, pienso que nunca soy tan libre como durante ese tiempo en la que estoy en mi clase (o corriendo en el monte). Sin lugar a dudas lo importante es relativizar, a veces esa compañía que necesitamos es cuestión de buscarla en otros lugares sin miedo a pasear en libertad en un campo lleno de posibilidades.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

En este relato, hemos tratado de dibujar posibilidades, dudas y deseos abiertos a espacios y contextos diversos, dialogados y escritos por dos personas que “se encuentran” en movimiento, mostrando nuevas formas de tomar la palabra mientras crean narrativas compartidas.

Estos diálogos caminando deben ser más que una mera reflexión en el aire, han de compararse como un andamiaje que nos ayude a sustentar y poner en valor aspectos esenciales de la educación; que colaboren a vislumbrar cómo podemos orientar el cambio para centrarnos esencialmente en el alumnado y su bienestar personal en pro de reconocer nuestras aulas como entornos diversos, plurales, y a la vez singulares, de experiencias colectivas. Nuestras palabras en movimiento, han tratado de (re)pensar, reflexionar y sobre todo argumentar cómo vemos y sentimos la educación y a su vez cómo nos gustaría que se transformase.

REFERENCIAS

- Clares, D. (2021) El paseo como método filosófico. Enrahonar. *An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 67, 9-21. <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.1258>
- García Farrero, J (2014). *Caminar: experiencias y prácticas formativas*. Editorial UOC.
- Le Breton, D. (2015). *Elogio del caminar*. Siruela.
- Veneno, K. (1995). Respeto [Canción]. *Está muy bien eso del cariño*. RCA BMG.

El papel del currículo en el camino a la educación inclusiva en Andalucía: claves de una investigación de tesis doctoral

The role of the curricula on the road to inclusive education in Andalusia: keys to a doctoral thesis research

Carmen Sánchez-Ávila*

Recibido: 22 de mayo de 2023 Aceptado: 26 de junio de 2023 Publicado: 31 de julio de 2023

To cite this article: Sánchez-Ávila, C. (2023). El papel del currículo en el camino a la educación inclusiva en Andalucía: claves de una investigación de tesis doctoral. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(2), 137-157. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.16779>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.16779>

RESUMEN

Este trabajo sintetiza los aspectos más relevantes de una investigación de tesis doctoral en curso, cuyo objetivo general es caracterizar y analizar el papel del currículo como factor de exclusión/inclusión educativa en Andalucía. Determinar los componentes de un currículo inclusivo, las metodologías y estrategias didácticas coherentes con el mismo y conocer relatos de experiencias de buenas prácticas inclusivas en esta línea, supondrán el eje vertebrador sobre el que se desarrollará esta investigación desde un enfoque cualitativo. El trabajo de campo parte de un estudio exploratorio inicial donde se recaba información mediante entrevistas a cinco expertas y expertos en educación inclusiva de España, de cara a desvelar los aspectos clave que permitan centrar el marco teórico, así como determinar las principales dimensiones de indagación sobre la temática. La recogida de información continúa con informantes pertenecientes a la administración educativa, especialistas en metodologías didácticas inclusivas y tres estudios de caso de buenas prácticas curriculares en centros que favorecen entornos inclusivos en las etapas obligatorias. Finalmente, se cerrará el trabajo de campo devolviendo la información recabada a grupos de docentes universitarios que forman al futuro profesorado de las etapas estudiadas, para así indagar sobre la temática también desde esta perspectiva. Explicar cómo afrontaremos cada una de estas etapas es el objeto del relato que articula este trabajo, que tendrá como colofón el avance de resultados de un análisis preliminar de la información recabada hasta el momento y las conclusiones que se derivan del proceso de planificar e iniciar una investigación de tesis doctoral.

Palabras clave: currículo inclusivo; experiencias inclusivas; metodologías activas; educación obligatoria, plan de investigación

ABSTRACT

This paper synthesizes the most relevant aspects of a doctoral thesis research plan, whose general objective is to characterize and analyze the role of the curricula as a factor of educational exclusion/inclusion in Andalusia. Determining the components of an inclusive curricula, the methodologies and didactic strategies consistent with it and knowing reports of experiences of good inclusive practices in this line, will be the backbone on which this research will be developed from a qualitative approach. The field work is based on an initial exploratory study where information is collected through interviews with five experts in inclusive education in



*Carmen Sánchez-Ávila [0000-0002-9550-9795](https://orcid.org/0000-0002-9550-9795)

Universidad de Cádiz (España)

carmen.sanchezavila@uca.es

Spain, in order to reveal the key aspects that can focus the theoretical framework, as well as determine the main dimensions of inquiry about the theme. The collection of information continues with informants belonging to the educational administration, specialists in inclusive teaching methodologies and three case studies of good curricular practices in centers that favor inclusive environments in the compulsory stages. Finally, the field work will be closed by returning the information collected to university professors who train the future teachers of the stages studied, in order to inquire about the subject also from this perspective. Explaining how we will face each one of these stages is the object of the story that articulates this work, which will end with the progress of the results of a preliminary analysis of the information collected so far and the conclusions derived from the planning process and start a doctoral thesis research.

Keywords: inclusive curricula; inclusive experiences; active methodologies; compulsory education; research plan

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva entendida como proceso, nos lleva a tomar en consideración cada uno de los elementos que componen el constructo “educación”, y analizarlos en términos de obstáculos/barreras o facilitadores/palancas en el camino de avance hacia escuelas más inclusivas, escuelas que hagan efectivo el progreso educativo de sus estudiantes, considerando y valorando sus diversas peculiaridades. Así pues, al pensar en dicho avance hacia escuelas más inclusivas, el foco problemático no debe ponerse en el alumnado, sino en el currículo y las oportunidades de aprendizaje que les ofrece, puesto que estos procesos de aprendizaje se ven obstaculizados con frecuencia por diferentes barreras, debidas principalmente a la rigidez de los diseños curriculares que hacen de los contextos espacios discapacitantes (Llorent-Vaquero y Villaciervos-Moreno, 2022). Profundizaremos en esta idea cuando ahondemos en los referentes teóricos que articulan este trabajo.

En esta línea se desarrolla el presente artículo, donde se presenta una síntesis de la planificación y las directrices operativas del trabajo en cada una de las etapas de una investigación de tesis doctoral en curso, y se justifican los principios y las decisiones epistemológicas y axiológicas que conducen la misma. Es un estudio que, desde un enfoque cualitativo y una lógica paradigmática, interpretativa y crítica, persigue el propósito principal de caracterizar y analizar el papel del currículo como factor de exclusión o inclusión educativa en el contexto escolar de Andalucía. La propuesta investigadora se materializa en un trabajo de campo dividido en tres grandes momentos: 1) preparatorio, investigación documental y estudio exploratorio inicial a través de entrevistas a expertos y expertas españoles de máximo nivel en el ámbito de la educación inclusiva; 2) profundización en el campo en torno a tres perspectivas: personal de la administración educativa, docentes comprometidos con buenas prácticas inclusivas poniendo en acción un currículo inclusivo y tres estudios de caso de tres centros de provincias andaluzas en los que se han identificado buenas prácticas en su concepción y gestión del currículo como elemento central de su propuesta educativa; 3) visión retrospectiva, completar el trabajo de campo discutiendo los principales hallazgos y resultados de la investigación con profesorado universitarios de las tres provincias andaluzas anteriores, cuyo ámbito profesional es la formación inicial de futuros docentes en relación con la atención a la diversidad.

A continuación, profundizaremos en cada uno de estos momentos para desgranar el apartado de diseño metodológico, no sin antes hacer un breve repaso de los referentes teóricos sobre los

que se sustenta esta propuesta, para cerrar el presente trabajo con un avance de los resultados obtenidos hasta el momento y las conclusiones a las que se van llegando a medida que nos sumergimos en el proceso de planificar e iniciar una investigación de tesis doctoral.

2. MARCO TEÓRICO

La fundamentación teórica que actúa como marco de referencia sobre el que se sustenta la planificación de esta investigación, se construye sobre dos pilares: definir qué entendemos por currículo y cuál es su intencionalidad en la actualidad; y profundizar en los principios de un currículo inclusivo, analizando su papel en el progreso hacia una educación más inclusiva en término de barreras y palancas.

2.1. El sentido de un currículo para el siglo XXI

La escuela, en su condición de institución social, interactúa con el medio de modo que influye y es influida por el contexto. La sociedad del siglo XXI se caracteriza principalmente por la inmediatez, el progreso, la transformación y la globalización, atravesando una revolución tecnológica con carácter integrado, basada en sistemas físicos, biológicos, digitales y sus interacciones, aunque las exigencias del contexto futuro desbordan el ámbito de lo cognitivo y de lo tecnológico para alcanzar el de lo propiamente personal, conciliando dichas exigencias con lo mejor de nuestra herencia cultural y moral (López, 2020).

Sin embargo, recientes investigaciones sobre el papel del currículo en la educación para el futuro, como la de Castellví et al. (2022), ponen en entredicho que el currículo español contemple la formación humanística y social del alumnado más allá de su tratamiento transversal en contraposición a la adquisición de resultados académicos. Tomar en consideración las tendencias del desarrollo, supone un factor fundamental del currículo actual para romper con el continuo de que la realidad vaya adelantada a la formación, o de que se perpetúen modelos formativos de una sociedad de siglos pasados que nada tiene que ver con la que conocen los estudiantes de hoy. El currículo, considerado esencialmente como el qué, cómo y para qué aprenden los estudiantes en el contexto escolar, afirma López (2020), que es uno de los ámbitos de las políticas educativas que más le importa a la sociedad. Esto, unido a la desconexión con el alcance de las transformaciones y necesidades culturales, sociales y profesionales del mundo actual; está generando un movimiento internacional acelerado de reforma curricular que amplía su concepción para el siglo XXI.

A lo largo de la historia se han propuesto numerosas definiciones o acepciones de currículo, de hecho, “la primera obra didáctica sobre el currículo data de 1918” (Alcaraz, 2002, p. 75). Las distintas definiciones que se han realizado desde entonces convergen en que estamos ante un término polisémico, cargado de confusión y controvertido, por no existir unanimidad entre los usuarios; complejo, debido a la cantidad de definiciones existentes y las relaciones que se establecen entre ellas; y polifacético, por los abundantes trabajos de reflexión analítica efectuados sobre el mismo; todo ello influenciado inevitablemente por los posicionamientos ideológicos, pedagógicos o culturales de cada escritor (Angulo y Blanco, 1994; Goodson, 2000; Alcaraz, 2002; Gimeno, 2010; Ruiz-Requies y Calle, 2019; López, 2020). Por su parte, Grundy (1991), afirma que el currículo no es un concepto abstracto, sino una construcción cultural que parte de la experiencia humana.

Estas características propias del término, nos posicionan junto a Bolívar (1999), cuando considera que no es efectivo intentar establecer una definición de currículo y, en menor medida, pretender que esta sea sencilla, ocultando las controversias en torno al concepto, pues en tal caso se limitaría su complejidad y riqueza, tal y como añade Osorio (2017). Es por ello que, en este trabajo, nos limitaremos a estudiar sus orígenes para comprender el sentido del currículo actual, ya que, junto a él, se pondrán de manifiesto las diversas dimensiones que constituyen la educación que hoy conocemos.

Con tal propósito, acudimos a la teoría curricular que surge como conjunto de principios y conceptos que intentan explicar qué es y cómo funciona el currículo a partir de la evolución social, dando lugar a diferentes modelos curriculares entendidos como esquemas representativos del sentido que se le da al currículo desde cada una de las teorías (Ruiz-Requies y Calle, 2019). Para ello nos basaremos en la clasificación que realizó Kemmis (1988), teniendo en cuenta la teoría de los intereses humanos que son constitutivos del conocimiento, propuesta por Habermas (1972): Teoría Técnica-Intereses Técnicos, Teoría Práctica-Intereses Prácticos y Teoría Crítica-Intereses Emancipadores.

- **Teoría Técnica-Intereses Técnicos.** Entiende la escuela como institución reproductora de un diseño curricular dado por agentes externos, jerarquizado, basado en el conductismo, donde el profesorado juega el papel de ejecutor del mismo y el alumnado se considera pasivo y no protagonista. Se prioriza la eficacia, frente a la comprensión y autonomía, enfatizando actitudes de control, competitividad, individualismo y preferencia hacia los resultados académicos que se traducen en valoraciones numéricas y objetivas que responden a las intenciones prefijadas como fines, fruto de un modelo de formación centrado en el entrenamiento descontextualizado. Esta perspectiva se basa en el interés humano de explicar la realidad como base para controlar el medio y sobrevivir, a partir de reglas resultantes de leyes con fundamento empírico-analítico, racionalizando los procesos de enseñanza. Responde a un modelo curricular técnico (Tayler, 1973), que concibe el currículo como planificación de objetivos instructivos, limitado principalmente a los contenidos como elemento clave para lograrlos.
- **Teoría Práctica-Intereses Prácticos.** La educación se considera un proceso, donde el profesorado participa activamente en la toma de decisiones educativas y en la reformulación del currículo dado externamente, generando situaciones espontáneas, complejas y flexibles que hacen brotar el aprendizaje a partir de la interacción con el alumnado que nunca es estático. Se prioriza la comprensión, reflexión y deliberación sobre la propia práctica docente, a partir de procesos cíclicos de investigación-acción; y sobre la evaluación del alumnado, dotando los procesos de un carácter subjetivo, humanista, liberal, contextualizado y racionalista, donde el desarrollo racional y moral está por encima del éxito de las operaciones que amplían el saber. Esta perspectiva se basa en el interés humano de interacción con el medio, convivencia y moralidad, desde ciencias histórico-hermenéuticas basadas en la interpretación consensuada del significado para hallar principios generales de actuación alejados de fórmulas o recetas. Responde a un modelo curricular práctico o de proceso (Stenhouse, 1984), centrado en la resolución razonada de problemas prácticos en los contextos, teniendo en cuenta para ello, no solo los objetivos y contenidos, también los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de actividades cooperativas que conecten con los intereses del alumnado.

- **Teoría Crítica-Intereses Emancipadores.** Persigue cambiar la educación, yendo más allá de su comprensión para pretender transformarla a partir del razonamiento dialéctico, que hace efectiva las relaciones entre teoría y práctica. Esta perspectiva se basa en el interés humano por la potenciación de las personas o grupos para alcanzar su libertad, autonomía y responsabilidad, que surgen de intuiciones auténticas, críticas, y de la construcción de la sociedad humana. Es por ello que entiende la escuela como comunidad crítica de investigadores que trabajan cooperativamente desde situaciones organizativas que favorecen la realización de proyectos colectivos y la mejora de las prácticas educativas, posicionando al alumnado como participantes activos en el proceso, no solo en el de aprendizaje, también en el de enseñanza. Responde a un modelo curricular crítico (Grundy, 1991), donde el currículo se convierte en objeto de debate, crítica y transformación de la realidad, entendiéndolo como el conjunto de todos los aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde una perspectiva más pragmática, Su (2012), realiza una aproximación al término currículo aludiendo a sus múltiples facetas: el currículo como conjunto de objetivos, contenidos, actividades, documento normativo y experiencias del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, Ruiz (2022), pone en marcha una corriente de innovación en este sentido, que pone de manifiesto nuevos modelos curriculares más estrechamente relacionados con las exigencias de los nuevos tiempos: sistémico, ecológico, heurístico, generativo u holográfico, entre otros. Lo que queda patente es que, en cualquiera de las dos perspectivas: esencialista o pragmática, existe una dicotomía en su concepción: a) el currículo como intención, prescrito o planeado; que hace alusión a los académicos que lo estudian o a los planes normativos elaborados por la administración, y b) el currículo como realidad, vivido, implementado o en la práctica; que es aquel que hace cobrar vida al anterior, interaccionando con aquel que permanece oculto en las experiencias de aprendizaje y brota de las vivencias en el aula (Barraza, 2018; López, 2020).

Esta evolución histórica de la teoría curricular, ha permitido además cuestionar el concepto de currículo en su acepción más restrictiva, limitándolo al conjunto de conocimientos que se han de transmitir al alumnado, en contraposición a los que le otorgan su acepción más amplia, entendiendo que comprende también lo que los alumnos aprenden y el estudio de los diferentes componentes que intervienen en la actividad educativa. Sea como fuere, Su (2012), establece la necesidad de aclarar dicha cuestión haciendo efectivo un posicionamiento, si pretendemos obtener resultados exitosos en la planificación, implementación y evaluación del currículo.

Entender el currículo en su sentido más amplio, es lo que Gimeno (2010), junto a Ocaña (2010), llamaban a no dicotomizar la didáctica y lo curricular, es decir, no reducir el currículo a los contenidos que enseñamos, pues este rebasa los límites de estos y abarca otros componentes del proceso formativo, otras categorías pedagógicas, otras configuraciones didácticas y neuropsicológicas. El currículo debe ser entendido, por tanto, como un puzzle complejo por sus diversas piezas que, aunque heterogéneas, deben complementarse y encajar para dar coherencia a la práctica educativa (Gimeno et al., 2019).

Otro cuestionamiento que surge del análisis de cada una de las teorías curriculares y los planteamientos más innovadores mencionados, es la hegemonía del interés técnico, con conatos de racionalidad práctica, en la concepción que se tiene del currículo actual. De hecho, los diversos

trabajos existentes sobre justicia curricular entre los que podemos destacar las obras de Connell (2009) y Torres (2011), desvelan la necesidad imperiosa de romper el statu quo de un currículo estandarizado y descontextualizado, pensado para uniformizar e imponer conocimientos y estrategias didácticas sin ser cuestionadas. El libro de texto se sitúa como medio que articula dicha premisa, seleccionando, organizando e interpretando la información que se aproxima al alumnado como verdad objetiva, neutral y oficial de la realidad del mundo, pero que encierra en su interior distorsión, errores y sesgos, que pueden desembocar, incluso de forma involuntaria, en manipulación, propaganda o adoctrinamiento (Torres, 2011). Con el fin de dar respuesta a esa necesidad y buscar la construcción de un currículo contrahegemónico, un currículo que prepare de forma integral para la vida y que permita que los contextos escolares sean espacios que encajen con la diversidad del alumnado actual, surgen diferentes enfoques como es el de las competencias (López, 2020) o el currículo diversificado que abordaremos a continuación.

2.2. El papel del currículo para avanzar hacia una escuela más inclusiva

En una sociedad democrática, globalizada y diversa como la actual, una escuela que prepara para la vida debe entender la diversidad como una realidad con un alto valor de enriquecimiento mutuo, accesible como derecho a todo el alumnado con sus características personales, sociales, culturales y con sus diferencias (Casanova, 2018). De hecho, la propia Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020), recoge en su artículo 1 entre sus principios fundamentales: “la calidad de la educación sin discriminación para todo el alumnado” y la “equidad que garantice la igualdad de oportunidades”; además de reflejar como uno de los derechos básicos del alumnado, en concreto el “e”, el de recibir una educación inclusiva y de calidad.

Con tal fin, dicha norma propone en su artículo 73 del Capítulo II, medidas para avanzar hacia la equidad y luchar contra la segregación, asociando las necesidades educativas del alumnado con las barreras presentes en el propio sistema genera y que limitan el derecho a la educación. Entre las principales barreras detectadas, destaca la necesidad de cambio respecto a la forma de entender el currículo escolar, proponiendo como medida que elimine dicha barrera el hecho de poner el currículo al servicio de la educación inclusiva, como se recoge de forma literal en su preámbulo. Así, en su artículo 4.3, se defiende la necesidad de adoptar la educación inclusiva como principio fundamental, adoptando medidas organizativas, metodológicas y curriculares conforme a metodologías que favorezcan la inclusión, como por ejemplo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), trabajo por proyectos, aprendizaje cooperativo y aprendizaje servicio; que atienda a la diversidad de necesidades de todo el alumnado y garantice los derechos de la infancia. De hecho, los recientes Reales Decretos que articulan la ordenación y las enseñanzas mínimas de las etapas obligatorias, ya comienzan a ofrecer directrices más operativas en esta línea introduciendo las situaciones de aprendizaje.

Sin embargo, en palabras de Gómez y García (2021), aunque se han dado grandes pasos en el camino hacia una enseñanza inclusiva y de calidad, convirtiéndose en una prioridad en los países del mundo expresada incluso por las Naciones Unidas en el objetivo 4 de su Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aún hoy existe controversia a la hora de hacerla posible o incluso a la hora de fijar lo que significa la noción de educación inclusiva. Podemos posicionarnos junto

a Echeita (2017), cuando afirma que se trata de una meta que quiere ayudar a transformar los sistemas educativos para que todo el alumnado, sin restricciones ni limitaciones (pues todos tenemos nuestras propias características que nos hacen únicos y por tanto, diferentes), tengan oportunidades equiparables y de calidad para alcanzar un desarrollo integral y efectivo que les permita desenvolverse en sociedad, fin último de todos los sistemas educativos.

Una escuela podrá ser considerada inclusiva, según Pérez (2017) y la propia normativa vigente en materia educativa (LOMLOE, 2020) en su capítulo II, cuando permita la implicación de todo el alumnado sin distinción, desde tres dimensiones concretas: presencia, participación y progreso; es decir, que accedan a espacios comunes, que convivan activa y equitativamente en dichos espacios y que consigan aprendizajes exitosos que les permitan desarrollar competencias clave para una vida adulta de calidad. Pero como mencionábamos anteriormente, aún hoy día encontramos barreras que debemos superar, pues dificultan el desarrollo de dichos ámbitos y, por ende, impiden seguir avanzando hacia entornos escolares más inclusivos.

Volviendo a la idea de que el currículo debe estar al servicio de la educación inclusiva para dejar de considerarlo una barrera que comprometa el derecho a la educación de todos y todas (LOMLOE, 2020), son muchos los autores que han apostado por la necesidad de cambio en el tratamiento del mismo en las escuelas de hoy. De hecho, ya Stainback y Stainback (1999), reforzado actualmente por Bolívar (2019), comentaban la necesidad de dar un nuevo sentido al currículo para que favorezca el desarrollo de aulas inclusivas, creando un marco curricular común y significativo, donde los objetivos generales de la educación sean el fin prioritario y se mida el rendimiento de forma individualizada.

Solo entendiendo el currículo en su sentido más amplio (Gimeno, 2010), es cómo podemos verdaderamente dejar de considerarlo como una barrera a una educación inclusiva de calidad. Esta idea nos lleva a establecer un paralelismo entre las teorías, intereses y modelos curriculares analizados en el apartado anterior y los tipos de escuelas existentes según la forma en la que entienden y atienden a la diversidad y cuál es el tratamiento que hacen del currículo. La escuela excluyente y la segregadora, articularían un currículo técnico, rígido e inflexible, donde quien no tiene cabida queda apartado; por su parte, la escuela integradora, respondería a planteamientos curriculares prácticos, donde existe interacción entre los agentes educativos pero genera distinción entre un currículo normalizado y otro adaptado; finalmente, la escuela inclusiva, abogaría por una forma crítica o emancipadora de entender el currículo, es decir, generar uno que desde el inicio es accesible y equitativo para todos y todas, teniendo en cuenta a cada uno como partes de un conjunto, necesarios, presentes, partícipes y exitosos en sus aprendizajes, cada cual ejerciendo el rol más próximo a sus intereses y peculiaridades en el proceso, pero todos útiles.

Supone transformar las intenciones del currículo, hacia un enfoque renovado del mismo que se aproxime a una educación integral, es decir, no limitado al desarrollo académico, sino con una finalidad destinada a las diferentes facetas de la vida del individuo: “para desarrollar mentes capaces, para reconocerse como persona, para vivir en armonía consigo mismo, para relacionarse satisfactoriamente con los demás, para ejercer una ciudadanía activa, para facilitar la empleabilidad, para preparar el futuro, etc.” (López, 2020, p. 14). Supondría lo que Booth y Ainscow (2017), denominaron la construcción de un currículo para todos y todas, una propuesta integradora y diversificada pensada desde la globalidad para responder a la singularidad, desde el

respeto y valor por la diversidad. Sin embargo, aunque hoy día hemos avanzado en el sentido que le damos al currículo escolar, aún su tratamiento en la práctica supone un obstáculo mirándolo desde un paradigma inclusivo de la enseñanza, pues sigue siendo deudor de una lógica academicista y propedéutica, fragmentando el tiempo en materias estancas, a través de metodologías orientadas a la acumulación del conocimiento destacadas por el uso abusivo del libro de texto como único recurso y agrupamientos que favorecen la competitividad e individualidad, lo que conduce a una evaluación homogénea centrada en la calificación y promoción; generando entornos discapacitantes por contar con barreras que limitan el avance hacia espacios educativos más inclusivos (Paredes, Esteban y Rodrigo, 2019; Ortiz y Carrión, 2020).

Ante este panorama, autores como Bolívar (2019) y Gómez y García (2021), defienden que para seguir avanzando en este sentido, es necesario caminar en pro de la consecución de un currículo inclusivo, caracterizado por tener en cuenta la diversidad como valor desde todos y cada uno de los niveles de concreción curricular, es decir, desde la normativa hasta el trato con el alumnado, pasando por el plan de centro y las programaciones de aula. Además, dicho currículo debe ser significativo, relevante, pertinente, sostenible y ético, capaz de contribuir a comprender el mundo y el tiempo que nos ha tocado vivir, así como a construir una ciudadanía con mejores personas; motivada, activa, participativa, democrática, crítica y comprometida.

En esta misma línea, es necesario dar el paso hacia estrategias didácticas y metodológicas coherentes con el desarrollo de contextos escolares inclusivos, por ejemplo, planificando desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), diversificando y contextualizando el currículo y/o trabajando desde la cooperación y el respeto mutuo. El DUA se posiciona así, como una forma de entender el currículo desde un modelo crítico, es decir, desde el aprendizaje y no desde la enseñanza (Alba, 2022), pues hacerlo a la inversa supondría su tecnificación, su transformación a recetario que olvida los contextos y las individualidades de cada estudiante. Como otra herramienta pedagógica inclusiva que implica la transformación del currículo, Traver-Martí, Moliner y Sales (2019), apuestan en su obra por el Aprendizaje y Servicio (ApS), como una propuesta didáctica que permite recuperar el sentido social, ético y democrático de la educación. Por tanto, el ApS se posiciona como una estrategia didáctica que abre puertas a la educación inclusiva, al menos, en su dimensión cultural, política y práctica; pues la inclusión educativa no es un estado, es un proyecto ético, un proceso que conduce a la equidad y articula la justicia social y educativa, valorando las diferencias y tomándolas como oportunidades para el aprendizaje (García y Cotrina, 2016).

En definitiva, la sociedad tiene que realizar una apuesta urgente y decidida por la inclusión, para que esta deje de ser un camino por recorrer, un reto, un deseo o un sueño y se convierta en una realidad incuestionable y legítima (Echeita y Rodríguez, 2020). Ese día, la educación será el motor del cambio hacia una sociedad mejor, en la que será posible lo que Pérez (2017) llamaba una educación “in”: inclusiva, innovadora, informal, investigadora, informatizada, inmaterial e intemporal.

3. PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se presentan los objetivos y cuestiones de investigación, el diseño metodológico a través del cual se aborda el proceso de indagación, y se finaliza este epígrafe con un apartado destinado a los aspectos éticos que se toman en consideración en el transcurso de la investigación.

Cabe señalar antes de profundizar en cada uno de los apartados que, por su propia naturaleza cualitativa, esta investigación permanece abierta y flexible a la realidad, por ello el plan que en estas líneas se recoge, puede experimentar cambios a medida que se avanza en el proceso, de hecho durante la escritura de este artículo ya ha sido modificado en varias ocasiones para dar respuesta a las exigencias de la propia investigación y ser coherentes con el diseño, tal y como se explica en el correspondiente apartado.

3.1. Objetivos y cuestiones de investigación

Esta investigación de tesis doctoral se centra en el análisis contextualizado del sentido que se le da al currículo desde un paradigma inclusivo de la educación. A través de la misma se pretende desde un modelo de investigación inclusiva, descubrir cómo se entiende el currículo escolar y cómo dicho entendimiento promueve o limita la inclusión en los centros educativos de las etapas obligatorias. Así, la pertinencia del presente estudio radica fundamentalmente en continuar analizando la realidad para seguir caminando hacia una educación más equitativa y de calidad, donde cualquier alumno o alumna se sienta respetado y valorado por sus características, individualidades y peculiaridades propias y diversas.

En esta investigación no se formulan hipótesis, ya que no se pretende comprobar la veracidad de ninguna proposición o enunciado. En coherencia con la lógica del enfoque interpretativo y crítico que la anima, se formulan cuestiones de investigación que guían y orientan el proceso de indagación (Flores, 2020). Dichas cuestiones son: ¿Qué resulta valioso enseñar y aprender?, y ¿Qué estrategias didácticas y metodológicas se pueden poner en juego para que todo el alumnado progrese académicamente?

En cuanto a los objetivos, se establece un objetivo general a alcanzar que se concreta aún más con los diferentes objetivos específicos que se detallan a continuación:

1. Caracterizar y analizar el papel del currículo como factor de exclusión/ inclusión educativa en Andalucía.
 1. Determinar las características y componentes de un currículo inclusivo.
 2. Identificar qué estrategias didácticas y metodológicas resultan coherentes con un currículo inclusivo y cuáles de ellas se están implementando.
 3. Caracterizar buenas prácticas en relación con la puesta en acción de un currículo inclusivo.
 4. Conocer la perspectiva de los agentes implicados sobre el sentido que se le da al currículo y cómo este influye como barrera o palanca hacia la inclusión educativa, dando voz al alumnado y profesorado de los diferentes escenarios objeto de estudio, así como al profesorado universitario.

3.2. Enfoque metodológico

La metodología de esta investigación es de tipo cualitativa con un enfoque centrado en la investigación inclusiva, que resulta coherente con la temática que se pretende abordar. Nos posicio-

namos en esta orientación metodológica, porque tiene como objeto la comprensión de las diversas experiencias humanas, es decir, cómo las personas interpretan y construyen su significado del mundo social y cómo estas se integran en la cultura, economía, lenguaje y factores sociales. Es por ello que seguiremos los planteamientos de Maxwell (2019) sobre el enfoque cualitativo, en el sentido de que proponemos un modelo interactivo de investigación, caracteriza principalmente por ser un proceso inductivo y holístico, en la medida en que estudiaremos el tratamiento que se hace del currículo desde una visión conjunta; así como, ideográfica y naturalista, al comprender e interpretar la singularidad de las situaciones a partir de la interacción directa con los informantes, valorando todas y cada una de sus diversas perspectivas; y además, flexible y emergente, pues trabajaremos con una realidad viva, cambiante y diversa, que puede hacernos variar el rumbo de la investigación en cualquier momento por el devenir de la misma.

En cuanto a la decisión de investigar sobre educación inclusiva para contribuir a desarrollar entornos escolares más equitativos y de calidad para todos y todas, y con ello una sociedad más inclusiva, democrática y justa; necesariamente nos empuja a una investigación de características análogas (Murillo y Duk, 2018). Por este motivo, asumimos la tarea investigadora desde una cultura ética, responsable, sostenible y comprometida con el desarrollo de aquella investigación orientada a generar conocimiento útil que contribuya a la justicia y equidad social (Parrilla, 2010) y a la mejora educativa. De esta forma, la investigación inclusiva se considera una práctica educativa y social con poder transformador y crítico, dialógica, porque se centra en la construcción colaborativa del conocimiento. Es decir, se plantea una investigación que se desarrolla “con”, “desde”, “por” y/o “para” los participantes, pero en todo caso no es una investigación “sobre” los mismos (McKernan, 2001; Parrilla y Sierra, 2015; Nind, 2017; Murillo y Duk, 2018).

Ante este panorama, autoras como Darretxe et al. (2020), también apuestan por la investigación inclusiva, ya que representa la transformación de la investigación debido, entre otros aspectos, a que se posiciona de una manera crítica sobre las relaciones de poder entre las personas que investigan y aquellas que son investigadas, cuestionando el estatus tradicional del investigador (en la racionalidad técnica), para desde una racionalidad crítica, apostar por una investigación más colaborativa y dialógica. En esta misma línea, Nind (2017), defiende que la investigación en educación inclusiva debe llevarse a cabo de manera colaborativa de acuerdo a los principios inclusivos, es decir, empleando elementos de participación activa de los miembros en distintos niveles que pueden ser desde el diseño del estudio hasta la recogida de la información y el análisis de los datos.

En relación con esta necesidad de participación activa de todos los agentes en la investigación inclusiva, García y Cotrina (2020), matizan que dicha presencia y participación tiene que ver con que esta sea relevante para las personas que participan; es decir, debe importarles y han de tener la posibilidad de beneficiarse de ella. Por otro lado, ha de preocuparse por comprender los puntos de vista de las personas, representarlas y tratarlas con respeto, poniendo en valor el papel de los participantes en el diseño y en el desarrollo de la investigación. En relación con los fines de aquella, señalan como rasgo distintivo la importancia emancipadora de la investigación como instrumento para la conquista de derechos sociales y el respeto y aprendizaje mutuo, siendo estos los que sostienen su esencia.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que, si bien es cierto que emplear enfoques de investigación colaborativos en la educación inclusiva resulta lo más coherente; la investigación que involucra la colaboración auténtica con los participantes es complicada, implicando mucho esfuerzo tanto por parte de los investigadores como de los participantes (Murillo y Duk, 2018). A pesar de tener en cuenta dicha consideración, estos mismos autores, Murillo y Duk (2018), sientan las bases de una investigación inclusiva en democratizar la investigación dando voz a los implicados, mantener la dialéctica teoría-práctica generando conocimiento para transformar la práctica y cuidar la devolución de información, es decir, la divulgación de resultados de investigación.

Por su parte, García y Cotrina (2020), enuncian otras características que la investigación necesita asumir para caminar en esta línea, como es que supone una construcción colectiva de conocimiento, orienta los temas de investigación hacia los intereses de los contextos y sus protagonistas, explora metodologías que reconozcan al sujeto y su posición en la construcción del conocimiento, sus interpretaciones y su protagonismo en los procesos de indagación a través de caminos narrativos; y permite al sujeto liberarse a través de los propios procesos y tomando conciencia crítica de su realidad. Este recorrido analítico nos lleva a reflexionar en torno a que, al ser un proceso investigativo orientado a la mejora, se ha de abordar desde planteamientos metodológicos comprometidos con la acción y el empoderamiento para la transformación, lo que supone fórmulas compartidas de trabajo interactivo que repiensen las relaciones, redefinan los roles y desarrollen la colaboración.

Para la investigación inclusiva, lo fundamental es poner en valor qué tipo de conocimiento se está generando, sus cualidades a través de la educación inclusiva y cómo este tipo de investigación puede ser evaluada y autenticada, manifestando que la calidad de una investigación inclusiva viene dada por el hecho de reconocer las identidades dentro de la misma, las interacciones y relaciones que se dan entre quienes participan, las relaciones de la investigación y los procesos y las relaciones con el conocimiento y los productos (Nind, 2017).

Por otra parte, siguiendo a García y Cotrina (2020), en la investigación inclusiva la legitimidad del conocimiento es cuestionada y ampliada, ya que se produce un conocimiento más auténtico y rico, porque este es construido a partir de las experiencias y los valores de las propias personas interesadas, lo que le otorga un carácter local, colectivo, dialógico y diverso; además, posibilita la emergencia de nuevas líneas y es más holístico. Ello provoca un efecto en el empoderamiento y emancipación de las personas participantes, quienes desafían los conceptos tradicionales, situándose como agentes de su propia transformación.

3.2.1. *Diseño de investigación*

El “diseño” es entendido como el plan o estrategia para desarrollar operativamente la investigación. Dado el paradigma y enfoque desde el que se aborda: socio-crítico y cualitativo, a diferencia del enfoque cuantitativo, el diseño “es más flexible y abierto, y el curso de las acciones se rige por el campo (los participantes y la evolución de los acontecimientos), de este modo, el diseño se va ajustando a las condiciones del escenario o ambiente” (Salgado, 2007, p. 71). Se intentará encuadrar el mismo dentro de los modelos teóricos propios del enfoque cualitativo, aunque sin perder de vista, como señalan Hernández et al. (2010, p. 492), que “(...) cada estudio cualitativo es por sí mismo un diseño de investigación”, por ello se señalan los aspectos propios y singulares

del mismo, en concreto: se describirán las fases de la investigación, las tareas y actividades que se desarrollarán en cada una, las personas que informan la recogida de información, así como las técnicas y estrategias que se emplearán para recabarla y analizarla.

En la primera fase, preparatoria o reflexiva, las tareas que se desempeñan giran en torno a la toma de decisiones y a la revisión bibliográfica. Redactar las cuestiones de investigación y fijar las metas a lograr con el estudio, junto a la preparación de la fase posterior, son las tareas centrales de esta etapa. En esta investigación, las cuestiones prácticamente brotaron de nuestras inquietudes sobre el papel que el currículo estaba desempeñando cuando tratábamos de desarrollar otros estudios en torno a la inclusión educativa del alumnado; de hecho, fruto también de esa problemática, establecemos claramente un objetivo general, sin embargo, los objetivos específicos han ido reformulándose a medida que se ha progresado en el estudio. La tarea de preparar la siguiente fase, el trabajo de campo, ha estado marcada por dos factores que han condicionado la toma de decisiones en este sentido: la amplitud de la temática seleccionada y la inseguridad producida por la falta de experiencia en labores investigativas. Estas circunstancias nos llevan a considerar la necesidad de contemplar en la siguiente fase la estrategia del panel o juicio de expertos como técnica que permite conocer la perspectiva de agentes que, por su formación o trayectoria profesional, son capaces de evidenciar y valorar de forma crítica el tema objeto de estudio, buscando el consenso racional y dotando de validez al contenido estudiado (Robles y Rojas, 2015).

El trabajo de campo, por tanto, supone la segunda fase de la investigación que a su vez se divide en tres grandes momentos o tareas en los que se usan diferentes estrategias metodológicas que ponen en marcha esta investigación cualitativa desde un enfoque inclusivo, cuya elección se ha hecho en base a los objetivos y cuestiones de investigación planteados. Es necesario tener en cuenta antes de describir el proceso de investigación que, aunque se establezca una relación directa entre un objetivo específico y alguna o algunas estrategias metodológicas, simplemente quiere decir que para alcanzar ese objetivo específico se ha pensado realizar esa estrategia metodológica, pero la puesta en acción de esta puede contribuir también a la consecución de otro objetivo en mayor o menor medida, porque todos guardan relación entre ellos.

Los tres grandes momentos que desarrollarán el trabajo de campo de esta investigación, se encuentran estructurados en la Ilustración 1 (ver página siguiente) como forma de crear una visión global y esquemática de los elementos principales que lo componen.

El primer momento consiste en una investigación exploratoria inicial mediante entrevistas individuales semiestructuradas a cinco expertos y expertas que actúan como informantes. Los criterios para su selección han sido: a) ser reputados investigadores académicos españoles, b) expertos en educación inclusiva y c) con un alto número de publicaciones nacionales e internacionales. Con esta recogida de información previa, se pretende desvelar los aspectos clave que permitan centrar el marco teórico, así como servir de base para la construcción de los diversos instrumentos que se utilizarán en el proceso de recogida de información determinando las principales dimensiones de indagación sobre la temática; además de contribuir con ella a la consecución principalmente del objetivo específico 1.1. Las cinco entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora siguiendo el guion que se puede leer en la Ilustración 2 (ver página siguiente), que cierra con una cuestión personalizada para cada experto y experta que surge de la lectura previa de sus trabajos más destacados y/o actuales.

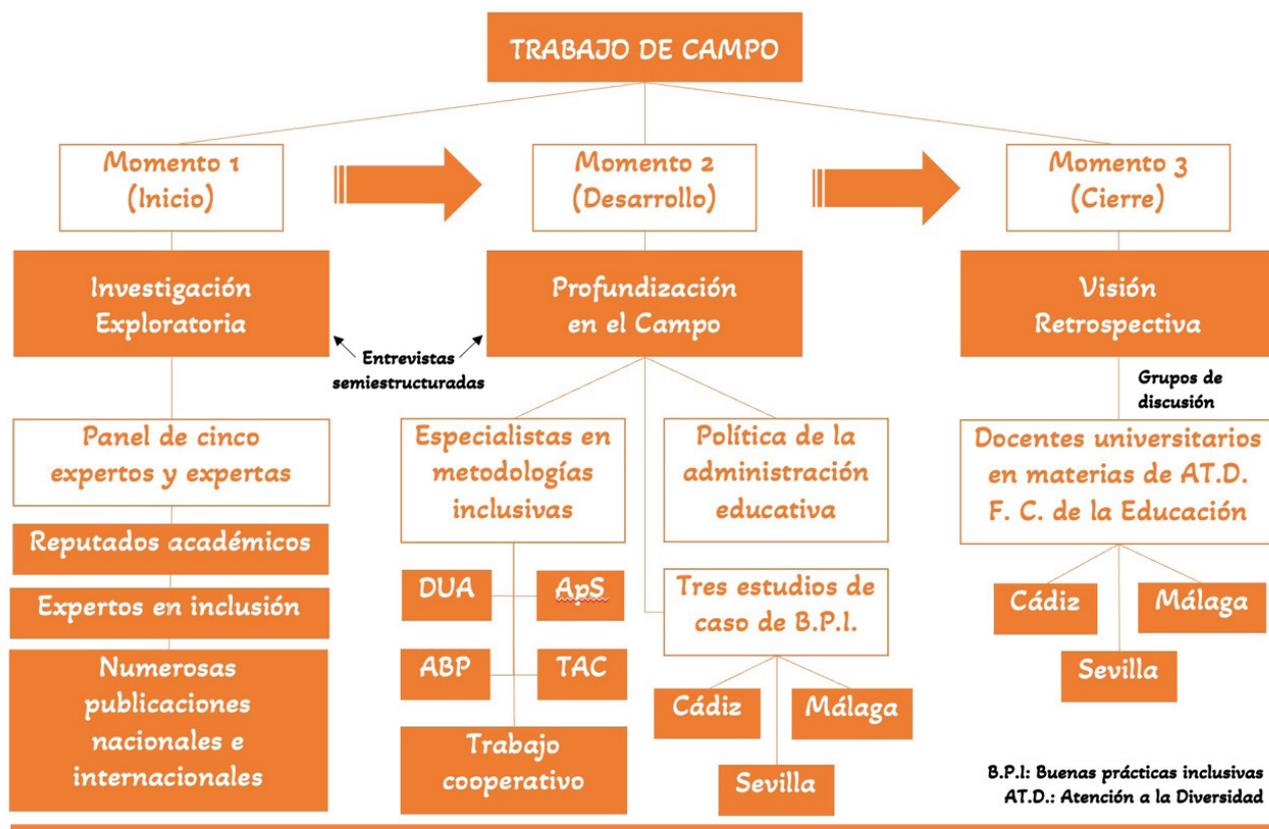


Ilustración 1. Mapa conceptual resumen del trabajo de campo. Fuente: Elaboración propia.

Dimensión 1. El sentido del currículo.

Descriptor	Cuestiones
Concepto de currículo	El análisis del desarrollo de la teoría curricular nos lleva a concluir que la forma de entender el currículo ha ido variando con el paso del tiempo, ¿cómo lo entiende usted y cómo cree que se entiende actualmente: según las diferentes manifestaciones de la administración (por ejemplo, la normativa) y su reflejo en los centros y prácticas educativas de aula?
Intencionalidad del currículo	¿Cuál es entonces la intencionalidad del currículo prescrito y en acción en las aulas? ¿A qué piensa que está orientado?

Dimensión 2. El papel del currículo en el camino a la inclusión.

Descriptor	Cuestiones	Subpreguntas (incentivo)
Educación inclusiva	Antes de adentrarnos en conocer cuál es el papel del currículo que hemos caracterizado en el camino a la inclusión, ¿qué significa para usted entender y atender actualmente a la diversidad de forma inclusiva?	- ¿Cómo valoraría actualmente el progreso en el camino a la inclusión de nuestro sistema educativo? - ¿Papel de la administración/LOMLOE? - ¿Papel de los centros? - ¿Papel de los docentes? - ¿Papel del alumnado y sus familias?
Currículo: barrera o palanca a la inclusión	Conociendo ahora su visión general sobre el sentido que actualmente se le da al currículo y sobre la inclusión, ¿en qué medida el currículo, en su formulación actual, supone una barrera que limita el progreso hacia un modelo más inclusivo o una palanca que lo anima o potencia?	- ¿Aspectos curriculares que actúan como motor en el camino? - ¿Barreras curriculares a la inclusión? - ¿Cómo podemos romper estas barreras que nos permitan seguir avanzando? - ¿Papel de las medidas de atención a la diversidad que actualmente se utilizan?
Currículo inclusivo	Habiendo caracterizado el currículo que hoy tenemos según su perspectiva, ¿qué aspectos del currículo actual cree que debemos cambiar, eliminar, mantener y/o potenciar para que sea más inclusivo?	- ¿Qué aspectos caracterizarían a fecha de hoy un currículo inclusivo? - ¿Considerar la diversidad como valor? - ¿Deberían ser las metodologías activas y participativas parte de un currículo valioso? - ¿Cuáles serían las claves de un currículo orientado a garantizar la presencia, participación y progreso de todos los estudiantes?

Ilustración 2. Guion de la entrevista realizada a expertas y expertos. Fuente: Elaboración propia.

El segundo momento consiste en la profundización en el campo a través de entrevistas individuales semiestructuradas a informantes clave desde tres perspectivas: a) especialistas en estrategias didácticas y metodológicas coherentes con planteamientos didácticos inclusivos: Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Aprendizaje y Servicio (ApS), trabajo cooperativo, trabajo por proyectos (ABP) y uso inclusivo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC), y Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP); b) Responsable de la administración educativa local, y c) tres estudios de caso de centros que realizan buenas prácticas curriculares inclusivas.

Lo que se analiza en esta última perspectiva es el sentido que se le da al currículo en cada uno de los tres centros para favorecer entornos inclusivos en términos de barreras y palancas en el proceso. Por motivos de accesibilidad a los informantes, se selecciona un centro de Cádiz, otro de Málaga y otro de Sevilla; utilizando el criterio de que posean un cierto reconocimiento de buenas prácticas inclusivas y exista representatividad de ambas etapas obligatorias. Como se ha puntualizado anteriormente, el caso es el centro, más concretamente las prácticas inclusivas del mismo en relación con el currículo. Para ello se entrevistará a entre cuatro y seis informantes por cada caso, intentando asegurar variedad de agentes dentro de la comunidad educativa de cada centro. Con este segundo momento, se estarán abordando los objetivos específicos 1.2, 1.3 y 1.4.

El tercer momento consistirá en hacer una visión retrospectiva de la investigación realizada hasta el momento, otorgándole un cierre al ciclo investigativo que nos aportará también información relevante al confrontar los resultados obtenidos en los momentos anteriores con el profesorado universitario. Para ello se plantea desarrollar tres grupos de discusión, uno por cada facultad de educación en las universidades de las provincias andaluzas donde se realicen los estudios de caso, utilizando como criterio para la selección de informantes que articulen dichos grupos: que sean entre cuatro o cinco docentes universitarios, formadores de formadores que impartan materias relacionadas con la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. Este último momento del trabajo de campo contribuirá también fundamentalmente al objetivo específico 1.4.

Además de las estrategias metodológicas, técnicas e instrumentos de recogida de información mencionados hasta el momento, en el trabajo de campo también se realizará análisis documental (documentos de centro, materiales curriculares, normativa, etc.) y observación no participante de los contextos en los estudios de caso. Utilizando durante cada momento o tarea de esta segunda fase, el cuaderno o diario de campo, que permitirá realizar anotaciones sobre percepciones de la investigadora durante el proceso, lo que aportará también información relevante al estudio.

La tercera fase de la investigación, etapa analítica, como su propio nombre indica, se analizarán e interpretarán los datos mediante la transcripción, codificación, categorización y triangulación de la información a diferentes niveles de análisis con la ayuda del software NVIVO. Dicha triangulación, según Maxwell (2019), es un momento esencial de la investigación que se define como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados de las observaciones o interpretaciones, suponiendo un proceso que ofrece credibilidad y facilita que el investigador establezca adecuadas conexiones e interpretaciones de la información. Los descriptores utilizados para confeccionar los guiones de entrevistas o de los grupos de discusión, serán las categorías predefinidas y los datos recabados de los informantes servirán además para generar categorías emergentes. Para compilar, organizar y reducir la información recabada se usa un sistema de clasificación por carpetas virtuales, procesador de texto y fichas por informantes.

La cuarta y última fase es la emisión de resultados, que culmina con la escritura, depósito y defensa de la propia tesis, pero la producción científica se inicia con el proceso. De hecho, se está asistiendo a congresos internacionales con aportaciones y se prevé, además de seguir produciendo por esa línea, realizar diferentes publicaciones en revistas científicas de impacto. Este artículo es la primera publicación, pero además nos gustaría publicar, al menos, los resultados que se deriven del panel de expertos y expertas; y sobre el tratamiento que los centros estudiados hacen del currículo con perspectiva a seguir avanzando hacia entornos escolares más inclusivos, que, dependiendo de los resultados que se consigan extraer, pensaremos si hacer una publicación por caso o solo una multicaso.

Finalmente, es importante aclarar, de forma más explícita si cabe, antes de pasar a considerar las cuestiones éticas del estudio, que este proceso de investigación es cíclico, es decir, que las fases no se consideran compartimentos estancos que esperamos a finalizar una para iniciar la siguiente, sino que es un proceso de devenir continuo y paralelismo entre cada una de ellas, interaccionando, complementándose y nutriéndose entre sí y al propio diseño previo, de ahí el carácter emergente y flexible del que hablábamos anteriormente.

3.3. Implicaciones éticas a tener en cuenta

Esta investigación se desarrolla bajo unas premisas éticas que guían la toma de decisiones, la planificación del estudio y el diseño de investigación. Dichas premisas se basan en las implicaciones éticas que propone González (2002), y los principios éticos que según Vázquez y Angulo (2003), toda investigación social debe contemplar y tener en cuenta como referentes en el proceso investigativo:

- Confidencialidad guardando el anonimato, si así se desea, y no utilizando información o documentación que previamente no haya sido negociada. Para ello, se elaborará y firmará por parte de cada informante un consentimiento informado, pues dada las particularidades del estudio, es imperativo la participación consentida. En dicho documento, se recoge la temáticas y fines de la investigación, se les informa del uso que se hará de la información con fines meramente de divulgación científica, se negocia los límites de su participación, se solicita permiso de grabación de audio, se asume la responsabilidad de mantener la confidencialidad de sus datos y de la información aportada, y me comprometo a devolverles a cada cual la información transcrita que aportó, para que exprese su conformidad o pueda retractarse, así como un informe de los resultados alcanzados con el estudio a su finalización.
- Colaboración y respeto entre la población informante. En una primera toma de contacto les daremos a conocer que tienen el derecho y la opción de elegir si quiere ser un agente activo o prefiere no serlo, evitando situaciones forzadas aclarando que en cualquier momento pueden decidir declinar o graduar su participación en el estudio. Además, de explicarles la relevancia de las informaciones que aportan desde el diálogo y el respeto por las diferentes opiniones y actuaciones.
- Compromiso con el conocimiento, veracidad de los datos, responsabilidad pública ante una investigación relacionada con la comunidad educativa y con la sociedad en general. Para ello, se asegurará su validez científica, dando respuesta a los propósitos investigativos a partir de

una metodología coherente con los objetivos y las cuestiones de investigación, de manera que genere conocimiento y aporte credibilidad al estudio, además de cultivar valores científicos en su estilo y estructura.

En definitiva, siendo coherentes con todo lo expuesto hasta el momento y siguiendo los planteamientos de Fernández y Postigo-Fuentes (2020), este trabajo se llevará a cabo desde el investigar “con” y no desde el investigar “a”, es decir, realizar un estudio desde la cercanía, el diálogo, el respeto y la cooperación al estar inmersos en el campo. Además, la propia metodología de investigación inclusiva aporta la ética y los valores necesarios en cualquier investigación educativa. De hecho, en esta misma línea, Parrilla (2010), afirma que la investigación inclusiva trata de valores, ideas y política; por ello, asumir que la educación inclusiva supone la creación de una cultura ética con respecto a la investigación, supone comprometerse a llevarla a cabo en base a los valores de la educación inclusiva. En este sentido, la investigación inclusiva y la educación inclusiva comparten una base ideológica y política, siendo la ética crucial para romper las barreras a la inclusión.

4. AVANCE DE RESULTADOS

Como hemos mencionado anteriormente, la investigación de tesis doctoral expuesta está en curso. En concreto, estamos desarrollando el primer momento o tarea del trabajo de campo, es decir, el estudio exploratorio inicial. Ya se ha recabado la información de las cinco expertas y expertos, se han transcrito las entrevistas a partir de las grabaciones de audio y hemos recibido la conformidad de cada participante con la información aportada, respetando las implicaciones éticas definidas anteriormente.

Actualmente nos encontramos analizando dicha información, en concreto categorizando cada una de las entrevistas. En la Ilustración 3, se puede apreciar el sistema de códigos y categorías empleado a tal efecto, que se irá completando con las posibles categorías que vayan emergiendo del análisis y con el resto de grupos de informantes cuando se siga avanzando por las diferentes fases del plan de investigación expuesto.

Tesis doctoral-estudio exploratorio inicial. Categorías y códigos de análisis de la información recabada mediante panel de expertos. (NVIVO)

GRUPO INFORM.	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO	DEFINICIÓN
Panel de expertos	Sentido del currículo	Concepto	PE_SCurr_Concep	Conceptualización de lo que se entiende actualmente por currículo, elementos que lo componen, manifestaciones normativas de la administración al respecto, influencia en los centros y en las prácticas educativas de aula.
		Intencionalidad	PE_SCurr_Inten	Intención, orientación, finalidad del currículo prescrito por la administración y referencias a la acción con la práctica docente en las aulas.
	Papel del currículo en la inclusión	Educación inclusiva	PE_PCurrInclu_Concep	Forma de entender y atender a la diversidad, juicio sobre el progreso de nuestro sistema educativo, papel de los diferentes agentes implicados (administración/normativa, centros, docentes, alumnado y sus familias) desde un enfoque inclusivo en la actualidad.
		Barreras curriculares	PE_PCurrInclu_Barr	Obstáculos que impiden o dificultan actualmente el avance en el camino hacia la inclusión de nuestro sistema educativo, papel de las actuales medidas de atención a la diversidad, posibles formas de romper barreras.
		Palancas curriculares	PE_PCurrInclu_Pal	Facilitadores que actúan como motor que potencia el avance en el camino hacia la inclusión de nuestro sistema educativo actual.
		Currículo inclusivo	PE_PCurrInclu_PropMej	Aspectos del currículo actual que debemos cambiar, eliminar, mantener y/o potenciar para alcanzar un currículo más inclusivo, características de este currículo inclusivo, papel de las metodologías activas y participativas, creencias sobre diversidad como valor, claves del currículo que garantiza la presencia, participación y progreso de todo el alumnado, currículo valioso.

Ilustración 3. Sistema de categorías predefinidas. Fuente: Elaboración propia.

De la comparación de las Ilustraciones 2 y 3, podemos hacer explícito lo que afirmábamos en el apartado de diseño metodológico, las dimensiones y descriptores utilizados para confeccionar los guiones de entrevistas, son nuestras categorías y subcategorías predefinidas. Además, con esta recogida de información previa, se pretendía desvelar los aspectos clave que permitan centrar el marco teórico de referencia de la tesis, tomándolo ya en consideración para la elaboración de la adaptación que se ha hecho del mismo para este artículo en su apartado dos.

Los principales resultados derivados de un estudio preliminar de la información recabada hasta el momento, desvelan algunas características necesarias que debe poseer el currículo actual para favorecer contextos educativos inclusivos. El Experto 1 destaca dos características fundamentales: *“abierto a las características del alumnado y flexible para adecuarse a situaciones. Es decir, el sistema se adapta a las características del alumnado y no a la inversa”*.

Sin embargo, en palabras de los expertos y expertas, el currículo continúa *“sobrecargado, porque suele ser muy academicista”* (Experta 3), *“anclado a los libros de textos y obsesionados con acabarlos, obviando el componente afectivo y emocional del aprendizaje”* (Experta 2), *“muy selectivos y normativos”* (Experto 1). Se sigue trabajando en base al alumno promedio con fines propedéuticos, lo que genera *“una evaluación centrada en hacer ranking de estudiantes en los que se basan, posteriormente, los agrupamientos por niveles”* (Experta 4).

La parcelación del conocimiento fragmentado en disciplinas, es otra de las barreras que es muy mencionada por los expertos y expertas, proponiendo palancas como *“trabajar en ámbitos sería una buena herramienta”* (Experta 3), y la Experta 5 añade *“se necesita un currículo interdisciplinar, donde todo esté relacionado, y los docentes colaboren entre sí”*. En esta línea, la Experta 2 resalta la importancia de que *“el equipo directivo promueva que su profesorado cree comunidad y sentido de pertenencia del alumnado con los apoyos dentro del aula”*, donde el Experto 1 y 5 puntualizan respectivamente que *“la comunidad educativa tiene poca mentalidad inclusiva, escasa voluntad, mejorable desde la formación inicial”* y que *“una innovación necesita formación, motivación y sensibilización del profesorado para que entiendan la inclusión como necesaria”*.

Existe unanimidad entre los expertos y expertas en que la clave para convertir en palanca las diferentes barreras curriculares a la inclusión, es trabajar en mejorar de tal forma sus tres elementos fundamentales: contenidos significativos, metodologías activas y evaluación formativa.

5. CONCLUSIONES

Para concluir este trabajo, la reflexión no se deriva de los resultados, pues estos solo son un pequeño avance fruto de la fase inicial en la que se encuentra el estudio. Pero es que, además, este artículo tiene, no la finalidad de expresar los resultados de una investigación acabada, sino la de reflexionar sobre el proceso de planificar e iniciar una investigación de tesis doctoral.

Iniciar un proceso de estas características supone aceptar y comprender que, desde incluso antes de comenzar, te inundarán multitud de sentimientos e interrogantes que irán variando con el transcurso de la investigación a medida que surgen otros nuevos. La elección de la temática se produce mientras el investigador o investigadora está inmersa en esta vorágine, por lo que aferrarse a una línea de investigación que le motive puede ser un factor determinante en el proceso.

En este caso, un elevado sentido de la justicia social, unido a considerar la educación como motor para la transformación de la sociedad, condujo a que la investigación que se iniciaba contribuyera todo lo posible a seguir avanzando hacia entornos escolares más inclusivos para todos y todas.

Tras el período de adaptación que lleva implícito la fase inicial, comienza el proceso de planificación en el que el investigador o investigadora novel se enfrenta a un proceso continuo y complejo de toma de decisiones. La principal razón de considerar una investigación, en este caso de tesis doctoral, como una labor compleja, es por la no linealidad del proceso. Afrontar una investigación cualitativa con un carácter emergente, es decir, en construcción y cambio constante al estar al servicio del contexto; puede llegar a generar sentimientos negativos fruto de crear una percepción de la situación en la que se divaga. La toma de decisiones desde la falta de experiencia, es otro factor que merece ser objeto de reflexión, pues aspectos como las dificultades de acceso al campo por desconocimiento, conseguir graduar los criterios para la selección de informantes, la elección de los instrumentos apropiados acorde al enfoque y cuidar las implicaciones éticas; pueden generar controversia en la planificación.

Comenzar las labores de investigación tras la planificación, también supone un proceso de autoconocimiento in situ del investigador o investigadora, lo que también puede provocar situaciones de rediseño, por lo que es importante de forma sistemática volver a acudir a los objetivos fijados para no dispersarnos en nuestro cometido. En definitiva, aún queda mucho camino que recorrer en este proceso, pero hasta el momento podemos afirmar que planificar e iniciar una investigación de tesis doctoral es una tarea compleja pero gratificante si logras encontrar el equilibrio entre establecer fines extremadamente generales, es decir, querer abarcarlo o estudiarlo todo; y lo contrario, ser demasiado específico que pueda llegar a ser insuficiente; teniendo claro en todo momento que no será la investigación de tu vida, pero con ella iniciarás tu vida en la investigación.

REFERENCIAS

- Alba, C. P. (2022). Entender la educación inclusiva con el DUA. En C.P. Alba (Coord.), *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* (pp. 17-45). SM.
- Alcaraz, F. D. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Univ. de Castilla La Mancha.
- Angulo, J. F. y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe.
- Barraza, N. E. (2018). El Currículum. Análisis y Reformulación del Concepto. *Dictamen Libre*, 1(22), 113-118. <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.22.5032>
- Bolívar, A. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. En J.M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e Innovación del currículum* (pp. 23-45). Síntesis.
- Bolívar, A. (2019). Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 827-851. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p827-851>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEM Educación y OEI.
- Casanova, M. A. (2018). Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué?. *Revista portuguesa de educação*, 31(Especial), 42-54. <https://doi.org/10.21814/rpe.15078>

- Castellví, J., Escribano, C., Santos, R. y Marolla, J. (2022). Educación para el futuro: Currículo y prácticas educativas en Australia, España y Chile. *Comunicar*, 73, 45-55. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-04>
- Connell, R. (2009). La justicia curricular. *Laboratorio de Políticas Públicas*, 6(27), 1-10. <https://bit.ly/2GawtkW>
- Darretxe, L., Gezuraga, M. y Berasategui, N. (2020). La necesidad de avanzar hacia la investigación inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 104-114. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7139>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Echeita, G. E. y Rodríguez, G.S. (2020). *Educación inclusiva: el sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Fernández, M. y Postigo-Fuentes, A.Y. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Nueva Guerra de Paradigmas? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 5-68. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7396>
- Flores, J. I. R. (2020). La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>
- García, M. y Cotrina, M. (2016). Aprendizaje y servicio: una herramienta pedagógica inclusiva para vivir la transformación en el marco de la formación inicial del profesorado. En M. Fernández y N. Alcaraz (Coords.). *Innovación educativa: más allá de la ficción* (pp. 175-188). Pirámide.
- García, M. y Cotrina, M. (2020). ¿A qué llamamos investigación inclusiva hoy? En E. Caparrós, N. Alcaraz, A. Rizzo y M. Gallardo (Coords.). *Educación Inclusiva: un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado* (pp. 69-83). Octaedro.
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Gimeno, J., Santos, M. A., Torres, J. S., Marrero, J. y Jackson, P. (2019). *Ensayos sobre el currículum. Teoría y práctica*. Morata.
- González, M. A. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-104. <https://doi.org/10.35362/rie290952>
- Gómez, I. y García, F.J. (2021). *Manual de didáctica general para la diversidad*. Pirámide.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Octaedro.
- Grundy, S. (1991). *Teoría y praxis del currículo*. Morata.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGRAW-HILL.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. Recuperada de <https://bit.ly/3Obc9lD>
- Llorent-Vaquero, M. y Villaciervos-Moreno, P. (2022). Claves para planificar el currículo con el DUA. En C.P. Alba (Coord.), *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* (pp. 285-310). SM.

- López, F. R. (2020). El currículo y la educación en el siglo XXI. La preparación del futuro y el enfoque por competencias. Narcea. <https://bit.ly/3W0VDGC>
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. Morata.
- Murillo, F. J., y Duk, C. (2018). Una investigación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200011>
- Nind, M. (2017). The practical wisdom of inclusive research. *Qualitative Research*, 17(3), 278-288. <https://doi.org/10.1177/1468794117708123>
- Ocaña, A. O. (2010). Relaciones entre educación, pedagogía, currículo y didáctica. *Praxis*, 6(1), 197-219. <https://bit.ly/3I1VKMn>
- Ortiz, L. y Carrión, J. J. (2020). *Reflexionando sobre educación inclusiva: una apuesta de futuro*. Universidad de Almería.
- Osorio, M. V. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona próxima*, (26), 140-151. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.26.10205>
- Paredes, J., Esteban, R. M., y Rodrigo, M. P. (2019). *Didáctica inclusiva y transformadora. El trabajo de los docentes*. Síntesis.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista De Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174. <https://bit.ly/3MoYiqx>
- Parrilla, A. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>
- Pérez, M. E. (2017). *Aulas inclusivas: Experiencias prácticas*. Publicaciones Altaria.
- Robles, P. y Rojas, C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada. *Revista Nebrija*, (18), 124-139. <https://bit.ly/2NUhOtc>
- Ruiz-Requies, I. y Calle Velasco, M. J. (2019). *Currículo y sistema educativo: diseño de programaciones y unidades didácticas: grado de educación primaria*. Ediciones Universidad de Valladolid.
- Ruiz, J. M. (2022). *Teoría del Currículum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular (8ªEd.)*. Universitas.
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. <https://bit.ly/2P4OJ4f>
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Su, S. W. (2012). The various concepts of curriculum and the factors involved in curricula-making. *Journal of language teaching and research*, 3(1), 153-158. <https://doi.org/10.4304/jltr.3.1.153-158>
- Torres, J. S. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata. <https://bit.ly/42uPy7N>

Traver-Martí, J. A., Moliner, O. G. y Sales, A. C. (2019). Negociando el currículum: Aprendizaje-Servicio en la escuela incluida. *Alteridad*, 14(2), 195-206. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.04>

Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del curriculum y del aprendizaje*. Anaya.

Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos: los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Aljibe.

HISTORIAS MÍNIMAS

La pasión de educar

The passion to educate

Cristóbal Gómez Mayorga*

Recibido: 15 de marzo de 2023 Aceptado: 24 de mayo de 2023 Publicado: 31 de julio de 2023

To cite this article: Gómez Mayorga, C. (2023). La pasión de educar. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(2), 158-160. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.16431>DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.16431>

Cristóbal Gómez Mayorga

RESUMEN

Educamos si enseñamos lo que sabemos junto a lo que somos. Para educar debemos entregarnos, mostrar nuestro deseo de saber. Solo así educaremos.

Palabras clave: educación emocional; aprendizaje emocional; pasión por educar

ABSTRACT

We educate if we teach what we know together with what we are. To educate we must surrender, show our desire to know. Only then will we educate.

Keywords: emotional education; emotional learning; passion to educate

Para ser una buena maestra, un buen maestro, hay que aprender cómo se enseña, pero sobre todo, cómo se educa. Lo aprendí de mi querida Mari Carmen Díez. Decía algo así: para enseñar hay que darse, mostrar tus capacidades, lo que sientes, lo que eres. Si sabes sobre bordado, enseña tu placer al bordar; si has hecho un sentido viaje, muestra lo aprendido en él; si sientes la música, transmítelo a tu alumnado; si te gusta el arte, comparte tu pasión; si disfrutas con las matemáticas transmite su magia... Enseñamos con lo que sabemos, con lo que sentimos, con lo que somos, con el corazón. Solo así educaremos.

Conozco grandes maestros que enseñan yudo, arte o literatura, y así educan. He observado cómo comprometidas maestras transmiten su pasión por el baile, la ciencia o el mar... Porque educar es crear un hilo invisible y emocional en el que, además del contenido, importa el deseo por conocer. Y eso debemos enseñar, el amor por lo que nos

*Cristóbal Gómez Mayorga
Maestro jubilado
cgomezmayorga@hotmail.com

“Ahí está el secreto de la enseñanza: mostrar lagunas de la vida por las que transitar.”

conmueve. Sólo mostrando nuestra alma anhelante moveremos el deseo de aprender del alumnado. Ese es el secreto de una buena maestra, de un buen maestro, de la verdadera educación. Porque educa la pasión, la pasión por el conocer desde la verdad de quienes somos. Para enseñar es imprescindible conectar.

Yo conectaba con mi alumnado tocando la guitarra y haciendo trucos de magia. Una canción compartida creaba un estado de comunión del grupo que motivaba el aprendizaje. Un dedo que desaparece, con algo de astucia, deja al alumnado con ganas de descubrir el secreto, con ganas de más, con deseo de escudriñar lo inesperado. Porque el secreto de la enseñanza es crear situaciones de descontrol emocional, crear espacios de incertidumbres, nadar en un mar de emociones que vislumbre un horizonte desconcertante... inocular el deseo de saber.

«Haz otra vez el truco del dedo», me decía mi alumnado. Y es que les sorprendí, les asombré, les embauqué creando un agujero en la percepción de la realidad. Ahí está el secreto de la enseñanza: mostrar lagunas de la vida por las que transitar. Eso nos deja con un desequilibrio cognitivo que nos mueve a navegar en la inmensidad de un mar de incertidumbre, a indagar para tapar nuestras carencias evitando zozobrar en esta vida tan compleja.

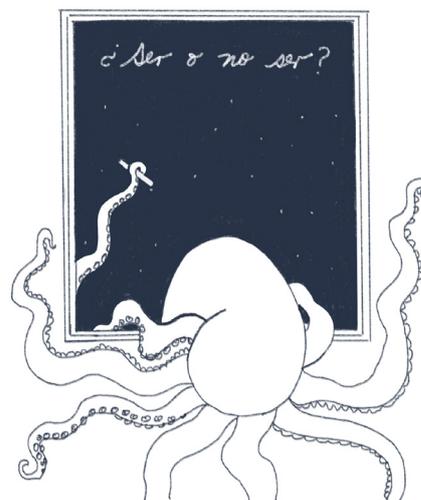
Si enseñas historia, sitúa a tu alumnado en el contexto de cada época: vestían con pieles, no existía el hierro, no se conocía la agricultura, no había electricidad, el mundo era reducido, no existía la rueda... Haz que se sitúen en esa época, que la sientan, que la sufran, que empaticen con los seres humanos de otros tiempos.

Si enseñas ciencias y matemáticas, hazle construir un puente, que hagan máquinas que se muevan con el aire, que disfruten plantando un huerto o recogiendo flores, que descubran los secretos de animales desconocidos, que simulen andar en otro planeta teniendo en cuenta la gravedad, que empaticen con otros seres humanos en situaciones complejas...

Si enseñas literatura hazle sentir la emoción de una metáfora, de un poema, de un cuento o una buena novela. Porque la lectura es sucumbir por un agujero infinito en el que vivir historias insospechadas.

La cuestión es enseñar a pensar, a sentir, a imaginar y ampliar horizontes con infinitas posibilidades. Y eso se transmite mostrando nuestro entusiasmo por el saber.

Debemos ensanchar la mente del alumnado en este mundo simple e inmediato, del aquí y el ahora, descubrir el deseo de aprender desde lo que nos conmueve. Así disfrutaremos en el futuro de entusiastas especialistas en agricultura, arte, baile, música, arquitectura, pesca, política o filosofía, que construyan un mundo más placentero y justo en el que vivir.



HISTORIAS MÍNIMAS

Retrato de la impaciencia

Portrait of impatience

Rosa Vázquez Recio*

Recibido: 28 de febrero de 2023 Aceptado: 24 de mayo de 2023 Publicado: 31 de julio de 2023

To cite this article: Vázquez Recio, R. M. (2023). Retrato de la impaciencia. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(2), 161-167. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.16284>DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.16284>

Rosa Vázquez Recio

RESUMEN

La impaciencia es uno de los rasgos —síntomas— de la cultura de la sociedad de nuestro tiempo, marcada por el individualismo, el egoísmo, la hiperactividad, la inmediatez, la instantaneidad, la productividad, el rendimiento. La impaciencia no es sana, pero se cultiva y fomenta. Construida desde estas bases, la impaciencia se torna excluyente y estigmatizadora, contribuyendo a hacer de lo diferente “cuerpos superfluos” y “residuos humanos” (Bauman, 2005).

Palabras clave: impaciencia; paciencia; derechos; desigualdad; injusticia; inclusión

ABSTRACT

Impatience is one of the traits —symptoms— of the culture of the society of our time, marked by individualism, selfishness, hyperactivity, immediacy, instantaneity, productivity, performance. Impatience is not healthy, but it is cultivated and encouraged. Built from these bases, impatience becomes excluding and stigmatising, contributing to making the different “superfluous bodies” and “human waste” (Bauman, 2005).

Keywords: impatience; patience; rights; inequality; injustice; inclusion

I am not wrong: Wrong is not my name
June Jordan (2005, p. 309)

—Ya lo que faltaba —dijo una mujer, removiéndose en el reducido espacio destinado a cada persona.

—Si no es por una cosa, es por otra, increíble —dijo un hombre mientras estiraba el cuello en su intento de averiguar lo que pasaba.

—Siempre igual, no lo entiendo, bueno sí, lo entiendo, pero siempre igual —dijo otra mujer al tiempo que con los dedos pulgares tecleaba compulsivamente las letras del móvil para enviar un mensaje a saber a



*Rosa Vázquez Recio [0000-0001-6595-177X](https://orcid.org/0000-0001-6595-177X)
Universidad de Cádiz (España)
maria.vazquez@uca.es



quién, como si el mundo se fuera acabar en milésimas de segundos.

—Puff —resoplaba otro hombre, cuyo palillo de dientes se mantenía estoicamente entre los labios sin ser arrastrado por la corriente de aire que salía de la boca.

—Si es que no aprendo, siempre me confundo con el número, y luego me encuentro con esto —exhalaba un joven a modo de queja.

—Mi tiempo es oro, quién me paga mi tiempo —gruñía una joven que muestra no rendirse ante nadie con tal de que su tiempo no se pierda como el agua por la alcantarilla.

La ubicación en la zona intermedia es mi preferida, por dos motivos: uno, estar al final o al principio me provoca mareos, y dos, me permite tener una visión bastante amplia de lo que puede ocurrir en su interior. Porque, una vez que entras en el vientre de la ballena, no sabes con certeza las diferentes situaciones que pueden sucederse. No obstante, tantos años compartiendo viajes con este artefacto producto del progreso, me ha permitido ser esa viajera no subterránea¹ que ha podido apreciar cambios —para bien aunque no suficientes—, pensar sobre la condición humana y detectar ciertas constantes.

Habitualmente ocurre en el mismo punto del trayecto. Hora punta. 8.05h de la mañana. B-032. Observo a mi alrededor. A algunas personas las conozco de vista, pues coincidimos desde hace años, otras pasan a la lista de *nuevas identificaciones*. El silencio ha sido reemplazado por murmullos, por voces que no entienden ni de horas ni de lugares. El frío del vacío ha sido sustituido por el calor del llenado. Miro por la ventanilla, una multitud, como siempre. El artefacto se adentra en el espacio destinado al vientre de la ballena —cosa que algunas veces no se cumple cuando el tiempo va a la contra— y se detiene. La multitud empieza a desplazarse hacia donde se encuentra la cabeza. Ahora todo va más rápido porque se utiliza el *monedero de plástico*. 8.15h. Suena por última vez la

1 Idea tomada de Augé (1998).

maquinita. Cuento: 27. Vuelvo a mirar por la ventanilla, y allí está, a la espera, como siempre, pacientemente. Aunque no se diga en voz alta, la creencia comunitaria es que ya estamos preparados para proseguir. La creencia se ve atacada, sin embargo y a su pesar, por un movimiento que solo avanza medio metro, si cabe, para continuar marcha atrás, otro tanto. La maniobra se repite varias veces porque ha de lograr pegarse todo lo que pueda al filo de la acera. Conseguir esta juntura requiere destreza, no se logra a la primera ni a la segunda, o no siempre. Dejo de mirar por la ventanilla y fijo la mirada en lo que me rodea; se empieza a palpar la parte más visceral del ser humano... La escena continua... las voces se mezclan, se solapan...

—Por favor, ¿ahora qué pasa?

—Hoy no salimos de aquí a este ritmo.

—Yo lo entiendo todo, pero es que yo llego tarde a trabajar, y yo, y yo, y yo...

—Y yo a clase, y yo, y yo, y yo...

—¡Que lentitud!, por favor.

—Es que no hay derecho.

—Esto solo pasa con este.

—Que pongan uno para gente así.

Mientras el gentío hace proclama de sus quejas, enfados, malestares, vuelvo a mirar por la ventanilla. Allí sigue a la espera, pacientemente, sin cara de queja, de enfado, de malestar. Se abre la puerta delantera, y el hombre uniformado comprueba que se ha conseguido la juntura. Regresa a su destino, se sienta y abre una pequeña puerta que hay bajo el panel de mandos. Lo primero que sale es un cable rizado, como los de los teléfonos de mesa, negro; tira y tira, parece que es interminable, pero termina. En tanto que hace esta operación, la multitud congregada en el vientre de la ballena se mira, se mueve, resopla, gruñe, algún que otro impropio suena... y es tal la fuerza del movimiento inmóvil que se genera, que parece que el artefacto se va a poner en marcha sin que se haga ninguna



otra operación. Con el cable rizado en mano, de nuevo se baja y se dirige a la puerta central, que ha abierto previamente. Desde el espejo retrovisor, que es de gran alcance, se aprecia que ha conectado el cable y ha empezado a mover las manos como si estuviese accionando un *joystick*. Todo a su ritmo, como requiere la maniobra, aunque demasiado lento para la multitud. Sin prisa, empieza a asomar, por debajo del vientre de la ballena, una extremidad metálica rectangular que, llegado a un punto, el máximo, termina por posar parte de su estructura sobre la acerca. El hombre uniformado deja de accionar el *joystick*. La multitud ha aumentado el nivel de decibelios, y los relojes, pero especialmente los móviles, llevan la cuenta del tiempo. 8.18h. Todo listo para su propósito: una silla de ruedas eléctrica, cuya tripulante es una chica, estudiante, —lo sé (está en la lista de las personas habituales del B-032, 7.50h)—, hace su entrada con seguridad y arrojo. El murmullo no deja de escucharse, pero sí las quejas y los improperios. Miradas que se cruzan; miradas que saben que han *pecado*, miradas que expresan “no lo sabía”, “la pobre”, “¡qué triste!”, pero con el aderezo de “ya no llego”, “llego tarde”, “no puede ser que pase otra vez”. Ella, con igual paciencia que la sostenida durante su espera, observa el espectáculo humano, que ya no le sorprende. Está hecha a eso, a ser vista como *lo que* perturba la normalidad, *lo que* hace perder el tiempo a la gente que se reconoce capaz, *lo que* molesta, *lo que* impide que todo vaya según las reglas de la normatividad, *lo que* rompe la línea clasificatoria que ordena la realidad y el espacio social. Seguro que a la mayoría no le gusta, apetece o agrada el lugar a donde va (trabajo, universidad, hospital, etc.), entonces, ¿por qué vive ese momento de espera con impaciencia?².

—*La impaciencia no os hace mejores*, se dijo Hestia para sus adentros mientras miraba, fijamente, la puerta central del vientre de la ballena.

Impaciencia, del latín *impatientia*, hace referencia a la cualidad de la persona que “no tiene capacidad de tolerar”³, de aceptar lo diferente, lo extraño; “lo abyecto

2 Basado en el poema de Brecht, “El cambio de rueda”.

3 <https://bit.ly/3KB3HtM>



provoca terror y repugnancia porque expone la frontera entre el yo y lo otro, constituida y frágil, y amenaza con disolver al sujeto al disolver la distancia” (Young, 2000, p. 243). Lo diferente, lo extraño y lo abyecto irrita, molesta, entorpece, contamina el orden establecido hegemónicamente; generan, y por ende también la impaciencia, intranquilidad (RAE, 2021). La impaciencia como queja ante las dificultades de poder ejercer la libertad (individual) viene a ser, más bien, “efecto de la intención de imponerse” (Fromm, 2007, p. 76), y provocar que el artefacto continúe, sin prolongar la espera, el camino que lleva a esos destinos a los que, seguramente, la mayoría no ansía llegar. “En nuestros días, toda demora, dilación o espera se ha transformado en un estigma de inferioridad. El drama de la jerarquía del poder se representa diariamente” (Bauman, 2007, p. 22).

Resulta ser que la impaciencia no es sana, por eso se ha de huir de este estado; más que beneficios arroja sus contrarios. El mal de la impaciencia, como dice el filósofo Jorge Freire (2021), es un viejo problema que va cambiando de ropaje, en lo simbólico, en lo discursivo, en lo realizable. Y siendo así, resulta paradójico que este mal, como otros de nuestra cultura, se fomenta y de manera encubierta: “no debes ser impaciente, pero has de llegar o ser la primera”.

La impaciencia es rasgo distintivo de la sociedad en la que vivimos: la sociedad de la velocidad, de la instantaneidad, de la inmediatez; la sociedad que se vende como si fuera a agotarse al día siguiente porque lo efímero tiene esa cualidad, y la permanencia no es de fiar; la sociedad señalada por el individualismo, el egoísmo, el yoísmo, el movimiento permanente y la hiperactividad, el cortoplacismo y la insatisfacción constante, el consumismo, la positividad, la seducción, la felicidad infeliz, la crueldad, la indiferencia y la necesidad de rendir sin tregua porque somos sujetos del rendimiento (Han, 2012); la sociedad que coloniza la dignidad de los márgenes y expolia sus derechos: porque no hay derecho que se llegue tarde al trabajo, al hospital, a la universidad por alguien que necesita tiempo para ser reconocida como parte de la ciudadanía; su derecho está en que dispongan —las personas responsables de ello— un artefacto para *ese tipo* de personas, para *gente así* que parece ser que no pueden incluirse

“La impaciencia es rasgo distintivo de la sociedad en la que vivimos: la sociedad de la velocidad, de la instantaneidad, de la inmediatez; la sociedad que se vende como si fuera a agotarse al día siguiente”

“La desigualdad, la injusticia y la marginación son —injustamente— reconocidas como responsabilidad individual.”

funcionalmente en el sistema de quienes son (in)capaces (de aceptar lo extraño, lo abyecto, lo diferente). “No tener cabida” *gente así* en lo que se entiende que es para un nosotros mayoritario/dominante, como expresión distintiva de privilegio, encierra los constructos que de manera provocativa analiza Bauman (2005) y que se constituyen como categorías: la *gente así* pertenece a “cuerpos superfluos” y “residuos humanos”. Se dice de su derecho, pero este se ve mermado por las posibilidades existentes: la *gente así* no disfruta de todas las opciones horarias de todas las líneas que conectan diferentes destinos; se ve limitada solo a aquellos con servicios adaptados a PMR⁴. Consecuentemente, la *gente así* es la que tiene que adaptar su vida y sus necesidades al sistema establecido, y no a la inversa.

Este conjunto de rasgos destruye lo social, lo comunitario y lo político, y “la única ventaja que puede ofrecer la compañía de otros que padecen⁵ lo mismo es reconfirmar a cada uno que los demás también luchan diariamente a solas con sus dificultades” (Bauman, 2003, p. 41). La desigualdad, la injusticia y la marginación son —injustamente— reconocidas como responsabilidad individual (Young, 2011).

La puerta central se abre.

“Es necesario que se te reconozca como un miembro de una comunidad humana organizada en la que tus palabras y tus actos te sitúen dentro de un espacio social de interacción y comunicación. Posees un «derecho», es decir, una exigencia moral de ser reconocido por otros como «una persona portadora de derechos» con una demanda legítima de una carta de derechos legalmente instituida” (Benhabib, 2008, p. 190)⁶.

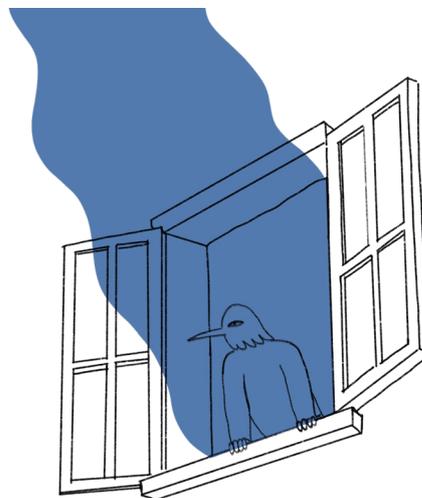
4 Por poner un ejemplo, la línea que lleva a la Escuela de Ingeniería del Campus de Puerto Real, no cuenta con servicio adaptado a personas con movilidad reducida (PMR).

5 “Padecen” se aplicaría a todos tanto a ese nosotros mayoritario/dominante como a la *gente así*. La compañía remite al conjunto de yo es.

6 La construcción de esta historia mínima surge de mi experiencia, de más de veinticinco años, como usuaria del transporte público que utilizo para ir a mi destino, mi trabajo. Mucho de lo que se narra no es ficción.

REFERENCIAS

- Augé, M. (1998). *El viajero subterráneo*. Gedisa.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Benhabib, S. (2008). Otro universalismo: sobre la unidad y diversidad de los derechos humanos. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 39, 175-203 <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/627>
- Brecht, B. (1968). *Poemas y canciones*. El libro de Bolsillo/Alianza Editorial.
- Freire, J. (2021). *Agitación. Sobre el mal de la impaciencia*. Páginas de Espuma.
- Fromm, E. (2007). *Del tener al ser. Caminos y extravíos de la conciencia*. Paidós.
- Han, B-Ch. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Jordan, J. (2005). *Directed by Desire: The Collected Poems of June Jordan*. Editado por Jan Heller Levi y Sara Miles. Copper Canyon Press.
- RAE (2021). *Diccionario de la Lengua Española*. Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/>
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Cátedra.
- Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Morata/Fundación Paideia.



HISTORIAS MÍNIMAS

Cuidar de las palabras (I)

Take care of words (I)

J. Eduardo Sierra Nieto*

Recibido: 24 de julio de 2023 Aceptado: 25 de julio de 2023 Publicado: 31 de julio de 2023

To cite this article: Sierra, J. E. (2023). Cuidar de las palabras (I). *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(2), 168-172. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.17338>DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.17338>

J. Eduardo Sierra Nieto

RESUMEN

En un mundo de palabras estereotipadas que tienden a uniformarnos, el autor reivindica un tratamiento más cuidadoso para ellas. A partir de la premisa de que estamos hechos de palabras, el texto nos invita a reconsiderar cómo nos relacionamos con ellas; haciéndonos ver que ese tratamiento es una cuestión tanto espiritual como política.

Palabras clave: cuidar; palabras; uniformar; libertad

ABSTRACT

In a world of stereotyped words that tend to standardize us, the author claims a more careful treatment for them. Starting from the premise that we are made of words, the text invites us to reconsider how we relate to them; making us see that this treatment is a matter both spiritual and political.

Keywords: to care; words; to standardize; freedom

Más que palabras

Abro con esta *Historia Mínima* una colección de textos con los que busco hacer el ejercicio de pensar nuestras relaciones con las palabras. Una forma de meditar acerca del tratamiento que les prestamos (y que nos prestan).

En un texto escrito hace ahora veinte años y que ha tenido mucho predicamento entre quienes nos dedicamos a la pedagogía, Jorge Larrosa (2003, p. 167) decía que “las palabras con las que nombramos lo que somos, lo que hacemos, lo que pensamos, lo que percibimos o lo que sentimos son más que simples palabras”.

*J. Eduardo Sierra Nieto [0000-0002-9925-1656](https://orcid.org/0000-0002-9925-1656)

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE, Facultad de Educación, Universidad de Málaga (España)

Twitter: [@edukrator](https://twitter.com/edukrator)esierra@uma.es

“Porque las palabras están vivas y tienen historia; porque no solo definen y designan, sino que nos habitan e insuflan vida, es que son *más que simples palabras*.”

A mí me interesa reparar en ese final que dice que *las palabras son más que simples palabras*. No por tratarse de un tema nuevo para las *humanidades* (¿para la humanidad?), sino porque *en este mundo nuestro de palabras estereotipadas*, como escuchaba decir a Emilio Lledó (Círculo de Bellas Artes, 14 de diciembre de 2018), *pensar el lenguaje es un deber de todos*.

Que *las palabras son más que simples palabras* lo sabemos muy bien; como sabemos que su correspondencia con la experiencia vivida ha sido y es un terreno de deleite y también de disputa. Porque las palabras están vivas y tienen historia; porque no solo definen y designan, sino que nos habitan e insuflan vida, es que *son más que simples palabras*.

El lenguaje común nos ofrece un rico muestrario de lo anterior. Recordamos a menudo las *primeras palabras* de nuestros hijos e hijas; y en ocasiones se nos han quedado grabadas *las últimas* salidas de la boca de algún ser querido. Tenemos palabras *favoritas* por su sonoridad o por su eco (*letanía, aquietar, raigambre...*). Sabemos que hay *palabras que matan* y que las hay *prohibidas*, como también hay quienes tienen el poder para censurarlas o absolverlas. Hemos podido escuchar que a *las palabras se las lleva el viento*, queriendo enfatizar la relevancia de mostrar las cosas por la vía de los hechos. Cuando una situación nos sobrecoge, decimos *habernos quedado sin ellas*; y decimos también *que una imagen vale más que mil palabras* cuando su impacto emocional es tan grande que resulta difícil de explicar. Utilizamos expresiones como *ni mil palabras más* para referirnos a que *ya está todo dicho*. Podemos *dar o tomar la palabra, tener la última* o vernos *esclavos de ellas*. También hay palabras *en desuso* (en peligro de extinción) y otras que *dejan huella*.

Este breve paseo por la *vida cotidiana* de las palabras nos puede ayudar a ver con más claridad que no es que las usemos, sino que estamos hechos de ellas. En este sentido, dice Massimo Recalcati (2016, p. 100) que las palabras no son sólo *medios para comunicar* ni un *vehículo de información*, sino *cuerpo, carne, vida, deseo*. Y es que es en el lenguaje y en el habla donde la condición humana adquiere su naturaleza, pues como escribe Juan José Millás (2023),

el lenguaje nos utiliza hasta el punto de que, más que hablar con él, somos hablados por él.

Poder-decir

Decía al inicio con Emilio Lledó que el nuestro es un mundo de *palabras estereotipadas* y que tenemos el deber colectivo de *pensar el lenguaje*. Un deber que habríamos de interpretar como parte de la práctica de la libertad, ya que al aceptar el lenguaje aceptamos con él “sentidos, referencias y todo ese monótono universo de ecos que los medios de transmisión de imágenes, sonidos y letras codifican y propagan (Lledó, 2018, p. 79). Un universo que trae consigo luces, pero también muchas sombras, pues como aclara el filósofo sevillano, “[...] los cauces por los que confluyen las imágenes y las palabras nos conforman a sus semejanzas —a las determinadas semejanzas que nos agobian— y nos hacen conformistas” (*opus cit.*). Y ser *conformista* es tanto *aceptar lo que hay* como *perder la propia forma*.

Perder la propia forma podemos interpretarlo como *uniformarnos*, esto es, *hacer que dos o más personas coincidan punto por punto*: en los estilos de vida, en las apariencias y también en el lenguaje (a través suya). Por eso se inquieta José Carlos Ruíz (2023) al reparar en que el nuestro es un mundo en el que avanzamos reduciendo la variedad de palabras (y sus asociaciones), cayendo en la utilización de un idéntico y limitado abanico de estas; o sea, un mundo de sujetos *uniformados* en sus modos de decir (pensar). El filósofo explica que, tras una primera fase de expansión cultural a través de internet en la que parecía ensancharse el microcosmos de cada comunidad con la llegada de elementos nuevos, lo que está ocurriendo de un tiempo a esta parte es lo opuesto: la citada *uniformación* por la vía de la unificación de criterios de atención, contenidos y gustos.

Esta uniformización del habla es la uniformización del pensamiento; hasta el punto de que *adelgazar* nuestro lenguaje es sinónimo de *enflaquecer* nuestra libertad de pensamiento y acción. Y en cierto modo así vivimos: *esclavos de nuestras palabras* por lo que decimos, por lo que dejamos de decir y, también, por lo que vamos *dejando de poder-decir* (*pensar*).

“Esta uniformización del habla es la uniformización del pensamiento; hasta el punto de que *adelgazar* nuestro lenguaje es sinónimo de *enflaquecer* nuestra libertad de pensamiento y acción.”

Cuidar de las palabras es cuidarnos

Para continuar, quisiera regresar al título del texto y prestar atención a la palabra *cuidar*. Su origen etimológico es *cogitāre*, que quiere decir *pensar*. Un significado que no se ha perdido al seguir presente en su tercera acepción (DRAE): *discurrir o pensar*. Esta significación nos pone encima de la mesa una particular asociación entre pensar y cuidar, que podemos expresar bajo la fórmula —tautológica— *pensar cuidadosamente*.



Si decimos que hay que *cuidar de las palabras*, o que hay que *pensarlas cuidadosamente*, estamos queriendo señalar la importancia de ofrecer resistencia al aplanamiento de la lengua, a su adelgazamiento forzoso; no porque haya que instituir un cuerpo armado para su defensa, sino porque en su protección y mimo nos va la vida. Porque si estamos hechos de palabras —ya lo dijimos— cuidar de ellas es cuidarnos, en un sentido espiritual (ascético) y también político. Así nos los recuerda Ángel Gabilondo (1997, p. 17) cuando afirma que en el leer, hablar y escribir se juega no sólo lo que somos, sino también “la posibilidad de darnos una ciudad en la que ser, en común, singulares y diferentes”. De tal manera que *el cuidado de sí es cuidado de los otros y, a la par, cuidado del lenguaje*, hasta el punto de que, continúa Gabilondo, “decir la propia palabra será el máximo ejercicio de la libertad” (*opus cit.*).

Podríamos concluir por ahora recordándonos que a la vida hay que venir al menos dos veces; pues la condición humana, como escribió María Zambrano (2019), es la de tener que *renacer, muriendo y resucitando sin salir de este mundo*, para que la vida pueda ser *vida de alguien*. Y ese *renacer*, ese *hacer de la vida la propia vida*, pasa, según lo estamos pensando aquí, por *cuidar de las palabras*.

REFERENCIAS

Círculo de Bellas Artes (14 de diciembre de 2018). *Emilio Lledó en la Cátedra ACCIONA: «La filosofía occidental nace de ese diálogo tan necesario hoy»*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=xYpeVC92lQc&t=214s>

- Gabilondo, A. (2012). *Darse a la lectura*. RBA.
- Gabilondo, A. (1997). *Trazos del eros. Sobre leer, hablar y escribir*. Tecnos.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes.
- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la Literatura y la vigencia de la Filosofía*. Taurus.
- Millás, J. J. (2023). *El mundo*. Alfaguara.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Ruíz, J. C. (2023). *Incompletos. Filosofía para un pensamiento elegante*. Destino.
- Zambrano, M. (2019). *Hacia un saber sobre el alma* (3ª edición). Alianza Editorial.



R E S E Ñ A S

Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Alba Pastor, C. (Coord.).(2020), SM.

Ángela Sánchez García*

Recibido: 19 de julio de 2023 Aceptado: 24 de julio de 2023 Publicado: 31 de julio de 2023

To cite this article: Sánchez, A. (2023). Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) [Book Review]. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(2), 173-176. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.17270>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.17270>



Título: *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*

Año: 2022

Coordinadora: Carmen Alba Pastor

Páginas: 320

Editorial: SM

Colección: Biblioteca Innovación Educativa

ISBN: 9788411206839

Enseñar pensando en todos los estudiantes bien podría ser la definición más clara de lo que, para nosotras y nosotros como docentes, ha de ser la Educación Inclusiva. Y es que, ese *pensar en todos y todas* requiere no dejar a nadie atrás y no solo centrarse en el alumnado con algún tipo de discapacidad o problema en el desarrollo. Es una premisa con un potente valor inclusivo, pues se trata de atender la variabilidad que nos caracteriza, pues nuestra sociedad es cada vez más plural y compleja (Alba Pastor, 2022).

Sin embargo, aunque sepamos que no somos iguales, paradójicamente, la sociedad y el sistema educativo nos coloca bajo unos parámetros que tienden a homogeneizarnos, lo que nos hacen creer que ya conocemos al otro. Sin embargo, la educación nos brinda la posibilidad de relación con el otro, poder comunicarnos con él y dejar huella en sus vivencias y experiencias (Contreras, 2002).

Por tanto, una enseñanza desde una mirada inclusiva comienza generando espacios de aprendizaje donde demos la posibilidad de establecer una relación educativa con el otro respetuosa, atenta y potente culturalmente hablando; eso es, lo que nos permitirá conocerlo, y atenderlo de un modo solícito y pedagógico.



*Ángela Sánchez García [0000-0002-9774-6292](https://orcid.org/0000-0002-9774-6292)

Estudiante del Máster de Cambio Social y Profesiones Educativas, Universidad de Málaga
angelasanchezg@uma.es

En este punto quizás nos preguntamos: ¿cómo lo hacemos? Y este libro, *Enseñar pensando en todos los estudiantes*, proporciona las claves para poder conseguir esta meta. A través de sus once capítulos nos sumergimos en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA, a partir de ahora), un modelo que aboga por una educación inclusiva real en las aulas, entendida como aquella que no excluye a nadie de estas y es capaz de atender las singularidades, siendo flexibles y teniendo en cuenta las barreras que existen en los procesos educativos. Es decir, como explicaba Alba Pastor (2022), este modelo:

no se refiere a que haya que crear un diseño universal “de talla única” que pueda servir para todas las personas, en todo momento y en todas las situaciones. Sino que, al hacer cualquier diseño, se tenga en cuenta que siempre existe variabilidad entre los usuarios, que puede ser mayor o menor, pero que suele estar vinculada con ciertas formas previsibles de diversidad, que se pueden anticipar y tener en cuenta desde el principio del diseño, garantizando así la accesibilidad física, sensorial y cognitiva. (p. 21)

Por otro lado, aunque este modelo se haya incorporado recientemente a la Ley Orgánica de Modificación de la LOE, no debemos obviar que parte de áreas de conocimiento como las nuevas tecnologías, las experiencias del profesorado, las aportaciones de la psicología cognitiva y los avances de la neurociencia (CAST, 2011).

Este libro está escrito, tal y como las y los autores mismos lo definen, por una *coral* de docentes de diferentes niveles educativos, implicados en la lucha por construir una educación inclusiva de calidad. Además, está coordinado por Carmen Alba Pastor, Catedrática de la Universidad Complutense de Madrid e investigadora visitante de la Universidad de Harvard y el CAST (Center for Applied Special Technology), lugar donde se origina este nuevo modelo y desde el cual Carmen empezó a interesarse y especializarse, incorporándolo en sus líneas de investigación y en la formación de docentes.

En las primeras páginas de este manual nos adentramos en el prólogo de Pilar Arnaiz Sánchez, en el que se relata los comienzos de este diseño, la trayectoria del paradigma inclusivo en el mundo educativo y la relación que mantienen ambos aspectos: “estamos ante un escenario que presenta la educación inclusiva como una educación de calidad, y al DUA como el marco de acción para conseguir esta tan ansiada educación” (p. 9).

El primer capítulo, *Entender la educación inclusiva con el DUA*, introduce este modelo que se presenta como una transformación que amplía nuestra mirada tanto docente, como personal, pues nos invita a descubrir un horizonte con más matices provocando mirar más allá de lo que conocemos. En ese sentido, la accesibilidad y la flexibilidad constituyen los pilares fundamentales de este modelo, pues son indispensables para poder atender a las singularidades. El poder mostrar diferentes opciones de representación, de acción o de expresión, nos habla de la propia pluralidad del mundo y cómo podemos abrirlo al aula. Esas múltiples formas de implicación, de representación y de acción y expresión responden a los tres principios que lo integran, fundamentadas por tres redes neuronales (afectiva, de reconocimiento y estratégicas) que tienen un papel relevante en los procesos de aprendizaje. Al mismo tiempo, estos tres principios contienen diversas pautas que lo desgranar y, a su vez, diferentes puntos de verificación, es decir, propuestas y requisitos que permiten responder con éxito a dichas pautas.

Siguiendo con su lectura, nos encontramos que el libro se divide en tres grandes partes que responden a cada principio DUA. La primera parte (compuesta por los capítulos dos, tres y cuatro) hace mención a: *El papel del componente afectivo en el aprendizaje*, del que forma parte el Principio III: *Proporcionar múltiples formas de implicación*, es decir, se refiere al “componente de subjetividad que tiene la enseñanza y el aprendizaje” (Martínez-Martín y Caparrós-Martín, 2022, p. 53). En estos tres capítulos se narran aquellas prácticas generadoras de compromiso por parte del alumnado, sabiendo que, al existir diversidad en las formas de aprender, también existe en las maneras de implicarnos en él. Así, el capítulo 2, dedicado a la Pauta 7 “Proporcionar múltiples formas de captar el interés”, aborda cómo fomentar el interés en el alumnado y menciona las diferentes barreras que se encuentran a la hora de captarlo, comprendiendo que cada quien es diferente y que serán necesarios diseños variados que tengan en cuenta ese componente vivencial y subjetivo. El capítulo 3 está dedicado a la Pauta 8 “Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia”, donde se refleja como el profesorado es el encargado de posibilitar esa persistencia para con los aprendizajes, gracias a establecer cierta comunicación que explicita las intenciones y objetivos de las actividades que les propone. Por último, la Pauta 9 “Proporcionar opciones para la autorregulación” nos habla de ese conocimiento transmitido por el profesorado que permitirá que el alumnado pueda encontrarles sentido a sus aprendizajes; y que, junto a un *feedback* adecuado, genera expectativas y motivación, y fomenta la reflexión y la autorregulación.

En la segunda parte (que va del capítulo cinco al siete) se aborda la idea *De la percepción de la información a su integración en la construcción del conocimiento*, del que forma parte el Principio I: *Proporcionar opciones para la representación*. En estos tres capítulos divididos consecutivamente por: Pauta 1 “Proporcionar opciones para la percepción”; Pauta 2 “Proporcionar opciones para el lenguaje y los símbolos; y Pauta 3 “Proporcionar opciones para la comprensión”, se van desgarrando diferentes enfoques para representar la realidad al alumnado a través las diversas opciones. Se hace hincapié en que todas las actividades deben ser accesibles y flexibles, permitiendo al alumnado representarlas de múltiples formas teniendo en cuenta sus singularidades. Podemos encontrar también en estas páginas, diferentes ejemplos y herramientas que nos guíen en el proceso de decodificar la información y el modo en el que podemos ayudar al alumnado a comprender, proceso que va más allá de la reproducción de saberes (Sánchez-Serrano, López-López y Díaz-García, 2022).

Por último, la tercera parte (cuyos capítulos van del 8 al 11) hace mención a la idea de *La interacción con la información y el pensamiento estratégico*, que aborda el Principio II: *Proporcionar múltiples formas de acción y expresión, corresponde con las estrategias para proporcionar múltiples formas de acción y expresión*. En estos tres últimos capítulos, divididos a su vez por cada una de las pautas de este principio: Pauta 4 “Proporcionar opciones para la acción física”; Pauta 5, “Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas”; y Pauta 6 “Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación”, se pone el énfasis en los materiales manipulativos y en los espacios interactivos diversos que sean accesibles para que todos/as tengan la posibilidad de interactuar de distintas formas. Además, no solo se trata de acceder a esos materiales, sino en poder expresar y comunicar de múltiples maneras aquello que se quiere enseñar y que el alumnado aprende, por lo que será necesario facilitarles los recursos expresivos más adecuados para que se produzca dicho aprendizaje. También es relevante en este principio la *función ejecutiva*, pues atenderla,

posibilita que el alumnado sea más consciente de su aprendizaje, aspecto esencial para que los/as niños/as se impliquen, participen, se autorregulen. Además, a través de sus páginas se narran diferentes materiales, experiencias y ejemplos que proporcionan esa accesibilidad, interacción y progreso que se pretende conseguir.

El cierre de esta obra coral lo encontramos en un último capítulo que trata el currículum como una herramienta flexible, accesible y eficaz, pues, como sabemos, este ha sido considerado una barrera para construir una educación inclusiva. Para poder reelaborarlo, el DUA utiliza la Planificación para Todos los Estudiantes la cual considera importante tener en cuenta varios pasos (objetivos, evaluación, metodología y materiales) enfocados en la educación inclusiva y dirigidos a generar aprendizajes significativos en todos y todas.

Resulta relevante señalar, como la lectura de este manual posibilitará a los profesionales de la educación un extenso material lleno de ejemplos, experiencias y diferentes enfoques didácticos, pedagógicos y curriculares para planificar y diseñar en el aula, generando esa trascendencia en la práctica educativa. También se resaltan ciertas herramientas que facilitarán y proporcionarán esa accesibilidad y flexibilidad necesaria, entre ellas se destaca el uso de las tecnologías. Este libro, centrado en el modelo DUA, pone el foco principal en la importancia de un compromiso docente como inicio de un recorrido hacia una educación de calidad, es decir, una educación inclusiva, equitativa, justa y democrática (Escudero y Martínez, 2011) y donde el alumnado pueda convertirse en aprendices capaces de orientar sus aprendizajes de manera autónoma y motivada, siendo resolutivos y conscientes de lo que necesitan, de sus fortalezas y también, de sus capacidades.

REFERENCIAS

- Alba Pastor, C. (coord.) (2022). *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. SM.
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído, percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 61-65. <https://bit.ly/3pXIaDV>
- Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 85-105. <https://bit.ly/3rB6mfO>

ENTREVISTA

Trabajar en común, pensar en común. Entrevista a Elisabetta Biffi

Work together, think together. Interview with Elisabetta Biffi

Ester Caparrós Martín,^{*} María Victoria Martos-Pérez,^{**} Ángela Sánchez García^{***}
y Rosana Bazaga Sanz^{****}

Recibido: 25 de julio de 2023 Aceptado: 26 de julio de 2023 Publicado: 31 de julio de 2023

To cite this article: Caparrós, E. Martos-Pérez, M.V.; Sánchez, A. y Bazaga, R. (2023). Trabajar en común, pensar en común. Entrevista a Elisabetta Biffi. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(2), 177-182. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.17349>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.17349>

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=wYzpyXXKZ8o>



Elisabetta Biffi

RESUMEN

Entrevistamos a Elisabetta Biffi, professoressa ordinaria del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, de la Università degli Studi di Milano-Bicocca (Italia).

Palabras clave: trabajo en común; pensar colectivamente; investigación participativa; derechos de la infancia; perspectiva fenomenológica; escritura autobiográfica

ABSTRACT

We interviewed Elisabetta Biffi, professoressa ordinaria at the Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli Studi di Milano-Bicocca (Italy).

Keywords: work together; thinking collectively; participatory research; children’s rights; phenomenological perspective; autobiographical writing



^{*}Ester Caparrós Martín

0000-0003-1700-3577

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga (España)

ester.caparros@uma.es

^{**}María Victoria Martos Pérez

0000-0002-6613-4189

Universidad de Málaga (España)
mv.martosper@uma.es

^{***}Ángela Sánchez García

0000-0002-9774-6292

Universidad de Málaga (España)
angelasanchez@uma.es

^{****}Rosana Bazaga sanz

Diseño gráfico y maquetación

r.bazagasanz@gmail.com

BIOGRAFÍA

Elisabetta Biffi es profesora ordinaria del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, de la Università degli Studi di Milano-Bicocca (Italia), donde actualmente imparte clases de *Fondamenti di Consulenza Pedagogica* y *Pedagogia dell'intervento educativo* y dirige varias tesis doctorales. Sus intereses de indagación se centran fundamentalmente en la vinculación entre la educación social y la infancia a través de investigaciones de corte participativo. En este sentido, las temáticas sobre las que investiga van desde los derechos de los menores y la justicia social; la violencia contra los niños y las niñas y su prevención; la participación de los y las jóvenes en los espacios comunes (activismo y política); la formación de profesionales de la educación. Cabe destacar la perspectiva fenomenológico-hermenéutica, biográfico y autobiográfica desde la que investiga; además del uso de diversas estrategias metodológicas innovadoras basadas en las artes (art-based methods), donde pone especial atención a la práctica narrativa en el ámbito pedagógico y la documentación pedagógica en el servicio educativo.



La amplia trayectoria investigadora de la profesora Biffi le lleva a liderar y participar en varios grupos y proyectos de investigación a nivel nacional y europeo. En este sentido, participa en el grupo de interés *Transforming Assessment, Evaluation and Documentation in Early Childhood Pedagogy*, dentro de *EECERA*, una sociedad europea que se ocupa de la defensa de los derechos del niño y de la niña. Es responsable del proyecto *Multilayered Urban Sustainability Action (MUSA)* en el que se coordinan las diversas universidades milanesas (Bicocca, Statale, Bocconi y Politecnico) para trabajar, entre otras líneas, en el poder de agencia de los y las jóvenes en los espacios públicos y políticos. Y también forma parte del *Art Based Research Global Consortium*. Asimismo, acaba de dar cierre a dos proyectos en la línea de la violencia contra la infancia: por un lado *CANRING - Empowering Child Care Systems and Supporting Leaving Care from Inside* (REC-RCHI-PROF-AG-2018- project n.831189), cofinanciado por el programa REC (Rights, Equality and Citizenship) de la Unión Europea; y *DEPCIP - Digitised Education of Parents for Children Protection* (2019-1-TR01-KA204-077577), financiado por el Programa Erasmus+ de la Unión Europea.

Para *Márgenes* ha sido una oportunidad muy enriquecedora poder entrevistar a la profesora Elisabetta Biffi y compartir con ella su trayectoria investigadora y docente, así como sus reflexiones e inquietudes sobre la educación; ante todo, por la proximidad de su pensamiento y su trabajo con los principios y las ideas que sostienen nuestra revista.

En la entrevista, Elisabetta nos narra cómo comenzó en el mundo de la docencia y la investigación y cómo fueron sus inicios en la Universidad de Bolonia —donde se graduó en 2003 en Ciencias de la Educación, cuando ya ejercía como educadora—. Las trayectorias de sus estudiantes le conducen hoy a mirar su propia historia con retrospectiva, por la implicación que le supuso dejar su hogar natal en la zona de Lombardía para poder graduarse en la ciudad boloñesa. Fue allí donde dio sus primeros pasos como investigadora novel con el profesor Piero Bertolini, quien vio en ella ese interés por la pedagogía fenomenológica y le animó a profundizar en esta y a formar parte de su grupo de estudio. La fenomenología es, para Elisabetta, un modo “atento en la escucha de los sujetos, de sus experiencias y también una atención a las implicaciones políticas importantes que la acción educativa siempre tiene en cualquier contexto”. Por eso, no nos sorprende que de esos inicios sobre la investigación fenomenológica, se llevara tanto; pues, hoy por hoy, podemos considerar a Elisabetta una investigadora que indaga cuidando no perder el sentido por comprender la complejidad del contexto educativo con el que investiga.

Continuó sus estudios en la Universidad de Milano-Bicocca donde conoció a Duccio Demetrio, profesor de Filosofía de la Educación, a quien destaca como una persona referente en su formación y con el que continuó hasta finalizar su doctorado. Nos cuenta como durante su formación con él, este habilitó un espacio para *pensar en comunidad* en la Libera Università dell’Autobiografia di Anghiari, en la Toscana, un lugar que le ofreció la posibilidad de *pensar con otros y otras*, y a su vez, *pensar en su propia historia*: “Cuando trabajas con autobiografías e historias y acompañas a otros a trabajar con su propia historia, inevitablemente tienes que trabajar también con la tuya. [...] Y en realidad también contar las historias de las personas con las que trabajamos, sobre todo cuando están en contextos especialmente vulnerables. Es un acto de emancipación y de reconocimiento propio y del otro. Así como también, un importante valor político y social”, señala Elisabetta.

Esta experiencia de prácticas biográficas y autobiográfica, marcó su trayectoria profesional en los servicios a la infancia y territoriales de protección de menores, que

“Las trayectorias de sus estudiantes le conducen hoy a mirar su propia historia con retrospectiva”



transcurría de manera simultánea. Lo que le hizo fusionar ambos aspectos, observando y reflexionando, a través de la escritura, la importancia de la *relación educativa*. Para Biffi, la relación educativa es algo que va un paso más allá del encuentro directo con el niño o la niña; es decir, también ha de sostenerse, tal y como señala, en el “diálogo entre profesionales y en la dimensión institucional del trabajo”. Y es que pensar en cómo entendemos la relación educativa y la mirada que tenemos hacia la infancia y la juventud es, para Elisabetta una cuestión educativa ineludible dentro de su ámbito de indagación; en este sentido no cuenta cómo, en ocasiones, las relaciones que establecen educadores/as y educandos/as, denota un abuso indebido. Esto sucede cuando existe una *violación del respeto, la legitimidad y el reconocimiento, que radica precisamente en el hecho de que la educación es algo que tiene que ver con una dimensión de confianza, de intimidad a veces, y también de asimetría, de poder dentro de éstas*. Cabe señalar como Elisabetta se inició en este tema gracias a formar parte de un grupo de investigación al cuidado de la profesora Maria Grazia Riva, y como, actualmente, sigue trabajando gracias a participar de dos proyectos europeos; uno, enfocado en la formación de los padres con la finalidad de prevenir la violencia infantil; y otro, que aborda la creación de estrategias y de anclajes emocionales para agentes a cargo del cuidado de jóvenes que alcanzan la mayoría de edad y tienen que abandonar sus lugares de acogimiento residencial y empezar sus vidas adultas.

Asimismo, nos parece relevante el uso que hace de metodologías basadas en la perspectiva de *la fenomenología-hermenéutica, la narrativa autobiográfica y biográfica, así como los métodos basados en las artes; dado que son el modo que considera más adecuado para aproximarse a la experiencia*. Pues, según nos cuenta, *ofrecen la posibilidad de un análisis situado sobre los acontecimientos, los significados y los sentidos que le otorgamos cada quién a nuestras vivencias en el mundo*.

Esos primeros pasos junto a los profesores Piero Bertolini y Duccio Demetrio y la profesora Maria Grazia Riva, han marcado los modos en los que Elisabetta sostiene hoy su

práctica de investigación. Por ello, nos comparte tres referencias bibliográficas que pueden ayudarnos a comprender con más profundidad su recorrido en la investigación y posteriormente en la docencia: (i) Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Raffaello Cortina Editore; (ii) Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina Editore; y (iii) Riva, M.G. (2005). *L'abuso educativo, teoria del trauma e pedagogía*. Unicopli.

Mientras conversamos con ella, vamos percibiendo la coherencia que muestra su pensamiento y su acción a lo largo de toda su trayectoria; coherencia en el hecho de cuidar siempre estar acompañada por otras y otros y compartir colectivamente, tanto en la formación, como en la práctica educativa, docente e investigadora, aspecto que asume como herencia del profesor Demetrio. Y en este sentido es para ella una *fortuna* haber tenido la posibilidad de formar parte siempre de grupos *intergeneracionales* (con participación de la juventud y la infancia), *interdisciplinarios* (en cooperación con profesionales de educación, psicología, filosofía, geografía y antropología, entre otras áreas) e *intersectoriales* (con estudiantes, docentes, educadores, educadoras en activo y otros, otras profesionales que no siempre están vinculados a la academia y a la investigación).

Sumergirnos en la experiencia de Elisabetta Biffi, en sus modos de pensar y sostener la investigación y la docencia, nos lleva a plantearnos que, en un mundo como el actual, se hace imprescindible aprender a *trabajar y pensar en común*. Ambos movimientos, requieren empezar por conocernos y reconocernos en relación con la *alteridad*, para poder comprender los entresijos que sostienen las relaciones educativas y las estructuras que van marcando el desarrollo de nuestras sociedades y de los ámbitos educativos en los que trabajamos. Así vemos muy necesario la práctica que ella misma genera en sus círculos académicos desde un compromiso social y político: abrir espacios para que los y las jóvenes puedan formar parte de la investigación desde el proceso de construcción de la misma; pues, como señala, *construir estrategias colectivas y comunes, no son hoy sólo un acto de resiliencia, sino también de resistencia a los impulsos individualistas*.

Este orden coherente de investigar en temas socio-educativos, trata de trasladarlos a su docencia; pues ambas,

“Construir estrategias colectivas y comunes, no son hoy sólo un acto de resiliencia, sino también de resistencia a los impulsos individualistas”



investigación y docencia considera que son dimensiones que se complementan y que forma parte del mismo sistema. Por eso, a sus clases, lleva sus experiencias como investigadora —también las de otros y otras colegas—, invitando a sus estudiantes a formar parte de sus grupos de investigación, con sus proyectos de *laurea*, doctorado y postdoctorado. Esta apuesta denota ir más allá de la producción académica, para hacer posible una investigación participativa y colaborativa, en la que se incluyen las miradas no solo de las personas que investigan, sino también de aquellas con quienes se investiga. Podemos decir, por tanto, que las líneas de investigación de Elisabetta tratan de no sucumbir a un orden hegemónico de investigación; como ella misma expresaba, pone énfasis en encontrar el equilibrio *entre hacer lo que se necesita colectivamente y estudiar, pero a su vez aportar la libertad de su propio pensamiento y de poder ir a investigar áreas que quizás están fuera de lo que se evidencia como una necesidad de estudio.*

Por último, como no puede ser de otro modo, hablamos de su experiencia como mujer dentro del ámbito universitario; de esta nos cuenta que ha tenido la suerte de trabajar en una Facultad donde altos cargos como decanato o la dirección de departamentos han sido ocupados por diferentes mujeres; aun así siente que, a pesar de su vivencia, las mujeres tenemos la percepción de que necesitamos luchar más y con mayor ímpetu para estar reconocidas como nos merecemos dentro de la institución universitaria.

Para concluir, si algo destacamos de Elisabetta, es su compromiso social y educativo que mantiene en su tarea docente y en su práctica de investigar. Por eso, aprovechamos para pedirle algunos consejos que le daría a quienes se inician en la docencia y en la investigación: “no trabajar sola(o) nunca, trabajar siempre en grupos”. Queda en evidencia que la idea que vertebra toda la experiencia de esta profesora milanesa, es la de que el pensamiento es una producción colectiva, por eso, nuestro título no podría ser de otra manera: *trabajar en común, pensar en común.*