



Conocimiento, Experiencia y Compromiso Social en la Formación del Profesorado Redes para la Transformación

Coords.

Virginia Martagón Vázquez

Piedad Calvo León

M^a Jesús Márquez García

Moisés Mañas Olmo

**CONOCIMIENTO, EXPERIENCIA Y COMPROMISO SOCIAL
EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO
Redes para la transformación**

Virginia Martagón Vázquez
Piedad Calvo León
María Jesús Márquez García
Moisés Mañas Olmo
(Coordinadores)



© De los textos, las personas autoras 2022

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 – 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91544 28 46 – (+34) 91544 28 69

e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1122-618-9

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
MESA 1. VÍNCULOS Y COMPROMISO EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA.....	11
TERRITORIALIDAD, IDENTIDAD E INCLUSIÓN EN LAS UNIVERSIDADES DEL CONURBANO BONAERENSE (ARGENTINA): TRAMAS Y VOCES DESDE LA GÉNESIS Y ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL.....	13
DE ORILLA A ORILLA: ACORTANDO LA DISTANCIA ENTRE EDUCACIÓN Y SOCIEDAD DESDE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	20
PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE: EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS EN LAS DISPUTAS CONTEMPORÁNEAS.....	24
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS TRANSFORMADORAS FRENTE A LA CRISIS ECOSOCIAL.....	30
INTEGRANDO EL CURRÍCULUM AUSENTE EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA “FACTORÍA CREATIVA”: POBLACIÓN TRANS.....	35
ESTUDIOS DE ACTITUDES Y HÁBITOS LECTORES DE FAMILIAS. PROPUESTAS DE ACTIVIDADES PARA LA EDUCACIÓN.....	41
COMUNIDAD DE APRENDIZAJE EN LA CONSERVACIÓN DEL TERRITORIO. EJIDO COAPILLA, CHIAPAS.....	58
PRÁCTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES COMO MOTOR DE IMPULSO PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN EN LA EMSAD.....	64
LA IMPORTANCIA DEL APEGO Y LAS RELACIONES AFECTIVAS EN LOS CENTROS DE MENORES. UNA PROPUESTA DE TRABAJO PARA LOS EDUCADORES.....	69
MESA 2. DIALOGICIDAD Y FORMACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.....	75
CONSTRUYENDO CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO EN ESPACIOS DE COMUNICACIÓN ACTIVA, TIEMPO Y FORMATO DISRUPTIVO ENTRE IGUALES.....	77
A FORMAÇÃO DOCENTE E A COMPOSIÇÃO DE SENTIDOS NOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	78
ENSEÑAR Y APRENDER DURANTE EL COVID-19: PERCEPCIONES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.....	90
LA NARRACIÓN BIOGRÁFICA COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DOCENTES. UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.....	99
DIÁLOGOS EN TORNO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO.....	104
LA ASAMBLEA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.....	109
LAS TUTORÍAS DE PARES COMO ESPACIO DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD....	115
DESDIBUJANDO FRONTERAS EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: LA RADIO COMUNITARIA COMO HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN Y PARTICIPACIÓN.....	120
MESA 3. FEMINISMOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	125
(CO) EDUCANDO A TRAVÉS DE REFERENTES DE MUJERES ANDALUZAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.....	127
TRANSVERSALIDAD DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	132
VENTANAS Y ESPACIOS DE UN CONFINAMIENTO. ARTES VISUALES Y PEDAGOGÍAS FEMINISTAS.....	136
LA MUJER SURCOREANA. EVOLUCIÓN DE LA OPRESIÓN PATRIARCAL A LA CONQUISTA DE SUS DERECHOS.....	141

EVOLUCIÓN DE LAS ACTITUDES SEXISTAS EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL DURANTE SU FORMACIÓN INICIAL	146
LENGUAJE Y REALIDAD: CONSTRUYENDO Y DECONSTRUYENDO EJEMPLOS COTIDIANOS EN LA REALIDAD DEL AULA	152
FORMARSE PARA EDUCAR A LAS INFANCIAS: MAPEO DE SENTIDOS EN TORNO A LA FORMACIÓN DOCENTE EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DEL NORTE ARGENTINO.....	155
MESA 4. PENSAMIENTO Y ACCIÓN CRÍTICA	161
LA CIUDAD COMO ESPACIO EDUCATIVO	163
EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LAS SOCIEDADES (POS)MODERNAS: UN ANÁLISIS A PARTIR DE LA CRISIS PANDÉMICA ACTUAL.....	168
ESTUDIO DE LA CONCIENCIACIÓN DEL ALUMNADO DE POSTGRADO EN LOS PROCESOS DE CAMBIO Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL.....	173
LOCA ACADEMIA DE PEDAGOGÍA. RELATO CRÍTICO DESDE UN PUNTO DE VISTA FREIREANO.....	178
UNA MIRADA CRÍTICA A LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA	183
PENSAR LA ESCUELA A PARTIR DE LO IRREGULAR. TRAYECTORIAS ESCOLARES DE ADOLESCENTES Y JÓVENES EN SITUACIÓN DE CALLE. EXPERIENCIAS, SENTIDOS Y ESPERANZAS	188
LOS TALLERES COMO ESPACIOS DE APERTURA A LO SITUACIONAL Y LO CONTEXTUAL DESDE LA PROPUESTA NARRATIVA.....	193
DOCUMENTAL. LA RADIO COMUNITARIA, UNA HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA	198
MESA 5. BIOGRAFÍAS, PERFORMANCE, METARRELATOS DISRUPTIVOS DE APRENDIZAJE	201
BIOGRAFÍAS ESCOLARES Y PRÁCTICAS DE ESTUDIANTES DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN ESCENARIOS INTERCULTURALES. ESTUDIO EN EL CASO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN UNA ESCUELA PRIMARIA DONDE CONCURREN NIÑXS GITANXS	203
HISTORIAS DE VIDA DE UNAS POCAS PERSONAS EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE	208
EXPLORANDO LA IDENTIDAD DE DOCENTES EN FIN DE CARRERA PROFESIONAL: BIOGRAFÍAS DE UNA VIDA EN LA ESCUELA.....	214
ITINERARIOS ESCOLARES EXCLUYENTES EN JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN CANTABRIA. RELATOS EXPERTOS.....	219
NARRATIVA (DE)CONSTRUCTIVA DE UNA PERSONA DIAGNOSTICADA CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL. RECOMPONERSE PARA SEGUIR AVANZANDO.....	224
DIBUJANDO LOS ADENTROS EN BUSCA DE LA IDENTIDAD.....	229
TRANSFORMÁNDONOS EN EL NARRARNOS, TRANSITANDO ESCENARIOS PARTICIPATIVOS: SALIENDO DE LO MÍO PARA PODER LOGRAR LO NUESTRO.....	231
NARRATIVAS CORPORALES. LA PALABRA TRANSFORMADA EN PERFORMANCE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	232
“LEDICIA E SOÑOS”. APRENDER, CREAR Y CREER EN LA INFANCIA.....	235
APRENDIZAJES VOLUNTARIOS.....	238

INTRODUCCIÓN

Virginia Martagón Vázquez, Piedad Calvo León y María Jesús Márquez García

Universidad de Málaga

La escuela no la pensamos como un espacio aislado ni ajeno a la formación del profesorado lo que nos impela a co-analizarla y proyectarla en una lógica de espacios y redes abiertas que desafían firmemente la organización jerárquica, segregadora y tecnocrática. Apostamos por la participación en una organización horizontal, colaborativa y comunitaria con un propósito claro de justicia social y democracia. Las redes de centros educativos y universidades, con claro propósito común de transformación social y educativa, la concebimos como un ecosistema clave de aprendizaje, acción y reflexión en la formación del profesorado. Estas redes colaborativas son fundamentales para abonar el terreno de una cultura docente dialógica y colectiva, abierta a la crítica.

La colaboración de los y las docentes en formación en contextos educativos reales, no solo queda circunscrita al aula, al centro educativo y su entorno, sino que supone un salto hacia comprender el mundo y analizarlo desde una perspectiva interseccional que se involucra en un dialogo conjunto y en la búsqueda de sentido. La colaboración abierta a la participación comunitaria es una respuesta al aislamiento e individualismo de la escuela, es poner en valor las relaciones informales basada en los afectos, el dialogo y la mejora de la práctica. Como nos recuerda bell hooks (2022) en uno de sus escritos, la colaboración entre el profesorado es importante y realmente un hecho transformador. El profesorado se repiensa a si mismo, y como parte de un proyecto, al evaluar sus trabajos con compañeras y compañeros docentes, en un contexto de relación y confianza. Cuando este dialogo se basa en cómo mejorar la docencia y las relaciones con el alumnado, las familias y el entorno, estamos contribuyendo, con el trabajo colaborativo crítico, a la construcción comunitaria. Pero, cuando esa colaboración se expande entre los docentes, las familias y otros agentes sociales de la comunidad, que voluntariamente colaboran en articular una acción conjunta es cuando comienza a hacerse efectiva la transformación.

En el contexto del proyecto de Innovación Educativa “*Ecologías del aprendizaje, formación y participación comunitaria en educación superior. Articulando saberes académicos y experiencias*” nos ha preocupado fundamentalmente cómo avanzamos. Creemos que poner el foco en otros modos de pensar y hacer en la docencia universitaria, centrada en experiencias colaborativas y reflexivas, de las y los estudiantes, y nuestro compromiso, como formadores y formadora, con la transformación dialógica, dentro y fuera del aula universitaria es como podemos llegar a la transformación enunciada. Las conclusiones e inconclusiones de estos debates y análisis han sido el germen de la propuesta que nos ocupa en este congreso y que se ha abierto a la participación de todas y todos los participantes cuyas aportaciones y reflexiones recogemos en este libro.

En este libro nos ocupamos de cuestiones, propuestas, actuaciones y reflexiones, recogidas en cinco puntos, que contribuyen a la transformación educativa vinculada con la formación de profesorado en un proyecto común:

1) Vínculos y compromiso en la transformación social y educativa

¿Por qué y para qué educamos? ¿Qué sentido o sentidos tiene hacerlo? Estas son algunas de las preguntas que nos mueven a quienes nos ocupamos de la educación. Vemos con claridad que educar se refiere al vínculo que se genera en el encuentro entre personas en el que cada participante se modifica. Sin embargo, educar solo tiene sentido en tanto contribuya a la transformación colectiva de las sociedades en las que vivimos. El sentido colectivo es el norte que nos orienta. Este sentido se vio bastardeado en los contextos internacionales de aplicación de políticas neoliberales, que han sobrevalorado el desarrollo individual, basado en el esfuerzo personal, por encima del interés comunitario y social. Discutirlo, recuperarlo, proyectarlo y soñarlo, en estos espacios, nos ayudará a encontrar puntos de apoyo compartidos en pos de la construcción de sociedades más justas y solidarias.

2) Biografías, performances y metarrelatos disruptivos en aprendizaje

Horizontalidad y transversalidad en los procesos de construcción del conocimiento: Frente al paradigma del experto y las formas hegemónicas de construcción del saber, nos planteamos un espacio comunicativo para provocar el desaprendizaje y entender el conocimiento como un procomún; aprender vivencial y relacionamente. Nos cuestionamos: ¿quién ostenta el poder en la construcción del conocimiento y a quién le damos legitimidad y autenticidad?, ¿cómo deconstruimos las relaciones de poder?, ¿cómo posibilitar la ecología de saberes, respetando la singularidad y promoviendo la transversalidad?, ¿cómo cambiar el mundo desde el relato individual y/o colectivo y compartido?, ¿cómo vinculamos el decir y el hacer?

Expresión, creatividad y narrativas disruptivas: Frente a la imposición del texto escrito, el peso de la argumentación y los formatos hegemónicos de construcción y transmisión del conocimiento, nos preguntamos: ¿cómo practicar una educación como espacio de creación de libertades?, ¿cómo nos permiten narrarnos otras formas de expresión?, ¿qué fórmulas y posibilidades de expresión, comprensión y creación del conocimiento nos definen?, ¿cómo pueden cambiar nuestras visiones y relaciones los relatos y formatos disruptivos?

Tránsitos desde la lógica academicista: Eje transversal en el que os animamos a ahondar y preguntarnos desde un punto de vista emancipatorio otras posibilidades de entender y reinventar la universidad.

3) Feminismo y formación del profesorado

Hablar del profesorado y su formación implica también hablar del oficio de la profesora o el profesor, de ese hacer-sentir y pensar. Se espera que el profesorado cumpla y responda a múltiples tareas, pero hay una de ellas de la que consideramos no puede prescindir, esta es “dar a leer” y leer el mundo y ayudar de esta manera a pensar y construir un pensamiento crítico. Para ello consideramos fundamental que, esta lectura del mundo y esta sensibilidad para hacerlo, sea desde lentes feministas, es decir, desde miradas atravesadas por las perspectivas de géneros y sexualidades.

No podemos dejar de reconocer que el trabajo del profesorado es, en el mejor de los casos, un puente de problematización de ese mundo y que en tiempos neoliberales se vuelve valioso contar con miradas que cuestionen las lógicas del “sálvese quien pueda” que éste propone. Las cuestiones de género no quedan exentas de la perversidad y la violencia con la que este sistema expulsa a múltiples colectivos y disidencias.

Desde este lugar, educar se vuelve algo más que transferir conocimientos; implica crear la posibilidad de construir saberes diversos y posibilitar la escucha intempestiva del otro y de la otra. Para

que esto ocurra es imprescindible revisarse, pensarse, y alojar la posibilidad de comprender que el/la educador/a es un sujeto atravesado por la sexualidad. Es comprender que los/las estudiantes son sujetos también que habitan un cuerpo, cuestionar la idea de que mente y cuerpo son compartimentos estancos y que la relación con el conocimiento y los saberes son neutrales. Para que la educación sea emancipadora y construya lugares más justos donde habitar es imprescindible crear espacios que nos permitan reflexionar sobre los imaginarios que nos han atravesado históricamente, sobre los modos de concebir y vivir la sexualidad, que permitan deconstruir ideas de pretendida neutralidad y producir otros modos de hacer pedagogía y habitar la escuela.

4) Pensamiento crítico y Acción

El pensamiento crítico hace referencia al proceso activo de conceptualizar, analizar, sintetizar, recrear y/o evaluar una realidad con el objeto de generar nuevas alternativas o posibilidades para otro mundo, y por tanto otra educación, mejor y para una ciudadanía digna. El pensamiento crítico, a través de la observación, experiencia, reflexión o razonamiento como un guía para reconstruir creencia y acción, supone el examen de las estructuras o elementos del pensamiento – propósitos, suposiciones, conceptos, implicaciones, cosmovisiones, marcos de referencia, etc. – impuestos y difundidos por las normas y sistemas sociales que conforman aspectos muy profundos de nuestras identidades – como género, etnia, nacionalidad, clase social, ethos profesional, etc. La acción crítica, por lo tanto, supone el trabajo colectivo para dismantelar los sistemas sociales e ideológicos opresores. En esos dos ejes indisolubles – el pensamiento crítico y la acción crítica – el educador Paulo Freire ha anclado la praxis transformadora de su pedagogía crítica. Invitamos al debate sobre reflexión teórica, filosófica o empírica sobre el pensamiento crítico y/o su acción crítica.

5) Dialogicidad y formación en la docencia universitaria

Frente a un discurso educativo colonizado por las lógicas del mercado, donde conceptos como calidad, excelencia o innovación opacan lo educativo, se hace necesario poner en valor aquellas propuestas, que, sin ser innovadoras, suponen planteamientos radicales y, en estos tiempos revolucionarios. Queremos abrir un espacio en el que poder compartir propuestas y prácticas en la formación del profesorado que recuperen el sentido democrático de lo educativo, desde perspectivas dialógicas que nos permitan, no sólo comprender el mundo, sino formar parte activa en la co-construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, planteamos este diálogo como una oportunidad para discutir sobre posibles alternativas, contrarias a la formación hegemónica en la docencia universitaria, basadas en el diálogo, el reconocimiento mutuo y el compromiso necesario para la transformación y promoción de prácticas educativas emancipadoras en la Universidad.

Esperamos que los textos compartidos en el congreso no ayuden a continuar y entrelazar acciones en una firme co-obligación por co-construir un mundo más justo en una red colaborativa de la universidad y la formación del profesorado con una escuela pública y común, democrática.

Agradecemos a todas las personas participantes sus aportaciones en los debates y los murmullos de los espacios informales. También agradecemos los cuidados a las compañeras colaboradoras, y que cada mañana nos recibieran con todo a punto. Han sido dos días y medio para conocernos, escucharnos, pensar, compartir, conectar... pero también un espacio de risas, poemas y apoyos.

Queremos hacer un agradecimiento muy especial a Laurène Pellecchia, por la relatoría visual que nos ha compartido en cada espacio del congreso y que también tienen su lugar en este libro de actas abriendo cada una de las líneas temáticas. Reconocernos a través del dibujo ha sido un regalo para continuar pensando con otro lenguaje, más allá de las palabras.

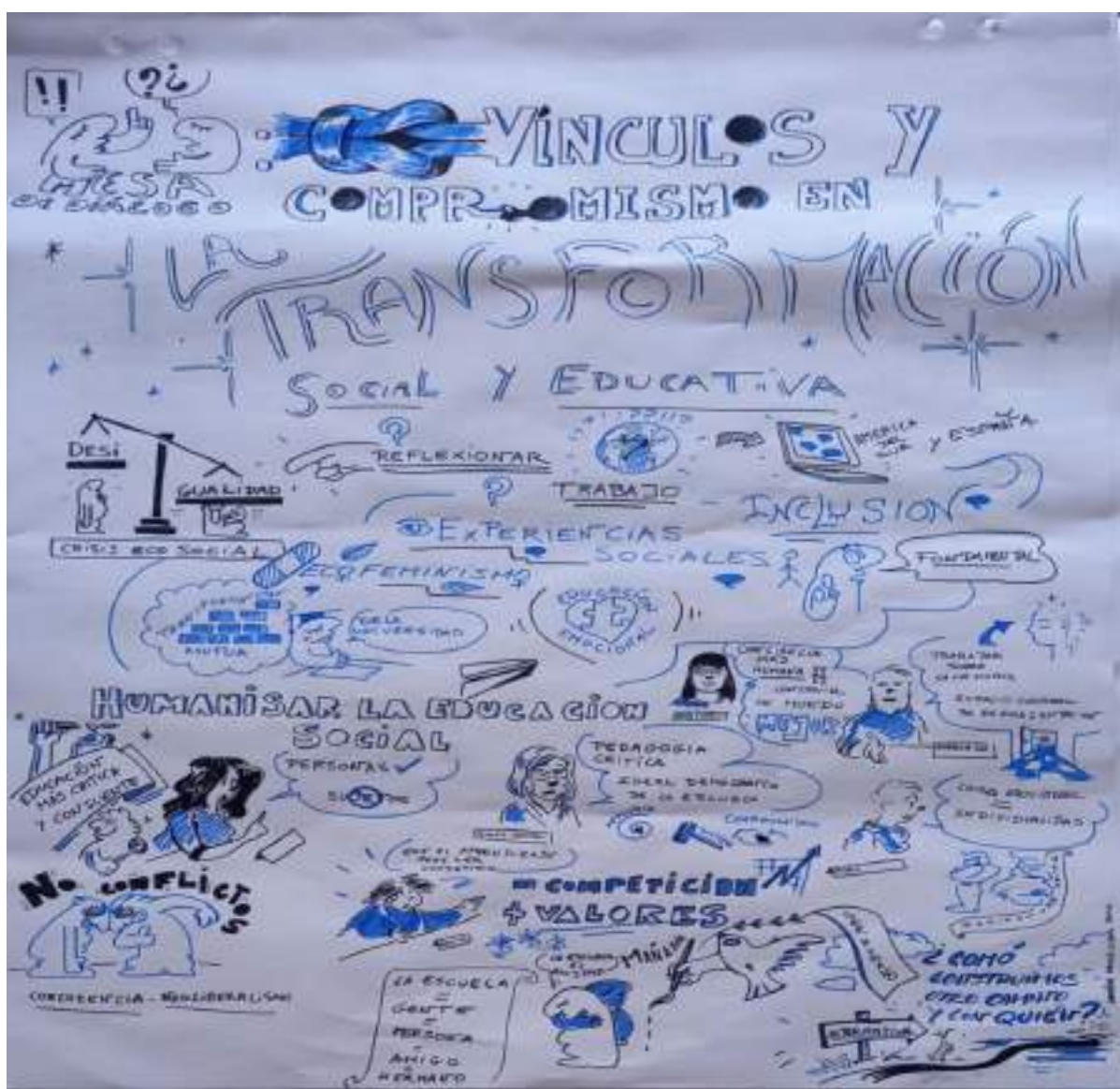
Además, enseñando aprendía muchas cosas.

Por ejemplo, he aprendido que el problema de los demás es igual al mío. Salir de él todos juntos es la política. Salir solo, la avaricia.

(Carta a una maestra. Alumnos de la escuela de Barbiana. 1986: 10)

MESA 1

VÍNCULOS Y COMPROMISO EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA



TERRITORIALIDAD, IDENTIDAD E INCLUSIÓN EN LAS UNIVERSIDADES DEL CONURBANO BONAERENSE (ARGENTINA): TRAMAS Y VOCES DESDE LA GÉNESIS Y ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

Luciana Aguilar

Universidad Nacional de José C. Paz (Argentina)

Analía Motos, Analía

Universidad Nacional Arturo Jauretche (Argentina)

Marcelo Mosqueira

Universidad Nacional Arturo Jauretche (Argentina)

Evelyn Gorondona

Universidad Nacional Arturo Jauretche (Argentina)

RESUMEN

Este trabajo se inscribe en la investigación “Condiciones de la enseñanza y trayectorias educativas en las universidades nacionales del conurbano bonaerense. El desafío de la inclusión”, que estudia dos casos institucionales con creación en 2009 -la Universidad Nacional Arturo Jauretche y la Universidad Nacional José Clemente Paz. En esta propuesta, el análisis aborda los principales emergentes que permiten un acercamiento a los elementos de la organización institucional, el anclaje territorial y algunos sentidos de identidad e inclusión para el nivel superior, en el contexto de políticas socioeducativas más amplias en Argentina y recuperando voces de actores y autoridades de estas universidades, entrevistadas en el marco de esta indagación.

Palabras clave: universidad; inclusión educativa; conurbano bonaerense; territorialidad; identidad

1. INTRODUCCIÓN

En Argentina existen 62 Universidades Nacionales: siete de ellas fueron creadas en la década de 1990 en la provincia de Buenos Aires y, más recientemente -entre 2002 y 2015- 18 nuevas instituciones se sumaron a ese mapa universitario. La mayoría fue creada con posterioridad a la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, por lo que tuvieron como marco intervenciones políticas orientadas a la inclusión y promoción de derechos de sectores sociales hasta el momento excluidos de ese nivel. En este sentido, Scasso (2018), destaca que el proceso sostenido de ampliación de oportunidades para la finalización del nivel secundario¹ ha impactado en la demanda de acceso a la universidad desde nuevos sectores.

¹ Si en 1970 sólo el 18% de la población de 25 años había finalizado el nivel secundario, este porcentaje se incrementó a 39% en 1991 y al 59% en 2010.

Esta nueva población tiene mayoritariamente entre 26-30 años y, por lo general, constituye la primera generación familiar en haber concluido sus estudios secundarios.

Resulta importante destacar que, de esta última camada de universidades (Otero, Corica y Merbilhaá, 2018), 14 se localizan en el conurbano bonaerense: esta ubicación privilegió distritos con estados de desarrollo económico y de consolidación urbana aún incipientes y buscó subsanar, en parte, las dificultades de desplazamiento estudiantil desde sus hogares hacia las sedes universitarias (Villanueva, 2014).

CREACIÓN	UNIVERSIDAD NACIONAL
1989	La Matanza Quilmes
1992	General San Martín General Sarmiento
1995-Ley de Educación Superior	
1995	Lanús Tres de Febrero
2002	del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires
2006- Ley de Educación Nacional	
2009	Moreno del Oeste Arturo Jauretche José C. Paz
2010	Avellaneda
2014	Hurlingham
2015	Universidad Pedagógica Nacional Raúl Scalabrini Ortiz Almirante Brown

Universidades de la PBA creadas desde 1989 (en base a datos del CIN)

A diferencia de las instituciones más tradicionales, su estudiantado corresponde, mayormente, a jóvenes y adultas/os trabajadoras/es, su oferta académica se organiza a partir de dispositivos de acompañamiento pedagógico durante el ingreso al nivel y promueven estructuras de gestión centralizadas y relativamente horizontales.

Cabe señalar que la Educación Superior en Argentina se organiza a partir de la Ley de Educación Superior N°24.521, que establece tres funciones sustantivas para sus instituciones: docencia, investigación y extensión. Estas nuevas universidades revalorizan la extensión construyendo identidades institucionales con un fuerte arraigo territorial y con la tendencia a la ampliación y diversificación de las redes de articulación con la comunidad. Estas instituciones participan del desarrollo territorial, teniendo influencia en el fortalecimiento de la identidad local, la ampliación de la esfera pública y la democratización de la cultura política (Otero, Corica y Merbilhaá, 2018).

Entendemos al territorio como el resultado de una red de relaciones de los sujetos individuales y colectivos entre sí y con el ambiente biofísico en el que se encuentran (Corbetta, 2009). Uno de los aspectos que nos proponemos observar es la incidencia que estas instituciones están teniendo en sus comunidades, toda vez que consideramos que su anclaje territorial presenta una marcada reorientación en sus sentidos formativos, prácticas de enseñanza, producción de conocimiento y trayectorias estudiantiles lo que, a su vez, supone tensiones para los distintos actores institucionales y la evidente urgencia por atender la desigualdad educativa de grandes sectores poblacionales.

1.1. El conurbano bonaerense

“Si la Argentina tiene todos los climas, el Conurbano tiene todas las Argentinas”².

La Provincia de Buenos Aires (PBA) tiene una superficie total de 307.571 Km² y representa el 8,2% de Argentina. Con una población de casi 18 millones de personas, concentra cerca del 40% de la población nacional. Los 24 partidos que rodean la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Capital Federal) conforman el aglomerado urbano del Conurbano Bonaerense³.

En el Conurbano se delinean dos cordones de partidos. El primer cordón, consolidado entre las décadas de 1930 y 1950, fue receptor de las migraciones internas propiciadas por las políticas de sustitución de importaciones: allí se alojó gran parte de la industria metalmecánica, automotriz y textil del país. Entre las décadas de 1960 y 1980, el segundo cordón recibió las migraciones internas de otros centros urbanos del país y de países limítrofes: loteos populares y “tomas” (ocupaciones organizadas de tierra) dieron lugar a cerca de un millón de asentamientos populares nuevos, con un lento desarrollo infraestructural que, al momento, no ha sido subsanado en su totalidad (Atlas del Conurbano Bonaerense, 2016). Según estimaciones realizadas en 2010 (INDEC), el peso demográfico del Conurbano representa el 63% de la población provincial y su contribución al Producto Bruto Interno (PBI) nacional se ubica en torno al 18%.



Partidos del Conurbano Bonaerense (Atlas del Conurbano Bonaerense, 2016).

²Saborido, P. (2020). Una historia del Conurbano. Buenos Aires. Planeta.

³INDEC.

Hablar del Conurbano remite a una compleja convergencia de prácticas y narrativas que, en la cotidianidad, evoca conceptos reivindicatorios sobre su dinámica realidad e idiosincrasia urbana, social, política, económica y cultural. Así, ser/vivir en el Conurbano implica un rasgo identitario que se presenta en oposición a las representaciones asociadas particularmente a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

2. METODOLOGÍA

La investigación “Condiciones de la enseñanza y trayectorias educativas en las universidades nacionales del conurbano bonaerense. El desafío de la inclusión”⁴ estudia dos casos (Stake, 1999) institucionales con creación en 2009 -la Universidad Nacional de Arturo Jauretche (Ley N° 26.576) y la Universidad Nacional José Clemente Paz (Ley N° 26.577)- desde tres ejes de análisis:

- la organización institucional;
- la docencia;
- las trayectorias biográficas y académicas del estudiantado.

En particular, el corpus de este trabajo está compuesto por 18 entrevistas semi estructuradas a autoridades de ambas universidades e informantes clave, versadas en la organización y génesis institucionales, sus características y discursos constitutivos, su oferta académica y sus modalidades de extensión/vinculación con sus territorios.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La creación de las universidades analizadas se enmarca en políticas educativas que comienzan a tener visibilidad a partir de 2003, caracterizadas por una perspectiva integral y de derecho (en contraposición a la lógica neoliberal de la década anterior, con un avance de la privatización del sistema educativo y la prevalencia de la evaluación ligada a rankings). Siguiendo a Panaia (2014), a la vez que se incrementó el presupuesto universitario, se consideró a las universidades como consultoras privilegiadas y protagonistas del desarrollo y la inclusión social. Así, comienza a existir una disputa en el campo pedagógico, las representaciones sociales y las políticas educativas, virando hacia una perspectiva de derechos, inclusiva y con un rol activo del Estado como garante. Para este análisis, avanzaremos en torno a tres ejes: la localización geográfica, el estudiantado y la comunidad-territorio.

3.1. Cercanías

La localización geográfica de las universidades permite pensar en la relevancia que adquirió la política de ampliación y masificación del sistema universitario y fundamentalmente, la definición acerca de la instalación de las mismas en el conurbano. La cuestión de la cercanía emerge de forma sistemática en las voces de las autoridades entrevistadas:

“Está cerca” es el lema que le pusimos. Y no es que esté cerca porque está en el edificio a cuatro cuadras, sino porque está simbólicamente cerca. [...] Implica algo que es como un sueño para quien tenga un interés puesto en las cosas públicas, y tener una sensación de que lo que uno hace todos los días cambia algo de la realidad real (Entrevista A).

La cercanía geográfica posibilitó que muchas personas que no hubieran concebido la posibilidad de estudiar pudiesen incorporarla a lo posible y “real”: reducir costos de viaje, tiempos y que la universidad parezca como un espacio posible de ser articulado con la vida cotidiana, ha sido clave. Asimismo, se plantea la cercanía con sentido simbólico y subjetivo: la representación de que la

⁴ PICT N°1435-2018, Dirección Dra. Ingrid Sverdllick.

universidad que está en el barrio es, también, para sus vecinos es parte del entramado de su cultura institucional.

La cercanía no es un elemento geográfico exclusivamente, [...] es un concepto antropológico, [...] cultural, es la posibilidad que la gente del lugar puede soñar con ir a la universidad. Es muy, muy distintivo de estas universidades (Entrevista B).

Los recorridos que describen los actores entrevistados dan cuenta de una profunda reflexión al interior de cada una de las instituciones. Podemos ver que se evidencia una problematización del sentido de la universidad, en general, y de las del Conurbano, en particular.

¿Para qué querés estas instituciones? Si la querés para estar en un ranking de las mejores universidades de no sé qué, y tenés cinco estudiantes que se sacan diez, excelente. Ahora, si querés una universidad comprometida con su pueblo, eso es sólo con otros. No hay universidad para sí: es siempre en el servicio a la comunidad, somos el Estado. No somos otra cosa que una institución del Estado (Entrevista C).

Pensar a las Universidades como parte del Estado Nacional en clave de garantía de derechos parece ser uno de sus pilares identitarios, lo que permite entender la complejidad puesta en juego al momento de pensar lo territorial y los sentidos convergentes que construyen la forma de organización que definen para sí mismas estas instituciones.

3.2. ¿Quiénes vienen?

Otro eje relevante se vincula con la definición que los entrevistados hacen de sus estudiantes.

Los estudiantes son vecinos. Pero vienen los estudiantes con la mujer, con los chicos. Vienen las viejas con los viejos, este con otro. Son nuestros estudiantes con sus familias, o los hijos de nuestros estudiantes, o los familiares múltiples, los amigos, los vecinos del barrio. Hay mucha comunidad universitaria entramada (Entrevista C).

Pareciera que los estudiantes universitarios que llegan a estas nuevas universidades se parecen cada vez menos a los “herederos” -siguiendo a Bourdieu y Passeron- y se trata de un colectivo cada vez más heterogéneo: tienen más edad (ya que no son egresados recientes del nivel medio), viven cerca de la universidad, no son estudiantes de tiempo completo, pueden tener un menor nivel socioeconómico y preparación académica y, en muchos casos, se trata de una primera generación de estudiantes universitarios (Ezcurra, 2007).

Identificamos que la población de nuestros estudiantes en general son el 80 % primera generación de universitarios [...]. Hay todo un saber "ser universitario" que, a veces, en la familias de clase media y vinculados con la Universidad se transmite ya en las charlas familiares, y en nuestros estudiantes llegan sin saber un montón de cosas (Entrevista D).

Algunos autores señalan esta transformación del perfil estudiantil que durante el primer año debe atravesar un proceso de ajuste social y académico para poder integrarse a una nueva cultura institucional (Ezcurra, 2011). Las instituciones que analizamos conocen este diagnóstico y generan andamiajes para la inmersión al nivel.

3.3. Comunidad y territorio

Que gran parte de los estudiantes de estas universidades provengan de zonas cercanas las diferencia de las universidades tradicionales: la creación de universidades en las ciudades mayormente habitadas por sectores populares modifica el vínculo universidad-comunidad, dando lugar a un trabajo con el territorio de cercanía y de implicación mutua, sumado a fuertes lazos con los gobiernos municipales.

Una fuerte impronta de inclusión, un gran compromiso territorial [...]. No le vamos a regalar a las universidades tradicionales la exigencia académica. El fortalecimiento de la identidad local, carreras no tradicionales, horarios específicos y abiertos a la comunidad, un pensamiento de ciencia aplicada [...]. No formar élite: formar grandes bases de muchachos y muchachas con conocimiento, muy relacionadas con el desarrollo local y la pretensión de sentarse en una mesa con los intendentes para discutir el desarrollo nacional en esos lugares. Proximidad, carreras muy modernas, participar en polos de desarrollo. El arraigo (Entrevista B).

Habilitar el ingreso de nuevos sectores tensiona la lógica academicista y meritocrática que portan ciertos sectores de sociedad. La aparición de otras realidades y de trayectorias educativas diversas tiene un efecto particular de apertura que hace posible pensar nuevas formas de construcción de conocimiento y el reconocimiento de determinados saberes que han quedado por fuera de las tradiciones universitarias:

Aun cuando no vuelvas obligatorio, pero vas universalizando los niveles y te vuelve a pasar lo que les pasó a otros niveles antes, que te encontrás con sujetos que antes no te habías encontrado. Si más o menos es sensible, la pregunta que aparece es ¿qué hago yo para que este sujeto aprenda? (Entrevista E).

Este posicionamiento promueve un vínculo universidad-comunidad diferente: una de las formas en que este vínculo se evidencia es la reconfiguración de la extensión universitaria.

La extensión era casi un movimiento de culpa de los estudiantes universitarios que querían bajar topológicamente al pueblo. Nuestras universidades no se extienden, estás en el medio. La universidad te da un vuelo, te pone en otro lugar de exigencia, en otro lugar de autovaloración (Entrevista E).

Estas formas de construcción de conocimiento en instituciones que buscan hacer lugar a los recién llegados tramitan la inquietud de salirse del lugar del saber en términos clásicos, pensándose como entramado universidad-comunidad -territorio.

No sólo validamos lo que aprendemos en la universidad, sino que en ese intercambio aparece un conocimiento nuevo, distinto al que ya teníamos desde el aula o la academia. ¿A quién se le ocurriría que sólo la universidad produce conocimiento? Sólo a los universitarios se nos ocurre. Siempre decimos que, si la universidad desapareciera mañana, no habría una conmoción mundial (Entrevista C).

Hasta aquí, avanzamos en la problematización de algunas cuestiones que consideramos emergentes en el primer tramo del proceso de investigación que estamos desarrollando que, si bien no logra saldar un debate atravesado por múltiples dimensiones, podemos afirmar que en la génesis de las instituciones analizadas se anudan las preguntas que permiten poner en tensión la mirada de la universidad tradicional, habilitando que emerjan desde estas universidades conurbanas estrategias creativas que ponen en circulación nuevos saberes y formas de articulación-reconocimiento que permiten generar una apuesta por la inclusión que se teje entre la universidad, la comunidad y el territorio.

REFERENCIAS

- Atlas del Conurbano Bonaerense (2016). Universidad Nacional de Avellaneda.
- Coraggio, J. (2009) Territorio y economías alternativas. *I Seminario Internacional Planificación para el Desarrollo Nacional. Visiones, desafíos y propuestas*, La Paz, Bolivia.
- Ezcurra, A.(2007) Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Cuadernos de Pedagogía Universitaria.
- (2011) Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. En La democratización de la Educación Superior en América Latina. EDUNTREF, Buenos Aires.
- Panaia, M. (2014) La inclusión social a partir de las formas de ingreso a la universidad y trayectorias de sus estudiantes y egresados. PRE-ALAS PATAGONIA. Calafate.

- Otero, A., Corica, A. y Merbilháa, J. (2018). Las universidades del conurbano bonaerense: influencias y contexto. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (14), e052.
- Scasso, M. (2018) Dossier ¿Cuántos jóvenes terminan la educación secundaria en la Argentina? Cómo monitorear las metas de universalización de la educación secundaria. *Propuesta Educativa* (49, 27, Vol.1).
- Stake, R. (1999) *Investigando con estudios de casos*. Madrid. Morata.
- Villanueva, E. (2014) Las nuevas universidades en el conurbano bonaerense. *La revista del Plan Fénix*. Año 5, número 3.

DE ORILLA A ORILLA: ACORTANDO LA DISTANCIA ENTRE EDUCACIÓN Y SOCIEDAD DESDE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Víctor Valdés Sánchez

Universidad de Extremadura

Prudencia Gutiérrez Esteban

Universidad de Extremadura

RESUMEN

La relación entre los ámbitos educativo y social es un debate constante en el reto de la transformación educativa y social. La presente comunicación pretende dar respuesta, desde la perspectiva de la innovación educativa, a la pregunta de investigación. ¿En qué punto se encuentra la relación Educación-Sociedad en la actualidad? Para ello, se ha empleado la metodología de la teoría fundamentada, de corte cualitativo, mediante ciclos de investigación conocer la visión del profesorado innovador, las personas expertas en innovación educativa, los equipos directivos de los centros y el personal de la administración educativa al respecto de este debate. Entre las conclusiones, destacan la existencia aún de una división entre estos ámbitos, la necesidad de construir puentes a través de políticas educativas y la urgencia de dar respuesta a la demanda de un cambio educativo que la sociedad.

Palabras clave: Innovación Educativa; Transformación Educativa; Políticas Socioeducativas; Transformación Social; Integración Social.

1. INTRODUCCIÓN

El análisis de la Educación que realizó Salamó (1994) hace más de dos décadas, fijaba su atención en la incapacidad de los sistemas educativos para dar respuestas a las necesidades del desarrollo individual y colectivo, la falta de relación e interacción con la cultura o el desinterés por atender los desafíos de la innovación y el desarrollo tecnológico. No obstante, es necesario comprender que son demasiadas las demandas que recaen sobre la Educación para su mantenimiento y renovación (Álvarez Álvarez, 2015).

A pesar de que esto sea necesario e inaplazable, supone una difícil tarea que requiere de un gran esfuerzo por parte de sus protagonistas, pero que al mismo tiempo debe afrontarse, pues como sugieren Moliner et al. (2016) la Educación debe reflexionar y tomar la decisión de trabajar para el mantenimiento del orden social existente o para su transformación y mejora. En términos sociológicos, como argumenta Aguilar (2001), el cambio y por ende la transformación social, está precedida por movimientos y acciones colectivas de los agentes sociales. De esta forma, la Educación como agente social debe realizar las modificaciones pertinentes para ser motor y generador de cambios en la sociedad. No obstante y aunque pueda parecer una cuestión inabarcable, Montero (2003) señala que aunque tradicionalmente cuando se piensa en cambio y transformación social se hace en términos

“macro”, pues quizás el deseo urgente de que las estructuras cambien genera esa necesidad de cambio radical, lo verdaderamente útil y que de verdad supone un avance en la transformación social, es ser capaz de realizar pequeñas pero numerosas y continuadas modificaciones que posibiliten el progreso constante hacia la transformación que tanto se desea.

Desde una perspectiva de futuro, parece inequívoco que la Educación requiere una mayor integración social. Los sistemas educativos, deben abrirse para desarrollar en la ciudadanía conocimientos más sociales mediante una participación activa en los procesos de aprendizaje (Carbonell, 2002a). Desde las posiciones de Habermas (1982) y Barraza et al. (2013), se trata de otorgar a la educación un carácter más crítico, superar el intelectualismo puro para pasar a la práctica, conectando con los problemas cotidianos educando en y para esas realidades. En palabras de Roa (2017)

la educación ha dejado de entenderse y postularse como un tipo de saber filosófico que repercute en el modo de ser de quien la piensa y la vivencia (...) para situarse en el campo de la economía política, (...) que supedita su objetivo a las condiciones de la economía y que, por tanto, aparece desprovista de su sentido esencialmente humano, para quedar convertida en objeto de consumo (p.110).

Estudios en paralelo, como el de Palacios-Acosta y Sainz-Ucros (2019), alertan de que los centros educativos no pueden relegarse únicamente al desarrollo intelectual y tampoco deben perderse dentro de las corrientes que estandarizan la educación y olvidan la atención a las particularidades del alumnado. Proponen, por consiguiente, la concepción de un quehacer afectivo-pedagógico que engloba todo aquello que trasciende en Educación. De todo ello, desde la administración educativa deben responsabilizarse impulsando políticas que promuevan el sentido social y humano de la Educación.

La realización de estos cambios en Educación sostiene Huertas (2013), supondría desde una visión totalmente ampliada, la transformación de la sociedad hacia una comunidad más humana, donde se realice una puesta en valor de lo social, de los cuidados y en definitiva, de apostar por colocar la vida en el centro. En educación, poner la vida en el centro requiere alejarla de la violencia, el miedo, la exclusión, el machismo o la jerarquía, para empezar a colocar las relaciones respetuosas en el centro de la vida social, poner en valor la importancia de los cuidados y el buen vivir (Tomé, 2019).

Actualmente, los sistemas educativos están estancados en modelos clásicos customizados con nuevos materiales didácticos y el empleo masivo de las tecnologías. En cambio, no parece que sea éste el modo de transformar la Educación. Desde otros sectores de la sociedad que también están experimentando una transformación similar, consideran clave la puesta en marcha de un cambio de paradigma. En el caso de la Educación, se trata de un nuevo paradigma educativo que sea capaz de dar respuesta a las necesidades y problemas del futuro (Aguerrondo, 1999).

El presente estudio persigue dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué punto se encuentra la relación Educación-Sociedad? desde la perspectiva de la innovación educativa. A partir de la contestación a esta pregunta, se pretende explorar que tipo de reflexiones y propuestas se realizan desde una visión innovadora de la Educación.

2. METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación se sitúa en el enfoque cualitativo, concretamente en el paradigma interpretativo. Vasilachis (2006) describe este paradigma desde la necesidad de comprender y contextualizar las acciones sociales y tener en cuenta la perspectiva de las personas participantes. Siguiendo el enfoque del Interaccionismo Simbólico de Blummer (1986), explicado por Villar García et al. (2018), se trata de entender la realidad como una construcción social a partir las interacciones entre las personas.

Concretamente, se ha optado por el empleo de la metodología de Teoría Fundamentada enunciada por Strauss y Glaser en 1967, descrita por Strauss y Corbin (2002, p.21) como una "teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación". De esta forma, Flick (2015) argumenta que se trata de una estructura de abajo a arriba, donde el punto de partida son los datos, en lugar de supuestos previos como ocurre en la puesta en práctica de otras metodologías.

En cuanto a la elección de las personas participantes y siguiendo la metodología de la teoría fundamentada, se ha realizado un muestreo teórico, en el cual se parte de un muestreo abierto, que se extiende seleccionando nuevas personas participantes en función de su potencial para ayudar a refinar o expandir el estudio (Rodríguez Gómez et al. 1996). Es decir, se trata de un muestreo intencional y selectivo. Así, como argumenta Hernández Carrera (2014), la representatividad no se consigue en base al muestreo aleatorio o estratificado, sino que son las personas participantes con sus intervenciones las que marcan la selección de la muestra en función de las expectativas que generan, en relación a la teoría que se pretende formular.

En total en el estudio participan 40 personas, de las cuales 21 son hombres y 19 son mujeres. El conjunto de participantes está dividido en cuatro ciclos de investigación, de 10 personas cada uno. Dentro de cada ciclo se combina la utilización de un muestreo intencional por conveniencia, es decir se ha seleccionado a las personas participantes por su idoneidad para la investigación y facilidad de acceso, con un muestreo de bola de nieve no discriminatorio exponencial. De esta forma, se ha tomado como punto de partida sujetos escogidos por el investigador y se ha solicitado la colaboración de las propias personas participantes para llegar a nuevos sujetos hasta completar el ciclo.

En cuanto al instrumento de recogida de información, se ha empleado la entrevista semiestructurada que como describe Corbetta (2003), se trata de un instrumento flexible, no estandarizado, donde las personas entrevistadas son las protagonistas. De manera específica los perfiles participantes en las entrevistas han sido profesorado innovador, personas expertas en innovación equipos directivos y de orientación de centros educativos y perfiles relacionados con la administración y la formación educativa.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio vuelven a poner de manifiesto la división que aún existe entre los ámbitos educativo y social, así como las consecuentes distorsiones que se producen entre ambos contextos. Sobre esta división, desde una perspectiva innovador se apunta a que las Sociedad está demandando un cambio educativo que permita adaptar la Educación a la Sociedad actual. De la misma forma, se requiere el establecimiento de puentes entre la Educación y la Sociedad, así como el establecimiento de políticas socioeducativas que favorezcan y contribuyan a mejorar esta relación.

Sobre la división Educación-Sociedad, Cabrera (2020) insiste en la importancia de trabajar para incentivar la preocupación de la Sociedad por la Educación. Con esta finalidad, apunta Hidalgo Karim (2018), se deben favorecer estrategias para tender puentes que fortalezcan esta alianza. En cuanto a la distorsión entre Educación y Sociedad, Maldonado (2017) y Polo (2018) destacan la pérdida de potencial crítico y transformador de la Educación, así como su importancia para el fomento de la autonomía y la independencia de las personas dentro de la sociedad. Desde la perspectiva de la promoción de la educación inclusiva, Marchesi y Hernández (2019) recalcan el papel de los acuerdos políticos en la mejora educativa. Uno de ellos sería la combinación de políticas educativas y sociales, que favorecen la mejora de la atención a las necesidades del alumnado y el progreso de la Educación. Todo ello, no deja de ser una demanda que está realizando la sociedad al ámbito educativo. En concreto, una demanda de nuevas habilidades, conocimientos y metodologías que hasta ahora no estaban presentes en el contexto educativo (Scott, 2015 y Urosa, 2020).

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (1999). *El nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Aguilar, S. (2001). Movimientos sociales y cambio social. ¿Una lógica o varias lógicas de acción colectiva? *Revista internacional de sociología*, 59(30), 29-62.
- Álvarez Álvarez, C. (2015). De la innovación educativa a la transformación social: teoría y práctica. *Intangible Capital*, 11(3), 285-292.
- Barraza, A., Cárdenas, T. D. J., y Hernández, C. (2013). *¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa?* Universidad Pedagógica de Durango.
- Cabrera, L. (2020). ¿Es la educación un problema personal y/o social en España? Is education a personal and/or social concern in Spain? *Revista de Educación*, 388, 193-228.
- Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. En Cañal de León, P (Coord), *La Innovación Educativa* (pp. 11-26). Akal.
- Hidalgo Karim, R. (2018). Relación familia-escuela la unión hace la fuerza. juntos trabajando por una educación integral. En Simposio Internacional Dirección, Gestión y Política Educativa Liderazgo (pp.171-191). Red Iberoamericana de Pedagogía.
- Huertas, P. A. (2013). Aprehensiones abiertas sobre el retorno de la educación a su elemento humanista. *Nodos y Nudos*, 4(35), 108-112.
- Maldonado, C. (2017). Educación compleja: Indisciplinar la sociedad. *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 234-252. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2642>
- Marchesi, Á., y Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 45-56.
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz Bernardo, M. P., y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 116-129.
- Montero, M. (2003). Todo Corre, Mucho Fluye, Algo Permanece Cambio y Estabilidad Social. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 37(2), 279-293.
- Palacios-Acosta, O. D., y Sainz-Ucros, S. M. (2019). Desde la educación humanista, hasta la escuela humanitaria. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 4(3), 294-317.
- Polo, J. (2018). La educación como herramienta de combate: de Sócrates a Paulo Freire. *Areté*, 30(1), 163-188.
- Roa, J. D. (2017) La Innovación Social Educativa (ISE) como herramienta metodológica para la búsqueda de una educación con sentido. *Rev. Guillermo de Ockham*, 15(1), 109-117.
- Salamó, S. S. (1994). Educación: Enseñar o aprender. Paradigma en crisis o cultura de la innovación. *Última Década*, 2, 1-27.
- Scott, C. (2015). ¿El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y prospectiva en educación [documentos de trabajo, unesco]. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996s.pdf>.
- Tomé, A. (2019). *La educación feminista contra el sexismo educativo y cultural*. Dossier Graó, 4, 8-14.
- Urosa, B. (2020). *En el umbral de la educación. Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 381, 6-14.

PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE: EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS EN LAS DISPUTAS CONTEMPORÁNEAS

Victoria Orce

Universidad de Buenos Aires

Claudia Loyola

Universidad de Buenos Aires

Laura Tarrio

Universidad de Buenos Aires

Susana Martelli

Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En esta comunicación presentamos algunas reflexiones y avances generados en el marco de un proyecto de investigación sobre arte y memoria en la formación de docentes de nivel inicial y primario en la Ciudad de Buenos Aires. En dicho proyecto relevamos y analizamos aquellos espacios formativos que, a través de la generación de experiencias artísticas, promueven la historización y recuperación del pasado reciente de violencia institucional que atravesó al país en el período 1976-1983. Los trabajos propiciados en el marco de las pedagogías de la memoria en articulación con las artes son una apuesta para intervenir en el compromiso con la sociedad y en la formación de subjetividades docentes capaces de disputar los sentidos del pasado. Las experiencias estéticas y formativas articuladas con los organismos de derechos humanos tienen la potencialidad de gestar sentidos sobre la dimensión política de lo social.

Palabras clave: arte; memoria; experiencias artísticas; formación docente

1. INTRODUCCIÓN

En el marco del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires hemos desarrollado desde el año 2008 sucesivos proyectos centrados en las intersecciones entre arte, educación y formación de docentes de nivel inicial y primario. En dichas investigaciones hemos analizado un conjunto de experiencias formativas vinculadas al campo de las artes, producidas en el ámbito de los Institutos de Formación Docente⁵ de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En su trayectoria formativa, articulados con los contenidos pedagógicos y disciplinares,

⁵ Desde fines del siglo XIX en nuestro país los/as maestros/as de nivel inicial y primario se forman en las Escuelas Normales e Institutos Superiores que originariamente dependían de la escala Nacional y desde mediados de la década del 90 pasaron a depender de los estados provinciales. Más recientemente se han creado Universidades -privadas y estatales- que también emiten el título de Profesor/a de Educación Primaria y/o Profesor/a de Educación Inicial. En jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires, hay trece instituciones estatales en las que pueden cursarse dichas carreras.

los/as estudiantes reciben y construyen sentidos culturales sobre los derechos humanos, la memoria, la ciudadanía activa y la transmisión cultural, como elementos centrales para la construcción de subjetividades emancipadoras.

En la coyuntura actual de nuestro país, nos encontramos ante un escenario de disputa por los sentidos de la educación y de la cultura, donde aparecen discursos que opacan las experiencias sociales e impulsan la acción de los sujetos en términos individuales. Ante esta batalla cultural los Institutos de Formación Docente tienen un rol fundamental. Desde su relativa autonomía, las propuestas formativas pueden generar tensiones e invitar a apreciar, participar y reflexionar.

Para Suely Rolnik (2019), en los tiempos contemporáneos se está produciendo una alianza entre las fuerzas neoliberales y ultraconservadoras potenciando un modelo productivo que aniquila la vida. Bajo este contexto desolador, resulta imprescindible vincular la formación de maestros/as con la potencia vital como acto pedagógico en estos escenarios tan dinámicos y cambiantes. Según la autora, estamos rodeados/as de relatos fabricados por los medios de comunicación que dramatizan y editan la información amplificando con gran crueldad la crisis económica y social. Ante esta maquinaria mediática, que coloniza nuestra subjetividad produciendo odio, Rolnik nos propone vincularnos al mundo a través de los “saberes del cuerpo” o “cuerpo vibrátil”. La autora plantea que el cuerpo es afectado por las fuerzas del mundo y que ante la amenaza del aniquilamiento nos permite decodificar nuevas formas de actuar.

Nos encontramos ante el desafío de formar docentes en la capacidad de escuchar y de sentir los saberes del cuerpo para poder construir nuevas pedagogías que enfrenten los designios de las fuerzas reactivas, descolonizando maneras de enseñar y provocando que el deseo irrumpa genuinamente y se constituya como el motor que dirija la vida.

2. ARTE, PEDAGOGÍA Y MEMORIA

En nuestro proyecto actual⁶, analizamos una serie de experiencias de formación docente en las cuales se recupera el legado histórico, la memoria y la reivindicación de la participación social colectiva. Arte y memoria, arte e historia, arte y ciudadanía son algunos de los ejes de las experiencias estéticas que abordamos para analizar su incidencia en la configuración de subjetividades en la tensión conformismo - transformación. Esos puntos de encuentro entre formación docente, arte y memoria, intervienen en distintas instancias curriculares de los planes de estudio vigentes en los Institutos de Formación Docente: los Espacios de Definición Institucional (EDI) y los Lenguajes Artísticos Expresivos, (LAE) aunque también se plasman en proyectos institucionales. Varias de las experiencias e instancias de formación relevadas, partieron de producciones artísticas realizadas en los denominados “lugares o sitios de memoria”⁷ para avanzar hacia expresiones en las que la construcción mnemónica aporta nuevos elementos para la recordación, la representación de la historia y la elaboración de instancias de formación. Entre las experiencias analizadas podemos mencionar: un proyecto interinstitucional de intervención artística sobre los libros infantiles prohibidos durante la

⁶ Se trata del Proyecto UBACyT (acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires) “Arte, memoria y proyectos en la construcción de subjetividad política de los docentes en formación”. Programación científica 2020. Directora: Victoria Orce. Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

⁷ Con la intención de dejar huellas en el espacio público que activen la memoria sobre los hechos trágicos sucedidos en el pasado, específicamente en la última Dictadura que se desarrolló en Argentina entre 1976-1983, se han establecido sitios de memoria. Algunos de ellos han sido centros de represión, tortura y exterminio (como la Ex- Escuela Mecánica de la Armada) y otros no, como el Parque de la memoria, aunque en unos y otros se promueve el “Nunca más”, frase que sintetiza la impugnación radical de ese momento histórico, impulsando la defensa irrestricta de los Derechos Humanos.

dictadura cívico-militar (1976-1983), un proyecto de investigación que se propuso indagar la historia institucional de un profesorado de nivel inicial y que produjo como resultado el impactante hecho de descubrir que una estudiante fue una detenida-desaparecida; la reconstrucción de historias de vidas de docentes y estudiantes desaparecidos; la preparación y realización de murales conmemorativos; intervenciones artísticas para llevar a las marchas por el día de la memoria (carteles, cánticos, coreografías performáticas), salidas didácticas a los sitios de la memoria, a obras y espectáculos.

El constructo arte, memoria y educación ha sido trabajado por numerosos autores e investigadores y también formó parte de las líneas de políticas educativas en la Argentina y otros países y regiones. Para Elizabeth Jelín (2021), la memoria (que es siempre colectiva) impacta en la construcción y reconstrucción de identidades en las sociedades que han vivido tiempos de violencias traumáticas. Para esta autora, las memorias son procesos subjetivos que se enmarcan en relaciones de poder y que deben ser historizadas para pensar y analizar los “sentidos del pasado” que están en disputa (p.24).

Desde el campo de la educación, se presenta el problema de la transmisión de esos sentidos del pasado y la formación de nuevas subjetividades después de pasar por hechos sociales traumáticos y violentos. La pregunta fundamental de Adorno (1966) sobre la posibilidad de educar después del holocausto y la consigna “que Auschwitz no se repita” se recrea en diferentes sociedades y regiones del mundo hasta la actualidad. La pedagogía de la memoria surge y se instala con fuerza al delimitar espacios de reflexión y experiencias educativas que apunten a la formación de una conciencia histórica que garantice la no repetición del horror (Legarralde & Brugaletta, 2017). Otro elemento indispensable en este sentido se vincula a la necesidad de construir un discurso público común, que permita atribuir sentidos a la historia y, tal como señala Leonor Arfuch (2016) refiriéndose al caso argentino, “afianzar los significantes memoria, verdad, justicia, junto con una concepción inalienable de derechos humanos” (p. 232).

En la formulación de políticas educativas en Argentina, desde el año 2006 se propiciaron proyectos para abordar temáticas referidas a la transmisión cultural de la historia reciente. El programa “A 30 años del Golpe”⁸, propició la realización de numerosas experiencias a cargo de profesores y estudiantes de formación docente y generó una amplia serie de materiales culturales: documentales, ficciones, obras plásticas, etc. (Birgin y Trimboli, 2007).

El abordaje de la pedagogía de la memoria en las instituciones educativas cuenta con un fuerte impulso por parte de los organismos de Derechos Humanos que tienen una intensa historia de lucha en el escenario social y político de nuestro país. La mayoría de las organizaciones que constituyen el Movimiento de los Derechos Humanos en Argentina emerge de las sombras del tiempo de oprobio de la última dictadura cívico militar (1976-1983), en una búsqueda por visibilizar lo que el régimen ocultaba con cinismo: la desaparición forzada de personas, el robo de bebés, la tortura, la muerte en nombre de la “reorganización nacional”⁹. Una vez en democracia, a la lucha por la búsqueda de la verdad sobre los desaparecidos, a la búsqueda concreta de hijos y nietos y a la reivindicación de la identidad, se suma el trabajo por la construcción de la memoria social. En estas organizaciones, se observa cómo los vínculos familiares primarios se inscriben en el espacio público promoviendo acciones colectivas que con el tiempo se han constituido en rituales multitudinarios, como la Marcha

⁸ Se refiere al golpe militar de 1976 que instaló un período dictatorial que se extendió hasta el año 1983. Se trató de una dictadura cívico-eclesiástico-militar que hizo del terrorismo de Estado su principal estrategia represiva, secuestrando y haciendo desaparecer personas que fueron llevadas a campos de concentración, tortura y muerte.

⁹ “Proceso de Reorganización Nacional” es la denominación con la que la Junta Militar que tomó el poder en 1976 justificaba su accionar.

del 24 de marzo¹⁰ o la ronda de las Madres de Plaza de Mayo¹¹. La Asociación Civil “Abuelas de Plaza de Mayo”, por ejemplo, cuenta con un área de educación que produce materiales pedagógicos y realiza actividades en instituciones educativas. Con su accionar impulsan la sensibilización y apropiación de la memoria reciente, buscando consolidar un aprendizaje social.

3. INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE Y ORGANISMOS DE DERECHOS HUMANOS: RESONANCIAS COLABORATIVAS

Las experiencias formativas vinculadas al campo del arte y la memoria relevadas en el marco de nuestra investigación, generan ocasiones para que los/las futuros/as docentes se vinculen con la labor de las organizaciones de derechos humanos. Al ponerse en acto estas propuestas, el trabajo pedagógico resuena en dos niveles: por un lado, se amplía el repertorio de materiales para abordar el contenido y, por otro lado, al recuperar el saber social construido por los organismos, se vincula a los/as estudiantes de profesorado con los modos de producción de resistencia social en defensa de la vida y la dignidad humana. De esta manera se resignifican, por ejemplo, los afiches elaborados por Abuelas, las fotografías del sitio de Reporteros Gráficos Argentinos, las baldosas de la organización interbarrial “Baldosas por la memoria”¹².

De este modo se produce, entre los Institutos de Formación Docente y los organismos de DDHH, un proceso de resonancia colaborativa interinstitucional, mediante la cual cada una de las partes se enriquece en el vínculo con el otro espacio. La inclusión del arte incorpora una dimensión estética que aporta cierto clima de celebración comunitaria.

La participación de grupos de estudiantes de formación docente junto con sus profesores en el “Pañuelazo en contra del 2x1”¹³, en un acto de intervención en el espacio público convocado por los organismos de derechos humanos es un ejemplo interesante de mencionar, así como las performances en las cuales jóvenes estudiantes, vestidas con delantal blanco asumen en primer persona el nombre y ciertos datos de la vida de las alumnas desaparecidas de una institución; o la irrupción de una profesora de títeres que en silencio ingresa con su títere de guante “madre de plaza de mayo” en las aulas de otras materias. Se trata de acciones que, utilizando diversos lenguajes artísticos y poniendo los cuerpos en primer plano, generan interrupciones que resultan tan conmovedoras como significativas.

¹⁰ Se trata de grandes movilizaciones que se realizan en el país todos los años el día 24 de marzo, instaurado como día feriado desde 2002, en conmemoración del Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia, por ser esa la fecha de inicio del golpe militar de 1976.

¹¹ Se trata de la caminata circular que realiza la agrupación Madres de Plaza de Mayo, en reclamo por las desapariciones de sus hijos/as alrededor de la pirámide de la Plaza de Mayo en Buenos Aires, ubicada frente a la Casa de Gobierno.

¹² Las “baldosas por la memoria” son una marca memorial que se deja en la vía pública de la ciudad indicando los lugares donde vivieron, estudiaron, trabajaron, militaron o fueron secuestrados o asesinados las víctimas de la última dictadura cívico militar. Es una iniciativa que surge en el año 2005 desde el colectivo autogestionado “Barrios por la memoria y la justicia” integrada por las Comisiones por la Memoria pertenecientes a los diferentes barrios de la Ciudad de Buenos Aires.

¹³ El 10 de mayo de 2017, durante la presidencia de Mauricio Macri, a partir de un fallo de la Corte Suprema de Justicia que otorgaba la reducción de su condena a un genocida, considerando dos años por cada año de prisión efectiva (sintetizado en la expresión 2x1), el pueblo salió a la calle y se concentró de modo masivo en la Plaza de Mayo de Buenos Aires, oponiéndose de modo contundente a la medida en un evento que se llamó “el pañuelazo contra el 2x1”. Esta manifestación fue clave e impulsó la revisión y anulación del fallo.

4. ENCUENTROS SINÉRGICOS: ARTE, RESISTENCIA Y SUBJETIVIDAD

En las artes visuales, la literatura, el teatro, el cine los artistas han compartido su voluntad diferenciadora y su disconformidad con la realidad a través de la ruptura con lo dado, cruzados por la fecundidad de la experimentación, impulsados por la provocación y la libertad de expresión. En esta variedad estética e ideológica, artistas y escritores comparten con los/as futuros/as docentes algunos desvelos y preguntas: ¿Qué características unirían a las vanguardias artísticas –memoria viva- y los futuros docentes? ¿qué pretendemos transformar a partir de evocar una actitud con estas experiencias?

Las vanguardias artísticas han revolucionado el lenguaje para expresar los nuevos temas que vieron nacer el siglo XX para centrar la atención en aspectos propios de cada lenguaje, basándose en los cambios epocales pero también para producir modificaciones en los sentidos y en las formas. Artistas y escritores de vanguardia se mostraron opuestos a los valores de la sociedad burguesa y realizaron con sus obras un fuerte cuestionamiento, expresando el deseo de cambiar el mundo a través del arte y por medio de la liberación de la realidad heredada. En *Campo minado*, biodrama de Lola Arias¹⁴, la artista explora lo que ha quedado en la memoria de los excombatientes de la Guerra de Malvinas. Un set de filmación convertido en máquina del tiempo transporta hacia el pasado, hacia la reconstrucción del recuerdo de la guerra y la vida posible durante la posguerra. La memoria viva, expresada en la estética teatral tiene la espesura de un sentido vital que transmite y sensibiliza a sus espectadores/as.

Otro enfoque que permite relacionar el arte de las vanguardias con la condición docente y los formadores, es el contrato rupturista que se expresa en el respeto por el sentido y por libertad de expresión como tribuna desde la cual ejercitar la libertad creadora. Estos cruces oportunos entre la sagacidad de la ruptura y la política de formación de docentes, se inscribe en cada estudiante de profesorado como nuevas experiencias de quiebre con lo dado, lo que implica también, un encuentro con la estética.

5. CONCLUSIONES

El trabajo de investigación nos permitió otorgar visibilidad a una multiplicidad de experiencias formativas que promueven la sensibilización y profundizan el conocimiento de los trágicos hechos de la historia reciente de Argentina, activando procesos de producción y apreciación. Los/as jóvenes futuros/as docentes que habitan las aulas de los profesorados no han vivido ese momento traumático, de modo que el desafío de una pedagogía comprometida con la vida y la democracia multiplica en ellos las resonancias de una defensa profunda del “Nunca más”, frase que sintetiza un posicionamiento clave para enfrentar los embates negacionistas que hoy disputan la narración del pasado y se embanderan en el halago a la neutralidad como garantía de una educación eficiente.

La transmisión que deja espacio a lo nuevo, como plantea Jacques Hassoun (1996), cobra potencia en las experiencias relevadas. En ellas se habilita el contacto con quienes han abierto luchas en el campo social y popular, como los organismos de derechos humanos y se invita a la sensibilización, a transitar con el cuerpo, a abrir nuevas miradas. En estas acciones se ponen de manifiesto la diversidad de formas en que el campo del arte nos permite visitar los eventos del pasado para reflexionar colectivamente sobre sus resonancias.

El vínculo y el reconocimiento mutuo entre las instituciones formadoras de docentes y los organismos de derechos humanos y la expansión simbólica del contacto con el campo del arte en las propuestas de la pedagogía de la memoria, pueden activar el compromiso social de defensa de la vida, reivindicando la vigencia de ideales de justicia social en tiempos en los que asola la desigualdad.

¹⁴ Teatro San Martín, Buenos Aires, noviembre de 2019.

REFERENCIAS

- Adorno, T. (1966) “La educación después de Auschwitz” Conferencia. Radio Hesse. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/204287557/Adorno-La-educacion-despues-de-Auschwitz>
- Arfuch, L (2015) El “giro afectivo”. Emociones, subjetividad y política. En: *deSignis* n° 24. 245-254. Recuperado de: https://www.academia.edu/30917402/El_giro_afectivo._Emociones_subjetividad_y_pol%C3%ADtica.pdf
- Birgin, A. y Trímboli, J. (2007) Entre silencios y legados: los jóvenes y el pasado reciente argentino. *Propuesta Educativa*, Vol. 2, 38-48
- Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Jelín, E. (2021) *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Legarralde, M.; Brugaletta, F. (2017). Dossier Pedagogía de la Memoria: políticas y prácticas de transmisión del pasado reciente en Argentina. *Aletheia*, 7. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7891/pr.7891.pdf
- Rolnik, S. (2019) *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires: Tinta Limón ediciones.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS TRANSFORMADORAS FRENTE A LA CRISIS ECOSOCIAL

Alba Ramos Solano

Universidad de Málaga.

Adrián García-Abenza

Consejo Superior de Investigaciones Científicas

RESUMEN

La educación es una de las principales herramientas de las que disponemos como sociedad para hacer frente a la crisis ecosocial y, por lo tanto, resulta indispensable reflexionar y replantearnos el papel transformador que ha de jugar la educación, así como buscar experiencias educativas que puedan servirnos como instrumentos de transformación de la conciencia de las futuras generaciones. Presentamos aquí los resultados de analizar cualitativamente, desde el enfoque fenomenológico-hermeneúutico, tres experiencias personales con un gran potencial transformador frente a la crisis ecosocial y cuyas temáticas exploran la naturalización de los espacios educativos en un aula de Educación Infantil, la conexión entre el activismo educativo y los movimientos sociales en la formación inicial del profesorado y el aprendizaje vivencial de la ciencia.

Palabras Clave: experiencias educativas; transformación ecosocial; formación del profesorado; didáctica de la ciencia; activismo educativo.

1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos ante una grave crisis ecosocial a la que solo podremos hacer frente transformando profundamente tanto nuestro sistema económico como nuestro modo de vida (Hernández et al., 2009). A la emergencia climática y medioambiental que amenaza la sostenibilidad de la vida, y que ya ha sido reconocida por las máximas instituciones políticas (Naciones Unidas, 2015; Parlamento Europeo, 2019), se suman tanto una profunda inequidad en la distribución y acceso a los bienes que proporciona nuestro planeta como un grave deterioro en las relaciones entre las personas y de estas con su entorno natural. Frente a esta crisis, creemos que es urgente que la comunidad educativa en su totalidad se pare a reflexionar, debatir y replantearse cuál es el papel que debe jugar la educación en las imprescindibles transformaciones sociales que debemos abordar, así como tratar de dilucidar qué herramientas pedagógicas y experiencias educativas son potencialmente capaces de impulsar dichas transformaciones desde cualquiera de las dimensiones y etapas del sistema educativo.

Al considerar el papel que ha de jugar la educación, debemos tener muy presente su carácter ambivalente a la hora de transformar o reproducir los valores y sistemas culturales de la sociedad, ya que como afirma Fernández Enguita (2009):

Por un lado, ninguna sociedad podría subsistir sin formar a sus miembros en ciertos valores, habilidades, etcétera, por lo que toda educación es reproductora; pero, al mismo tiempo, ninguna

sociedad actual sería sin la escuela lo mismo que ha llegado a ser con ella, por lo que toda educación es transformadora (p.13).

La Universidad, y en especial en lo referente a la formación inicial del profesorado no escapa a esta dicotomía ya que, como defiende Díaz-Salazar (2015), esta es una institución al servicio de la cultura hegemónica, pero a la vez puede configurarse como un instrumento contrahegemónico que contribuya fuertemente a la transformación ecosocial. La urgencia y magnitud de la crisis civilizatoria a la que nos enfrentamos nos obliga a apostar fuertemente por el carácter transformador de la educación y nos empuja a buscar cuanto antes potentes herramientas pedagógicas que nos permitan, por una parte, ayudar a las nuevas generaciones a desarrollar una fuerte conciencia ambiental que les incite al movimiento y la acción frente a la crisis ecosocial y, por otra parte, a dotarles de todas aquellas competencias que les resultarán imprescindibles para hacer frente a dicha crisis.

Recientemente se han realizado enormes esfuerzos para tratar de poner en práctica un currículum ecosocial, es decir, un planteamiento curricular alternativo al oficial, construido colectivamente, que recoja tanto los principales objetivos que debe perseguir una educación comprometida con los valores ecosociales como un marco teórico articulado en torno a bloques temáticos en los que integrar los contenidos referentes a la dimensión ecosocial. En torno a este currículum ecosocial se deberían estructurar las situaciones de enseñanza y aprendizaje de todas las áreas y materias, siempre desde un enfoque transversal e interdisciplinar, donde prime la construcción de competencias a través de métodos cooperativos y dialógicos (Rodríguez y Herrero, 2017; González Reyes, 2018).

A través del análisis de tres experiencias educativas concretas que vivimos personalmente, hemos explorado varias herramientas que consideramos pueden resultar enriquecedoras en la construcción y aplicación de dicho currículum ecosocial: la naturalización de los espacios educativos, el activismo educativo y el aprendizaje vivencial de la perspectiva científica.

2. METODOLOGÍA

En este estudio hemos adoptado el enfoque fenomenológico-hermenéutico de investigación educativa de Van Manen (Van Manen, 2003; Ayala, 2008) para explorar cualitativamente tres experiencias educativas dotadas de un fuerte carácter transformador frente a la crisis ecosocial. Desde este enfoque describimos e interpretamos las estructuras esenciales presentes en dichas experiencias vividas personalmente, tratando así de reconocer su significado e importancia pedagógica en relación a la urgente e ineludible transformación social que debe producirse frente a la crisis civilizatoria que nos acecha. Para cada una de las experiencias recogimos información mediante su redacción en forma de anécdota. Tras esto, profundizamos en cada anécdota, ampliando el texto redactado, mediante una entrevista-conversacional entre nosotros mismos. Después realizamos un análisis macro y microtemático del texto seguido de una reducción heurística con la que tratamos de descartar los prejuicios, opiniones e ideas preconcebidas presentes en el texto resultante. Finalmente, redactamos el texto fenomenológico recogiendo nuestros hallazgos. Los textos fenomenológicos (descripción anecdótica ampliada de la experiencia personal junto a su análisis) correspondientes a cada una de las experiencias, que se presentan en la siguiente sección, constituyen en sí mismos la discusión y conclusiones de este estudio preliminar que pretendemos extender en un futuro próximo recabando y analizando experiencias de otros educadores y educadoras.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Naturalización de los espacios educativos.

Durante mis prácticas en el C.E.I.P Huertas Viejas de Coín observé que muchos de los niños y niñas del aula de 3 y 4 años en la que estaba sentían una constante curiosidad por visitar las zonas ajardinadas de la escuela. Sin embargo, el acceso a estas zonas sólo se les permitía en ocasiones muy concretas, prefiriendo las docentes que los niños y niñas estuviesen siempre en las zonas cementadas. Esto me llevó a introducir en la propia aula un rincón de la naturaleza, que despertó en los niños y niñas un gran interés desde el primer momento. Pude observar como este pequeño espacio verde dentro del aula se convertía en un espacio de exploración, experimentación e investigación, donde los niños y niñas jugaban y aprendían con gran motivación en contacto con elementos naturales tales como plantas e insectos. Además, fue muy gratificante comprobar cómo la curiosidad y la motivación por interactuar con el entorno natural fue creciendo tanto en los niños y niñas como en algunas de las docentes del centro que poco después me permitieron realizar también actividades con los niños y niñas en las zonas ajardinadas de la escuela, brindándoles así nuevas oportunidades de contacto y experimentación vivencial de la naturaleza. Me llamó poderosamente la atención ver cómo algunos de los niños y niñas que en un principio se mostraban reacios a tocar la tierra, los insectos u otros elementos naturales, fueron perdiendo ese miedo a lo natural y buscando cada vez más un contacto directo con la naturaleza.

(Anécdota personal de A.R.S., abril de 2020)

Brindar oportunidades de contacto con la naturaleza a los niños y niñas en la escuela puede presentar enormes beneficios. Sin embargo, estas oportunidades suelen estar bastante limitadas en la actualidad hasta el punto de que se opta por cementar la mayor parte de sus zonas exteriores y se limita el acceso de los niños y niñas a las escasas zonas verdes que quedan. Pequeñas acciones que buscan la naturalización de los espacios escolares, como pueden ser la simple introducción de un rincón de la naturaleza en el aula, pueden desencadenar cambios aún mayores en esta dirección, convirtiéndose así en transformaciones sistémicas tras ser observados por el resto de la comunidad educativa los beneficios que dicha naturalización produce en los niños y niñas. Las oportunidades de contacto con la naturaleza en la escuela son muy útiles para combatir la cada vez más frecuente biofobia (miedo a las cosas vivas) y estimular por contra la biofilia (amor a las cosas vivas), sentando así las bases del desarrollo de su conciencia ambiental.

Activismo educativo y movimientos sociales.

Cursar la asignatura de Didáctica de las Ciencias Naturales en el Grado de Educación Infantil ha supuesto para mí un antes y un después en mi percepción sobre cómo despertar la conciencia ambiental de los niños y niñas. La experiencia vivida en clase a través del activismo educativo me resultó realmente emocionante. Desde que comenzamos a cooperar, de manera democrática, con el objetivo de aportar soluciones a problemas sociocientíficos de nuestro entorno más cercano sentí que estaba siendo realmente útil y, a la vez, adquiriendo importantes competencias para mi futura práctica docente. La conexión con la realidad y la fuerte repercusión en la sociedad consiguió motivarme hasta el punto de involucrarme por completo. Además, fue especialmente enriquecedor contactar y más tarde colaborar con el movimiento “Coín por el Clima”, del cual obtuve una fuente inagotable de recursos y aprendizajes que me permitió suplir las numerosas carencias de las que me hice consciente cuando comencé a abordar la problemática referente a las amenazas que acechan al Río Pereilas de Coín.

(Anécdota personal compartida, A.R.S., mayo de 2021)

Como miembro del movimiento social ecologista “Coín por el Clima”, se me planteó la posibilidad de colaborar en una experiencia de activismo educativo con docentes en formación en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga. Pensé que esta experiencia se quedaría en unas meras preguntas sobre nuestra actividad y en un trabajo académico probablemente muy alejado de la realidad de la problemática de nuestra región. Sin embargo, pude comprobar cómo las alumnas participantes en esta experiencia estaban muy motivadas y orientadas a generar una verdadera concienciación de la población en torno a las amenazas a las que el Río Pereilas se enfrenta. La experiencia resultó una excelente oportunidad para compartir muchos de los aprendizajes adquiridos durante años de activismo y de acercar al mundo académico algunas de las problemáticas frente a las que tratamos de actuar. A la vez, pude aprender mucho de estas alumnas y su ímpetu permitió movilizar a mucha gente de diversas procedencias. Gracias a las aportaciones de todas estas personas elaboramos un fantástico documental que tuvo una enorme difusión a través de las redes sociales consiguiendo así un gran impacto en la sociedad.

(Anécdota personal compartida, A.G.A., mayo de 2021)

El activismo educativo resulta una experiencia muy enriquecedora en la formación de los y las futuras docentes, siendo además indispensable contar con esta experiencia durante su formación para poder luego trasladar el activismo educativo a las aulas en su futuro ejercicio profesional. Además, las experiencias de activismo educativo durante la formación de los y las docentes representan una oportunidad excepcional para tejer redes que conecten a los movimientos sociales con la Universidad y con la comunidad educativa. Además, la colaboración con estos movimientos sociales constituye una fuente muy importante de aprendizaje tanto para los y las futuras docentes como para los y las integrantes de dichos movimientos sociales. Por otra parte, la colaboración entre los y las estudiantes y los movimientos sociales permite aunar fuerzas para emprender acciones de gran impacto en la sociedad.

Aprendizaje vivencial de la ciencia.

El grupo al que prestaba apoyo escolar y acompañamiento consistía en 10 niños y niñas cursando entre 3º y 6º de primaria. Los primeros días sentí una gran frustración al ser incapaz de despertar la más mínima curiosidad por los contenidos de ciencias, aquellos con los que casi todos tenían mayores problemas. Un día decidí comenzar la clase dejando de lado los problemas y ejercicios que a cada uno de ellos les habían puesto como deberes y, en vez de eso, presentarles a todos juntos un sencillo experimento. Tras frotar un bolígrafo en nuestro pelo, pudimos atraer hacia él pequeños trocitos de papel. Al principio, los niños y niñas pensaron que se trataba de algún truco de magia, pero tras guiarlos mínimamente, los más grandes empezaron a hablar de átomos y cargas eléctricas dando lugar a un intenso debate seguido de más experimentos en los que tratamos de observar el mismo fenómeno con otros materiales. Resultó imposible volver a los problemas y ejercicios que cada uno de ellos debía realizar, pero, aun así, decidí continuar con la experiencia. Durante varias semanas comencé cada sesión con un experimento casero, tras el cual, debatíamos entre todos y todas para buscar una explicación científica. Fue sorprendente ver cómo semana a semana aumentaba su interés por la ciencia y como, poco a poco, esto se traducía también en una mejor disposición para enfrentar los problemas y ejercicios que en la escuela les ponían como deberes.

(Anécdota personal de A.G.A., marzo de 2015)

Para los niños y niñas resulta desmotivante abordar los temas científicos mediante explicaciones abstractas seguidas de ejercicios y problemas de carácter académico y orientados a la instrucción más que

a la comprensión de conceptos y al fomento de un enfoque crítico e inquisitivo frente a los problemas. Mediante la experimentación directa de fenómenos naturales se despierta significativamente la curiosidad de los niños y niñas consiguiendo atraer su interés hacia los temas científicos. Además, si se buscan explicaciones científicas a los fenómenos observados de manera colaborativa y deliberativa se consigue fomentar tanto el pensamiento crítico como la construcción social del conocimiento obteniéndose un aprendizaje mucho más significativo y enriquecedor. Finalmente, al desarrollar tanto el interés por los temas científicos como algunas de las competencias más importantes en lo referente al aprendizaje de la ciencia se produce a la vez una mejora en el aprendizaje de los contenidos académicos.

REFERENCIAS

- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 409-430.
- Díaz-Salazar, R. (2015). ¿Reproducción o contrahegemonía? ¿Puede contribuir la universidad al cambio ecosocial? *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 130, 13-26.
- Fernández Enguita, M. (2009). *Educación en tiempos inciertos*. Morata.
- González Reyes, L. (2018). *Educación para la transformación ecosocial. Orientaciones para la incorporación de la dimensión ecosocial al currículo*. FUHEM.
- Hernández, A., Ferriz, A., Herrero, Y., González, L., Morán, C., Brasero, A. y Ortega, A.M. (2009). *La crisis ecosocial en clave educativa. Guía didáctica para una nueva cultura de paz*. FUHEM CIP-Ecosocial.
- Naciones Unidas UNFCCC (2015). *Aprobación del Acuerdo de París*. https://unfccc.int/sites/default/files/spanish_paris_agreement.pdf
- Parlamento Europeo (2019, 28 de noviembre). *Resolución 2019/2930(RSP) del Parlamento Europeo sobre la situación de emergencia climática y medioambiental*. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2019-0078_ES.pdf
- Rodríguez Muñoz, V. M., y Herrero, Y. (2017). Claves para la construcción de un proyecto educativo transformador. En E. Assaudarian y L. Mastny (Eds.). *Educación ecosocial. Cómo educar frente a la crisis ecológica* (pp. 331-346). Icaria y FUHEM Ecosocial.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.

INTEGRANDO EL CURRÍCULUM AUSENTE EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA “FACTORÍA CREATIVA”: POBLACIÓN TRANS

Maitane Picaza Gorrotxategi

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Amaia Eiguren Munitis

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Isael Alonso Saez

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Naiara Ozamiz Echevarria

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

RESUMEN

Las y los Educadores Sociales están capacitados para trabajar con diferentes poblaciones, y es importante que tengan conciencia y capacitación en temas de género y personas Trans. Sin embargo, la universidad olvida un contenido que se materializa en ausencia. Por eso, se describe un programa para mejorar el conocimiento hacia el género y las personas Trans dirigido a un centenar de estudiantes que cursan el segundo curso del grado de Educación Social. Para ello, se desarrolla la metodología activa llamada “Factoría Creativa”. El objetivo principal de esta metodología es proporcionar a los estudiantes un contexto formativo para que analicen la realidad social críticamente y generen discusión e ideas innovadoras. Después de cuatro meses de capacitación con una sesión semanal de género y aprendizaje Trans, el alumnado mostró mejoras en el conocimiento sobre población Trans a través de talleres que implementaron en el aula.

Palabras clave: Currículum; Trans; Factoría Creativa, universidad; transformación.

1. INTRODUCCIÓN

En los sistemas educativos actuales predomina la perspectiva curricular, sin embargo, a lo largo de las últimas décadas se ha destacado la necesidad de conectar la vida social y el conocimiento escolar (Arandía y Fernández, 2012; Parcerisa, 1999). En este sentido, como señala Calvo (2001) nos referimos a un currículum que integre la realidad social en la educación formal desde un proceso de investigación. Es decir, incluir las ausencias en el currículum universitario transformando el currículum ausente en explícito para lograr la transformación social. De Sousa (2019) narra sobre las ausencias “la investigación que tiene como objetivo mostrar que lo que existe es (...), como una alternativa no creíble a lo que existe” (De Sousa, 2019, p. 324)

En el ámbito universitario se mantiene su esencia histórica, su razón de ser trasciende a todo tiempo, lugar o circunstancia social sin que prevalezcan las reformas (Medina, 2005). La diversidad sexo-género, es un tema que no se contempla cuando diferentes estudios detectan la necesidad de trabajarlos con el alumnado. En el caso del grado de Educación Social Bas, et al. (2014) realizaron un estudio en 36 universidades españolas que imparten Grado de Educación Social (ES). Los resultados mostraron que el alumnado manifestó haber recibido poca información de género. Además, a pesar de que conceden mucha importancia a esta temática porque la consideran esencial a la hora de ejercer su profesión, desconocen su derecho a poder recibir este tipo de formación, así como a reclamarla. Estos datos se contradicen con el objetivo de la ES que pretende formar a los educadores y educadoras sociales para poder ejercer su profesión solventando las necesidades sociales de la ciudadanía (Fullana et al., 2011).

Un ejemplo de contenido ausente es el tema de la población Trans (transexualidad, transgénero) que no existe en el contenido curricular de la universidad. Prueba de ello es que a pesar de que diferentes medios como la literatura, el cine, las artes plásticas y audiovisuales o la publicidad hayan introducido vivencias transexuales en el ámbito educativo no ocurre lo mismo en el ámbito académico donde existe una desinformación generalizada sobre el mundo LGTBI+ (Castro y Esver, 2019). Sin embargo, gracias a diversas aportaciones del activismo y la academia sabemos que, aunque las personas Trans pueden ser objeto de violencia severa, nos cuesta entender lo que es la transfobia ya que no existen datos concluyentes y los estudios cuentan con importantes limitaciones (Platero y Ortega, 2017; Platero, 2014).

Para ello, es imprescindible desarrollar una formación crítica y empoderante, para Shor, (1992, p.15), la educación para el empoderamiento se define como una pedagogía crítica democrática para el cambio individual y social que se genera en el estudiante a fin de desarrollar y fortalecer sus capacidades a la par que el conocimiento académico, los hábitos de investigación, la curiosidad crítica sobre la sociedad, el poder, la desigualdad, y su rol en el cambio social. Es decir, se trata de una pedagogía alejada de la educación bancaria tradicional que critica Freire (1970).

En esta ocasión y adecuándonos al aula universitaria del grado que nos ocupa se ha puesto en marcha la metodología llamada Factoría Creativa (FC) que se introduce primero en El Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia (OTSB, 2016). Se trata de construir espacios de transformación social donde se facilite la reflexión para aportar soluciones innovadoras a problemas sociales significativos.

2. METODOLOGÍA

Nos situamos en la Facultad de Educación de Leioa (UPV-EHU), en el Grado de Educación Social. Concretamente, nos situamos en la asignatura de Didáctica General (DG) perteneciente al tercer módulo denominado “Fundamentación de Procesos educativos” que se imparte en el primer cuatrimestre de segundo curso.

La asignatura de DG históricamente enmarcada en el ámbito educativo formal, está viviendo una reconceptualización para adaptarse a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los y las educadoras sociales. De este modo, la didáctica ofrece oportunidades de aprendizaje como por ejemplo el/la descubrir potencialidades educativas en diferentes entornos sociales. Para ello, el profesional debe mirar con perspectiva para poder ser estrategia y detectar las necesidades y limitaciones siendo capaz de diseñar, planificar y actuar con claridad, creatividad y criterio (Parcerisa y Forés, 2003).

La metodología activa llamada Factoría Creativa viene aplicándose desde el curso 2012 en la asignatura de DG. Nos hemos inspirado en el proceso llevado a cabo por Alonso y Arandia (2014) pero adaptándolo a las necesidades del grupo actual. En esta ocasión, introducimos un tema relativo a

personas Trans. Se lleva a cabo a través de sesiones formativas situadas en un proceso de tres seminarios y grupos de 15 personas.

2.1. Factoría Creativa (FC)

1º Seminario. Antes de comenzar con las actividades se presenta brevemente al alumnado la metodología de FC. A continuación, se lee en alta voz un breve extracto de texto donde se plantea un problema relativo al tema que se pretende trabajar. Este texto será el punto de partida y el centro del proceso a partir del cual girarán las actividades.

- Caldeamiento.

El primer objetivo de esta técnica es que el grupo se relaje y que se genere un clima apropiado para trabajar en equipo y que las personas se conozcan mejor. Se plantea un interrogante que no tiene nada que ver con el tema central del proceso y que en un principio descoloca a las personas participantes. Otro objetivo que se pretende lograr con esta técnica es fomentar la creatividad y dar paso a la imaginación pensando en diferentes soluciones. Además, el alumnado comprende que no existe un único camino para llegar a soluciones, y que todas las aportaciones de las personas que forman el equipo deben escucharse.

- Conocimiento experiencial sobre el tema-objeto de análisis.

El objetivo es conocer las opiniones y vivencias de las otras personas del grupo respecto al tema. Esta actividad es exploratoria y no requiere profundizar en el tema, sirve para introducir el tema opinando y escuchando diferentes opiniones, intercambiando puntos de vista. Estas cuestiones son mucho más importantes en este momento que la profundización del tema (Alonso y Arandia, 2014).

Esta dinámica de grupo consiste en formar cuatro grupos de unas 4 o 5 personas para responder a cuatro preguntas clave en paneles en forma rotatoria. Las preguntas son: A) ¿qué opinión te merece este problema? B) ¿has tenido algún caso cercano? C) ¿dónde puede estar el problema? D) ¿qué podemos hacer?

Al finalizar las cuatro preguntas el grupo comparte y muestra los cuatro papelógrafos y el responsable que ha tomado notas explica su pancarta. En este momento se genera reflexión y tertulia en relación al tema. Finalmente, una persona es responsable de fotografiar los papelógrafos.

2º Seminario. Se profundiza sobre el tema a través de un análisis categórico

- Conexión de ideas.

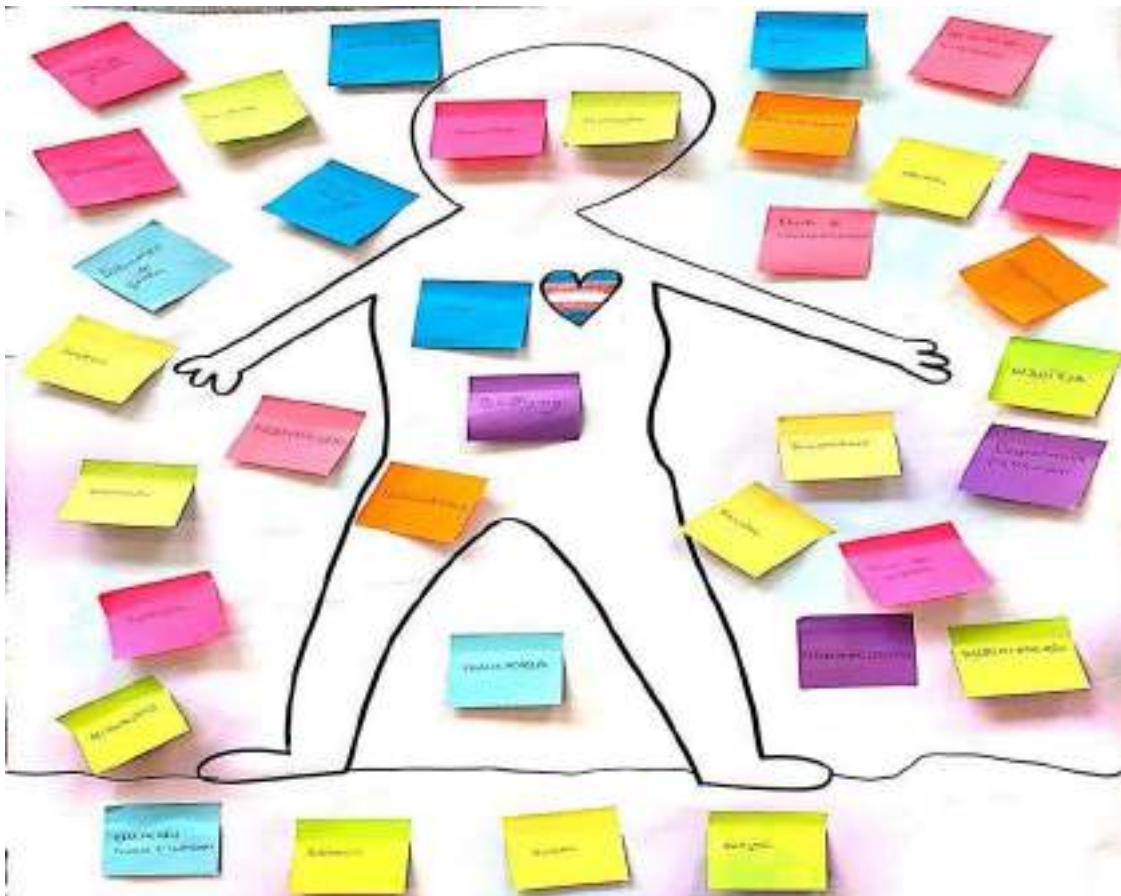
El objetivo de esta fase es pensar en las distintas razones o en los factores que influyen en el tema. Para ello, se divide el grupo grande en dos subgrupos. Cada grupo comienza la dinámica a través de una lluvia de ideas donde se forma una cadena. De este modo, se va pasando el objeto hasta que todas las personas hayan aportado una razón y dependiendo del número de personas se vuelve a repetir el ejercicio hasta lograr un mínimo de 40 razones.

Posteriormente cada grupo pega los pos-it al azar en una cartulina para trabar según el siguiente proceso: categorización, priorización, selección de ideas y relaciones. A) se ordenan los factores procediendo a la categorización donde se dividen los factores en columnas según respondan a temas diferentes. B) se establece una priorización de las ideas relacionadas. Si

una idea engloba al resto se sitúa en la parte posterior C) se establecen relaciones entre las ideas y categorías, dando una explicación global de las mismas.

- Producción colectiva consensuada.

Se exponen y explican los dos paneles en el grupo grande y se pasa a generar un único cartel derivado de los dos anteriores. El grupo grande debe juntarse y construir un nuevo cartel consensuando categorías, priorización y orden que posteriormente se va a fotografiar. El fin es poder mostrar a los otros grupos el cartel propio para comparar e intercambiar ideas y resultados. Al igual que en el seminario anterior, la sesión termina con un debate y tertulia grupal donde las personas participan y aportan puntos de vista. Este momento es importantes porque genera comunicación en el grupo activando la escucha activa, recogiendo puntos de vista diversos, aportando opiniones y propuestas.



Ejemplo trabajo de análisis por categorías

3º Seminario

- Construcción de iniciativas innovadoras para el futuro inmediato

Cada grupo diseña e implementa en clase una dinámica de grupo o buena práctica para trabajar en relación al tema que nos ocupa. Es una actividad vivencial ya que se pone en marcha en el espacio de la Facultad que exija la actividad.

Cada grupo deberá explicar el objetivo de la buena práctica donde los sujetos activos pueden ser cualquier persona de la comunidad. Los diferentes grupos seguirán las explicaciones del grupo motor para llevar a cabo la dinámica de grupo. Luego, procederá de igual manera el segundo grupo hasta realizar la actividad de cada grupo que serán 3 o 4 en total.

Con este ejercicio los propios estudiantes generan buenas prácticas a partir del diagnóstico construido y las necesidades detectadas hasta el momento con la formación recibida. De esta forma, el alumnado toma parte activa del proceso aportando una práctica original y pensada para mejorar la situación de las personas Trans. Además, los demás grupos tienen la oportunidad de tomar parte en la buena práctica probándola y compartiendo la evaluación. Un ejemplo de una parte de un taller se muestra en la siguiente fotografía donde el grupo repartió chapas para visibilizar la libertad de género.



Ejemplo parte de la dinámica elaborada por el alumnado

3. DISCUSIÓN

A lo largo del estudio se ha justificado la relevancia de dar a conocer la realidad de las personas Trans de cara a poner fin a las actitudes y comportamientos discriminatorios. Más aún, en profesionales de la educación social cuya labor socioeducativa promueve la consecución de cambios sociales. Ante este panorama, la universidad responde a la heteronormatividad que se estructura en un sistema dicotómico de hombre-falomasculino y mujer-vulva-femenina. Por tanto, se sigue construyendo a las personas LGTBI como minorías respecto a una comunidad de iguales formada por personas heterosexuales. Esto conlleva a que sean conceptualizados desde el discurso de la otredad y desde una posición hegemónica y heteronormativa. Lo que genera que la intervención educativa reproduzca discursos que consideran a estas personas como deficitarias limitándoles en agencia (Galaz et al., 2016).

En este programa se ha creado un contexto de reflexión y generación de conocimiento para el alumnado mediante la metodología FC (OET, 2016). De este modo, se hace uso de la creatividad y el análisis crítico, y gracias a ello, se facilita la capacidad de adaptación a nuevos contextos cambiantes (De Sousa, 2006). En este estudio se ha demostrado que mediante la metodología de FC se pueden conseguir objetivos en el proceso de transformación social y educativa incidiendo en la formación del alumnado. Esto demuestra que se debe trabajar el currículum ausente para convertirlo en explícito (De Sousa, 2019). Por ello, se destaca la importancia de fomentar este tipo de metodologías en la universidad para que futuros profesionales puedan actuar e intervenir tanto en los espacios educativos como en los espacios familiares, laborales y comunitarios (Parcerisa, 1999).

Como se ha mencionado anteriormente, pese a la importancia que tiene la formación sobre género para el alumnado de Educación Social, los estudios demuestran que reciben poca formación sobre el tema (Bas et al., 2014). El objetivo para los siguientes estudios es seguir creando este tipo de entrenamientos tanto en el grado de Educación Social, como en otros grados para seguir fomentando la sensibilización y aprendizaje en competencias sobre temas de género logrando una transformación social verdadera.

REFERENCIAS

- Arandia, M., y Fernández, I. (2012). ¿Es posible un currículum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco. *REDU*, 10(3), 99-123
- Alonso, y Arandia, M. (2014). Aprender creando: "Factoría Creativa" en las aulas universitarias. *RED*, 12(1), 443-468
- Bas, E., Pérez, V., y Vargas, M. (2014). Educación y Género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-119.
- Calvo, A. (2001). Aproximación a la animación sociocultural desde una perspectiva didáctica. *Enseñanza*, 19, 425-442
- Castro, C.J. y Esver, A. (2019). Educación universitaria y arte en el discurso de las masculinidades. Universidad de La Laguna,
<https://doi.org/10.25145/b.innovau.2019.003>
- De Sousa, S. (2006). Una nueva cultura política emancipatoria. Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (Encuentros en Buenos Aires).
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20II.pdf>
- De Sousa, S. (2019). Educación para otro mundo posible (1.a ed.). CLACSO.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Fullana, J., Palliserá, M. y Planas, A. (2011). Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria. *Revista Iberoamericana*, 56(1), 1-13.
- Galaz, C., Troncoso, L., y Morrison, R. (2016). Miradas críticas sobre la Intervención Educativa en Diversidad Sexual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 93-111.
- Medina, R. (2005). Misiones y funciones de la universidad en el espacio europeo de educación superior. *Revista española de Pedagogía*, 63(230), 17-42.
- OTSB (2016). Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia. Quiénes somos - 3sEuskadi, Observatorio Vasco del Tercer Sector Social
- Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la Educación Social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Grao.
- Parcerisa, A., y Forés, A. (2003). Didáctica y educación social: ¿una convivencia llena de posibilidades? *Educación social*, 25, 71-84.
- Platero, R. (2014). *Transexualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Bellaterra.
- Platero, R., y Ortega, E. (2017). Investigación sociológica sobre las personas transexuales y sus experiencias familiares. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education: critical teaching for social change*. The University of Chicago Press.

ESTUDIOS DE ACTITUDES Y HÁBITOS LECTORES DE FAMILIAS. PROPUESTAS DE ACTIVIDADES PARA LA EDUCACIÓN

Lola Madrid Vivar

Universidad de Málaga

Rocío Pascual Lacal

Universidad de Málaga

RESUMEN

Este trabajo, enmarcado en el Proyecto Erasmus+ «READ-COM», está centrado en el estudio de las actitudes y los hábitos hacia la lectura de familias con hijos e hijas de 3 a 6 años que permita elaborar, en base a las fortalezas y debilidades observadas, propuestas de intervención acordes a las necesidades de este grupo de interés. La muestra está formada por 218 familias de alumnos y alumnas escolarizados en la etapa de Educación Infantil en centros educativos de la provincia de Málaga. La recogida de datos se realizó mediante un instrumento construido ad hoc. Los resultados muestran que la actitud familiar hacia la lectura del conjunto de las familias encuestadas es favorable, aunque no encuentran demasiados momentos del día para leer. Además, casi la totalidad considera que es muy recomendable que las familias enseñen la utilidad de la lectura, pero no atienden del mismo modo a la adecuación de espacios en el hogar para el uso y cuidado de los recursos lectores, así como su participación en los centros educativos cuando éstos organizan actividades. Entre las actividades familiares preferentes, encontramos el hablar con sus hijos e hijas sobre acciones que han hecho juntos y leer juntos en voz alta. Por último, se insiste en la necesidad de crear vínculos entre los dos ámbitos trascendentales para la formación del menor: escuela y familia, valorando realmente el papel que juega la lectura y la literatura en el desarrollo del discente.

Palabras clave: aprendizaje lector; familia; educación infantil.

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se enmarca en el Proyecto Erasmus+ «READ-COM», acrónimo de “Reading Communities from paper books to digital era”. Esta propuesta nace con el fin de sensibilizar a las familias, escuelas, profesorado y estudiantes universitarios sobre la importancia de leer y proporcionar recursos innovadores para mejorar las prácticas de lectura en el hogar y en la escuela, favoreciendo un proceso colectivo y reflexivo compartido desde la acción.

Este trabajo está centrado en las actitudes y los hábitos hacia la lectura de familias con hijos e hijas de 3 a 6 años, dada su importancia en la formación de los hábitos lectores infantiles (Fernández, García y Prieto, 1999; Fiz et al., 2000; Gil, 2009; Luna, Ramírez & Arteaga Rolando, 2019; y Moreno, 2002). En este sentido, el comportamiento de las familias en relación con la lectura proporciona modelos que serán imitados por los hijos e hijas, de tal manera que los hábitos lectores de las familias serían generadores de hábitos lectores en sus hijos e hijas. Junto a esto, las actitudes positivas hacia la lectura en el ámbito familiar pueden traducirse en modos de interacción que sitúan la lectura y los libros como objeto central, y que contribuyen de manera considerable, a las actitudes desarrolladas por los hijos e

hijas y a los propios hábitos lectores de éstos (Andrés, Urquijo, Navarro y García-Sedeño, 2010; Gasol, 2005; Moreno, 2002; Pascual, 2015; Strommen & Mates, 2004; y Teberovsky y Soler, 2003).

El objetivo de la investigación es conocer las actitudes y los hábitos lectores de las familias en Educación Infantil, así como identificar sus fortalezas y debilidades. Esta información será la base para elaborar propuestas de intervención acordes a las necesidades de este grupo de interés.

2. METODOLOGÍA

2.1. Descripción de las familias

La muestra está formada por 218 familias de alumnado escolarizados en la etapa de Educación Infantil en centros educativos de la provincia de Málaga.

El 87.16 % de las familias son biparentales mientras que un 12.84 % son monoparentales.

En cuanto al número de miembros de la unidad familiar, la media de hijos por familia es de 1.97 y el máximo número de hijos por familia es de 6 hijos (Tabla 1). En cuanto la edad del hijo mayor se sitúa en un promedio de 6.43 años y alcanza su máximo en una familia que tiene un hijo de 20 años. De las 218 familias, 158 tienen dos o más hijos y solo 5 tienen cinco o más hijos.

Tabla 1.

Número de hijos por unidad familia

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Número de hijos	218	1	6	1.97	.817
Edad del hijo mayor	218	3	20	6.43	3.528
Edad del segundo hijo	158	0	20	4.11	3.259
Edad del tercer hijo	37	0	13	3.78	3.376
Edad del cuarto hijo	8	1	8	4.13	2.532
Edad de los restantes hijos	5	0	5	2.26	2.22

Con respecto a la nacionalidad de los progenitores, en ambos casos la mayoría es española (90,8 % de la madre con respecto al 91,7 % del padre). En el caso de familias monoparentales, algunas familias no han cumplimentado los datos sociodemográficos como la nacionalidad, lengua materna, ocupación y nivel de estudios. Cabe resaltar que, en nacionalidad, hay cinco informantes que han escrito “árabe” sin llegar a ser una nacionalidad concreta. No obstante, como desconocemos el país exacto, se ha mantenido, aunque previsiblemente se trate de personas marroquíes, que es la nacionalidad más frecuente (Tablas 2 y 3).

Tabla 2.

Nacionalidad de la madre

Nacionalidad de la madre		
	Frecuencia	%
Española	198	90,8
Árabe	3	1,4
Australiana	2	0,9
China	2	0,9
Colombiana	1	0,5
Francesa	1	0,5
Marroquí	4	1,8
Paraguaya	1	0,5
Polaca	1	0,5
Rumana	2	0,9
Venezolana	1	0,5
Italiana	1	0,5
No contesta	1	0,5
Total	218	100

Tabla 3.

Nacionalidad del padre

Nacionalidad del padre		
	Frecuencia	%
Española	200	91,7
Árabe	2	0,9
Australiana	1	0,5
Inglesa	1	0,5
China	1	0,5
Estonia	1	0,5
Marroquí	3	1,4
Venezolana	1	0,5
Italiana	1	0,5
No contesta	7	3,2
Total	218	100

En cuanto a la ocupación, interesaba conocer la proporción de personas que se dedicaban a labores domésticas, en paro, jubiladas o que estaban trabajando. Como era de esperar, el porcentaje de madres que se dedican a labores domésticas (16.97 %) es muy superior al de los padres (1.38 %). Por ello, la proporción de madres que están en paro (8.72) o en activo (74 %) es inferior a la de los padres (11.47 % y 84 % respectivamente).

Nivel de estudios de la madre

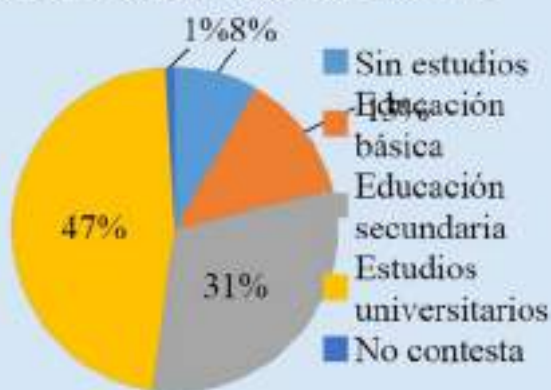


Figura 1. Nivel educativo de la madre

Nivel de estudios del padre



Figura 2. Nivel educativo del padre

A pesar de que el porcentaje de madres en activo es inferior al de padres, los datos en la formación indican que existe una mayor proporción de madres (47%) que tienen estudios superiores que los padres (32%) en el lado opuesto, la proporción de progenitores sin estudios es muy similar en ambos casos (8,26 % de las madres y 7,34 % de los padres) (Figuras 1 y 2).

2.3. Instrumento

La información se ha recogido con el instrumento construido ad hoc denominado Cuestionario sobre actitudes y hábitos lectores familiares en Educación Infantil. Se ha diseñado siguiendo la escala Likert, de cinco opciones que van desde el 0 hasta 4 para conocer el grado de acuerdo que tienen las familias sobre 40 enunciados relacionados con sus actitudes y hábitos sobre la lectura y su implicación para desarrollar la iniciación del aprendizaje lector de sus hijos.

El instrumento está compuesto por cuatro dimensiones que contienen 10 ítems cada una de ellas (Tabla 3).

Tabla 3.
Dimensiones cuestionario

Nº	Dimensiones
1	Actitud que tienen los progenitores hacia la lectura
2	Actitud que tienen sobre su implicación en actividades que realizar durante la vida cotidiana para favorecer la iniciación al aprendizaje lector de sus hijos
3	Hábitos que tienen los progenitores en el entorno familiar para desarrollar dicho aprendizaje mediante actividades cotidianas
4	Hábitos que tienen para desarrollar la iniciación del aprendizaje lector en sus hijos, pero con actividades en las que se trabajen con iconos o letras.

Las características psicométricas del instrumento indican que son adecuadas, siendo su fiabilidad y su validez de constructo buenas. En concreto, su Alpha de Cronbach tiene un coeficiente de .897, por lo que es casi excelente, y la varianza total explicada es de 57.31%, la cual está próxima al 60%.

2.4. Procedimiento de recogida de información

Se utilizó el diseño de encuesta y la técnica de muestreo no probabilística denominada incidental, cuyo criterio de selección fue ser progenitor del alumnado que se encuentra en la etapa de Educación Infantil. Se les solicitó su participación a través del profesorado tutor de su hijo o hija, al cual se accedió gracias al contacto que se tuvo previamente con los equipos directivos de diversos centros escolares del Sur de España. En un inicio se contactó telefónicamente y por mail a los equipos directivos para informarles sobre la investigación. Posteriormente se les visitó en el centro para explicarles con mayor detalle aquella información pertinente sobre la investigación, así como para facilitar el instrumento a utilizar. Una vez obtenido el consentimiento de participación del profesorado, se facilitó el enlace donde cumplimentar el cuestionario y se hizo entrega en formato papel a aquellos que así lo requirieron.

2.5. Técnica de análisis de datos

Se ha realizado un análisis cuantitativo descriptivo de los datos recogidos mediante el uso del paquete informático IBM SPSS Statistics.v26.0. En concreto, se calcularon estadísticos descriptivos

básicos de posición y dispersión (media, desviación y error típicos de la media) y tablas de frecuencias. También se realizaron diversos gráficos (de sector, barras, histogramas) haciendo uso tanto del IBM SPSS Statistics.v26.0 como de Microsoft Office Excel 365.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La actitud familiar hacia la lectura del conjunto de las familias encuestadas es favorable. En este aspecto, piensan que la lectura no es una pérdida de tiempo y que les ayuda a resolver situaciones que se le plantean en la vida cotidiana (99,40%) así como es un medio ideal como complemento de la imagen icónica (97,02%). Consideran que la lectura es relevante como entretenimiento (94,05%), como medio de interacción con los demás a través de intercambio de información leída (92,26%) aunque, como contrapunto, no encuentran demasiados momentos del día para leer (67,86%) (Figura 3). En relación a esta cuestión, Yubero, Sánchez y Larrañaga (2013) concreta, fundamentalmente, en dos vías de actuación esta actitud. La primera, ser modelos atractivos y afectuosos y la segunda, las prácticas educativas que llevan a cabo.

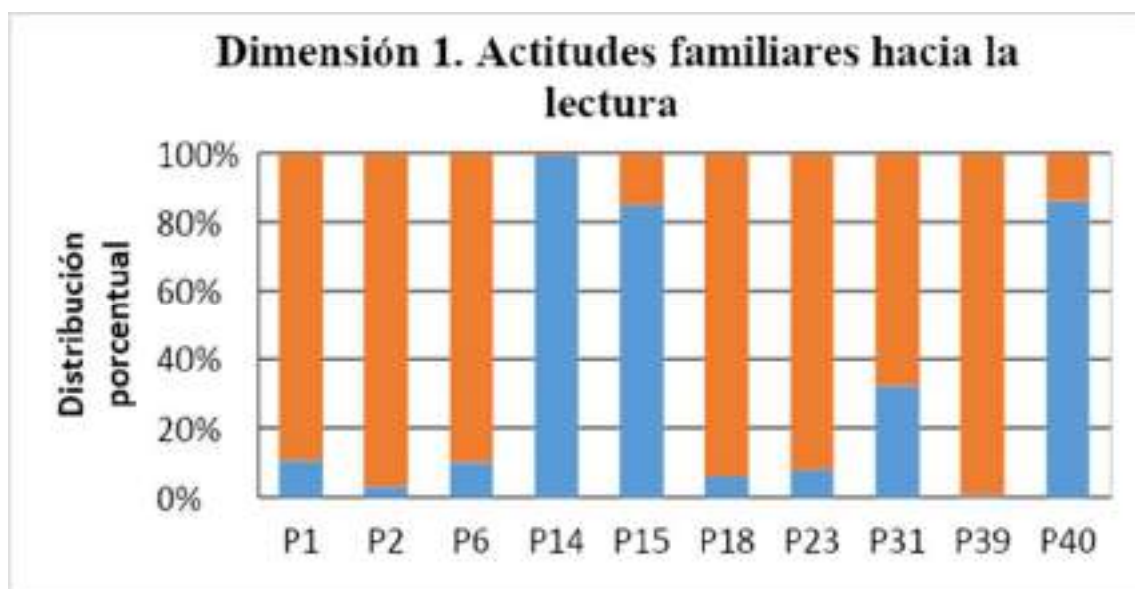


Figura 3. Dimensión 1. Actitudes familiares hacia la lectura

A propósito de las actitudes familiares que favorecen el aprendizaje de la lectura en sus hijos e hijas, casi la totalidad de la población encuestada considera que es muy recomendable que las familias enseñen la utilidad de la lectura (99,08%), al tiempo que la consideran como una actividad importante (97,25%), reconociendo que un libro es siempre un regalo para un niño y niña (98,17%). Las familias deberían interesarse por ayudar a sus hijos e hijas a aprender a leer (96,33%) e identifican que hay muchos momentos de la vida familiar que pueden servir para enseñar a leer a sus hijos e hijas (las comidas, los viajes, las horas de dormir...) (95,41%). Estos datos se incluyen diferentes tipos de familias, no encontrándose en la misma línea del estudio de De-La-Peña, Parra-Bolaños y Fernández-Medina (2018), en el que es la familia monoparental la que significativamente realiza con más frecuencia todas las prácticas alfabetizadoras. Sin embargo, la adecuación de espacios en el hogar para el uso y cuidado de los recursos lectores como una pequeña biblioteca familiar (88,07%) y la participación de las familias en los centros educativos cuando éstos organizan actuaciones que fomentan la lectura (76, 61%) son las dos actuaciones menos consideradas (Figura 4). Entre otros, estos aspectos también son poco valorados en el estudio de Sagal, Carvajal y Requena (2021).

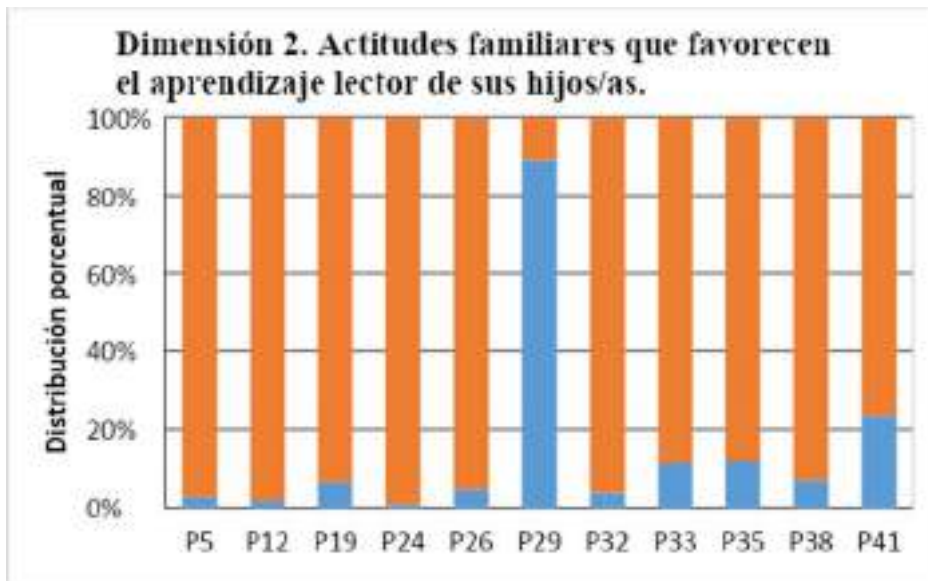


Figura 4. Dimensión 2. Actitudes familiares que favorecen el aprendizaje lector de sus hijos/as

Entre las actitudes familiares que inciden en el aprendizaje lector, nos encontramos como prioridades: que las familias hablen con sus hijos e hijas sobre actuaciones que han hecho juntos (98,81%); lean en lugares de la casa donde los puedan ver y/o imitar (89,29%); pasen juntos las hojas de un libro electrónico o en papel (88,69%) o cantar canciones y recitar poesías, trabalenguas, adivinanzas (88,53%) a la vez que, cuentan o inventan oralmente historias (79,82%). También es importante que las familias dediquen su tiempo a realizar actividades para que los niños y las niñas se aficionen a la lectura (76,61%), respondan a sus hijas e hijos cuando les preguntan "¿qué pone aquí?" (64,88%), vean juntos programas infantiles que le enseñen a leer tanto a través de la televisión como con internet (64,88 %) e incluso se seleccionen programas educativos lectores para que sus hijas e hijos los utilicen en su móvil, la televisión, la tableta... (61,31%) (Figura 5).

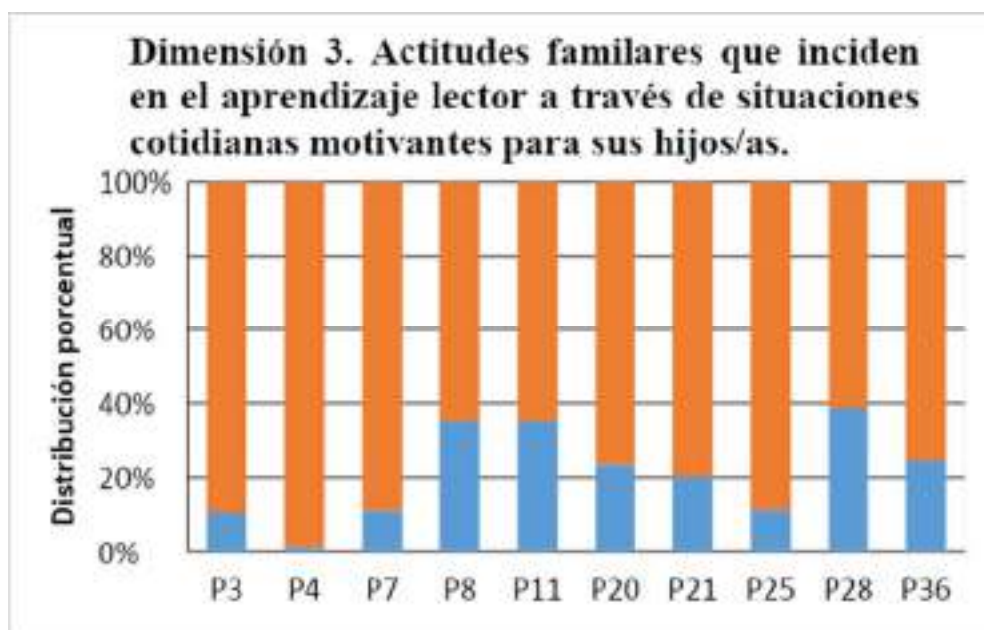


Figura 5. Dimensión 3. Actitudes familiares que inciden en el aprendizaje lector a través de situaciones cotidianas motivantes para sus hijos/as

Por último, en las cuestiones sobre las actividades en el entorno familiar que facilitan el aprendizaje de la lectura, se han obtenido puntuaciones más bajas. En este sentido, por orden de relevancia son: leer juntos en voz alta (88,69 %), interpretación de imágenes de libros o webs infantiles con ilustraciones (87,50 %), jugar con juguetes que tengan el alfabeto (82,11%), leer o escribir notas de la compra, de recuerdo, de recados... (79,17%). Las actividades que muestran menos acuerdo tienen que ver con actuaciones muy concretas, que quizás sino hay pautas previas de los docentes a las familias es más improbable que éstas se realicen por iniciativa personal, como jugar a adivinar o decir palabras que contengan una sílaba elegida por el adulto (62,39%), a componer y descomponer palabras (51,79%) y/ o escribir juntos específicamente la lista de la compra con iconos o con palabras (51,79%) (Figura 6). En cambio, De Vicente-Yagüe Jara y González (2019) identificaron como las más relevantes la ayuda a la realización de tareas escolares y la lectura de cuentos.

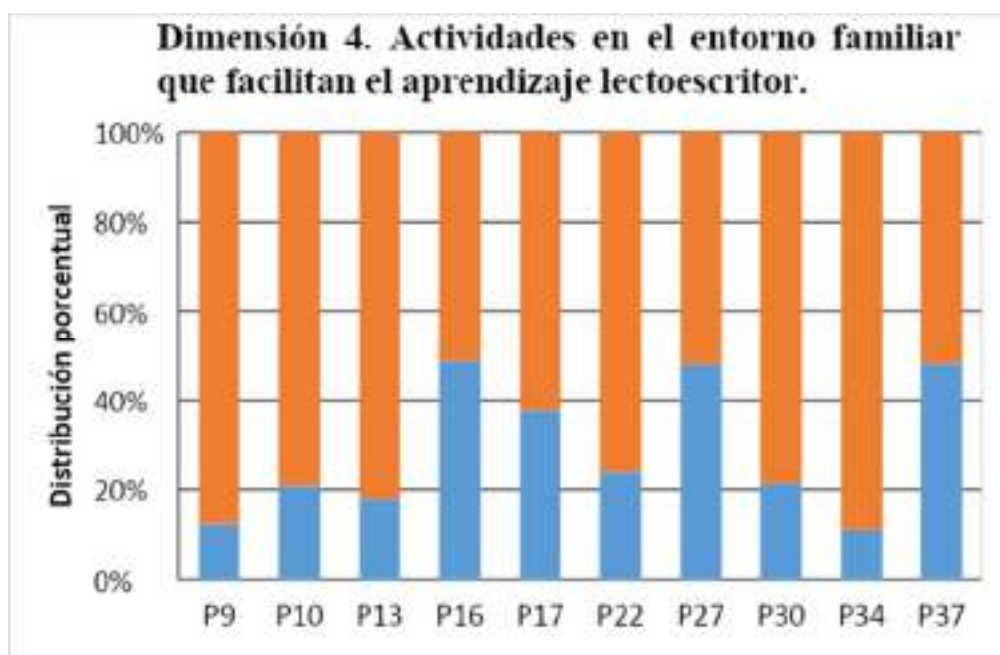


Figura 6. Dimensión 4. Actividades en el entorno familiares que facilitan el aprendizaje lectoescritura.

A continuación, en base a los resultados obtenidos, analizando las fortalezas y las debilidades detectadas se sugieren una serie de actividades aportadas por familias que puedan orientar a otras a fortalecer desde el hogar, los procesos de lectura y escritores de sus hijos e hijas (Tablas 4-14).

Tabla 4.

Buscando una letra entre el tráfico

Título	BUSCANDO UNA LETRA ENTRE EL TRÁFICO
Descripción de la actividad	De camino a casa desde el colegio, o del colegio a casa, el niño puede buscar la primera letra de su nombre (por ejemplo, Tiago) en todas las señales de tráfico por las que pasamos. Otra actividad que también hago es pedirle que busque la primera letra de su nombre en las matrículas de los coches que pasan.

Tabla 5.

Título	CUIDAMOS LOS ESPACIOS, PARA QUE INVITEN A LA LECTURA Y A LA ESCRITURA
Descripción de la actividad	En casa, cuidamos la presentación de los espacios y del mobiliario para que inviten a sentarse a leer y escribir. Procuramos que relacionen el pararse a leer o escribir como algo cotidiano, necesario y cómodo.
	

Tabla 6. *Participo en actividades de lectura en el cole*

Título	PARTICIPO EN ACTIVIDADES DE LECTURA EN EL COLE
Descripción de la actividad	<p data-bbox="435 342 1356 421">1. Realizamos una ficha de comprensión lectora cada fin de semana con un cuento que traen de clase y animamos al uso de la biblioteca.</p>  <p data-bbox="435 965 1356 1081">En el día del libro propusieron desde el colegio hacerles una foto con su libro preferido. Después hicieron un vídeo con todas las fotos que recibieron.</p> <p data-bbox="435 1093 1356 1126">2. Suelo acudir siempre que se me invita a leer cuentos a clase.</p>  <p data-bbox="435 1525 1356 1803">3. ¡La historia nunca se pierde en el relato! En esta actividad necesitamos la intervención de la familia. En el aula, en gran grupo, iniciamos una historia en un cuaderno. Posteriormente, el cuaderno se enviará a casa de cada alumno durante una semana para que junto con la familia puedan continuar el cuento. Cada semana, cuando el cuaderno llega a la escuela para tener una entrada para otro alumno, se lee el cuento a la clase.</p>

Tabla 7. *Cantando, cantando, vamos trabajando*

Título	CANTANDO, CANTANDO, VAMOS TRABAJANDO
Descripción de la actividad	Con una canción actual, la escuchamos, la bailamos, la grabamos y después la vemos en el dispositivo. Jugamos al “Veo, veo” y así describimos lo que estamos buscando, dando pistas sobre lo que se debe encontrar.

Tabla 8. *Jugamos a inventar historias divertidas*

Título	JUGAMOS A INVENTAR HISTORIAS DIVERTIDAS
Descripción de la actividad	<p>Desde muy pequeñas, antes de dormir mis hijas me decían palabras que tenían que contener una historia. Es un juego que requiere improvisación, imaginación y que ayuda a formular una historia completa dándole forma, sentido e integrando los elementos que vayamos sumando.</p> <p>Con el tiempo hemos hecho variantes del juego y por supuesto ya ellas son parte de la narración. Jugamos con las palabras que contienen desde un principio o ir sumando elementos a la historia en su desarrollo.</p> <p>Es además una forma muy divertida de formar historias alocadas. En otras ocasiones hemos hecho juego de palabras por ejemplo eligiendo títulos de libros que tenemos en casa. Con ellos hemos tenido que darle orden y sentido a una historia. Es una actividad muy interesante y divertida. Y ocupa buena parte del tiempo de una bonita tarde en familia.</p>

Tabla 9. *Mi hija y yo leemos juntas en voz alta*

Título	MI HIJA Y YO LEEMOS JUNTAS EN VOZ ALTA
Descripción de la actividad	<p>Desde muy pequeños, a nuestros hijos les leemos un cuento antes de dormir. Aman el momento del cuento, siempre piden más, nunca les alcanza con uno solo.</p> <p>Poco a poco Clara ha empezado a preguntar qué decía aquí o allí, y ahora que lee ella sola, nos turnamos, haciendo voces, cuando hay un narrador y varios personajes, tomamos roles y así ella tiene que seguir el hilo del cuento con su vista, y está lista para decir su frase en voz alta.</p>
	
<p>Cuando no hay tiempo de cuentos o por alguna razón no leemos cuentos escritos, me piden que les cuente “un cuento sin cuento”, que son historias que me invento yo, ellos me dan personajes y lugares, por ejemplo “hay un caballo, un niño, un loro, y la historia pasa en un bosque”. Muchas veces utilizo vivencias del día, para que la moraleja del cuento tenga efecto.</p>	
	

Tabla 10. *Mi hijo y yo jugamos con juguetes que tengan el alfabeto*


Título	MI HIJO Y YO JUGAMOS CON JUGUETES QUE TENGAN EL ALFABETO
Descripción de la actividad	<p>Mi hijo Guido tiene 4 años. Hace un año más o menos que escribe su nombre, pero recién ahora se está interesando mucho más por las letras, y cómo se escribe y cómo se dice cada una. Además, la ve escribir a su hermana, y eso lo motiva más.</p> <p>Tenemos varios juegos con letras, pero éste nos gusta especialmente porque tiene letras magnéticas, que ellos aman.</p>
	

Tabla 11. *Letras magnéticas*


Título	LETRAS MAGNÉTICAS
Descripción de la actividad	<p>Los padres compran simples letras magnéticas móviles de colores y las pegan en un lugar visible, como la nevera. Dejan que los niños jueguen con las letras como quieran. Los niños pueden alinearlas, hacer dibujos, dividir las por colores. Los padres pueden sugerir, si lo piden, el sonido de una letra. Cuando empiezan a aprender los sonidos de las letras, podemos pedirles que escriban su nombre o palabras muy sencillas (por ejemplo, mamá).</p> 

Tabla 12. *Notitas de amor*

Título	NOTITAS DE AMOR
Descripción de la actividad	En casa solemos dejarnos “notitas de amor” con mensajes. Por ejemplo, el sábado compramos churros para desayunar, pues Darío se encuentra una notita en la mesita al despertar que dice “Darío, feliz sábado, ¡hoy hay churritos!” (Al principio se la leíamos nosotros, luego él preguntaba lo que significaban las palabras y ahora casi las puede leer-su nombre por ejemplo lo reconoce fácilmente o las palabras “te quiero” o “feliz”).



También usamos las notas para animarnos si hemos tenido un mal día (se adjunta fotos de dos notas que él nos escribió, para ello nos preguntó por las letras y nosotros le vamos diciendo la pronunciación despacio para que él las vaya reconociendo y escribiendo).



Tabla 13. Clasificación de sílabas para descubrir palabras

Título	CLASIFICACIÓN DE SÍLABAS PARA DESCUBRIR PALABRAS
Descripción de la actividad	<p>En la habitación del niño debe estar disponible una caja con varias etiquetas de palabras y sílabas. El niño debe poder encontrar las sílabas correctas para cada palabra y ordenarlas.</p> <p>Luego, debe leer la palabra que descubrió y construir una frase. También debe copiar la palabra en un cuaderno o en la pizarra con letras en movimiento. Finalmente, podría ilustrarlo.</p>



Duración: 30-40 minutos.



Tabla 14 *La lista de la compra*

Título	LA LISTA DE LA COMPRA
Descripción de la actividad	Mis hijos y yo hacemos juntos la lista de la compra, lo que les motiva a intentar reproducir algunas palabras de ésta. Para elaborar esta lista, solemos usar el móvil y suelen participar con emoticonos, van viendo también las palabras asociadas a esos emoticonos.

Para concluir, asumiendo la idea de Delgado, Méndez y Ruiz (2020), es necesario crear vínculos entre los dos ámbitos que son trascendentales para la formación del menor: escuela y familia, valorando realmente el papel que juega la lectura y la literatura en el desarrollo del menor. Algunas actuaciones que contribuirían a la mejora del «clima lector» de los hogares podrían ser: la inclusión de contenidos relativos a la importancia de la lectura en la familia para desarrollar la lectura en los hijos y las hijas en programas formativos dirigidos a este colectivo; la apertura de las bibliotecas escolares a la comunidad educativa en general, brindando a los padres y madres el acceso a los fondos bibliográficos de los centros; o la participación de los padres y madres en las actividades de animación a la lectura que se promueven desde los centros, habilitando de este modo un espacio más para la lectura compartida y para la conversación sobre las lecturas realizadas.

REFERENCIAS

- Andrés, M., Urquijo, S.; Navarro, J. & García- Sedeño, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 129-140.
- De-La-Peña, C.; Parra-Bolaños, N. & Fernández-Medina, J.M. (2018). *Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia*. *Ocnos*, 17 (1): 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1336
- De Vicente-Yagüe Jara, M.I. & González, M. (2019). Análisis del panorama metodológico interdisciplinar en Educación Infantil para el fomento de la lectura. *Revista complutense de educación*,30 (2), 493-508.
- Delgado, M.D.; Méndez, I. & Ruiz, C. (2020). Motivación hacia la lectura en el alumnado de Educación Infantil y Primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 13 (2), 177-186. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.359>
- Fernández, V., García, M. & Prieto, J. (1999). Los hábitos de lectura en España: características sociales, educativas y ambientales. *Revista de Educación*, 320, 379-390.
- Fiz, M.R., Goicoechea, M.J., Ibiricu, O. & Olea, M. J. (2000). Los hábitos de lectura y su relación con otras variables. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 5, 7-31.
- Gasol, A. (2005). La familia, modelo e impulsora de la lectura. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* 182,14-21.
- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8bce0efe-c44a-4cbb-8f23-fb876f6259a2/re3201807982-pdf.pdf>
- Luna, H.E., Ramírez, C.Y. & Arteaga, M.A. (2019). Familia y maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Una responsabilidad compartida. *Revista Conrado*, 15(70), 203-208. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Moreno, E. (2002). *La familia como institución sociocultural: su papel en la adquisición de los hábitos lectores*. *Portuaria*, 2, 309-324.

- Pascual, M.R. (2015). *Influencias de las metodologías, la edad temprana y la participación de la familia en el aprendizaje lector de los niños y niñas malagueños*. (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/12094>.
- Sagal, E.; Carvajal, V. & Requena, M.R. (2021). La familia en la estimulación del hábito lector en niños de cuatro a seis años. *VÍNCULOS-ESPE*, 6 (2), 103-120. <http://dx.doi.org/10.24133/vinculosespe.v6i2.1790>
- Strommen, L.T. & Mates, B.F. (2004). Learning to love reading: interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48 (3), 188-200.
- Teberosky, A. & Soler, M. (2003). *Contextos de Alfabetización Inicial*. Universidad de Barcelona.
- Tsui, M. (2005). Family income, home environment, parenting, and mathematics achievement of children in China and the United States. *Education and Urban Society*, 37 (3), 336-355.
- Yubero Jiménez, S.; Sánchez García, S. & Larrañaga Rubio; E. (2013). El fomento de la lectura en contextos familiares. En A.M. Ramos y/e C. Ferreira Boo (ed.), *La familia en la Literatura Infantil y Juvenil / A família na Literatura Infantil e Juvenil* (pp. 425-435). ANILIJELoS/ CIEC-Universidade do Minho.

COMUNIDAD DE APRENDIZAJE EN LA CONSERVACIÓN DEL TERRITORIO. EJIDO COAPILLA, CHIAPAS.

María Luisa Mora

Universidad Autónoma de Chiapas

RESUMEN

Preservar los bosques es un reto apremiante para el mundo; su degradación y pérdida están relacionadas con el cambio climático, el aumento de la temperatura y un mayor riesgo de exposición a enfermedades zoonóticas. No obstante, a partir de su uso es posible la satisfacción de diversas necesidades humanas (servicios ambientales, alimentos, medicinas, productos maderables y no maderables) y el desarrollo de distintos procesos sociales, culturales y económicos. En México, el manejo comunitario de bosques ha sido una opción viable para aprovechar sus beneficios sin acabarlos, aunque son contadas las experiencias que se mantienen exitosas al respecto de manera autónoma.

Construcción de agencia y gobernanza son factores clave en el aprendizaje social para el manejo comunitario de bosques que propician la conservación del territorio; empero, aún son procesos altamente frágiles por las relaciones de poder y resistencia que conllevan, donde individuos y comunidad deben permanecer prácticamente interconectados, en continuo aprendizaje.

Palabras clave: Manejo, Comunitario, Agencia, Gobernanza, Aprendizaje.

1. INTRODUCCIÓN

El territorio del ejido Coapilla es propiedad de 259 ejidatarios y sus familias. Cuenta con una superficie superior a las 6 mil hectáreas de bosque de coníferas, de las cuales se aprovechan colectivamente 958 hectáreas para la extracción legal de madera; 2,107 hectáreas de bosque están dedicadas a la conservación (ríos, manantiales, flora y fauna); 30 son para restauración (áreas a reforestar); y 3,269 se dedican a otro usufructo, como la agricultura, cultivo de café, ganadería y asentamiento poblacional. Aun cuando su economía se basa en la agricultura de autoconsumo y en la ganadería, el aprovechamiento forestal es una importante alternativa de ingresos para los ejidatarios, quienes mantienen sus luchas entre sí, y con los avocindados (sin derecho ejidal) para ejecutar el permiso de manejo forestal (por 50 años) con el que cuentan y por el que se generan distintas tensiones.

En favor de la conservación del ecosistema forestal en mención, se realiza un acercamiento que permita identificar el tipo de agencia que los ejidatarios de Coapilla han logrado construir, toda vez que en su "comunidad de práctica" se entrelazan procesos de aprendizaje, construcción de identidades y la consecuente construcción de agencia, a partir de experiencias colectivas obtenidas que los empoderan.

También, se precisa conocer cuán importante es la gobernanza que favorece la conservación del territorio, considerando que dicho concepto busca describir una transformación sistémica compleja, que se produce a distintos niveles (de lo local a lo mundial) y en distintos sectores (público, privado y civil) y que a veces se define como una "nueva forma de gobernar". En este caso, la concepción de gobernanza se relaciona con el aspecto forestal, tomando en consideración que el manejo de los

bosques comunitarios plantea importantes costos de transacción y requiere acción colectiva, pero también tiene el potencial de mayores beneficios sociales y mayor participación en la protección forestal que otros regímenes de propiedad (Merino y Martínez, 2014; Agrawal y Chatter, 2009).

Desde esta perspectiva, se investiga si los ejidatarios tienen en la concepción y práctica de la agencia y la gobernanza, pilares de fortaleza o de debilidad colectiva.

Derivado de lo anterior, la presente investigación retoma elementos teóricos fundamentales que pretenden contribuir a distinguir la existencia y configuración de una “comunidad de práctica” en torno al manejo forestal que hacen de su bosque ejidatarios de Chiapas, lo que ha permitido incidir en la conservación del territorio boscoso desde hace más de tres décadas; y en la que se establece la participación social como básica dentro del proceso de aprender, de conocer y de compartir, propia de la teoría social del aprendizaje instituida por Wenger (1998).

La problemática que aquí se aborda requiere investigar ¿cómo se configura una comunidad de práctica en la conservación del territorio? Razón por la cual, el estudio toma como referencia los últimos 30 años de actividad forestal en el Ejido Coapilla, municipio de Coapilla, Chiapas (1991-2021).

Con la finalidad de responder a este cuestionamiento, el propósito general que guía la investigación consideró identificar cómo se da la configuración de una comunidad de práctica entre los ejidatarios de Coapilla, Chiapas, en torno al manejo forestal que realizan de su propio bosque con el fin de establecer la importancia de la agencia y la gobernanza para la conservación del territorio.

Para lograr el propósito general, se hicieron dos preguntas de investigación más: ¿Cuáles son las prácticas y saberes que desarrollan ejidatarios de Coapilla, que inciden en su capacidad de agencia para la conservación de su territorio? y ¿cuáles son los mecanismos de gobernanza de los que disponen los ejidatarios? En consecuencia, se formularon también dos objetivos específicos más: el primero, documentar las prácticas y saberes que desarrollan ejidatarios de Coapilla relacionadas con el manejo forestal, que inciden en la construcción de su capacidad de agencia para la conservación del territorio y que los configuran como una comunidad de práctica; el segundo, analizar los mecanismos de gobernanza que los ejidatarios disponen en torno al manejo forestal, que inciden de manera importante en la conservación del territorio y que los configuran como una comunidad de práctica.

2. METODOLOGÍA

El enfoque teórico-metodológico de la investigación se fundamenta principalmente en el paradigma Interpretativo, desde la dimensión cualitativa, cuya finalidad es comprender, explicar e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones. Asimismo, este paradigma reviste un carácter hermenéutico por la interpretación forjada en documentos escritos, a partir de datos e información necesaria para reflejar su historicidad, construcción de agencia, gobernanza y el contexto actual de la comunidad forestal.

Por otra parte, la perspectiva metodológica desde la cual se aborda la investigación combina elementos del método etnográfico y de tipo narrativo, mediante el método biográfico. Ambos se complementan para obtener información directa de la fuente, al estudiar el objeto de estudio mediante la observación y el análisis; y, recopilando e interpretando datos de estructuras, dinámicas y procesos, en un determinado tiempo-espacio.

Su diseño metodológico es constituido por procedimientos de recolección, tratamiento y análisis de datos, provenientes de la investigación realizada en el Ejido Coapilla y cuya información surge principalmente de los informantes clave y de observaciones de campo.

De manera específica, en la presente investigación relacionada con el aprendizaje social, el elemento que se retoma es la utilización de la microetnografía cuya finalidad es realizar la descripción étnica de un grupo, que básicamente es un estudio en el que se relata el proceder e interacción de un

colectivo en relación con sus “creencias, valores, mitos, perspectivas en un momento histórico o a lo largo de un proceso más o menos limitado”, de acuerdo con Bojacá Acosta (2005, p. 92):

La investigación etnográfica parte del supuesto de que los valores, costumbres, tradiciones, roles y normas de conducta social son resultado de un proceso histórico de interiorización y educación formal y no formal que va condicionando el comportamiento individual y colectivo.

Por último, las técnicas utilizadas para el levantamiento de la información fueron: el análisis documental, observación participante, entrevista y la técnica biográfico-narrativa, complementadas con la aplicación de un cuestionario mediante el cual se recogieron datos generales y concretos de informantes clave.

Parte de la metodología se volvió consistente con la aplicación de 28 cuestionarios y la realización de entrevistas semi-estructuradas a diversos actores clave del ejido. Estas entrevistas a ejidatarios posteriormente fueron clasificadas en función de la cualidad de ser: hombres, mujeres, jóvenes y adultos mayores; autoridades ejidales, nuevos ejidatarios, ex comisariados ejidales o avecindados. Asimismo, fueron reclasificadas según posiciones ocupadas dentro de la estructura organizativa como parte del Comité Comisariado Ejidal, de la Sociedad de Producción Rural, del Consejo Consultivo, como Representantes de Grupo, o personal de la Unidad técnica.

Para complementar lo dicho por los entrevistados con la realidad en campo, se efectuó observación participante indagando en actividades grupales o comunitarias como la participación en asambleas generales (donde recibieron la autorización por parte de autoridades ambientales para continuar con el aprovechamiento forestal); la capacitación dada a integrantes de la Unidad Técnica para cubicación de madera; reunión en campo donde se observa la atención que ejidatarios y prestador de servicios técnicos forestales dan a una problemática con avecindados que invadieron un área forestal al sembrar cultivos; selección y marcaje de árboles en el bosque para el aprovechamiento de madera: derribo, troceo y carga de madera en el sitio de extracción; traslado de madera en el camión de carga a través del poblado y su descarga en el aserradero; transformación en tablas para la comercialización.

De esta forma, se identificaron figuras, acontecimientos y conocimientos adquiridos que han generado procesos clave en la organización social a lo largo de la implementación del manejo forestal en el Ejido Coapilla. Igualmente, se logran conocer aspectos técnicos, de gestión, organizativos, de administración y de liderazgos (positivos y negativos) en el devenir de su historia ejidal.

Para el análisis de la información, el procedimiento tuvo la siguiente secuencia: reducción de datos a modo de descripciones, justificaciones y explicaciones; para ello, se elaboraron códigos descriptivos, se buscaron patrones, se realizaron memorándums; se procesaron clasificaciones, proposiciones, se buscaron conexiones, generalizaciones, contrastación de posibles hallazgos y conclusiones. Fue necesaria también la elaboración de mapas conceptuales, líneas del tiempo, selección de narrativas y relatos.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

¿Qué tendríamos que distinguir en las comunidades de práctica que propone Wenger (1998) para que puedan ayudarnos a valorar la existencia de una comunidad de práctica en torno al manejo forestal en el ejido Coapilla, Chiapas?

Vásquez Bronfman (2011), señala que en las comunidades de práctica se observan generalmente tres niveles de participación: en el primero hay un grupo de individuos que constituyen el “núcleo duro”; luego están los “miembros activos”; y por último, está la mayoría de los miembros de la comunidad de práctica que se ubican en la periferia.

En la vida cotidiana este último nivel (periférico) o tipo de participación no se considera ni como participación ni como relevante y, por tanto, es desestimada; pero en la teoría de las comunidades de práctica esta es, por el contrario, donde está la parte esencial del aprendizaje, puesto que es aquí donde los principiantes aprovechan claramente las discusiones a las cuales acceden para hacer uso de los conocimientos que allí surgen y se comparten; según se observa en la figura 1.

De esta manera, los 28 entrevistados que constituyen la muestra de investigación se clasificaron y relacionaron según su participación en el manejo forestal, pues coexisten los involucrados directamente en el manejo forestal y quienes solo participan en actividades generales.



Figura 1. Esquema de comunidad de práctica que se investiga. Fuente: Elaboración propia.

Involucrados directamente en el manejo forestal					Sólo participan en actividades generales				
Comité Comisariado Ejidal	Sociedad de Producción Rural	Consejo Consultivo	Representantes de Grupo	Unidad técnica	Ejidatarios nuevos	Ejidatarios adultos mayores	Ejidatarias mujeres	Ejidatarios poco participativos	Avecindados

Además de la distinción de los niveles de participación y las clasificaciones identificadas en el grupo de ejidatarios, se analizaron los principios que Wenger considera importantes y que recomienda (citado en Vásquez Bronfman, 2011, p. 61-65):

Cultivar, en vez de crear, es decir ayudar a desarrollar las comunidades de práctica que ya existen (aunque sea de forma embrionaria); trabajar sobre lo que sus miembros piensan que es importante (...); toda comunidad de práctica debe tener un animador y (...) debe ser un miembro respetado de la comunidad; existen diferentes niveles de participación [de acuerdo a la cantidad de miembros] que componen los diferentes grupos de trabajo; la red de relaciones entre los miembros de la comunidad de práctica [es lo central]; y, la tecnología [según sea el caso], (...) debe ser fácil de utilizar.

A partir de estos principios como guía, se vislumbraron las siguientes dimensiones de análisis, mismas que dieron respuesta a los supuestos planteados, concluyendo que:

DIMENSIÓN DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
AGENCIA	Conocimiento adquirido Actividad ejecutada Conocimiento de la mecánica natural del bosque
GOBERNANZA	Liderazgo Comunicación comunitaria Organización social Manejo del reglamento interno Rendición de cuentas Resolución de conflictos Conocimiento del manejo forestal
HISTORICIDAD	Eventos históricos relevantes Futuro del bosque y la comunidad Apreciación del bosque en el tiempo

El conocimiento de la dinámica social del ejido; reconocer la mecánica natural y productiva del bosque; el grado de involucramiento en la actividad forestal como ejidatario hombre y ejidataria mujer; el uso de los propios saberes campesinos y los adquiridos como productores en el manejo forestal desempeñan un papel importante en tanto procesos cotidianos significativos que conforman la capacidad de agencia de los ejidatarios de Coapilla, Chiapas y los configuran como una comunidad de práctica.

Los mecanismos que durante las últimas tres décadas se distinguen de manera importante entre los ejidatarios y que son susceptibles de ser mejoradas son: la comunicación colectiva, la organización y toma de decisiones bajo asamblea general; la resolución de conflictos; la aplicación del reglamento interno (que incluye la renovación de los asambleístas adultos mayores por la nueva generación de ejidatarios); lo que coadyuva en el mejoramiento de su gobernanza e incide en la conservación del territorio.

Wenger (1998) propone centrar el interés del aprendizaje en la participación social, tomando en consideración tres aspectos interrelacionados: uno, para los individuos el aprendizaje consiste en participar y contribuir a las prácticas de su comunidad; dos, para las comunidades el aprendizaje debe significar refinar la práctica y garantizar nuevas generaciones; y tres: para las organizaciones, el aprendizaje debe sostener interconectadas a las comunidades de práctica.

Visibilizar y documentar este orden en el aprendizaje social que sus antecesores vienen heredando a la comunidad forestal de Coapilla permitirá un reconocimiento de sí mismos; considerar el cambio en la percepción entre ejidatarios y vecindados; mejorar una gobernanza que permita una mayor participación social, la viabilidad de su manejo forestal y una mayor transparencia en su actuar en pos de una transformación para el crecimiento y la mejora del bienestar de la comunidad en general.

REFERENCIAS

Barton Bray, D., Merino Pérez, L. (2004). *La experiencia de las comunidades forestales en México. Veinticinco años de silvicultura y construcción de empresas forestales comunitarias*. INE-SEMARNAT-CCMSS. <http://ru.iis.sociales.unam.mx/bitstream/IIS/4939/1/la%20expercencia%20en%20las%20comuidades%20forestales%20en%20Mexico.pdf>

- Bojacá Acosta, J. (2005) El proyecto de investigación etnográfica en el aula. Marco teórico-operativo. *Hallazgos - Revista de Investigaciones*, (3), 87-99. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835162007>
- Vásquez Bronfman, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educar*, 47(1), 51-68. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130836004.pdf>
- Wenger E. (1998). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós. Barcelona.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES COMO MOTOR DE IMPULSO PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN EN LA EMSAD

José María Cruz García

Universidad Autónoma de Chiapas (México)

RESUMEN

Se presentan avances de la investigación que se realiza en la Maestría en Estudios Culturales de la Universidad Autónoma de Chiapas con el propósito de conocer las prácticas interculturales de agentes educativos del plantel de Educación Media Superior a Distancia (EMSaD) 179, ubicado en "Ocuilapa de Juárez", municipio de Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas. Se entienden por prácticas interculturales aquellos discursos, actitudes y acciones que promueven la diversidad, fomentan valores humanos y fortalecen las culturas, en tanto los agentes educativos que participan en la investigación son autoridades, responsables de áreas de apoyo y asesores académicos.

Planteamos una metodología cualitativa inserta en el paradigma interpretativo, que emplea el método de investigación evaluativa; se aspira que los resultados obtenidos sirvan de base para la toma de decisiones y mejora del proceso educativo en este plantel. Para la recolección de información se utilizan las técnicas de entrevista, grupo focal y observación no participante.

Palabras clave: Práctica intercultural, inclusión, EMSaD, educación, agencia

1. INTRODUCCIÓN

Una de las premisas más importantes de la educación es fomentar la inclusión, sin embargo el modelo educativo que impera (por competencias) recuperado sobre las experiencias de otros países, es claro que al aplicar su metodología, evaluación y discursos (Walsh, 2008) queda como un ideal a alcanzar.

Este modelo surge como producto de políticas internacionales sugeridas por organismos como: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) a los países miembros de su organización, para ser aplicado a nivel nacional y estatal en el campo educativo. Se entiende que el sistema educativo es susceptible de acogerse a dichas directrices, se emplean discursos, ejecutan prácticas y racionalizaciones ajenas a la realidad en la cual se pretenden aplicar. De esta forma, se clasifican personas, cuerpos, promueven jerarquías sociales, diferencias étnicas, culturales y económicas (Sacchi, 2008).

Por otra parte, Castro y Grosfoguel (2007) y Esterman (2014) hacen alusión que en este modelo existe una especie de arte de gobernar económicamente a la sociedad y a sus habitantes, con el objetivo de producir subjetividades empresariales, conducir sus acciones y hábitos para responder a las demandas y exigencias de la modernidad.

La escuela está atravesada por el poder como fenómeno social (Dreher y López, 2014), a veces se encuentra distorsionada y propuesta como un espacio para promover la igualdad, un lugar natural y equilibrado de intercambio, al tiempo que pone de manifiesto operaciones intencionales de

dominación, control y exclusión. Por tanto, las prácticas realizadas contribuyen a crear una identidad nacional, perpetuar el poder del estado e integrar grupos sociales, culturales y étnicos, mas no legitimarlos (Us Soc, 2009).

Así, a nivel meso (Foucault, 2012) la escuela funge como reproductora de ideologías elitistas, busca formar un sujeto destinado al trabajo asalariado, dependiente de las formas de producción y consumo, con ingresos mínimos y viviendo en precariedad, es decir, un vendedor de fuerza de trabajo sin voz ni derechos individuales. Y a nivel microsocia, las prácticas interculturales realizadas en las escuelas se reducen a la transmisión de conocimiento, conservación de la disciplina y homogeneización de las culturas (Sánchez Castellón, 2018).

Con el fin de adaptarse a las necesidades actuales, la educación en algunos lugares de México ha migrado a la modalidad a distancia, donde los agentes educativos interactúan con herramientas, competencias y entornos virtuales de aprendizaje. En este sentido, la investigación se sitúa en el Subsistema de Educación Media Superior a Distancia (EMSaD), es decir, un bachillerato general sustentado bajo los estatutos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que busca dotar de competencias laborales y profesionales a sus estudiantes (SEP, 2016). Su mapa curricular está estructurado en: formación básica, propedéutica y para el trabajo (GobMex, 2021).

Sin embargo, pareciera que los esfuerzos de la EMSaD para educar desde y para la interculturalidad se quedan en un intento de interculturalizar (González Apodaca, 2010), donde los sujetos son obligados a dejar de ser para relacionarse con la cultura dominante y esconder su diferencia para evitar el rechazo y la discriminación. Según García Canclini (2005), lo anterior es debido a que la interculturalidad es usada como un discurso para simular la inclusión. Se vive en un mundo globalizado, donde la diferencia, desigualdad y desconexión obligan a hablar de un otro, distinto, diferente social y culturalmente apartado de la legitimación (Boivin, Rosato y Arribas, 2004); existe un apoderado y un subordinado incrustado al tejido de las instituciones (Ávila Fuenmayor, 2007).

Esta forma de pensar la escuela construye a ese otro cultural, pensado y asumido como distinto, que obedece a legitimar la ideología dominante como natural (Van Dijk, 2005), por lo cual pocas veces se presta atención a las experiencias interculturales del alumnado y se pierde su función en favor del respeto a la cultura, el desarrollo humano y el fomento a la inclusión.

Surge así la pregunta central de esta investigación orientada a observar ¿de qué manera se construyen y legitiman las prácticas interculturales en la EMSaD?, la cual responde a dos cuestionamientos específicos: ¿cómo significan la interculturalidad los agentes educativos en la EMSaD? y ¿cuál es la capacidad de agencia que adoptan los interlocutores educativos de la EMSaD en torno a prácticas interculturales?

Planteamos, así como propósito general: interpretar cómo se construyen y validan las prácticas interculturales en la EMSaD, del cual se derivan los siguientes objetivos específicos:

1. Describir cómo los agentes significan la interculturalidad en los espacios educativos de la EMSaD.
2. Analizar la capacidad de agencia de los docentes para promover prácticas interculturales en la EMSAD.

2. METODOLOGÍA

Desde la tradición fenomenológica y a la luz de conceptos como cultura, poder, desarrollo humano e inclusión nos planteamos situar la voz de los agentes educativos del EMSaD en el centro de la investigación; el considerar la voz de las personas participantes como una cuestión central nos permite describir sus conocimientos, valores y creencias en torno a las prácticas interculturales, para comprenderlas e interpretarlas (Rivas, Leite y Prados 2014).

Se utilizó el método de investigación evaluativa, porque coadyuva a la valoración de los entornos culturales y el respeto por la diversidad que se encuentran en los espacios educativos (Escudero, 2006).

Han participado en esta investigación un total de 8 personas. El director del EMSaD y siete responsables de áreas de apoyo y asesores académicos de distintas áreas de conocimiento (encargado de la sala de computación, asesora de matemáticas y otra de ciencias sociales, y cuatro asesores de ciencias experimentales, comunicación, humanidades y capacitación para el trabajo).

En cuanto a técnicas e instrumentos se emplearon tres:

- Observación no participante, que abrió el camino hacia un panorama completo sobre la realidad de las prácticas interculturales del EMSaD.
- Entrevista semiestructurada que permitió un acercamiento y diálogo interpersonal para conocer los juicios de valor emitidos por cada agente de esta institución
- Grupo focal, que facilitará interactuar con los actores del EMSaD, para conocer sus ideologías, puntos de vista y sentimientos.

Inicialmente se establecieron categorías a-priori o etic, es decir, dadas por el equipo de investigadores desde fuera para ser sometidas a examen a lo largo del proceso, las cuales podrán ser enriquecidas y/o sustituidas por otras de carácter emic o que emergen desde dentro y son expresadas en primera persona por los y las participantes. Se espera llegar a la fase de conclusión del proceso de categorización, interpretación y presentación de resultados (Moriña, 2016).

Las categorías identificadas son:

- Significación de interculturalidad, es decir, significados construidos en el plantel acerca de la interculturalidad.
- Prácticas educativas que se realizan actualmente en el plantel teniendo en cuenta la diversidad cultural.
- Cambio escolar, se entiende como aquellas propuestas orientadas a la mejora en el plantel mediante el fomento de la interculturalidad.

Posteriormente, llevaremos un análisis temático de las informaciones, para establecer una red de conceptos que agrupen los elementos comunes o divergentes a partir de las categorías preestablecidas y emergentes.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hasta la fecha se ha llevado a cabo el análisis de las entrevistas realizadas, del cual se desprenden las siguientes cuestiones.

Necesidad de una nueva educación

Sobre los significados de la interculturalidad se observa que los agentes educativos la consideran como un elemento clave para generar nuevos aprendizajes. Sin embargo, las explicaciones que dan los agentes educativos los sitúan fuera de la institución, responsabilizando a las comunidades por la falta de compromiso por lograr la interculturalidad.

Es notoria la prevalencia de la noción de integración que implica formar parte de la comunidad educativa, de la escuela, como algo distinto de sentirse y saberse como parte de sus comunidades de origen o procedencia.

Prácticas educativas interculturales limitadas

Se observa que los sujetos se ven obligados a dejar de ser en la medida que han de dejar de lado el “dialeto” para relacionarse con la cultura dominante, es decir, dominar el español. Esta práctica educativa conlleva a esconder su diferencia para evitar situaciones de rechazo y discriminación, sin

tomar en cuenta que al rechazar su lengua materna se rechazan los valores culturales comunitarios que son la base para la conformación de nuevas identidades.

Por otro lado, los resultados obtenidos hasta ahora en la investigación muestran que los agentes educativos están conscientes de la necesidad de un cambio y consideran que la interculturalidad es la clave para ello. Pero esta interculturalidad queda acotada a una visión integracionista.

Se muestra una escuela que no admite un cambio interno, sino que espera que quienes llegan a ella, procedentes de diversas culturas, se adapten; el alumnado que llega a la escuela son los que “deben” cambiar. Esta mirada impide el diálogo intercultural, mostrando que la interculturalidad se queda a nivel de discurso, como expresiones que los agentes educativos emiten en su cotidianidad pero que no necesariamente incorporan en sus prácticas (Dietz, 2016).

Se hace por tanto necesario la inclusión de prácticas educativas interculturales que promuevan cambios en la cultura escolar mediante acciones o actividades ejercidas de forma consciente por los agentes educativos tanto en los discursos como en actitudes y prácticas, diferentes a lo que actualmente prevalece.

A la luz de estos primeros resultados se hace necesario perfilar ejes de reflexión que apunten hacia lo que plantean las teorías de la interculturalidad y del currículum desde una perspectiva decolonial.

Desde esta perspectiva la interculturalidad habrá de ser abordada desde la diversidad, la visibilización de la misma y el fortalecimiento de las culturas no sólo para reconocer desigualdades, sino para aportar mejoras a la situación y abrir un horizonte para visibilizar las culturas minorías.

Desde esta perspectiva la interculturalidad en contextos educativos y en relación al currículum incidiría en una mejora de la reflexión académica, cultural e intelectual que ofrecería en buena medida sugerencias para readaptar principios y normas institucionales (Díaz Barriga, 2019).

Por ello, esta investigación apunta a la necesidad de deconstruir las prácticas tradicionales y abordarlas desde las perspectivas de las teorías decoloniales, ya que contribuyen a evidenciar los patrones de poder aún vigentes y a incitar la liberación ideológica de todas las instituciones y personas implicadas (Castro Gómez y Grosfoguel, 2007).

Los primeros resultados de esta investigación señalan acciones en materia de prácticas interculturales que abran el camino a profundizar en la comprensión, análisis y explicación, desde el diálogo con otras investigaciones y con todos los agentes de las instituciones educativas que fortalezcan procesos de interculturalidad.

REFERENCIAS

- Ávila-Fuenmayor, F. (septiembre de 2007). El concepto de poder en Michel Foucault. A parte REI. *Revista de Filosofía*, (53), 1-16. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/avila53.pdf>
- Boivin, M. F., Rosato, A. y Arribas, V. (2004). *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Castro Gómez, S y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre. Recuperado de <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>
- Díaz Barriga, A. (2019). Ponencia “La profesión docente”. IISUE UNAM. https://www.youtube.com/watch?v=_KzFPGjsnFs
- Dietz, G. (2016). *La educación intercultural bilingüe y la vivencia de la interculturalidad en familias p’urhepecha: el caso de Arantepacua, municipio de Nahuatzen, Michoacán*. María de Lourdes Vargas Garduño. México, SEP-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. *Perfiles Educativos*. XXXVIII (151), 208-210. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13243471013.pdf>

- Dreher, J y López, D (eds.) (2014). *Fenomenología del poder*. Bogotá: USTA.
- Escudero, T. (2006). Claves identificativas de la investigación evaluativa: Análisis desde las prácticas. *Contextos educativos*. (8-9) 179-199. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2091397.pdf>
- Esterman, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Revista Latinoamericana*. 13 (38) 347-368. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v13n38/art16.pdf>
- Foucault, M. (2012). *El poder una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Gobierno de México (GobMex). (04 de noviembre de 2021). Educación Media Superior a Distancia (EMSAD). Recuperado de https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/que_es_EMsaD.php
- González Apodaca, E. (2010). Reseña de "Cultura comunitaria y escuela intercultural: más allá de un contenido escolar" de Yolanda Jiménez Naranjo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 15(45), 649-653. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14012507016>
- Moriña, A. (2016). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea (versión digital Kindle-Amazon).
- Rivas, J.I., Leite, A. y Prados, E. (coord.) (2014). *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Málaga: Aljibe.
- Sacchi, E (2008). Elementos para una genealogía de la crueldad neoliberal: gubernamentalidad, post-fordismo, acumulación originaria y colonialidad. *Dorsal. Revista de Estudios Foucaultianos* (8), 11-33.
- Sánchez Castellón, E. B. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. 23 (83). Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/279/27957772015/27957772015.pdf>
- Secretaría de educación pública (SEP). (2016). Educación Media Superior a Distancia (EMSAD). Recuperado de https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/EMSaD/pdf/FINAL_DOCUMENTO_BASE_EMsaD.pdf
- Us Soc, P. (2009). La Práctica de la Interculturalidad en el Aula. Coordinación educativa y cultural centroamericana. Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica. Recuperado de https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_13.pdf
- Van Dijk, T. A. (julio-diciembre, 2005). Política, ideología y discurso. *Quórum Académico*, 2, (2), 15-47. <http://www.discursos.org/oldarticles/Politica%20ideologia.pdf>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuesta (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. Recuperado de <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>

LA IMPORTANCIA DEL APEGO Y LAS RELACIONES AFECTIVAS EN LOS CENTROS DE MENORES. UNA PROPUESTA DE TRABAJO PARA LOS EDUCADORES

Alba Aguilera Rojo

Universidad de Málaga

Adrián Moreno Parra

Universidad de Málaga

RESUMEN

Presentamos una propuesta de mejora que intenta dar respuesta a una serie de necesidades afectivas detectadas en un Centro de Primera Acogida. Consiste en nueve talleres enfocados a la formación de educadores en materia afectiva y de apego, para que puedan mejorar sus relaciones afectivas con las de los menores, fomentando de esta manera, relaciones afectivas positivas y sanas y relaciones de apego seguro. La afectividad como principio metodológico y la evaluación cualitativa del proyecto son las claves para el desarrollo del mismo. Es un proyecto abierto a modificaciones y flexible para su puesta en práctica allí donde fuese interesante o necesario.

Palabras clave: Relaciones afectivas, apego, formación, educadores, talleres, evaluación.

1. INTRODUCCIÓN

Para el desarrollo de este proyecto, es fundamental tener en cuenta la importancia de los vínculos afectivos y el mundo emocional en las relaciones entre personas. “Nuestra primera relación con el mundo es afectiva. No nacemos neutrales” (Marina, 1996, p. 26). En cualquier ámbito de la vida es imprescindible ser conscientes de esta necesidad, pero la educación social, que trabaja tan de cerca, debería serlo aún más. Llevamos mucho tiempo sin valorar lo suficiente las relaciones emocionales y el efecto que provocan en las personas, incluyendo los educadores. Como dice José María Toro (2005), “los educadores no hemos sido ni suficiente ni adecuadamente educados ni preparados para ser sensibles y percibir cuál es la emoción en la que se sostiene una determinada conducta” (p. 155). El mundo de las emociones y de los vínculos afectivos, nos acerca a la idea de apego que tenemos hoy en día.

En los orígenes de las Teorías del Apego, podemos encontrarnos a Bowlby (1973) que sienta las bases de estas teorías centrándose en cómo los niños establecen vínculos afectivos con sus cuidadores primarios y las reacciones que tienen ante la separación de estos. Pensaba que las personas y especialmente los niños, necesitan relaciones cercanas y sin altibajos y de alguna forma sentir seguridad en esa relación.

Otra figura importante en estas teorías es la de Mary Ainsworth (1978), que además de trabajar con Bowlby (1973), sugiere definiciones de las relaciones de apego, no solo centrándose en la niñez, sino ampliando a lo largo de todo el ciclo vital. Entrecruza estas relaciones con un tipo de vínculo afectivo, definiéndolo como: “lazos de una relación relativamente larga caracterizados por el deseo de mantener la cercanía con un compañero que se ve como un individuo único no intercambiable con ningún otro” (Feeney, J. y Noller. (2001) p. 33). Lo distinto con otros vínculos es que la persona busca la cercanía para sentir mayor seguridad.

Entre otras funciones, el apego favorece la supervivencia, busca la seguridad de las personas, regula la cantidad de estimulación, fomenta la salud física y ayuda en el desarrollo social. Los niños aprenden estrategias y herramientas en el control de emociones y sentimientos. Kobak y Sceery (1988) estudiaron la relación entre el apego y el afecto, realizando entrevistas con estudiantes, viendo los estilos de apego y a través de la autoevaluación evaluando factores como las habilidades sociales, la ansiedad o la hostilidad. Los resultados fueron los esperados, ya que aquellas personas que tenían un estilo de apego seguro tenían maneras más constructivas de hacer frente a sentimientos y emociones negativas cuando estaban con otras personas (Feeney y Noller 2001). También se ha estudiado la relación del apego seguro con las habilidades sociales, quedando latente el aumento de éstas en los niños, con este tipo de apego, teniendo más autonomía y sabiendo resolver mejor los problemas (Ortiz y Yarnoz, 1993).

Pero los estilos de apego son diferentes. En los primeros estudios sobre el apego, Ainsworth et al. (1978) realizaron pruebas con niños y sus madres, variando las situaciones, incluyendo a desconocidos y midiendo las respuestas de los niños ante las ausencias de las madres y sus interacciones. Agruparon los resultados en tres grandes grupos: el de apego seguro, con un alto porcentaje de niños que tienen su figura de apego como segura y que exploran su alrededor sin ansiedad, pero con la búsqueda de la madre; apego inseguro con evitación, en el que los niños no se quejan ante la separación con sus madres, ignorándolas y a veces sin buscar el reencuentro con ella; y el apego inseguro con ambivalencia, en el que no usan a su madre como base segura, tienen dificultades ante situaciones estresantes, protestando de forma desproporcionada en la separación con la madre.

En cuanto al apego en los adultos, se han encontrado ciertas dificultades para su estudio debido a la diversidad de situaciones en las que viven los adultos y, en este caso, la contaminación de la cultura y la sociedad. Sin embargo, hay constancias de que una determinada figura de apego sí puede cambiar a lo largo de la vida (Ortiz y Yarnoz, 1993).

El apego seguro también se relaciona con las relaciones sociales y de pareja. Las personas con apego seguro suelen describir sus relaciones teniendo un equilibrio entre una relación de amistad y una cercanía considerable, el evitativo prefiere más una relación de amistad distante sin tanta implicación emocional, mientras que la persona con un apego ambivalente suele preferir una gran cercanía sin restricciones, en muchas ocasiones, idealizando a la pareja (Hazam y Shaver 1994).

En el apego y en las relaciones afectivas, intervienen competencias como la gestión de emociones, la empatía, la comunicación y el conocerse a uno mismo y una forma de mejorar esas relaciones, es intentando mejorar estas competencias.

Goleman (1996) teorizaba la influencia de la inteligencia emocional y de la empatía en las relaciones interpersonales, demostrándose en distintos estudios una relación directa entre ellas (Schutte et al. 2001). También la forma en que nos comunicamos se relaciona con la inteligencia emocional, la empatía y con las relaciones afectivas, siendo la comunicación fundamental en la expresión de emociones y de afecto (López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 2001).

En este proyecto también es importante fundamentarse en la educación permanente, que amplía el concepto que se tenía sobre una educación solo para niños y jóvenes. Nos encontramos con la necesidad de aprender no solo durante algunos años de nuestra vida, sino a lo largo de toda ella. Las

personas tienen la necesidad de aprender permanentemente y la propia sociedad actual demanda este tipo de aprendizaje debido a sus continuos cambios e innovaciones (López-Barajas y Sarrate, 2002).

Que tengamos más en cuenta la educación permanente nos permite crecer como individuos en la sociedad, a cualquier edad, mejorando también el entorno. También permite una mayor igualdad de oportunidades que se pueden ir adquiriendo a lo largo de la vida (López-Barajas et al. 2008).

Una forma de realizar talleres y desarrollar aprendizajes es a través de pequeños grupos. Los objetivos para realizar talleres con un grupo pequeño orientado a formarse son, entre otros, la transformación de ciertas necesidades educativas en un aprendizaje propio de los individuos de grupo. La forma en la que aprenden

no solo está ligada a la tarea concreta, también está enfocada a las relaciones que se establecen con el grupo (Leirman y Vandemeulebroucke, 1991).

2. CONTEXTUALIZACIÓN

La realidad de los menores en el CAI que nos ocupa es que los vínculos afectivos con sus familiares suelen estar deteriorados, a veces incluso son inexistentes. Por ello, su apego no suele ser seguro, lo que conlleva dificultades en la comunicación con el resto de las personas, en el manejo de las habilidades sociales y en la detección y control de las emociones. Es por ello, que una de las funciones de los educadores, debería ser la detección y la mejora, en la medida de lo posible en el apego de los menores.

Pero para que la función de mejorar el apego de los menores se lleve a cabo, es necesario una concienciación y una dotación de herramientas y habilidades para que los educadores conozcan su propio apego, un esfuerzo por el autoconocimiento y la disposición para recogerlo en normativa interna de los centros y poder llevarlo a la práctica.

Por ello, nuestra propuesta consiste en la realización de una serie de talleres para los educadores del Centro de Menores, para ayudar en la concienciación sobre la importancia del apego y de los vínculos afectivos en los educadores y que puedan así poner en práctica con los menores que acuden al centro todo tipo de herramientas y habilidades sociales y emocionales tales como el autoconocimiento, conocimiento, empatía y las relaciones sociales.

2.1. Objetivos

Después de estudiar las necesidades en el Centro, los objetivos que planteo dentro de este proyecto de intervención dirigidos a la formación de los educadores son los siguientes:

Propiciar espacios para poder afianzar las relaciones afectivas de los educadores.

Concienciar de la importancia del apego y de las relaciones afectivas en las funciones educativas.

Fomentar el conocimiento de uno mismo, profundizando en sus propias relaciones de apego.

Ayudar a manejar las emociones y los sentimientos.

Desarrollar herramientas para mejorar las habilidades sociales.

Mejorar las vías de comunicación entre los educadores y los menores.

Enseñar a gestionar el tiempo durante los turnos de trabajo.

Facilitar recursos a los educadores para que trabajen el apego y las relaciones afectivas con los menores.

3. METODOLOGÍA

Es importante que en este proyecto o en cualquier otro, haya una organización clara y coherente. Es clave tener claras las necesidades de la población con la que vayamos a trabajar y fijar unos objetivos antes de empezar a desarrollar las actividades, sin olvidar cierta flexibilidad ante los problemas o situaciones que puedan surgir.

Las sesiones que se realizarán contarán con una metodología activa y dinámica, pero sin restarle importancia y peso a aquello que se estará trabajando en las sesiones.

Otro principio metodológico fundamental presente en este proyecto y en la realización de los talleres, es la necesidad de la proximidad con las personas, conocerlas, darles afecto y actuar de forma positiva con los educadores. Si se pretende que fomenten y establezcan relaciones afectivas de calidad con los demás, se tiene que empezar por ponerlo en práctica en los distintos talleres formativos.

Es fundamental la formación del educador que dinamizará los talleres, debe conocerse así mismo y tener una percepción clara de los participantes en los talleres, sabiendo cómo gestionar los posibles conflictos que puedan surgir, siempre desde un estilo de interacción asertivo y nunca desde el pasivo o agresivo.

Y por último, es esencial trabajar de manera que se pueda valorar y percibir la capacidad de superación y mejora de los demás, siendo conscientes de que todo el mundo tiene un gran potencial, lo que en ocasiones puede faltar son oportunidades para demostrarlo.

Se trata de nueve talleres, diseminados a lo largo de tres meses. Cada taller contó con una duración de 120 minutos, excepto el taller 4 de autoconocimiento que tuvo una duración de 45 minutos. Los talleres comenzaron con una introducción sobre el apego y las relaciones afectivas y su importancia en las funciones educativas. Después se continuará con aquellos talleres que facilitarán la toma de conciencia de uno mismo, de sus propias emociones y el autoconocimiento. Se seguirá con las competencias sociales como comunicación, gestión del tiempo, empatía y resolución de conflictos. Y se finalizará con la presentación de distintos recursos para la práctica que podrán utilizar con los menores para promover el desarrollo personal y social y el fomento de las relaciones afectivas.

Se realizaron los siguientes talleres:

- Apego y relaciones afectivas
- Gestión de Emociones I
- Gestión de Emociones II
- Autoconocimiento
- Empatía
- Comunicación
- Gestión del tiempo
- Recursos para la práctica
- Evaluación

4. CONCLUSIONES

A raíz de un análisis crítico del centro donde desarrollamos la intervención, detectamos una serie de necesidades afectivas y decidimos diseñar un proyecto de intervención para dar respuesta a las mismas. Este proyecto incluye una serie de talleres con actividades dinámicas para la formación de los educadores en materias afectivas y de apego, distribuidos a lo largo de tres meses y con una duración de una hora y media en casi todos los talleres. Nos parece importante recalcar que este proyecto no es solo para que los educadores puedan adquirir ciertas competencias afectivas, sino también para que puedan adquirir recursos para educar en estas materias a los menores del centro y mejorar sus relaciones de apego.

Como cualquier trabajo, ha tenido sus dificultades, sobre todo para concretar la temática e intentar satisfacer las necesidades lo mejor posible. Pasamos por un proceso inicial de profundización y búsqueda de información sobre temas de apego, para pasar luego a competencias emocionales y habilidades sociales y acabé decidiendo que el eje serían las relaciones afectivas, incluyendo las relaciones de apego, las competencias sociales y personales para mejorar la afectividad de los educadores y de los menores, promoviendo la empatía, la gestión de emociones, la comunicación asertiva y el conocimiento de uno mismo.

Es clave las relaciones de afectividad que se establezca entre los participantes y el educador en los diferentes talleres, así como la evaluación continuada del proyecto. Aunque creemos que se trata de una intervención que refuerza y mejora los vínculos, la afectividad y el apego, somos conscientes de la importancia de trabajar estas cuestiones de manera transversal y continuada.

REFERENCIAS

- Ainsworth, M; Blehar, M.; Waters, E y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss (Vol. 2)*. New York: Basic Books.
- Bucay, J. (2002). *Déjame que te cuente*. Barcelona: RBA Libros.
- Decreto nº 355 (2003). Acogimiento Residencial de Menores. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.
- Feeney J. y Noller P. (2001). *Apego Adulto*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S. A.
- García, L; Pérez, R; Sanz, F; Ruiz, M; Lopez-Barajas E. y Sarrate M. L. (2002). *La educación de personas adultas*. Madrid: Dykinson.
- Goleman, D. (1996) *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hazan, C. y Shaver, P (1994). *Attachment as an Organizational Framework for Research on Close Relationships Psychological Inquiry, Vol. 5, No. 1. , pp. 1-22*.
- Leirman, W; Vandemeulebroecke, L; Baert, H; Callens, H y Wildemmeersch, D (1991). *La educación de adultos como proceso*. Madrid: Editorial Popular.
- López, F; Etxebarria, I; Fuentes, M. J. y Ortiz M. J. (2001). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Marina J.A (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Nunneley, M y Percy, K. [Torres Capacita] (2015, Marzo, 18). La importancia de la comunicación (Comunicación Asertiva). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=WKhWOPA8mOY>.
- Ortiz, M. J. y Yarnoz, S. (1993). *Teoría del apego y relaciones afectivas*. Bilbao: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- Schutte, N; Malouff, J; Bobik, C; Coston, T; Greeson, C; Jedlicka, C; Rhodes, E y Wendorf, G. (2001). Emotional Intelligence and Interpersonal Relations, *The Journal of Social Psychology*, 141:4, 523-536.
- Toro J. M. (2005). *Educación con Co-Razón*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S. A.

MESA 2

DIALOGICIDAD Y FORMACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA



CONSTRUYENDO CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO EN ESPACIOS DE COMUNICACIÓN ACTIVA, TIEMPO Y FORMATO DISRUPTIVO ENTRE IGUALES

Carlota Ángela Escudero Gallegos

Universidad de Málaga

Palabras clave: Seminario entre iguales, aprendizaje activo, competencias comunicativas, innovación pedagógica, enseñanza-aprendizaje de la geografía

CONSTRUYENDO CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO EN ESPACIOS DE COMUNICACIÓN ACTIVA, TIEMPO Y FORMATO DISRUPTIVO ENTRE IGUALES.

Carlota Ángela Escudero Gallegos, Universidad de Málaga, España, carlota@uma.es

1 Congreso Internacional: Conocimiento, Experiencia y Compromiso Social en la Formación del Profesorado. Redes de Innovación

METODOLOGÍA

¿Qué metodología educativa adopta el Seminario entre Iguales?
La metodología educativa "Seminario entre Iguales" es un espacio de aprendizaje activo y colaborativo, basado en la comunicación entre iguales, que permite al alumnado desarrollar competencias comunicativas, de pensamiento crítico y de resolución de problemas. El formato es disruptivo en cuanto a la estructura tradicional de las clases, ya que se prioriza la participación activa del alumnado y se fomenta el aprendizaje entre iguales.

¿Por qué es importante el Seminario entre Iguales?
El Seminario entre Iguales es importante porque permite al alumnado desarrollar competencias comunicativas, de pensamiento crítico y de resolución de problemas. Además, fomenta el aprendizaje activo y colaborativo, lo que mejora el rendimiento académico y el compromiso del alumnado con el aprendizaje.

¿Cuáles son los beneficios y retos del Seminario?
Los beneficios del Seminario entre Iguales son: mejora de las competencias comunicativas, desarrollo del pensamiento crítico, fomento del aprendizaje activo y colaborativo, y mejora del rendimiento académico. Los retos son: falta de experiencia del alumnado en este tipo de actividades, necesidad de formación docente, y posible resistencia al cambio.

¿Cuáles son los beneficios y retos del profesorado?
Los beneficios para el profesorado son: mejora de las competencias comunicativas, desarrollo del pensamiento crítico, fomento del aprendizaje activo y colaborativo, y mejora del rendimiento académico. Los retos son: falta de experiencia del profesorado en este tipo de actividades, necesidad de formación docente, y posible resistencia al cambio.

MARCO TEÓRICO

¿Qué fundamenta el Seminario entre Iguales?
El Seminario entre Iguales se fundamenta en la teoría del aprendizaje activo y colaborativo, así como en la teoría de la comunicación entre iguales. Se basa en la idea de que el aprendizaje se produce a través de la interacción social y el intercambio de conocimientos.

¿Qué fundamenta el Seminario entre Iguales?
El Seminario entre Iguales se fundamenta en la teoría del aprendizaje activo y colaborativo, así como en la teoría de la comunicación entre iguales. Se basa en la idea de que el aprendizaje se produce a través de la interacción social y el intercambio de conocimientos.

¿Qué fundamenta el Seminario entre Iguales?
El Seminario entre Iguales se fundamenta en la teoría del aprendizaje activo y colaborativo, así como en la teoría de la comunicación entre iguales. Se basa en la idea de que el aprendizaje se produce a través de la interacción social y el intercambio de conocimientos.

RESULTADOS Y VALORACIÓN CRÍTICA

¿Cuáles fueron los resultados de la implementación del Seminario entre Iguales?
Los resultados de la implementación del Seminario entre Iguales fueron: mejora de las competencias comunicativas, desarrollo del pensamiento crítico, fomento del aprendizaje activo y colaborativo, y mejora del rendimiento académico.

¿Cuáles fueron los resultados de la implementación del Seminario entre Iguales?
Los resultados de la implementación del Seminario entre Iguales fueron: mejora de las competencias comunicativas, desarrollo del pensamiento crítico, fomento del aprendizaje activo y colaborativo, y mejora del rendimiento académico.

¿Cuáles fueron los resultados de la implementación del Seminario entre Iguales?
Los resultados de la implementación del Seminario entre Iguales fueron: mejora de las competencias comunicativas, desarrollo del pensamiento crítico, fomento del aprendizaje activo y colaborativo, y mejora del rendimiento académico.

EVALUACIÓN DEL "SEMINARIO ENTRE IGUALES" POR EL ESTUDIANTE DE LA ASIGNATURA COMPLETA.

¿Qué opinión le merece el Seminario entre Iguales?
El Seminario entre Iguales me ha permitido desarrollar competencias comunicativas, de pensamiento crítico y de resolución de problemas. Además, he aprendido mucho de mis compañeros y he disfrutado mucho del proceso de aprendizaje.

¿Qué opinión le merece el Seminario entre Iguales?
El Seminario entre Iguales me ha permitido desarrollar competencias comunicativas, de pensamiento crítico y de resolución de problemas. Además, he aprendido mucho de mis compañeros y he disfrutado mucho del proceso de aprendizaje.

¿Qué opinión le merece el Seminario entre Iguales?
El Seminario entre Iguales me ha permitido desarrollar competencias comunicativas, de pensamiento crítico y de resolución de problemas. Además, he aprendido mucho de mis compañeros y he disfrutado mucho del proceso de aprendizaje.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A COMPOSIÇÃO DE SENTIDOS NOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Mauro José de Souza

Universidade Federal de Mato Grosso - Brasil

Filomena Maria de Arruda Monteiro

Universidade Federal de Mato Grosso - Brasil

RESUMO

A formação de professores que atuam na educação superior ainda se caracteriza como uma temática a ser explorada, especialmente no tocante à sua significação identitária. A despeito de ainda não figurar com protagonismo, a produção teórica sobre este tema tem aumentado qualitativa e quantitativamente nas últimas décadas. Nesta crescente ascensão, como tem se configurado as pesquisas acadêmicas sobre este tema e que autores tem se destacado? Que lacunas têm sido expostas? Para provocar reflexões sobre estes e outros questionamentos, esta pesquisa secundária teve como objetivo realizar um balanço de produção sobre a formação de professores que atuam na educação superior, na busca de sentidos que atravessam o desenvolvimento de seus processos identitários. Para tanto, foram identificadas as publicações de dissertações e teses no âmbito do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no movimento de análise sobre os principais indicadores obtidos nos estudos selecionados entre os anos de 2015 e 2020. A pesquisa considerou como grande área de conhecimento a educação e os descritores educação superior e processos identitários como base de busca. Constatou-se que, embora esteja em uma ascendente espiral de significação e produção, muito ainda há por discutir e investigar, em especial temáticas que permitam correlacionar a formação do docente que atua na educação superior com o desenvolvimento de seus processos identitários e com a reflexão sobre suas experiências de vida e narrativas.

Palavras-chave: formação de professores; educação superior; processos identitários; narrativas; pesquisa secundária.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores universitários integra uma ampla conjuntura econômica, sociocultural e histórica. Como prática social, pode ser concebida como um segmento do amplo desenvolvimento profissional docente, que se desdobra através de composições que se processam ao longo da vida e da carreira docente, no permanente movimento de (res) significação e atribuição de sentidos para a prática de ensino (Marcelo Garcia, 1999). Diante desta complexidade, um dos caminhos possíveis para caracterizar a formação docente atravessa os processos de composição de sentidos identitários dos professores, e podem ser materializados por meio de suas narrativas.

No decurso educativo à luz desta perspectiva, compreender os processos identitários dos professores implica promover uma interlocução entre múltiplos sentidos que compõem a permanente tarefa de ação pedagógico-didática, onde o ensino e a própria vida possam estar em constante (res)

significação (Dubar, 2009). Nestas ações, estarão imbricadas alternâncias capazes de produzir reflexos nas práticas de ensino de professores, o que, inevitavelmente conduzirá a novas significações em seus processos formativos e conseqüentemente em suas acepções identitárias.

Estudos que tratam desta temática ainda são incipientes e ainda não figuram com protagonismo na produção acadêmica atual, embora nas últimas décadas tenha dado um salto qualitativo e quantitativo na produção teórica sobre o tema, representando uma espiral ascendente (Cunha, 2020). Contudo, muitos aspectos demandam estudos e pesquisas no sentido de ampliar sua produção e significação. Como exemplo, podemos citar os caminhos pedagógico-didáticos que orientam esta formação, sobretudo quando entrelaçados com as reflexões sobre a significação de processos identitários dos docentes que integram esta estruturação. Neste percurso, considerar as experiências de vida dos professores e suas narrativas parece se constituir amplo campo a ser desbravado, quando considerado pelo prisma de seus processos formativos, sobretudo aqueles já institucionalizados (Cunha, 2020; Morosini, 2000).

A busca pelo sentido da formação e desenvolvimento profissional docente está contida portanto, em um amplo e complexo processo gerador de uma multiplicidade de sentidos que extrapolam a interpretação estrita do termo educar, absorvendo a prática educativa como um mecanismo sociocultural onde a própria vida vai sendo tecida nas configurações estabelecidas nesta composição contínua.

Este cenário, longe de ser estável, é caracterizado por um movimento permanente de busca por significância em um processo de incessante devir, gerando vicissitudes que se refletem nas práticas de ensino de professores e em seus processos formativos. Identificar e compreender a produção acadêmica sobre este tema pode ser uma oportunidade de reflexão qualitativa sobre as direções apontadas pelas pesquisas.

Destarte, e considerando a busca de sentidos nos processos identitários de docentes da Educação Superior em formação, esta pesquisa buscou caracterizar a produção acadêmica sobre a formação de professores que atuam na educação superior, investigando as relações entre esta formação e a atribuição de sentidos nos processos identitários dos docentes envolvidos. Neste âmbito, nos interrogamos sobre alguns aspectos pontuais: que temáticas têm sido regularmente abordadas e quais carecem de produção, sentido e significação? Que autores e instituições têm assumido protagonismo referencial nesta área de conhecimento? O que sugerem os resultados das pesquisas sobre o tema e que lacunas evidenciam?

Para elucidar estas questões, esta pesquisa secundária de caráter exploratória e documental, recorte de uma pesquisa de doutoramento mais ampla, teve como objetivo realizar um balanço de produção sobre a formação de professores que atuam na educação superior na busca de sentidos para o desenvolvimento de seus processos identitários. Nesse movimento, foram identificadas as publicações no âmbito do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por meio da análise integrativa sobre os principais indicadores obtidos nos estudos selecionados. Na tentativa de manter o lastro temporal evidenciado no próprio processo de doutoramento, foi considerado para este estudo, trabalhos publicados no período de 2015 a 2020.

Para melhor organização do texto, inicialmente será apresentada uma revisão bibliográfica sobre o tema, seguida por uma sistematização e detalhamento das questões metodológicas por meio da especificidade do levantamento dos trabalhos selecionados, na direção dos objetivos anunciados. Posteriormente, serão apresentadas algumas análises e direcionamentos a título de considerações finais, que pretendem ser provocadoras de novas reflexões sobre o objeto de estudo em questão.

2. A BUSCA DE SENTIDOS IDENTITÁRIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A constituição dos processos formativos e identitários de professores não se configura como uma prática aleatória e não intencional. Ocorre no seio da organização de um trabalho pedagógico mais amplo, e como prática social, instaura-se processual e continuamente na conjuntura das engrenagens organizacionais que as protagonizam, estruturando-se como mediações entre as práticas e as tendências valorativas e ideológicas que lhes são referentes, estando presentes nos diferentes contextos de ação e intencionalidade (Cunha, 2020).

Neste entendimento, a formação docente e a constituição de seus processos identitários, configuram-se como ações complexas, contínuas e progressivas que se ordenam a partir de aparatos relacionados a instâncias mais amplas de entendimento, como diretrizes políticas, sociais e culturais. Desta maneira, são impactadas direta ou indiretamente pelo exercício do poder, empreendido por meio de determinados mecanismos de regulação e controle que incidem individual e coletivamente na função docente segundo predileções questionáveis, muitas vezes alheias aos interesses pedagógico-didáticos de uma educação concebida como prática social (Martins et al., 2016; Almeida, 2013).

Esta realidade se apresenta na Educação Superior com similitudes que nos permitem compreender a pedagogia universitária neste âmbito, entendida aqui como aquela atenta aos processos de ensino e aprendizagem e a formação docente vinculados ao exercício pedagógico profissional na esfera da educação superior. A julgar pelo momento atual, a pedagogia universitária encontra-se desafiada pela diversidade institucional, pela escassez de programas continuados de formação docente e pelas constantes pressões sobre os currículos das carreiras profissionais, oriundas de processos avaliativos em larga escala vinculados a uma ideologia neoliberal em curso (Leite, 2006; Cunha, 2020).

Na conjuntura atual, a formação de professores universitários, tem sido impactada negativamente por várias ações e diretrizes instituídas, as quais, alinhadas aos processos de mundialização, fixam normas e procedimentos na tentativa de intensificar o controle sobre a educação, com a finalidade última de reforçar uma concepção de subserviência e alienação. As repercussões destas ações podem ser percebidos em vários aspectos, dentre os quais destacamos: nas propostas de alteração curricular, na qualificação do ensino, no perfil dos egressos e, por extensão, na configuração de processos identitários dos professores que atuam como agentes de formação neste contexto.

Em decorrência desta realidade, a educação superior experimenta hodiernamente constantes ataques à legitimação de sua função, num cenário em que a universidade é frequentemente desafiada em sua autonomia, sobretudo nos aspectos que promovem sua interlocução com a sociedade e com a formação continuada de seus docentes (Pavão & Castro, 2016). Desta maneira, tem enfrentado dificuldades para investir na formação pedagógica de seus professores e na institucionalização de programas e políticas públicas de formação continuada direcionadas ao processo de qualificação de seus docentes (Beraldo, Silva, & Veloso, 2007; Casagrande, 2020). Quando da implementação de programas desta natureza, historicamente tem buscado uma tendência a abordagens mais tradicionalistas, privilegiando padrões de objetividade e universalidade, no interior dos quais a cultura é pensada como adjacente (Saramago, Lopes, & Carvalho, 2016).

No Brasil, a educação superior adquire certo protagonismo a partir do final do século XX, em um contexto marcado por forte viés ideológico. Neste período, reconhecida como potencial espaço para a produção de conhecimento vinculado ao fortalecimento do Estado Nacional, a universidade estimula a docência como atividade científica, numa visão dicotômica que segrega o ensino da pesquisa e fortalece a razão instrumental sobre as demais dimensões do conhecimento humano. Neste ordenamento, a docência é estimulada como atividade científica, num cenário onde o professor universitário é percebido como investigador especialista que tem sua referência de formação nos

programas de pós-graduação *stricto-sensu*, os quais se configuram como *locus* privilegiado do desenvolvimento desta erudição (Almeida, 2013).

Reflexo desta conjuntura, os processos formativos destinados aos docentes que atuam na educação superior acabam por ter na pesquisa a base construtora do perfil deste profissional, o que traduz uma visão dicotômica que segrega o ensino da pesquisa e estimula o conhecimento hegemônico com base no paradigma da ciência moderna, fortalecendo a razão instrumental sobre as demais dimensões do conhecimento humano (Cunha, 2000).

Desta forma, o professor universitário busca ressignificar permanentemente seu lugar de fala, assim como estratégias de ensino-aprendizagem-formação que lhe façam sentido enquanto educador, num ambiente onde rápidas e profundas mudanças lançam incessantemente os indivíduos a modos de vida que se alteram em uma crescente velocidade e intensidade, engendrando outros entendimentos sobre a materialidade (Roldão, 2017, Veiga-Neto, 2020).

No teor da discussão mais ampla deste estudo, entendemos que o desenvolvimento profissional do docente que atua na educação superior, assim como a significância de sua prática docente, para além das questões políticas e econômicas, passa necessariamente pela constituição e significação identitária dos docentes envolvidos. Este processo tende a ser oportunizado por meio de uma prática reflexiva capaz de lhe conferir identidade.

Adotamos neste estudo uma compreensão de identidade como algo fluido e impermanente, que desafia a essencialidade e centralidade. Assim compactuamos com o entendimento de Dubar (2009), quando afirma que processos identitários integram uma permanente identificação e significação, estando entrelaçados por uma multiplicidade de sentidos e acepções que se interconectam na contínua configuração do ensino, da vida e do mundo, valorizando a subjetividade e o descentramento (Dubar, 2009).

À luz deste entendimento, a configuração e significação de processos identitários é impactada pelo panorama econômico, sociocultural, histórico e educacional, que, a considerar pelo modelo vigente atual, contribui para reforçar uma posição de culpabilidade e subserviência dos professores, dificultando seus processos formativos. Impactada por esta lógica, a constituição de processos identitários de docentes acaba por ser dificultada, pois este cenário favorece uma condição de ilusão sobre o desenvolvimento profissional, induzindo a uma espécie e efeito reverso na formação docente que tonifica sua inércia neste âmbito, sobretudo quando considerada sob o prisma da prática reflexiva (Zeichner, 2008). Nesta lógica, apesar de ter consciência da necessidade de (res) significar sua ação pedagógico-didática e os princípios que lhe conferem identidade, muitas vezes os professores não conseguem se afastar da reprodução das mesmas práticas já consolidadas.

Diante desta realidade, acreditamos que este estudo amplia sua significância ao trazer em cena a produção acadêmica sobre o tema, posto que as pesquisas abordadas têm origem em programas de pós-graduação *stricto sensu*, *locus* privilegiado de discussão, reflexão e produção de conhecimento sobre o assunto e potencial agente de impacto na ação pedagógica do docente que atua na universidade. Identificar esta produção e analisá-la poderá contribuir para uma maior reflexão e aprofundamento na realidade pesquisada.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA E RESULTADOS

Trata-se de uma pesquisa secundária de caráter exploratória e documental, recorte de uma pesquisa de doutoramento, cujo levantamento inicial foi realizado a partir do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹⁵, considerando a educação como grande área de

¹⁵ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br>

conhecimento e os descritores específicos processos identitários e educação superior. Em observância ao alinhamento à pesquisa maior de doutoramento do primeiro autor¹⁶, foi adotado como delimitação temporal para este estudo, pesquisas publicadas entre os anos de 2015 e 2020.

Como resultado de uma busca preliminar com os descritores e lastro temporal apontados, foram encontrados 44 trabalhos, sendo 25 dissertações de Mestrado e 19 teses de Doutorado, os quais retrataram nosso quadro conceitual inicial. Estes trabalhos são, em sua totalidade oriundos de grupos de estudos e/ou pesquisas ligados a programas de pós-graduação *stricto-sensu*, em sua grande maioria circunscritos a universidades públicas. O quantitativo de trabalhos obtidos no levantamento inicial respalda os resultados obtidos por meio da revisão prévia da literatura disponível, quando demonstra que a formação na docência universitária, embora represente um segmento de estudos e pesquisas em ascensão, ainda necessita de reconhecimento como potencial área de investigação.

Em posse deste resultado preliminar, foi realizado um refinamento a partir da leitura integral de todos os resumos e palavras-chaves selecionadas para cada trabalho. Este refinamento possibilitou selecionar as pesquisas específicas que atenderiam aos objetivos desta investigação. Em alguns casos, por não constar nos resumos, algumas informações foram obtidas por meio da leitura de outros segmentos do texto, com vistas à obtenção de maior profundidade e especificidade do conhecimento pretendido. Para melhor entendimento contextual e compreensão dos trabalhos selecionados, foram analisadas ainda as considerações finais de cada trabalho.

Para seleção dos trabalhos representativos que comporiam este estudo, e levando em conta o refinamento, foram organizadas três categorias de análise, no interior das quais cada estudo obtido por meio do levantamento foi vinculado. Na primeira categoria, foram considerados específicos os trabalhos que apresentaram em seu contexto as duas áreas de abrangência: formação de professores na educação superior e processos identitários; na segunda, foram considerados associados os trabalhos que abordaram apenas uma das duas áreas mencionadas acima. Por último, foram considerados não associados os trabalhos que não apresentaram relação direta com nenhuma das duas temáticas sugeridas nos descritores.

Para compor esta investigação, foram considerados apenas os trabalhos específicos, ou seja, aqueles que contemplaram simultânea e especificamente a formação de professores na educação superior e os processos identitários destes, mesmo que retratados por meio de nomenclaturas distintas. A partir deste filtro, foi possível selecionar as pesquisas que compuseram este estudo. Alguns trabalhos, apesar de estarem relacionados à educação superior, trouxeram como foco a formação discente; outros, evidenciaram aspectos diversos como gênero, sistema de cotas ou enfocaram aspectos relativos à diversidade. Sem desconsiderar a relevância e pertinência de cada um deles, não foram considerados para a análise do presente estudo por falta de especificidade com as temáticas investigadas.

Assim, foram consideradas as pesquisas que retrataram especificamente, para além da formação na docência universitária, suas relações com os processos identitários de professores que atuam neste segmento. A partir deste critério, foram eleitas 10 pesquisas específicas, sendo 04 dissertações e 06 teses, sobre as quais debruçamos nossas considerações e análises nesta pesquisa secundária. Da totalidade dos trabalhos selecionados, 09 pesquisas eram oriundas de instituições públicas e apenas 01 de uma instituição privada. Quanto à região, ano e instituição de origem, o panorama geral pode ser mais bem compreendido no quadro a seguir:

¹⁶ Em sua pesquisa de doutoramento, por meio de entrevistas narrativas em profundidade, participam professores efetivos que ingressaram, no período entre 2015 e 2020, em uma instituição de educação superior pública na região Centro Oeste.

Quadro 1

Síntese das pesquisas selecionadas por região, IES e ano de publicação

REGIÕES	ANOS - IES	
	DISSERTAÇÕES	TESES
SUDESTE	UNOESTE (2019)	PUC/SP (2016), UNESP (2017), UNICAMP (2017) e USP (2019)
NORDESTE	UFRPE (2016)	UFPE (2015)
SUL	UFSM (2019)	UFSM (2016)
CENTRO-OESTE	UFMT (2016)	-----
NORTE	-----	-----
TOTAL (10)	04	06

Fonte: os autores

As informações contempladas no quadro 1 corroboram os dados obtidos por meio da literatura, quando atestam a hegemonia da região sudeste na produção de conhecimento acadêmico, o que acreditamos estar relacionada ao fato de ser esta região a que detém a maior economia do país, além de contar com o maior quantitativo e qualitativo de Instituições de Ensino Superior (IES) e de programas de pós-graduação *stricto sensu*, seguida de perto pela região sul¹⁷.

O que surpreende, entretanto, foi não ter sido encontrado neste refinamento nenhum trabalho na região norte, pois trata-se de uma região que ultimamente tem se destacado na produção de conhecimento e conta com publicações que se avolumam em periódicos científicos de prestígio. Igualmente curioso é o fato de que o ano de 2016 concentra o maior volume de publicações, com 04 trabalhos selecionados, seguido de perto pelo ano de 2019 com 03 trabalhos, demonstrando a escalada de estudos nesta área.

Apesar de o ano de 2020 constar de nossa busca, não foram obtidos resultados com os descritores sugeridos neste período. A despeito de não tratar da especificidade deste estudo, nos inclinamos a considerar que a falta de resultados obtidos por nossa busca no ano de 2020 esteja relacionada com os efeitos provocados pela pandemia da Covid-19 e seus desdobramentos, os quais solicitaram um reordenamento em todos os setores da sociedade. Na educação, os impactos desta realidade acabaram por dificultar o início de novas pesquisas, assim como a continuidade de outras já em andamento e consequentemente a produção de conhecimento sobre a temática.

Adentrar nos ordenamentos políticos não foi pretensão direta deste estudo. Apesar disso, não pudemos desconsiderar as intrínsecas relações da política educacional com a institucionalização de programas de formação continuada no interior das IES. Nesta direção, alinhavamos que o desmonte em curso na educação superior, proveniente de uma gestão empresarial e de uma mercantilização do ensino tem impactado negativamente a produção de conhecimento acadêmico, reconhecível por meio, dentre outros motivos, do corte e diminuição de verbas para a pesquisa e financiamento educacional, associado a um negacionismo científico impulsionado pela pandemia da Covid-19.

¹⁷ A considerar pelos dados disponibilizados pela CAPES/CNPq e pelas notas atribuídas aos programas por estes órgãos da administração pública.

Interessante sinalizar que apesar de ter sido encontrado na busca inicial um quantitativo maior de dissertações (25) do que de teses (19), quando do refinamento e sistematização, foram consideradas específicas mais teses (06) do que dissertações (04). Este fato sugere maior singularidade de conteúdo em relação à temática proposta para as teses, quando comparadas às dissertações, hipótese sugerida por uma maior profundidade atribuída à escrita da tese, delineamento e especificidade do objeto de pesquisa.

O mesmo raciocínio pode ser atribuído na análise das palavras-chave atribuídas aos trabalhos selecionados. Quando das aproximações com as temáticas, foi encontrada maior dispersão nos termos apresentados nas dissertações, em relação aos termos descritos nas teses. Nas dissertações, estes termos estiveram predominantemente vinculados a identidade profissional, educação superior e formação docente. Também foram abordadas em menor proporção outras temáticas, como cultura e currículo. Nas teses, o delineamento ocorreu de maneira mais específica, considerando a proximidade com a temática central dos descritores. Neste âmbito, foram eleitos em maior proporção termos alusivos à formação de professores e processos identitários, e em menor proporção, termos associados à docência universitária, prática pedagógica e profissionalidade docente, enfocando também as questões relativas à política de formação de professores.

No tocante a opção pela fundamentação teórica, os resultados foram demarcados da seguinte forma: 04 trabalhos, sendo duas dissertações e duas teses não explicitaram suas bases teóricas; 01 dissertação afirmou vínculo à teoria crítica e 04 estudos, sendo 01 dissertação e 03 teses, não determinaram suas bases teóricas, fazendo referência apenas a autores. Este fato direcionou nosso olhar para os referenciais bibliográficos utilizadas nos trabalhos, na tentativa de estabelecer uma possível correlação entre estes e as possíveis bases teóricas de sustentação das pesquisas. Esta análise nos permitiu constatar que, de maneira geral, as pesquisas analisadas transitaram entre uma base crítica e uma pós-crítica, mesmo que não explicitamente declaradas no texto.

Ao revisar as referências utilizadas e associá-las ao quadro conceitual geral da pesquisa, nota-se que autores associados a esta segunda classificação tenderam a se aproximar de temáticas relacionadas a enfoques decoloniais ou temas ligados aos particularismos, como por exemplo a diversidade, seja de gênero, racial, sexual ou etnocêntrica, numa aproximação com as questões ligadas às subjetividades, sugerindo um olhar para aspectos sociais antes invisibilizados. Por outro lado, autores que privilegiaram abordagens teóricas nomeadamente críticas apresentaram propensão a estudos e paradigma de entendimento mais universalistas, valorizando, de maneira geral, padrões de objetividade científica e verdades universais.

Não foi pretensão deste estudo valorar uma perspectiva teórica em detrimento da outra, pois entendemos serem as duas representativas e imprescindíveis para a compreensão teórica no contexto acadêmico, e ao mesmo tempo suporte para as ações pedagógico-didáticas no ensino e na própria formação docente. O que nos coube aqui foi revelar e analisar os dados obtidos por meio da leitura atenta das pesquisas selecionadas. Nesse horizonte, não nos foi possível reconhecer, na leitura dos resumos dos trabalhos analisados, uma maior preocupação com a definição conceitual de uma base epistemológica de sustentação, o que não implica dizer que os autores não as possuam.

Apenas dois trabalhos descreveram a opção metodológica elegida para suas pesquisas, sendo uma dissertação e uma tese. A dissertação afirmou ter utilizado como método a história oral e a tese afirmou utilizar como método a pesquisa narrativa autobiográfica. Os outros trabalhos analisados teceram considerações mais genéricas sobre suas aceções metodológicas, sinalizando entre abordagens qualitativas e pesquisas empíricas. Neste cenário, alguns trabalhos, ao tentarem descrever suas propostas metodológicas, apenas fizeram referência a instrumentos priorizados para a coleta de dados em suas pesquisas.

Nos trabalhos consultados, os principais autores evidenciados no cenário nacional foram aqueles reconhecidamente clássicos, seja pela consagrada representatividade ou pela numerosa

produção científica, já consolidada no segmento. Sem estabelecer um ordenamento capaz de sugerir um ranking ou escala hierárquica, ao mencionar educação superior, os autores mais citados nas pesquisas apreciadas foram: Maria Isabel da Cunha, Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Anastasiou, Maria Isabel de Almeida, Marília Morosini e Marcos Masetto. Outros, apesar de não terem sido citados com a mesma recorrência, foram apontados com importante foco: Graziela Giusti Pachane, Sílvia M. A. Isaia, Doris P. V. Bolzan, Olgaíses C. Maués, dentre outros.

Se por um lado este fato traz à cena autores já consagrados no cenário nacional, por outro corrobora a afirmação acerca do panorama emergente relacionado à produção científica no campo da formação de professores universitários. Nesse terreno, alguns autores vão ganhando destaque pela produção científica e visibilidade em eventos científicos que discutem esta temática e ampliando qualitativa e quantitativamente os horizontes da pesquisa sobre a formação de professores que atuam na educação superior no Brasil.

No que concerne à temática que transpassa o universo dos processos identitários, e tomando como referência os trabalhos analisados, o principal autor destacado no cenário nacional foi Tomaz Tadeu da Silva. Apesar disso e considerando este foco, outros autores do contexto internacional foram mencionados com maior destaque, como Claude Dubar e Stuart Hall. Ainda sobre o tema, porém com menor proporção, foram mencionados outros autores: Zygmunt Bauman, Manuel Castells, Ernesto Laclau, Erving Goffman, Martin Lawn, Antonio Bolívar e Kathryn Woodward, o que consideramos justificável pela variedade das temáticas abordadas em cada trabalho. Algumas pesquisas estabeleceram vínculo entre processos identitários e referencial sociológico. Neste direcionamento, os autores Peter L. Berger e Thomas Luckmann foram os mais citados. Considerando as aproximações entre as configurações identitárias e a sociologia, reputamos analisar os processos identitários sob o prisma de uma dialética relacional, onde os motivos e principais mediadores dos conflitos sociais emergem do cotidiano, por meio das relações socioculturais estabelecidas, numa dinâmica permanente e complexa. Os autores Franco e Ghedin (2011) afirmam sobre esta dinâmica e os novos entendimentos acerca da realidade social na contemporaneidade:

Os novos entendimentos sobre a realidade social, que deixa de ser vista como mecânica, linear, previsível para ser considerada dinâmica, histórica e complexa, fazem que se supere a concepção de causalidade, de previsibilidade, em direção a uma atitude que percebe a realidade como um todo dinâmico, com múltiplas e variadas configurações (p. 58).

No sentido oferecido por estes autores, a imprevisibilidade do cotidiano torna-se cada vez mais valorizada e percebida como *lócus* privilegiado de onde emergem valores e papéis sociais, oriundos de reflexões e problematizações sobre aspectos subjetivos da realidade.

Assim, questionamentos que tomam esta complexidade como fundante são indispensáveis para alimentar uma reflexão na e sobre a ação, pois resgata o contexto próprio sem desautorizar os aspectos sociais e educacionais. Neste amálgama, a realidade se mostra a nós na mesma proporção em que desenvolvemos nossa habilidade e criatividade em interrogá-la em seu sentido, significado e materialidade, tão peculiares à pesquisa narrativa.

Nas pesquisas analisadas por este estudo, apenas duas dissertações apresentaram no resumo as questões balizadoras da pesquisa. Confiamos que o problema de pesquisa tem a prerrogativa de orientar e delinear uma investigação, sendo um de seus grandes motivadores. Entretanto, na análise dos trabalhos elencados para este estudo, não nos foi possível identificar o problema de pesquisa em oito dos dez resumos lidos, o que, de certa maneira tende a dificultar o entendimento sobre a problemática retratada neles por meio da leitura do resumo.

Na análise realizada sobre os objetivos apresentados nas dissertações e teses examinadas, nos foi possível constatar que, indireta ou diretamente estes buscaram aproximações com a compreensão,

análise e constituição dos processos identitários de professores na educação superior. Da totalidade dos trabalhos analisados por meio de seus resumos apresentados, quatro pesquisas buscaram compreender a constituição dos processos identitários de professores na formação inicial e dois trabalhos o fizeram a partir do prisma da formação continuada. O restante das pesquisas analisadas não explicitou no resumo este acercamento.

Afiançamos que estabelecer adequadamente os objetivos, sejam gerais ou específicos, podem auxiliar a organização do caminho metodológico da pesquisa, na exata medida da eficiência deste direcionamento. Desta maneira, torna-se imprescindível considerar a interlocução entre os objetivos e as questões balizadoras da pesquisa, fato que não se mostrou claro na análise dos estudos selecionados para esta investigação.

Três grandes áreas foram citadas como objeto específico de estudo nos trabalhos consultados, sendo elas: Pedagogia, Educação Física e Matemática. Contudo, não se constituíram foco específico de nossa exploração, tampouco sugeriram análises representativas mais aprofundadas, tendo em vista os objetivos motivadores deste estudo.

De maneira geral, os trabalhos apresentaram seus resultados enfocando duas interfaces prioritárias que se entrecruzaram, quando analisadas numa perspectiva mais ampla. A primeira delas diz respeito ao reconhecimento acerca da formação docente como um espaço privilegiado para a constituição e significação dos processos identitários dos professores que atuam na educação superior. Estruturação neste ensaio entendida em suas múltiplas relações com os determinantes políticos, econômicos e culturais que transpassam a organização deste processo de significação. A segunda, apontou seus resultados para a forma como ocorrem os processos de significação identitária dos professores, sinalizando que este fato pode ser proveniente de processos de interação e socialização profissional e das experiências docentes vivenciadas individualmente e com os pares, geradoras potenciais deste sentido.

Nas duas interfaces foi demonstrada uma concepção de formação de professores com vínculo a processos identitários fluídos e configurados por meio de um permanente devir. Este fato nos leva a posicionar a prática pedagógico-didática como um incessante caminho para a reflexão e (re) significação identitária dos docentes envolvidos. Neste percurso, a identidade docente vai sendo (re) configurada à medida em que a prática de ensino ocorre, por meio da reflexão sobre a ação e sobre as experiências estabelecidas, materializadas narrativamente no decorrer da própria formação.

Nestes termos, ganha destaque a não essencialidade da identidade, a transitoriedade e a subjetividade de processos identitários, à luz das compreensões de Hall (2020) e Dubar (2009), com as quais assumimos concordância.

4. DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES

Os processos educativos são indissociados do universo simbólico da existência humana, de tal forma que cada indivíduo vai constituindo seu modo de ser no movimento de suas experiências vividas e refletidas, na ininterrupta busca de sentidos que sustenta suas significações identitárias.

Considerando a literatura disponível e os trabalhos analisados nesta pesquisa, ao refletirmos sobre a (re) significação de processos identitários de docentes que atuam na educação superior, depreendemos que, se por um lado isto sinaliza ocorrer por meio das experiências vivenciadas e dos processos de socialização estabelecidos com outros indivíduos, por outro e decorrente destes, estão diretamente ancorados nas condições econômicas, sociais, políticas e culturais dos contextos em que esta prática acontece, as quais fornecem uma espécie de substrato ideológico para os indivíduos.

Considerando esta conjuntura, assinalamos que os processos formativos direcionados ao professor que atua na educação superior, em sua forma de organização, concepção e qualidade,

pretensamente são alavancados por meio das necessidades percebidas nos contextos sociais e culturais dos quais fazem parte, e deliberados pelas reais possibilidades institucionais existentes e motivações pessoais dos docentes envolvidos. Dessa forma, representam potenciais geradores de significações identitárias para os docentes, impulsionados por suas experiências vividas e alicerçados nas relações estabelecidas com os pares e com o contexto.

Ao tratarmos da reflexão sobre a experiência docente vivenciada, cabe o esclarecimento que entendemos neste ato, o conceito de experiência cunhado por John Dewey, segundo o qual a experiência necessita ser compreendida a partir de si mesma, pela sua história de vida e formação, devendo ser pensada na ação. Assim, o processo de relembrar, recontar, reviver e refletir, tão peculiar à pesquisa narrativa (Clandinin & Connelly, 2015), representa o processo de aprendizado que ocorre pela experiência. No sentido descrito, a experiência tem caráter de continuidade e interação, e de algum modo muda as condições objetivas dos contextos onde ocorre, representando uma troca ativa e alerta com o mundo, com os objetos e com os acontecimentos (Dewey, 2010).

Na direção desta perspectiva, se torna imprescindível direcionar o olhar para alguns aspectos pouco visibilizados na literatura, como por exemplo uma formação estruturalmente amparada na escuta e na reflexão sobre a experiência docente vivida. Para encorajar a reflexão sobre a experiência que acontece narrativamente e fomentar as narrativas dos docentes em um processo formativo, é indispensável substituir uma cultura que privilegia a transmissão de conteúdo por uma cultura dialógico-relacional que envolva as experiências vividas, suscitando-as nos contextos de origem e estimulando uma prática colaborativa e o trabalho coletivo por meio da valorização das narrativas dos professores.

Mesmo dispondo de várias pesquisas que tenham retratado a formação do professor que atua na educação superior e seus processos identitários, ainda são poucos os trabalhos que se debruçam em estudar as experiências destes professores, sobretudo as que busquem aproximações com a inclusão e valorização de suas narrativas. Este quadro apenas revela a materialidade das condições de formação a que os docentes universitários têm sido submetidos, pois os processos formativos em curso, salvo alguns expoentes, apenas tangenciam esta especificidade.

Assumindo esta perspectiva, consideramos a formação continuada do professor que atua na educação superior na perspectiva defendida por este estudo como um processo indispensável para sua (res) significação identitária. Neste caminho, vislumbra-se como potencial agente de formação e qualificação docente o estudo e a reflexão sobre as experiências docentes, os quais podem produzir reflexos nos processos de significação identitária dos professores envolvidos, e por extensão, nas práticas de ensino destes docentes e nos cotidianos acadêmicos. Merece destaque os processos institucionalizados de formação, pois potencialmente representam maior possibilidade de acercamento do contexto a ser refletido, além de configurar uma prática longitudinal e não esporádica.

Entretanto, a julgar pela legislação que orienta a política educacional no Brasil e pela própria produção de conhecimento científico existente sobre a temática, somos levados a admitir que a institucionalização da formação continuada dos docentes que atuam na educação superior necessita ser ampliada e qualificada, assim como os programas que cuidam desta formação.

Atribuímos um valor inestimável ao incremento das publicações científicas sobre a temática representada neste ensaio, mas somos conscientes do muito que ainda há por fazer, escrever e refletir. A literatura aponta para a ampliação do volume de pesquisas sobre a formação de professores que atuam na educação superior e dos trabalhos que conferem valor aos processos de significação das identidades docentes. Todavia, esta produção de conhecimento necessita ser amplificada para que possam ser representativas de uma formação que suscite a emancipação dos envolvidos e a consequente modificação deste cenário.

Um dos caminhos possíveis para fomentar novos e qualificados estudos na área passa pelo investimento na pesquisa e produção acadêmica sobre a formação permanente dos docentes da educação superior, numa perspectiva integrativa que pretenda minimizar os conflitos presentes na dualidade ensino e pesquisa. Estimular a institucionalização dessa formação no interior das IES poderá cooperar nesse intento e, por extensão, contribuir para uma ação pedagógico-didática mais qualificada em seus cotidianos de ensino.

As políticas públicas educacionais vigentes no Brasil que tratam desta especificidade parecem negligenciar o problema, tratando-o à margem da realidade educativa e das grandes questões sociais. Reflexo desta realidade, o momento atual parece conduzir a gestão educacional e os processos de ensino na direção oposta a este propósito.

Como possibilidade de resistência a este cenário, sugerimos novos estudos e reflexões que possam configurar e vislumbrar uma formação docente que aproxime os contextos investigados das reais necessidades dos docentes envolvidos. Assim, estimular as narrativas e a reflexão sobre a ação docente, no movimento de significação identitária por meio da análise da experiência vivida, e que restitua o lugar de fala aos docentes, estimulando seus processos narrativos e a reflexão sobre eles. O sentido e a significação desta prática, considerando esta perspectiva, se encontram fundamentalmente no cotidiano e na representatividade deste. Dessa maneira, uma formação que considere esta expressão deve necessariamente ser fundamentada na escuta e no diálogo relacional que subsidia a (re) configuração dos processos identitários e é conduzida por meio da experiência docente refletida narrativamente.

Assumir a identidade docente como fluída implica uma busca ininterrupta pela compreensão de um permanente devir próprio e profissional, associado a uma contínua (re)composição de sentidos identitários, o que demandaria uma formação incessante, inconclusa e necessária. Simultaneamente, privilegiar o lugar de fala dos docentes, tanto quanto o lugar da escuta de outros professores, estimulando suas narrativas e a reflexão sobre a experiência vivida, conforme sinalizado.

Apesar de já contabilizarmos exemplos exitosos dessa prática, a falta de clareza dos aspectos legais que regem as políticas educacionais para a formação dos professores que atuam na educação superior ainda incentiva o obscurantismo desta prática, contribuindo para a perpetuação de ações pedagógicas e de ensino não condizentes com as necessidades de formação e intervenção profissional do tempo presente.

Advogamos pela iminência de uma ampliação, tanto quantitativa quanto qualitativa, de estudos e pesquisas sobre essa temática, sobretudo daquelas que considerem a formação docente permanente do professor que atua na educação superior, legitimada por meio de um ensino contextualizado e com foco na formação humana emancipada (Biesta, 2013). Simultaneamente, por uma reflexão sobre as demandas do cotidiano que suscitem formação e a necessária articulação e atribuição de sentidos aos processos identitários dos professores, materializados por meio das narrativas docentes e da reflexão sobre as experiências daqueles que formam, no movimento de aproximação com a pesquisa narrativa à luz dos autores canadenses Connelly e Clandinin. Dessa maneira, valorizar o particular, sem negligenciar seu permanente lugar no universal.

REFERENCIAS

- Almeida, M.L.P. (2013). Políticas de educação e Estado Avaliador na América Latina: uma análise para além das avaliações externas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación*, 11(4), 77-91. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2891>
- Beraldo, T.M.L., Silva, M.G.M. & Veloso, T.C.M.A. (2007). Formação continuada de docentes da educação superior: experiências vivenciadas na UFMT. *InterMeio*, v.13, n. 26, pp.75-91. <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2537>

- Biesta, G. (2013) Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano [recurso eletrônico]. Trad. Rosaura Eichenberg. Autêntica Editora.
- Casagrande, A.L. (2020). Docência no ensino superior: problematizações a partir do Plano Nacional de Educação. Revelli, Inhumas, vol.12. Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação. <https://doi.org/10.51913/revelli.v12i0>
- Clandinin, D. J; Connelly, F. M. (2015). Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. EDUFU.
- Cunha, M.I. (2000). Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: Morosini, M.C. (org.) Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Cunha, M.I. (2020). Prática pedagógica e prática social: relações em movimento. In: Cunha, M.I.; Ribeiro, G.M.(orgs.). Práticas pedagógicas na educação superior : desafios dos contextos emergentes. EDIPUCRS.
- Dewey, J. (2010). Experiência e educação. Vozes.
- Dubar, C. (2009). A crise das Identidades: A interpretação de uma mutação. Editora da Universidade de São Paulo.
- Franco, M.A.S; Ghedin, E. (2011). Questões de método na construção da pesquisa em educação. 2ª edição. Cortez.
- Hall, S. (2020). A identidade cultural na pós-modernidade. 12ª ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Lamparina Editora.
- Leite, D. (2006). Verbetes gerais. In: Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário. Vol. 2. Editora-chefe: Marília Morosini. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Marcelo Garcia, C. (1999). Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto Editora.
- Martins, J. T. S. et al., 2016. Formação Continuada de docentes no ensino superior: experiências e contradições em tempo de neoliberalismo. Revista Gestão & Políticas Públicas. v. 5, n. 1, p. 62-78. <https://doi.org/10.11606/rg&pp.v6i1.134051>
- Morosini, M.C. (2000). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: Morosini, M.C. (org.) Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Pavão, A.C.; Castro, C.R. (2016). A formação continuada no Ensino Superior: desafios e perspectivas na implantação da formação continuada do docente nas Instituições Federais de Ensino Superior. In: Mello, I.C. (Org.) A formação docente para o Ensino Superior. [recurso eletrônico] EdUFMT. Editora Sustentável.
- Roldão, M.C.M. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 22(23), 191-202, maio/agosto. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3638>
- Saramago, G; Lopes, E.M.C; Carvalho, V.A. (2016). Saberes profissionais do docente universitário. Ensino em Re-Vista, Uberlândia, v.23, m.01, p.70-88, jan./jun. <https://doi.org/10.14393/ER-v23n1a2016-4>
- Veiga-neto, A. (2020). Prática pedagógica e currículo: os desafios dos contextos emergentes. In: Cunha, M.I.; Ribeiro, G.M.(orgs.). Práticas pedagógicas na educação superior : desafios dos contextos emergentes. EDIPUCRS.
- Zeichner, K.M. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Educ. Soc., Campinas, 29(103), 535-554, maio/agosto. https://www.redalyc.org/pdf/873/Resumenes/Resumo_87314210012_5.pdf

ENSEÑAR Y APRENDER DURANTE EL COVID-19: PERCEPCIONES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Ana Manzano León

Universidad de Almería

José M. Rodríguez Ferrer

Universidad de Almería

RESUMEN

Esta investigación pone el foco de interés en profesores y estudiantes universitarios durante el periodo de confinamiento provocado por el COVID-19. Este confinamiento supuso una ruptura en el modelo presencial de enseñanza y obligó a la transición de la educación presencial a la educación online sin formación ni preparación previa, sumando además el impacto psicológico y social que tuvo el propio SARS-CoV-2. Los objetivos de esta investigación son profundizar en las experiencias de estudiantes y docentes universitarios durante este periodo y conocer su valoración y percepción de la situación del COVID-19 y del sistema educativo. Para ello, se realizó un cuestionario con preguntas abiertas a profesores y alumnos. Los resultados indican que ambos grupos percibieron el impacto del confinamiento y que afectó a sus distintas áreas de vida incluyendo sus estudios en el caso de los estudiantes y en su labor docente en el caso de los profesionales de la educación. Sin embargo, se observan diferentes opiniones sobre las dificultades en la enseñanza. Resulta interesante las diferencias en las percepciones. Los estudiantes perciben que los docentes no se preocupan por su aprendizaje mientras que los docentes perciben que son los estudiantes los que no se preocupan. Se concluye que a pesar de las extensas dificultades presentadas, la comunidad educativa logró superar y aprovechar el curso 2020/2021.

Palabras clave: COVID-19; Enseñanza online; Comunidad educativa; Investigación cualitativa

1. INTRODUCCIÓN

El 14 de marzo de 2020 estará históricamente marcado por la declaración del estado de alarma por parte del gobierno español tras conocerse la propagación del virus SARS-CoV-2. Durante este periodo de confinamiento, la sociedad ha tenido que convivir sin contacto con el medio e incluso en situaciones de aislamiento. A partir de este momento, el Gobierno de España decreta un confinamiento domiciliario y el cierre de todo tipo de establecimientos no esenciales, restringiendo los movimientos de la población salvo aquellos que fueran por causas mayores o laborales (Inchausti et al., 2020). Esta situación atípica ha tenido un impacto psicológico en muchas personas, ya sea por aislamiento social, problemas económicos y laborales, dificultad en la conciliación familiar, entre otros (Asensio-Ramón, et al., 2021). La pérdida de rutinas y hábitos ha llevado a las personas a una situación con muchos estímulos que generan estrés, ansiedad e incluso deresión (Yang et al., 2021).

Debido a esto, todas las instituciones educativas cerraron sus puertas y cambiaron de un escenario de aula A (presencial) a un escenario B caracterizado por la enseñanza en formato online a través de videoconferencias y tareas online síncronas y asíncronas. Según datos de la UNESCO, la duración del cierre total de los centros educativos en España ha sido de alrededor de 15 semanas. Durante este

tiempo, niños, jóvenes y adultos han tenido que lidiar con una educación a distancia desigual y compleja ya que ningún sistema educativo estaba preparado para ello y donde la escolarización se convirtió en desescolarización (Wang et al., 2020).

En cuanto al impacto de la pandemia de COVID-19 en los sistemas educativos de diferentes países, existen muchas diferencias. Esta falta de homogeneidad se debe a factores tales como las fechas de inicio y finalización de los años académicos y el momento de las vacaciones escolares. Si bien algunos países suspendieron las clases presenciales desde marzo/abril hasta nuevo aviso, otros fueron menos restrictivos y solo se recomendó a las universidades que redujeran la enseñanza presencial y la reemplazaran con soluciones en línea siempre que fuera posible. En otros casos, dependiendo del calendario académico, era posible posponer el inicio del semestre de verano (Grek y Landri, 2021).

Del mismo modo, los profesores de todas las etapas desde educación infantil hasta educación universitaria encontraron con una serie de obstáculos para desarrollar su actividad docente de la manera más natural posible. A pesar de que gran parte de la población cuenta con los dispositivos tecnológicos necesarios para poder llevar a cabo una educación online, no se puede olvidar que hay casos en los que esto no es posible o incluso que tienen escasa disponibilidad de medios, y puede ser necesario que estos sean utilizados por el resto de los miembros del hogar a causa del teletrabajo. A todo ello se suma la dificultad que han tenido algunos profesores para adaptarse al nuevo escenario docente. Teniendo todo esto en cuenta, se puede señalar que no todos parten del mismo punto o tienen los mismos recursos o capacidades para hacerlo de manera efectiva (Rodríguez, 2020).

Se puede destacar que este curso escolar se han empleado diferentes metodologías de aprendizaje para reducir el impacto psicológico del COVID-19 a nivel de motivación escolar. Para intentar paliar los efectos negativos sobre la salud mental del alumnado, los docentes implementaron diferentes estrategias educativas para promover una enseñanza motivadora y activa que pudiera recrearse en la enseñanza en línea. Por ejemplo, a través del uso de estrategias lúdicas de aprendizaje, en el caso de Manzano-León et al. (2021) se mostró cualitativamente que los escape room online en el periodo del confinamiento brindaron nuevas experiencias de aprendizaje motivadoras con el objetivo de producir sentimientos positivos sobre la asignatura, y aumentar así la participación de los estudiantes, más allá de conectarse a la clase en línea.

Estudios recientes sobre estrategias educativas innovadoras durante el confinamiento por COVID-19 ofrecen resultados prometedores con algunas limitaciones. Por un lado, el estudio realizado por Da Silva Júnior et al. (2020) mostró que el uso de una aplicación basada en juegos interactivos consiguió crear un ambiente de aprendizaje agradable, aunque tanto el grupo de control (que realizó su asignatura de forma tradicional) como el grupo experimental obtuvieron resultados similares en los resultados del aprendizaje. Por otro lado, el uso de plataformas digitales gamificadas como Classcraft también fue efectivo para mejorar la participación de los estudiantes durante el confinamiento, sin embargo, a largo plazo, los estudiantes pueden tener dificultades para participar con herramientas asincrónicas (Lelli, et al., 2020).

Según Teruel y Teruel (2020), el sistema educativo se ha visto afectado durante todo el confinamiento, se destaca que el tercer trimestre del pasado curso escolar ha girado en torno a propuestas centradas en la profundización, fortalecimiento y revisión de contenidos implementados. A partir de esto, es posible comprender la cantidad de críticas que han surgido de las familias hacia el sistema educativo, centradas en la cantidad de actividades en lugar de la calidad, con poca consideración a las posibles necesidades educativas especiales. Por su parte, Jiménez (2020) destaca el interés de la Administración por la compensación educativa.

Si nos referimos a la evaluación que estos estudiantes han recibido después de la escolarización a distancia, vale la pena mencionar la importancia de distinguir entre evaluación y calificación. Como evaluación es un proceso de enseñanza y aprendizaje que ofrece información para organizar la intervención docente y la evolución del alumnado, considerando los siguientes aspectos debido a esta

nueva modalidad docente (Teruel y Teruel, 2020): Desigualdad en el acceso a las TIC y la competencia digital de los estudiantes, siendo los estudiantes infantiles los más vulnerables a este cambio; el contexto en el que el niño ha desarrollado este periodo de aprendizaje; y la situación en la que se encontraba ahora el alumno en la que se suspendieron las clases presenciales.

2. MÉTODO

Esta investigación tiene un carácter cualitativo ya que se centra en la recogida de datos descriptivos a través de la evaluación, ponderación e interpretación de la información recogida a través de cuestionarios con preguntas abiertas. Según Krause (1995) la metodología cualitativa se refiere a procedimientos que permiten una construcción de conocimiento que se produce a partir de conceptos.

2.1. Participantes

Para ser considerado candidato en la investigación se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de inclusión:

Para los estudiantes,

- Ser estudiantes universitario.
- Debían de llevar mínimo dos años en la universidad, esto se justifica porque se hacía necesario poder comparar con el año anterior.
- Completar el cuestionario de forma íntegra.

Docentes,

- Ser docente universitario.
- Más de dos años de docencia en la universidad.
- Completar el cuestionario.

En la Figura 1 se puede observar el proceso de selección que se realizó en esta investigación.

Un total de 45 personas han participado en esta investigación:

- 31 estudiantes universitarios, 17 mujeres y 14 hombres, con edades comprendidas entre los 20 y los 26 años.
- 6 profesores universitarios, 4 mujeres y 2 hombres, con edades comprendidas entre los 28 y los 43 años.

La muestra ha sido elegida aleatoriamente y mediante la difusión de cuestionarios a través de aplicaciones de mensajería como WhatsApp, Facebook o correos electrónicos. El cuestionario en línea ha sido seleccionado como un recurso ya que era la forma más sencilla de transmisión y difusión durante el confinamiento.

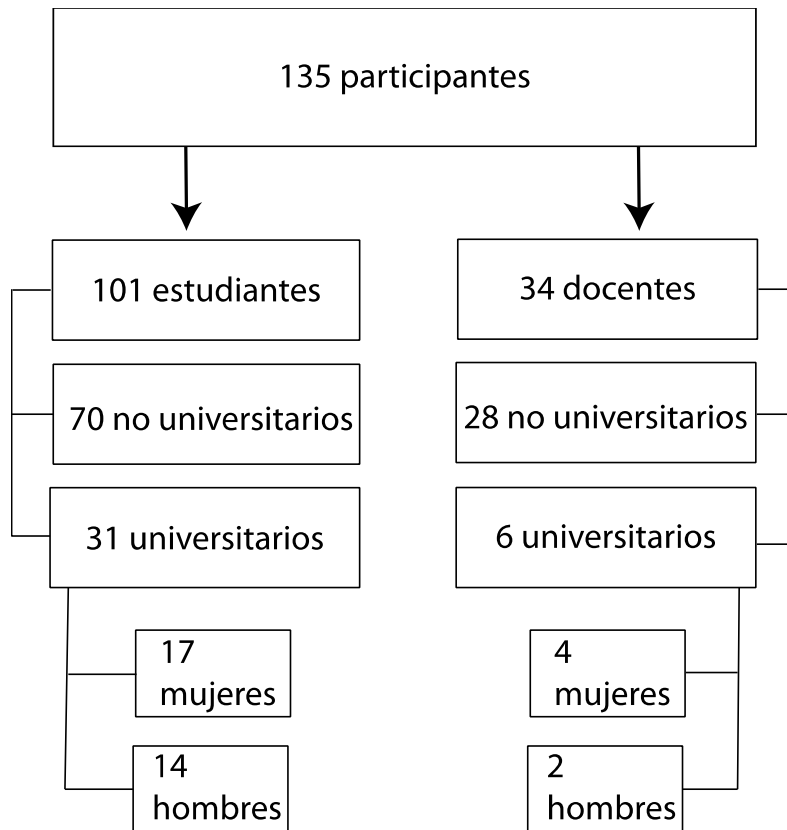


Figura 1. Diagrama de flujo para la selección de los participantes

2.2. Procedimiento

La encuesta se realizó utilizando Google Forms y se envió por correo electrónico a las listas de profesores y estudiantes y se publicó en grupos educativos de Facebook y Whatsapp. No se ofreció ningún incentivo por la participación en el estudio. En el formulario se explicaron los objetivos de la investigación, como se procederían con los datos recopilados y en este mismo formulario se recogió el consentimiento informado.

2.3. Instrumentos

Se ha diseñado una encuesta con preguntas abiertas basada en la revisión sistemática de artículos y otros documentos científicos en las principales bases de datos (Web of Sciences, Scopus y Google Scholar), con el objetivo de que nuestro instrumento pudiera recopilar la información necesaria para poder comprender el fenómeno de la educación durante el confinamiento por SARS-CoV-2. Entre los items que contenía la encuesta cabe destacar los siguientes:

- Recogida de datos socio demográficos (Edad, sexo, nacionalidad)
- Estudiante/Docente
- Señale cuales han sido las mayores consecuencias psicológicas desde el inicio de la propagación del virus SARS-CoV-2 si la hubiera.
- Señale cuales han sido las mayores consecuencias físicas desde el inicio de la propagación del virus SARS-CoV-2 si la hubiera.
- Indique cuales han sido las mayores dificultades a las que ha tenido que hacer frente durante el confinamiento por SARS-CoV-2

- ¿Cree usted que los estudiantes/docentes se implican en la docencia online igual que en la presencial? ¿por qué?
- ¿Qué considera que hubiera sido necesario para poder realizar su labor como estudiante/docente de una manera más satisfactoria?
- ¿Ha dedicado más tiempo a las labores de estudio/docencia que cuando la educación era presencial?
- ¿Cree que la educación online puede sustituir a la educación presencial?

2.4. Análisis de datos

Los cuestionarios estuvieron en línea y abiertos desde el mes de enero hasta el mes de marzo. Cuando todos los datos se habían recopilado, comenzó el análisis de datos. Los resultados se han obtenido en formato Excel directamente desde la página de Google Forms. Estos datos fueron organizados por estudiantes y profesores en formato Word para posteriormente analizar cada respuesta y gestionar posibles categorías a través de códigos, distinguiendo tres categorías o códigos principales, con la ayuda del software de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti. versión 8. Para la realización de categorías se establecieron acuerdos sobre que categorías podrían aparecer. Después de la codificación se volvió a llegar a un consenso en el que aparecieron nuevas categorías y otras no fueron necesarias tenerlas en cuenta. Una vez que los códigos se vincularon a las respuestas, se creó una red semántica como representación de las categorías.

3. RESULTADOS

Como se puede observar en la Figura 2 "Red semántica de resultados", que aparece al final de esta sección, esta investigación gira en torno a tres categorías principales: consecuencias del confinamiento por SARS-CoV-2, percepción docente y percepción de los estudiantes.

Las personas entrevistadas, tanto docentes como alumnos, han observado que las consecuencias del confinamiento, principalmente, se dividen en impactos físicos y psicológicos. Desde el punto de vista psicológico, han observado aumentos en la crisis, la agresividad, la ansiedad y el miedo que afectan a una mala adaptación a la situación, lo que lleva al aislamiento por su parte. Asimismo, los efectos físicos que han tenido una influencia negativa son la alteración en los trastornos del sueño y de la alimentación.

Otra de las principales categorías por las que se rige esta investigación es la percepción del alumnado ya que ha sido uno de los agentes más afectados por esta situación. La mayoría de estudiantes entrevistados menciona una dificultad para adaptarse al nuevo sistema de educación a distancia y considera que los docentes no se involucran de manera significativa en entenderlos y ofrecer alternativas, esto los hace sentir desmoralizados hacia las tareas.

Paralelamente, los docentes observaron que los estudiantes tenían una participación mucho menor en la educación a distancia que en la educación presencial. También mencionan que se sienten "abandonados" por la administración, sin capacitación ni instrucciones claras para poder trabajar. A pesar de ello, se contempla el esfuerzo y la adaptación docente a la nueva modalidad impartiendo clases online. El nuevo modelo de educación está asociado a la escasa adaptación curricular y a la disminución de contenidos debido a la mala preparación docente para impartir clases en formato virtual, por todo ello, los docentes afirman el excedente de trabajo durante estos meses.

Para ilustrar con ejemplos se han recogido algunas de las respuestas más representativas que se han obtenido a las preguntas que se han realizado;

Señale cuáles han sido las mayores consecuencias psicológicas desde el inicio de la propagación del virus SARS-CoV-2 si la hubiera.

- "...tengo problemas con el sueño..." Alumno
- "Me preocupa que mi madre puede infectarse por el virus..." Alumna
- "...No puedo ver a las personas que quiero (familiares y amigos)..." Alumno
- Indique cuales han sido las mayores dificultades a las que ha tenido que hacer frente durante el confinamiento por SARS-CoV-2
- "Me cuesta concentrarme mas que antes, no puedo trabajar bien" Docente
- "Me irrito con mayor facilidad y afecta como me relaciono con mi pareja" Docente
- "...paso mucha parte del dia desanimada..." Alumna

- ¿Cree usted que los estudiantes/docentes se implican en la docencia online igual que en la presencial? ¿por qué?
- "Los profesores no entienden las situaciones personales por las que estoy pasando" Alumna
- "A veces creo que nos regalan la asignatura porque no son capaces de prepararla" Alumna
- "Creo que todos estamos desbordados, y que no podemos hacer frente solas" Alumna

¿Qué considera que hubiera sido necesario para poder realizar su labor como estudiante/docente de una manera más satisfactoria?

- "Creo que habria sido necesario un tiempo de preparacion para poder adaptar los materiales..." Docente
- "Tiempo para hacer aprendizaje de una nueva metodologia como es la metodologia a distancia" Docente
- "Mas recursos por parte de la administración" Docente
- "Mayor organización por parte de los profesores" Alumno
- "empatia por aprte del profesorado" Alumna

¿Ha dedicado más tiempo a las labores de estudio/docencia que cuando la educación era presencial?

- "Siento que los alumnos no me prestan atencion"
- "Tengo mas trabajo que antes, no puedo atender a todas las demandas"
- "Tengo muchos correos pendientes a todas horas"

¿Ha dedicado más tiempo a las labores de estudio/docencia que cuando la educación era presencial?

- "He dedicado mas tiempo a preparar todo el material" Docente
- "Me ha resultado dificil estudiar por lo que he tenido que dedicar mas tiempo tanto a al estudio como a realizar los trabajos que necesarios para aprobar" Alumno

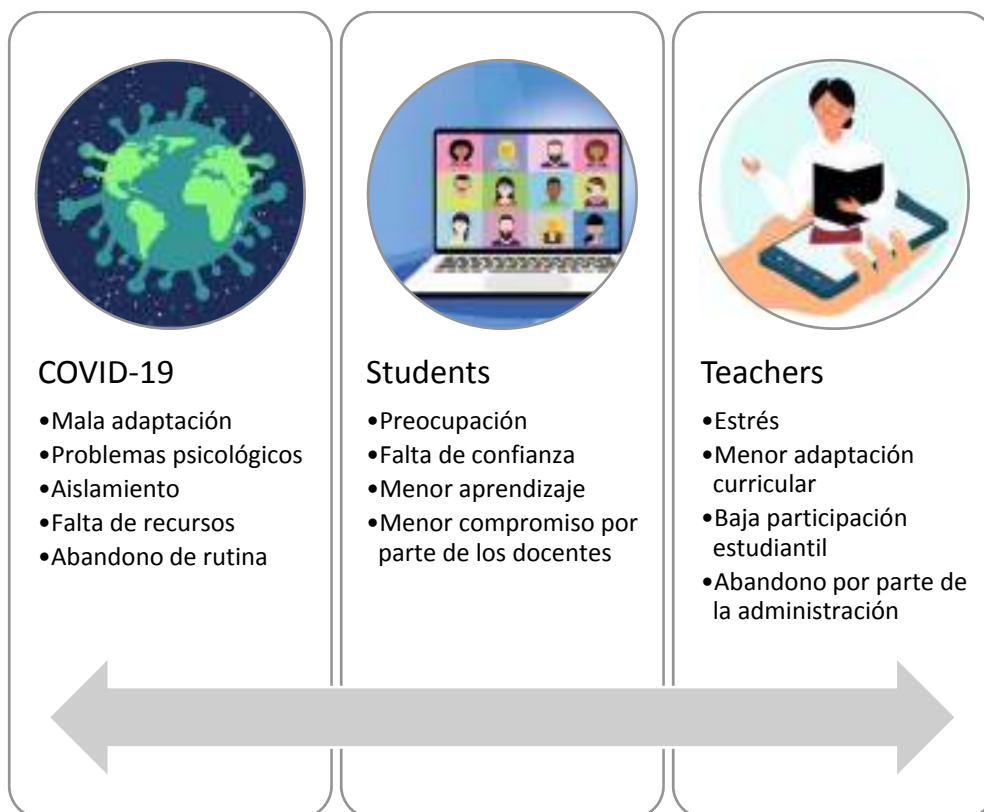
¿Cree que la educación online puede sustituir a la educación presencial?

- "No en las clases presenciales se pueden expresar más a través de lenguaje no verbal" Docente

- “Sucederá en el futuro todo será a distancia y online” Alumno

Figura 2.

Red semántica de resultados



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La actual pandemia provocada por el COVID-19 provocó el cierre de centros educativos durante varios meses, por lo que la comunidad educativa tuvo que hacer frente a una nueva situación que nunca se había producido (Ozamiz-Etxebarria et al, 2021). Desde este punto de vista, y tras analizar los resultados, podemos observar cómo existe un evidente antagonismo entre las experiencias de alumnos y profesores respecto a la participación de ambas partes en las actividades académicas.

Por otro lado, el abandono de las rutinas también ha provocado un impacto negativo a nivel psicológico y físico, ya que se han producido episodios de ansiedad, agresividad, aumento de estereotipos, autolesiones, etc (Huarcaya-Victoria, 2020; Xiang et al., 2020). En la investigación de Carmenate y Rodríguez (2020) sobre el impacto psicológico de los estudiantes durante el confinamiento, se menciona que las conductas más notables son la irritabilidad, la falta de sueño y la deambulación, a su vez, estos elementos coinciden con los resultados obtenidos en esta investigación e investigaciones previas (Kumar et al., 2020; Xiao et al., 2020).

Todas estas alteraciones conductuales antes comentadas han influido de forma negativa en la forma de organización y del rendimiento académico tanto para estudiantes como para docentes (Gonzales Lopez & Evaristo Chiyong, 2021).

Dentro del ámbito educativo, las experiencias docentes son desfavorables, ya que se encontraron con multitud de obstáculos. El abandono por parte de la administración educativa y la escasa

participación en actividades y clases online son las respuestas que más destacan. A esto se suma la falta de plataformas que garanticen un buen funcionamiento y que el cuerpo docente tenga la formación necesaria en competencias digitales y/o disponga de las tecnologías y el espacio requerido en sus hogares. Rogero (2020) señala un claro distanciamiento entre alumnos, docentes y administraciones educativas por lo que, en consecuencia, esta es una de las principales causas por las que se generan episodios de estrés y desbordamiento en la mayoría de los docentes. En los resultados obtenidos, se observa cómo estas alteraciones son la repercusión de las antes mencionadas. La escasa adaptación curricular, el sentimiento de abandono por parte de las instituciones que garantizan el derecho a una correcta educación y el impacto inmediato de las nuevas tecnologías dentro de la modalidad de trabajo han pasado por alto todo el esfuerzo docente a lo largo de estos meses.

En conclusión, es fundamental reconocer el gran esfuerzo que ambos agentes han demostrado para intentar mantener una rutina de aprendizaje. A pesar de las extensas dificultades que se presentan (impacto psicológico y físico del COVID-19, falta de recursos, falta de organización...), la comunidad educativa consiguió experiencias de enseñanza-aprendizaje favorables durante el curso 2020/2021. Se destaca la importancia de dotar al profesorado de formación y recursos para la educación e-learning para poder adaptar los entornos educativos en caso de futuros confinamientos.

Como futuras líneas de investigación se podría sistematizar el acceso a las personas encuestadas acudiendo a centros universitarios. También sería de importancia poder recaudar información de un mayor número de docentes de diferentes etapas educativas. Para poder realizar análisis en función del género, sería necesario recabar una muestra más amplia de profesores, puesto que en este estudio la muestra masculina es muy reducida. Además, sería de interés analizar si el área de conocimiento influye también en los resultados, ya que como mencionan estudios anteriores, los estudiantes de ciencias sanitarias sufren de más estrés (Silva-Sánchez, 2015) teniendo una tasa de suicidio superior a otros estudios universitarios. Otra área a explorar es el empleo de cuestionarios estandarizados para conocer si existen diferencias de género para contrarrestar el estrés, puesto que la literatura científica también señala estas diferencias en variables como el afrontamiento de los problemas (Quiñones et al., 2014) y del estrés (Lanuque, 2020).

REFERENCIAS

- Asensio-Ramón, J., Rodríguez-Ferrer, J. M., Manzano-León, A., Aguilar-Parra, J. M., Díaz-López, M. P., y Torres-López, N. (2021). Does Being a Scout Affect Confinement Due to COVID-19? A Comparative Exploratory Descriptive Study with Spanish Adolescents. *Sustainability*, 13(18). <https://doi.org/10.3390/su131810409>
- Carmenate, I. D., y Rodriguez, A. (2020). Repercusión psicológica en niños con Trastorno del espectro autista durante el confinamiento por COVID-19. *Revista Médica. Granma*, 24(3).
- Da Silva Júnior, J. N., de Sousa Oliveira, J. M., Winum, J. Y., Melo Leite Junior, A. J., Alexandre, F. S. O., do Nascimento, D. M., Silva de Sousa, U., Pimenta, A. T. Á., y Monteiro, A. J. (2020). Interactions 500: Design, Implementation, and Evaluation of a Hybrid Board Game for Aiding Students in the Review of Intermolecular Forces During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Chemical Education*, 97, 4049–4054. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c01025>
- Gonzales Lopez, E. F., & Evaristo Chiyong, I. (2021). Rendimiento académico y deserción de estudiantes universitarios de un curso en modalidad virtual y presencial. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 189. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29103>
- Grek, S., y Landri, P. (2021). Editorial: Education in Europe and the COVID-19 Pandemic. *European Educational Research Journal*, 20(4), 393–402. <https://doi.org/10.1177/14749041211024781>
- Huarcaya-Victoria, J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 37(2), 327-334. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.5419>

- Inchausti, F., García Poveda, N. V., Prado Abril, J., y Sánchez Reales, S. (2020). La psicología clínica ante la pandemia COVID-19 en España. *Clínica y Salud*, 31(2), 105-107. <https://dx.doi.org/10.5093/clysa2020a11>
- Jiménez, J. (2020). Número extraordinario: “Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas” Opinión: Polémicas Educativas en Confinamiento. *Revista internacional de Educación para la Justicia Social* 9(3e), 1-5.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de educación*, 7, 19–39.
- Kumar, B., Kofi, F., y Sakar, S. M. (2020). Impact of COVID-19 on Psychology among the University Students. *Global Challenges*, 4(11). <https://doi.org/10.1002/gch2.202000038>
- Lanuque, A. (2020). Revisión Sistemática del Afrontamiento del Estrés Universitario en Momentos de Presión. *Calidad De Vida Y Salud*, 13(ESPECIAL), 130-142. Recuperado de: <http://revistacdvs.uflor.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/267>
- Lelli, V., Andrade, R. M. C., Freitas, L. M., Silva, R. A., Gutenberg, F., Faria, R., y Sousa, J. (2020). *Gamification in Remote Teaching of SE Courses: Experience Report*. In Proceedings of the 34th Brazilian Symposium on Software Engineering, Natal, Brazil, 19–23. <https://doi.org/10.1145/3422392.3422497>
- Manzano-León A, Aguilar-Parra JM, Rodríguez-Ferrer JM, Trigueros R, Collado-Soler R, Méndez-Aguado C, García-Hernández MJ, y Molina-Alonso L. (2021). Online Escape Room during COVID-19: A Qualitative Study of Social Education Degree Students' Experiences. *Education Sciences*, 11(8), 426. <https://doi.org/10.3390/educsci11080426>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil Santamaría, M., Idoiaga Mondragon, N., y Berasategi Santxo, N. (2021). Estado emocional del profesorado de colegios y universidades en el norte de España ante la COVID-19. *Revista Española de Salud Pública*, 95(1), e1-e8. Recuperado de: https://www.sanidad.gob.es/biblioPublic/publicaciones/recursos_propios/resp/revista_cdrom/VOL95/O_BREVES/RS95C_202102030.pdf
- Quiñones, Á. S. Á., Mogollón, G. J. M., Arenas, D. J., & Díaz, J. P. B. (2014). Estilos y estrategias de afrontamiento y rendimiento académico: una revisión empírica. *Enfoques*, 1(1), 15-44. <https://doi.org/10.24267/23898798.79>
- Rodríguez, P. (2020). Consecuencias del cierre de escuelas por el covid-19 en las desigualdades educativas. alumnos con necesidades educativas especiales, en casa por el covid-19. Experiencias que nos descubren vidas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).
- Rogero, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2) Especial, COVID-19, 174-182. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>
- Silva-Sánchez, D. C. (2015). Estrés en estudiantes de enfermería: una revisión sistemática. *Revista Ciencia y Cuidado*, 12(1), 119. <https://doi.org/10.22463/17949831.332>
- Teruel, E., y Teruel, R (2020). La escuela durante el confinamiento. Supervivión 21. *Revista de Educación e Inspección*, 56, 1-16. Recuperado de: <https://usie.es/supervision21/wp-content/uploads/sites/2/2020/05/SP21-56-Escuela-durante-el-confinamiento-Teruel-Naval-R-y-T.pdf>
- Wang, P., Chen, T., Liu, J., y Luo, H. (2020). K-12 Teachers' Attitude Towards Online Learning Platfoms During COVID-19 Epidemic in China. 2020 Ninth International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT), 19-23 2020, doi: 10.1109/EITT50754.2020.00010.
- Xiang, Y.-T., Yang, Y., Li, W., Zhang, L., Zhang, Q., Cheung, T., & Ng, C. H. (2020). Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed. *The Lancet Psychiatry*, 7(3), 228-229. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(20\)30046-8](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(20)30046-8)
- Xiao, J., Jiang, Y., Zhang, Y., Gu, X., Ma, W., y Zhuang, B. (2020). The Impact of Psychology Interventions on Changing Mental Health Status and Sleep Quality in University Students during the COVID-19 Pandemic. *Medrxiv*. <https://doi.org/10.1101/2020.09.01.20186411>
- Yang, C., Chen, A., y Chen, Y. (2021). College students' stress and health in the COVID-19 pandemic: The role of academic workload, separation from school, and fears of contagion. *Plos One*, 16(2), e0246676. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246676>

LA NARRACIÓN BIOGRÁFICA COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DOCENTES. UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

José Luis del Río Fernández

Universidad de Málaga

RESUMEN

En la comunicación se comparten algunas reflexiones sobre la importancia que adquiere la narración biográfica en el proceso de conformación de la identidad docente y cómo esta estrategia metodológica puede ayudar a la transformación personal y profesional de quien aspira a convertirse en profesor/a. Para ello se toman como referencia las acciones desarrolladas en el marco de la asignatura “Organización Educativa de Centros e Instituciones”, correspondiente al primer curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga, la cual se construye alrededor de los relatos biográficos de los/as estudiantes. La posibilidad de rescatar experiencias personales acontecidas a lo largo de los años de escolaridad supone una valiosa oportunidad para que el alumnado genere un saber pedagógico contextualizado que se construya alrededor de la propia historia de vida y que invite a adoptar una postura crítica ante situaciones que suelen emerger o ser frecuentes en los centros educativos.

Palabras clave: Narración biográfica; identidad docente; formación inicial del profesorado; desarrollo profesional.

1. INTRODUCCIÓN

Contrariamente a la creencia popular que sostienen buena parte de los/as estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias de la Educación, la identidad profesional no es algo que deba construirse exclusivamente en el entorno laboral. Ya desde los primeros años de carrera es posible ir constituyendo un perfil docente propio y singular mediante el cuestionamiento de aquellas ideas que vamos dando por sentadas mientras asumimos el rol de alumno/a, muchas de las cuales quedan instaladas en el imaginario colectivo, precisamente, por no haberlas sometido nunca a juicio (Alsina et al., 2016).

Así pues, se parte de una premisa fundamental: cada aspirante a educador/a trae consigo una historia de vida que está en permanente y continua elaboración. Dar valor a la misma desde la esfera académica contribuye a empoderar a sus protagonistas y a concederles un papel activo en el descubrimiento de sus capacidades y potencialidades, entendiendo el periodo de formación inicial como una oportunidad de crecimiento humano que va más allá de los aprendizajes de tipo técnico o procedimental que, por lo general, suelen estar asociados al ejercicio aséptico de la profesión (Leite y Rivas, 2009; Rivas et al., 2018).

El análisis crítico de las experiencias personales acaecidas durante la escolaridad permite generar un conocimiento educativo contextualizado cuya relevancia reside en el hecho de que está elaborado por sujetos que deciden cuestionar y cuestionar-se. Esta subjetividad, que se contrapone a la supuesta objetividad y neutralidad por la que se rige el llamado conocimiento científico positivista, humaniza el aprendizaje, sitúa a los/as estudiantes en el centro del proceso formativo y orienta los resultados hacia la mejora de sus competencias profesionales (Perrenoud, 2004). Desde este prisma, se defiende la hipótesis de que aquellos/as aspirantes a docentes que tengan la capacidad de encontrar, a día de

hoy, las palabras adecuadas para explicar lo que pasó —y lo que les pasó— por la cabeza, el corazón y las manos mientras fueron alumnos/as, tendrán muchas más facilidades para dotar de sentido y de coherencia las acciones que decidan poner en marcha el día de mañana, cuando llegue el momento de ejercer como profesores/as en un determinado contexto educativo (Alsina et al., 2016). Por consiguiente, la narración biográfica es una estrategia metodológica que no solo sirve para rescatar el pasado, sino también para entender el presente y para proyectarse en el futuro.

2. MÉTODO

Partiendo de las ideas expuestas, se presenta a continuación el trabajo desarrollado en el marco de la asignatura “Organización Educativa de Centros e Instituciones”, correspondiente al primer curso del Grado de Educación Primaria en la Universidad de Málaga (España). Esta materia obligatoria, de 6 créditos y 45 horas de docencia presencial, se imparte un día a la semana durante el segundo cuatrimestre, en horario de 09:00 a 14:00. Según la programación oficial, algunos de los contenidos teóricos que se abordan en ella son: teorías y modelos organizativos, normativa institucional, políticas de evaluación, gestión del tiempo y el espacio, funciones del equipo directivo, convivencia escolar, etc.

Siguiendo la ortodoxia de la tradición académica, la forma más habitual de afrontar la enseñanza del temario establecido sería mediante el procedimiento que Acaso y Megías (2013) llaman “aprendizaje bulímico” —que no es sino una manera actualizada de denominar lo que Freire (1970) ya definió hace décadas como “pedagogía bancaria”—, consistente en que el alumnado reciba los contenidos adoptando una actitud pasiva, los memorice y luego los vomite en las correspondientes pruebas escritas. Evidentemente, esta metodología no es la más adecuada si se quiere provocar la reflexión y el aprendizaje significativo. Por este motivo, durante el curso académico 2020-2021, el profesorado decidió trabajar los temas pertinentes tomando como referencia los relatos biográficos de los/as estudiantes, considerando que la narrativa permite generar un conocimiento contextualizado que se construye alrededor de la propia historia de vida y que invita a adoptar una postura crítica ante situaciones o fenómenos que suelen ser frecuentes en los centros escolares (Rivas y Herrera, 2009). Se evidencia así la apuesta por la escucha, el diálogo y la comprensión en detrimento de la simple memorización y reproducción de datos.

Por otra parte, como ya se ha señalado, el uso de la narrativa no solo sirve para rescatar el pasado sino también para situar y situarnos en el presente. En este sentido, el debate alrededor de los relatos biográficos ayuda a romper la brecha generacional existente entre profesores/as y alumnos/as, y facilita el camino para que se produzca el establecimiento de vínculos tanto afectivos como intelectuales. Y es que el profesorado que asume la docencia de esta asignatura —como de cualquier otra— va sumando años cada vez que empieza un curso académico, pero los/as estudiantes que se matriculan en ella siempre suelen tener la misma edad; y los cambios que se han producido en las últimas décadas a todos los niveles (sociales, políticos, económicos, culturales, etc.) han sido tan vertiginosos, que cuesta percatarse que las instituciones educativas en las que nos formamos los/as profesores/as que nacimos en el siglo pasado, en buena medida, ya no son las mismas que aquellas en las que se formaron nuestros/as estudiantes.

2.1. Una aproximación a la organización educativa de centros e instituciones desde la experiencia biográfica

El escritor uruguayo, Eduardo Galeano, en la presentación pública de su libro *Los hijos de los días* (2012), nos recordaba que los seres humanos no estábamos hechos únicamente de átomos, sino también de historias. Historias que, por el mero hecho de ser vividas, ya merecen ser contadas. Esta frase resume muy bien la óptica desde la que se planteó la asignatura. Aunque relatar experiencias

personales no es una tarea fácil para los/as estudiantes, se revela como una práctica necesaria y útil para la construcción paulatina de la identidad profesional. El esfuerzo de introspección que conlleva la narrativa biográfica permite poner en orden los pensamientos y los sentimientos. Además, en el caso que nos ocupa, los testimonios sirven para que las teorías educativas sobre la organización educativa puedan encarnarse y no terminen diluidas en el terreno de lo abstracto. Con esta finalidad, el profesorado exigiría la entrega semanal de un escrito en el que se rescatasen sucesos acontecidos durante la escolaridad que estuviesen en consonancia con los temas tratados en clase. Posteriormente, estos relatos se compartirían y se analizarían en grupos de trabajo.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que, a medida que avanzaron las sesiones, aumentó la capacidad de los/as estudiantes para establecer relaciones lógicas entre determinados acontecimientos que marcaron su trayectoria escolar y los contenidos teóricos que, progresivamente, se fueron introduciendo con ayuda del respectivo material de apoyo (diapositivas, lecturas, videos, etc.). También sucedió que, gracias a las experiencias narradas en los escritos, surgieron temas no previstos inicialmente en la programación didáctica que terminaron abordándose en el aula y ampliaron la visión sobre la cultura organizacional.

2.2. Narrar para comprender. Y comprender para transformar

A lo largo del desarrollo de la asignatura, es fundamental que los/as estudiantes entiendan que un relato biográfico, como construcción subjetiva que es, no puede ni debe convertirse en un dogma, puesto que cada sujeto tiene su propia historia. Así pues, la validez pedagógica de la narrativa reside en el hecho de que las vivencias personales se someten a debate y discusión mediante el diálogo reflexivo, de manera que afloran las creencias implícitas que subyacen en cada escrito. Por consiguiente, cuando leemos o escuchamos un relato, no debemos preguntarnos qué dice, sino qué significa para quien lo comparte y para quien lo recibe, ya que “el propósito es reivindicar no solo un estadio de información sino, también, de conformación y confrontación de la realidad a través de la comprensión” (Amar-Rodríguez, 2021, p. 6).

La narración biográfica se erige, pues, como una estrategia metodológica que posibilita a los/as estudiantes el replanteamiento de los paradigmas a través de los cuales se interpreta la realidad (Wells, 2001; Rivas et al., 2018). Dicho de otro modo, aprender a narrar pensamientos, sentimientos y hechos pretéritos contribuye a asentar los principios sobre los que se sustenta la identidad profesional, siempre y cuando éstos sean fruto de una convicción profunda que surja del diálogo, la escucha y el respeto hacia otras maneras distintas de entender y comprender situaciones que, a priori, podrían parecer similares. Desde esta mirada, los relatos biográficos, tanto propios como ajenos, se convierten en la génesis del cambio y la transformación. Al compartir, analizar, comparar y confrontar las distintas historias de vida, los/as estudiantes descubren que las instituciones educativas han dejado huella en todas ellas y que los/as docentes han sido figuras clave en este proceso. De este modo, surge el interés natural por preguntarse: ¿qué tipo de profesor/a quiero ser?

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

¿Por qué es conveniente que los/as estudiantes del Grado de Educación Primaria, aprendan a hacer uso de la narración biográfica? Para responder a esta cuestión, basta acudir a una cita atribuida a William Faulkner, el célebre novelista estadounidense: nunca sé lo que pienso acerca de algo hasta que leo lo que he escrito al respecto. Esta máxima, que podría aplicarse perfectamente a cualquier ámbito de la vida, adquiere mayor relevancia cuando se asocia al trabajo que realiza el profesorado, ya que en la docencia existe el riesgo inherente de dejarse llevar por la inercia, la rutina y el hábito adquirido (Day, 2005). En este sentido, los/as aspirantes a profesionales de la educación no deberían

olvidar nunca que pensar sobre aquello que se hace es lo que evita la conversión en un mero animal laborans (Arendt, 2016). Narración y reflexión son ejercicios que van de la mano. Por tanto, cuanto antes se comience a narrar, mejor.

En esta misma línea, Byung-Chul Han nos recuerda que “Nietzsche, en *El ocaso de los Dioses*, formula tres tareas por las que se requieren educadores: hay que aprender a mirar, a pensar y a hablar y escribir” (Han, 2012, p. 53). Las actividades implementadas en la Facultad de Ciencias de la Educación que impliquen hacer uso de la narrativa ayudarán a que estos aprendizajes cristalicen en el colectivo docente, ya que, para enseñar a los demás a mirar, a pensar y a hablar y escribir, es preciso haber aprendido primero. ¿Y qué mejor manera de ir desarrollando estas competencias que a través de la descripción y el análisis de las propias experiencias?

Otro argumento de peso es que, en educación, las cosas más sencillas son, quizás, las más importantes. Sin embargo, debido precisamente a su sencillez, muchas veces cometemos el error de no prestarles la suficiente atención y suelen pasar desapercibidas. En la mayoría de los casos, porque vivimos constantemente acelerados y nos dejamos llevar por el eficientismo en una sociedad en la que los ritmos son frenéticos y los estímulos externos tantos y tan variados que apenas dejan tiempo para la observación (Honoré, 2008). Esta tendencia podría evitarse si a lo largo de la formación inicial del profesorado la narrativa biográfica se convirtiera en una práctica más frecuente, ya que la elaboración de un relato conlleva entrenar la mirada, detenerse a analizar aquellos acontecimientos de los que podrían extraerse aprendizajes valiosos y ordenar el pensamiento para intentar dar forma a un texto que sea lo suficientemente claro, estructurado y comprensible.

Por último, cabe señalar que la narración ayuda a que las inquietudes que los/as estudiantes tienen respecto a la profesión dejen de permanecer latentes y emerjan con naturalidad. Al verbalizarlas, ya sea de manera oral o por escrito, surge la posibilidad de replantear las acciones que se han venido ejecutando habitualmente en las aulas escolares y descubrir nuevas formas de acometer la tarea docente (Wells, 2001).

Según Freire, “el mundo no es, el mundo está siendo” (2006, p. 100). Estableciendo una analogía, podríamos afirmar que la identidad docente tampoco se hace, sino que se va haciendo. Se va haciendo cuando los/as estudiantes que aspiran a convertirse en futuro/as profesionales de la educación logran encontrar sentido a lo que aprenden diariamente en la universidad porque el paso por las distintas asignaturas supone una invitación a la reflexión y al cuestionamiento. Desde el inicio de curso, esa fue la pretensión. ¡Ojalá las acciones descritas en estas páginas hayan servido para ello!

REFERENCIAS

- Acaso, M., y Megías, C. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Alsina, A., Batllori, R., Falgàs, M., Güell, R. y Vidal, I. (2016). ¿Cómo hacer emerger las experiencias previas y creencias de los futuros maestros? Prácticas docentes desde el modelo realista. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 11-36.
- Amar-Rodríguez, V. (2021). El principio de la didáctica de la ciencia. Una investigación narrativa. *Educare*, (25) 3, 1-18. <http://doi.org/10.15359/ree.25-3.29>
- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Paidós. (Original publicado en 1958).
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Galeano, E. (2012). *Los hijos de los días*. Siglo XXI.
- Han, B-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.

Honoré, C. (2008). *Elogio de la lentitud*. RBA Libros.

Leite, A., y Rivas, J. I. (2009). Narraciones sobre la universidad: formación y profesión desde la experiencia como estudiante. En J. I. Rivas y D. Herrera (Coord.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 89-100).

Octaedro.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.

Rivas, J. I., y Herrera, D. (Coord.). (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Octaedro.

Rivas, J. I., Cortés, P. y Márquez M. J. (2018) *Experiencia y contexto. Formación para transformar*. En C. Monge y P. Gómez (Eds.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado. Propuestas y realidades* (pp. 109-124). Síntesis.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós.

DIÁLOGOS EN TORNO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Jesús Javier Moreno Parra

Universidad de Málaga

Moisés Mañas Olmo

Universidad de Málaga

Blas González Alba

Universidad de Málaga

RESUMEN

En esta comunicación presentamos una propuesta metodológica que se apoya en el diálogo compartido como herramienta de intercambio entre investigadores educativos, la cual sobreviene, a modo de rechazo, ante la situación que, todavía en nuestros días, siguen experimentando las personas que siendo diagnosticadas con discapacidad conviven en contexto que son catalogados como inclusivos. Esta comprende dos partes; en la primera, nos acercamos, de forma teórica, a lo que entendemos por procesos de intercambio dialógico y a las últimas aportaciones en este campo. En la segunda de estas partes, presentamos, a modo de acercamiento metodológico, nuestra propuesta de trabajo.

Palabras clave: Diálogo, Educación, Inclusión, Formación permanente del profesorado, Formación de investigadores.

1. INTRODUCCIÓN

Las transformaciones experimentadas por la sociedad (sociales, políticas y/o educativas...) a lo largo de los últimos años han permitido transitar hacia un nuevo modelo más inclusivo de atención a las personas diagnosticadas con discapacidad (González, et al., 2017). Esta nueva perspectiva supone abordar la inclusión como una evolución filosófica y conceptual (Stainback y Stainback, 1999) que tiene el propósito de romper con los marcos institucionales, educativos, escolares y sociales que tradicionalmente han situado a las personas con discapacidad en situación de inferioridad y dependencia (Mañas et al., 2020).

Con independencia de estos cambios, son muchos los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) que actualmente experimentan situaciones escolares de exclusión educativa. Este, es sin duda, uno de los motivos por los que, como investigadores educativos, debemos pararnos a (re)pensar y a dialogar sobre qué estamos haciendo y cómo podemos mejorar las prácticas educativas y escolares del alumnado diagnosticado con algún tipo de NEAE.

Trabajar de forma conjunta desde los diálogos sobre diferentes tópicos no es una idea nueva en educación (Viché, 2014); pues dialogar, como práctica que contribuye al encuentro y a la reflexión, es un mecanismo democrático y una poderosa herramienta de inclusión (Medina, 2014). Desde una

dimensión investigadora, su utilización ha generado que, desde hace ya tiempo, una parte de la Investigación Educativa se haya orientado hacia una reflexión más dialógica con el profesorado como un importante punto de partida para generar conocimiento relativo a la construcción de la subjetividad en los profesionales de la educación. Autores como Rivas y Sepúlveda (2005); Rivas et al. (2010), Hernández y Sancho (2007), Hernández et al. (2011), apuntan en sus investigaciones cómo las subjetividades de los docentes se construyen y redefinen en relación con los contextos y la experiencia biográfica. En este sentido, la indagación narrativa en la formación permanente del profesorado se ofrece como una oportunidad para la reflexión, la acción y la transformación en el aula universitaria (Márquez et al., 2014), además de una puesta en común sobre la que establecer redes de intercambio e interactividad (Viché, 2014).

La Investigación Educativa, para nosotros, no es sinónimo de investigación en educación, pues no sólo debe tener como foco de estudio un fenómeno educativo, sino que el propio proceso de investigación debe promover la reflexión y la transformación, con una intención educadora (González, 2018) y concebir los procesos educativos como procesos de subjetivación, reflexivos y sujetos a la ética (Esteve, 2010; Freire, 1997), que, además, necesariamente se dan en relación con el otro a partir de la interacción.

En una Universidad de corte neoliberal, tecnocrática, utilitarista, superburocratizada y preocupada por cuestiones técnicas como la calidad, la eficiencia o el estándar, consideremos urgente y esencial emprender procesos reflexivos desde la colectividad, que nos permitan una mayor concientización. Una mayor toma de conciencia, sumada a la búsqueda constante de coherencia, es fundamental para llevar a cabo una acción educativa transformadora, o cuanto menos, alejada de los mecanismos de dominio y reproducción (Márquez et al., 2014; Rivas, 2014).

Por estas razones, para nosotros, la investigación narrativa, como proceso de formación permanente del profesorado, cobra aún más sentido desde una perspectiva dialógica, donde las experiencias, ideas, pensamientos y prácticas puedan ponerse en común, permitiéndonos generar un metarrelato compartido. En este sentido, Clandinin (2013) propone el proceso narrativo como una posibilidad de cambio de relato, donde el recontar, en este caso recontarnos, nos permite repensarnos y transformarnos. En este sentido, la indagación autobiográfica, desde una perspectiva colectiva, se ofrece como una posibilidad de transformación para la formación permanente de los docentes, que se contrapone a las propuestas más tradicionales, tecnocráticas y reproductivas (Rivas et al., 2018). En otras palabras, pensar-nos, desde el diálogo, permite visibilizar y cuestionar-nos, para transformar nuestras subjetividades docentes, así como nuestros modos de estar y construir mundo (Lopes, 2007).

2. POSICIONAMIENTO METODOLÓGICO

2.1. Dialogar para repensar(nos)

Somos un grupo de profesores que compartimos intereses y preocupaciones, especialmente vinculados con la política educativa y los derechos humanos en relación con la Inclusión Escolar, pues de una u otra forma, abordamos el fenómeno de la Inclusión en nuestras investigaciones. Además, en el ámbito de la docencia ocupamos diferentes puestos en distintos contextos (escolar, universitario, centros residenciales), por lo que la diversidad de los escenarios en los que trabajamos es un sí un valor dentro de este grupo de trabajo.

Nuestros pensamientos, y por tanto, nuestras reflexiones y conocimientos son el resultado de la experiencia, de las trayectorias profesionales, de los posicionamientos frente al conocimiento y de una formación inicial diversa, entre otros; en este sentido, van a ser nuestras trayectorias personales y profesionales las que pretendemos que hagan emerger un diálogo complejo en el que se articulen

puntos de encuentro y desencuentro, deseos e inquietudes comunes, tensiones y disonancias, desde el que se va a ir tejiendo un relato compartido.

2.2. La dialogicidad como forma de construcción de saberes compartidos

Desde nuestra perspectiva metodológica, abordar una investigación desde la dialogicidad supone mucho más que considerar la sucesión de encuentros en el tiempo; para nosotros, de facto, esta se construye como una actitud de vida, y, más aún, una actitud ante la vida y su(s) realidad(es) desde la que construir un contexto común y compartido.

Asumiendo esta postura, proponemos una serie de encuentros periódicos, cada 15 días, en los que se pondrán sobre la mesa las diferentes visiones y posicionamientos educativos de las respectivas personas que conforman el grupo de diálogo. Los temas sobre los que pretendemos que giren estos encuentros son el fenómeno de la Inclusión Educativa, la Atención a la Diversidad o la discapacidad, entre otros tópicos.

Se decidirá el tema a tratar de manera democrática sesión a sesión, desde las necesidades e ideas que emerjan en las conversaciones, permitiéndonos preparar y ordenar aquellas cuestiones que queremos abordar. Además, se planteará una lectura común, de un clásico de la Pedagogía, de modo que podamos repensar el tópico, en diálogo con el autor o autora propuesto. Pretendemos, por tanto, que la disposición sea abierta y democrática, y que la dialogicidad, entendida, tal y como hemos presentado, como práctica educativa compartida y reflexión colaborativa (Viché, 2014) se presente ante nosotros como una oportunidad para poder posicionarnos y reposicionarnos en el lugar del otro, y haciendo uso de este ejercicio, poder (re)construir(nos) y (de)construir(nos), desde ese mismo lugar y de forma conjunta. Para ello no sólo contaremos con la participación de las personas que integran este grupo, sino que participarán como invitados puntuales expertos sobre los temas tratados, compañeros y profesionales que puedan enriquecer el proceso desde sus experiencias. Del mismo modo contaremos con la participación de nuestro alumnado en la Universidad, llevando estos encuentros a alguna clase como parte del currículum de la asignatura. Así, la formación inicial y la permanente convergerán en un diálogo que esperamos sea enriquecedor para todos y todas.

Los encuentros serán registrados, para su posterior análisis, con la idea de poder construir el relato de los relatos en un metarrelato que recoja los consensos y disensos que se hayan ido generando en el marco de los diálogos y reflexiones.

2.3. Dialogar no es cambiar ideas

Decían Monferer et al. (2006), apoyados en los textos de Paulo Freire, que “el diálogo que no lleva a la organización de los oprimidos es puro verbalismo” (p.214). Por lo tanto, el diálogo, entendido desde nuestro posicionamiento como investigadores en la acción tanto en el contexto universitario como residencial y/o escolar, es más que un intercambio de ideas o palabras, más aún si cabe, cuando la temática y los tópicos que se abordan circunscriben al colectivo de personas que, de una forma u otra, llevan la lacra del diagnóstico y que, por lo tanto, necesitan de un replanteamiento educativo, escolar, social, entre otros. Al respecto, Viché (2014) lo planteaba diciendo

La pedagogía del diálogo se convierte así en pedagogía del conflicto entendido como encuentro y confrontación de individualidades, representaciones de la realidad, intereses y objetivos. Solo del encuentro, el contraste y la confrontación en el debate social surgen opciones reales para la creación de representaciones e identidades compartidas, para la acción social colaborativa y para la transformación de la realidad sociocultural. (p.3)

Desde esta línea, dialógica y con pretensiones reformadoras, nos posicionamos en contra del conformismo y la pasividad que conlleva asumir el ethos escolar y social de las personas con discapacidad y ponemos en cuestión nuestra experiencia y conocimientos.

2.4. Unas palabras sobre nosotros

J: Yo no tengo, ni he tenido diagnóstico alguno relacionado con la discapacidad. Si bien, por una enfermedad en la niñez tuve que aprender a andar de nuevo, la categoría discapacidad ha estado ausente en mi desarrollo personal y el de mi familia. No obstante, si que he estado -o estoy- fuera de eso que llaman normalidad, arrastrando una etiqueta diagnóstica: trastorno obsesivo compulsivo. También he compartido con muchos de aquellos que quedan sepultados bajo la etiqueta de la discapacidad el fracaso escolar. No obstante, creo que mi interés y compromiso está con este colectivo oprimido por casualidades de la vida, pues bien podría haberme dedicado a investigar cualquier otra cara de la opresión.

M: Me gusta pensar que la concepción personal que tengo sobre la inclusión y la atención a las personas con discapacidad proviene de los aprendizajes y saberes que mi madre me ha ido presentado en casa desde que he sido muy pequeño. En mi casa nunca se han utilizado conceptos como normalidad, inclusión o diversidad, pero sí hemos hablado de personas concretas con las que mi madre trabajaba, cosas que le hubiera gustado hacer, formas de entender su trabajo con las personas, sensaciones y emociones, incluso frustraciones por no poder conseguir algo o no conectar con las personas para las que trabajaba. Con el paso de los años, me he dado cuenta de que eso tiene mucho que ver con lo que entiendo y se entiende como inclusión, e incluso he podido conectar mi trabajo y mi investigación con ello.

B: Mi trayectoria profesional está ampliamente vinculada con la atención social, educativa y escolar de personas con necesidades socioeducativas. Mi interés personal y profesional por el estudio del ser humano desde una perspectiva cultural, social, psicológica y educativa me ha conducido a encontrar en la formación, la observación y la conversación las bases sobre las que se sustenta mi perfil investigador y profesional. A pesar de que fueron una serie de aspectos coyunturales los que me ofrecieron la oportunidad de trabajar con personas con diversidad funcional en el ámbito residencial y escolar, mi propia concepción personal hacia la diversidad en todos sus ámbitos siempre ha estado marcado por el compromiso por la igualdad, equidad e inclusión y por la realización de actuaciones socioeducativas que promocionaran estos principios.

REFERENCIAS

- Clandinin, D. J; Huber, J; Huber, M; Murphy, M. S. *Composing diverse identities: Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. New York: Routledge, 2006.
- Freire, P. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure, 1997.
- González, B., Mañas, M., y Cortés, P. (2017). Narrarse-se para transformar-se. Miradas subversivas a la discapacidad. *Revista del instituto de investigaciones en educación*, 10, 14-30.
- González, B. (2018). La investigación educativa como práctica colaborativa y transformadora. En B. González Alba, M. Mañas Olmo, P. Cortés González y Á. de la Morena (Ed.), *3rd international summerworkshop on alternative methods in social research transformative and inclusive social and educational research* (pp. 37-43). Málaga, España: Universidad de Málaga
- Lopes, A. La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*. 2007, 11(3), p. 1-25.
- Lopes, A. Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. En: Hernández, F; Rivas, J. I; Sancho, J. M. (Eds.). *Histórias de vida en educación: biografías en contexto*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2011. p. 23-33. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/15323>

- Mañas, M., González, P., y Cortés, P. (2020). Historias de vida de personas con discapacidad intelectual. Entre el acoso y exclusión en la escuela como moduladores de la identidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), enero-junio 2020, 60-84.
- Márquez, M. J; Ibáñez, L; Padua, D. Compromiso Socioeducativo y metodologías Inclusivas. En: Moreno, A; Arancibia, M. (Eds.). *Educación y Transformación Social: construyendo una ciudadanía crítica*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaiso, 2014.
- Medina, H. (2014). Dialogo e inclusión: una decisión moral. *Revista CS*, 13, 85-109.
- Rivas, J. I. Narración frente al liberalismo en la formación docente: visibilizar para transformar. *Magis*, 2014, 7(14), p. 99-112.
- Rivas, J. I; Cortés, P; Márquez M. J. Experiencia y contexto. Formación para transformar. En: Monge, C.; Gómez, P. (Coords.) *Innovando la docencia desde la formación del profesorado. Propuestas y realidades*. Madrid: Síntesis, 2018.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Soreide, G. El Narrative Construction of Teacher Identity: positioning and Negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2006, 12 (5), p. 527- 547.
- Viché, M. (2014). la dialogicidad. Metodología de una animación sociocultural liberadora. *Quadernsanimacio*, 1-17.

LA ASAMBLEA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA
EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Cateri Soler García

Universidad de Málaga

Marcos Alfonso Payá Gómez

Universidad de Málaga

Jesús J. Moreno Parra

Universidad de Málaga

RESUMEN

Partiendo que la educación es ideología, y de su dimensión ética y moral (Freire, 2010) el profesorado de universidad pública tiene el compromiso de generar permanentemente espacios de diálogos. Presentamos un estudio cualitativo que tiene como objeto mostrar la experiencia compartida por tres docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga a partir de la asamblea como estrategia didáctica que permite aprender a pensar y a convivir en cooperación. Para la reflexión sobre esta práctica compartida realizamos un análisis de documentos elaborados por el alumnado y el profesorado (diarios de clase, de alumnado, de profesorado...) donde se recogen las evidencias de los procesos de enseñanza aprendizaje que se construyeron en ese espacio de diálogo. La asamblea como estrategia didáctica es un espacio donde las protagonistas deconstruimos, reconstruimos y construimos nuevos significados en un espacio de convivencia y aprendizaje común.

Palabras clave: asamblea; aprendizaje dialógico; formación inicial del profesorado, aprendizaje cooperativo; democracia

1. INTRODUCCIÓN

Presentamos una experiencia educativa en la que participan tres docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, que se enmarca en los cursos 2019-2020 y 2020-2021, en el grado de Pedagogía y el Máster de profesorado de Educación Secundaria (MAES), en la especialidad Orientación Educativa respectivamente. Cabe mencionar, que no se trata de una propuesta aislada, que se reduce a estos dos cursos académicos, sino que el profesorado que participa en este texto ha compartido docencia y proyecto común.

Las asignaturas en las que hemos desarrollado la propuesta han sido Didáctica (primer curso del Grado de Pedagogía) y Procesos y Contextos Educativos (MAES). Encontramos importantes

diferencias entre ambas, en las edades, en las motivaciones del alumnado y en la experiencia previa (en pedagogía es su primer contacto con la Universidad y en el MAES ya son graduadas y graduados). Pero también podemos ver puntos comunes, pues ambas asignaturas pertenecen a la Didáctica y la Organización Escolar, desde un planteamiento generalista. Por la naturaleza de ambas asignaturas y la posición de la que partimos como docentes, comenzamos la clase desde una propuesta dialógica “y para ello, desde el primer día el conversar en clase es fundamental” (Melero, 2018, p.20).

Este conocernos no responde al capricho, pues desde el modelo del Proyecto Roma, se plantea como un proceso esencial que comienza en eso que llaman “cuestiones previas”, donde la asamblea es la estrategia principal. En este primer momento educativo, la asamblea persigue una doble finalidad: por un lado, el ir conociéndonos, entendiendo cómo pensamos, nos comunicamos, sentimos y actuamos, compartiendo quiénes somos y dónde estamos frente al conocimiento y al mundo; por otro lado, generar un espacio de convivencia en el que podamos ir construyendo las normas y las formas de funcionamiento que irán definiendo al grupo. Es en este proceso de convivencia y aprendizaje donde surgirán los intereses compartidos del grupo, se compartirán los conocimientos previos y se empezará a construir conjuntamente la asignatura. Debemos entender qué papel juega el profesorado en todo este proceso y cuáles son sus responsabilidades.

Normalmente, el propio funcionamiento del grupo y la necesidad de mantener una conversación entre un número de personas que, a veces, puede superar las 60, demanda de la figura de un coordinador o coordinadora. Creemos que es importante que esta responsabilidad sea asumida por el alumnado, para intentar redistribuir, en la medida de lo posible, el protagonismo y el poder dentro de la clase. Los docentes, como cualquier otro participante, deben guardar el turno de palabra, en el caso que se decida esta forma de participación. La intervención docente debe promover la participación, la reflexión y la duda, más que ofrecer respuestas.

Desde el Modelo del Proyecto Roma en la Universidad, se entiende que la asamblea es una estrategia didáctica que ofrece la posibilidad al alumnado de, en el conversar y conocernos, tomar conciencia del papel que éste ocupa en las propuestas educativas tradicionales y hegemónicas, cuestionándolo y repensándose en el contexto de la asignatura, para entender que son copartícipes y coprotagonistas de la construcción del conocimiento (Soler, et. al., 2018).

El carácter político, con vocación democrática, que promueve la participación libre, asociado a la discusión y deliberación sobre temas comunes y orientado a la toma de decisiones para la acción son algunas de las características más notables de “la asamblea” en su devenir histórico. Como han señalado recientemente Hardt y Negri (2019), “la asamblea es una lente a través de la cual reconocer las nuevas posibilidades políticas democráticas” (p.20).

En el ámbito pedagógico frecuentemente se encuentra asociada a la educación infantil, como evidencia la multitud de producción académica relacionada con sus usos en dicha etapa (Sánchez, 2018), que suele justificarse en el carácter flexible e iniciático de ésta como tránsito entre el contexto familiar y el escolar. En nuestro caso, nos centraremos en el uso pedagógico de la asamblea en la Universidad (Soler, Quintanilla y Aguilar, 2018). Más concretamente, en la formación inicial de profesionales de la educación en los Grados de Pedagogía y el Máster de Profesorado en Educación Secundaria (MAES).

Por otra parte, el uso de la asamblea como estrategia didáctica puede analizarse en relación con el tipo de racionalidad epistemológica que informa su teoría y su práctica. Como han demostrado Kemmis (1988) y Grundy (1991), este tipo de análisis resulta muy clarificador a la hora de establecer las principales características que definen las diferentes prácticas educativas. En este sentido, apoyándose en la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento (Habermas, 1989), advirtieron como toda práctica educativa se fundamenta, tácita o deliberadamente, en una cierta teoría del conocimiento que orienta su puesta en práctica, a saber: el interés técnico, práctico (autocomprensión) y emancipador (autorreflexión crítica). La asamblea, en este sentido, juega un papel importante dentro

de una apuesta educativa desde un enfoque crítico, entendiéndolo como un desarrollo del enfoque práctico caracterizado, fundamentalmente, por su compromiso con la emancipación, y donde a diferencia con el enfoque práctico es esencial su compromiso con la transformación de las estructuras que propician la desigualdad educativa y la hegemonía del interés técnico.

Es por esto por lo que uno de los aspectos que diferencia el interés crítico del práctico es que no basta con negociar el curriculum, con la deliberación compartida de la práctica, sino que esta deliberación ha de estar necesariamente comprometida con la liberación de las conciencias. Es decir, no basta con tomar como punto de partida la situación concreta del alumnado, sino que ésta debe orientarse a la crítica de las condiciones estructurales que propician las vivencias específicas del alumnado.

Siguiendo a Grundy (1991):

La pedagogía crítica no se conforma con situar la experiencia de aprendizaje en el contexto de la experiencia del alumno: se trata de un proceso que toma las experiencias, tanto del alumno como del profesor y, a través del diálogo y la negociación, las reconoce como problemáticas (p.145).

En nuestro caso, la asamblea, como estrategia por excelencia en el Proyecto Roma (López Melero, 2004, 2018a, 2018b), toma como principales referentes teóricos las aportaciones críticas de Freire (1970, 1990, 1993), sobre el aprendizaje dialógico, Habermas (1987a, 1987b), con su teoría de la acción comunicativa, y, en menor medida, Maturana (1990, 1994), con sus consideraciones sobre los seres humanos como seres que viven en el lenguaje. En este sentido, siguiendo los planteamientos de Grundy (1991) y Kemmis (1988), el interés que informa a la teoría y la práctica de la asamblea en el Proyecto Roma es manifiestamente crítico/emancipador. En palabras de López Melero (2018):

Desde el proyecto Roma se está desarrollando un modelo educativo que entiende el aprendizaje como un proceso de interacción entre los participantes, un proceso que ayude a reflexionar a la persona sobre sus ideas y prejuicios para así poderlas modificar si lo considera oportuno. La autorreflexión y el diálogo entre los participantes del grupo son constantes; de esta forma, cada cual puede hacerse consciente de sus propios conocimientos liberarse de determinadas ideas preconcebidas y de concepciones que considera suyas, pero que en realidad responden a unas experiencias y una historia personal condicionadas por la educación, familia, la cultura o las creencias (p.31).

2. METODOLOGÍA

Presentamos un estudio cualitativo sobre la construcción del conocimiento desde el diálogo y la cooperación en la formación inicial del profesorado a través de la asamblea como estrategia didáctica, que a su vez se convierte en fuente de información relevante que queda registrada en los diarios. Por ello como método de investigación nos hemos centrado en el análisis de documentos concretamente los diarios de clase, de alumnado y de profesorado elaborados en dos asignaturas durante un cuatrimestre. Estas herramientas escritas constituyen las fuentes fundamentales para comprender la cultura que emerge en procesos de construcción conjunta de aprendizajes porque en ellas se recogen las observaciones, reflexiones, conversaciones, emociones y sentimientos y acciones desde la mirada de las personas protagonistas que se fueron configurando en el conversar de la asamblea. Podríamos considerar los diarios como “documentos personales” si “se refiere a relatos del individuo escritos en primera persona sobre toda su vida o parte de ella, o a reflexiones sobre un acontecimiento o tema específico” (Taylor y Bogdan, 1987, p.140) pero en el caso de los diarios del alumnado y del profesorado habría que añadirle la dimensión pública, es decir compartida por las personas protagonistas, además de la consideración de que las narrativas o discursos escritos emergen de la asamblea.

Las categorías surgen en el propio proceso de análisis. Como ayuda para la organización, codificación y análisis de la información se utilizó el NVIVO.Plus 12^[1]. Dentro de las consideraciones éticas garantizamos la confidencialidad y el anonimato del alumnado, y garantizamos que los registros de la información se han realizado con exactitud.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La asamblea se convierte en estrategia didáctica emancipadora si garantiza el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizajes cooperativos, es decir, adquiere su significado pedagógico y crítico desde un espacio donde socializamos y construimos el conocimiento a través del diálogo argumentado, donde convivimos desde el emocionar, en democracia y la participación emancipada, y el respeto a las diferencias (López Melero, 2016, 2018; Soler et. al., 2018). Es por ello por lo que empezamos esos procesos conociéndonos, sea en espacios presenciales o virtuales

... nos han permitido hablar un poco de nosotros/as y conocer más particularmente a las personas con las que vamos a compartir este año tan incierto. Me parece fundamental que los profesores/as dediquen un tiempo a estrechar lazos, a humanizar este tipo de enseñanza virtual a la que todos nos hemos tenido que adaptar en poco tiempo. Sobre todo, si el objetivo de esta asignatura, como bien nos han transmitido en la presentación de la misma, es el de trabajar "codo con codo" para construir un conocimiento compartido. (Diario personal de alumna, clase de Procesos y Contextos, octubre de 2020)

Si partimos del enfoque sociohistórico cultural, entenderíamos que los procesos psicológicos superiores se desarrollan gracias a la mediación cultural (Vygotsky, 1985, 1982), de ahí que la socialización de aprendizajes sea un principio básico de la asamblea como estrategia didáctica. El docente y el discente no solo se precisa del conocimiento propio de la asignatura o de desenmascarar la ideología dominante, sino que implica una manera de posicionarnos o una forma de intervenir en el mundo (Freire, 2010).

[la clase] ha sido entretenida y muy interesante ya que el debate se ha desarrollado en torno a diversos temas de actualidad, lo que ha propiciado que muchos de nosotros nos involucremos y se cree un entorno de diálogo y aprendizaje colaborativo. El tema central del debate ha sido la libertad en algunas de sus expresiones (libertad sexual, religiosa, académica), pero también hemos hablado del modelo didáctico del socioconstructivismo, la escuela pública y privada, de la inclusión, las etiquetas sociales, la inteligencia y el concepto de aprendizaje.

Esta sesión me ha hecho reflexionar sobre mi concepto de libertad... Pienso que la libertad que todos/as nosotros/as podemos experimentar, de primera mano, se encuentra en un entorno social inclusivo... (Diario personal de alumna, clase de Didáctica, octubre de 2019)

No podemos separar el aprender del emocionar, y más en un espacio para el conversar, donde constantemente estamos "dando vuelta con el otro", en alusión al origen semántico del término y que nos permite la construcción cultural de nuestras asignaturas en un continuo fluir entre el "lenguajear y el emocionar" (Maturana, 1994) entre las protagonistas de los procesos de enseñanza aprendizaje.

[...] surgían temas muy interesantes para debatir entre todos continuamente, pero todavía me cuesta hablar delante de todos los compañeros/as.

Hablamos de muchos temas: religión, el autobús de la asociación Hazte Oír que circuló por Madrid, colectivo LGTBI, quién elige qué estudiamos, la diferenciación entre niño y niña por los colores, y algunos compañeros compartieron su experiencia sobre este tema; me resultan temas muy interesantes de los cuales aún me queda mucho por aprender y eso hizo que el tiempo se me pasara muy rápido. (Diario personal de alumna, clase de Didáctica, octubre de 2019)

Sin embargo, no podemos olvidar las resistencias que podemos encontrarnos en la asamblea, como estrategia para aprender en cooperación. El alumnado viene dotado de saberes diversos, algunos de ellos condicionados por la propia trayectoria educativa vivenciada que configuran las subjetividades e intersubjetividades, como pueden ser las creencias arraigadas a un sistema educativo tradicional (Soler et. al., 2018) y que el conversar argumentado nos permite deconstruir y reconstruir para construir nuevos significados.

[...] parece que la clase empieza a sentirse más cómoda con esta forma de enseñanza. Creo que al principio nos cerramos, ante algo nuevo, una metodología extraña sin tener algo a lo que agarrarnos, algunas tensiones, un contexto nuevo de forma virtual... pero me da la sensación ahora estamos empezando a abrirnos, a soltar algunas tensiones. (Diario personal de alumna, clase de Procesos y contextos educativos, octubre 2020).

La asamblea es una de las estrategias didácticas que se sustentan en el diálogo entre los protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, no podemos perder de vista el enfoque crítico de nuestras prácticas porque tenemos, como docentes en la formación inicial del profesorado tenemos, un compromiso ético y moral con la universidad pública como un espacio de permanente diálogo como condición eminentemente humana, que asume la defensa de la transformación social y la emancipación a partir del conversar en el entendimiento. Siempre desde el principio fundamental de la educación que es la libertad, la libertad a participar y expresarse, a ser protagonista en la construcción social del conocimiento (Freire, 1970; Habermas, 2003 citado en Soler, et. al., 2018).

REFERENCIAS

- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. Editorial Caminos.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Morata.
- Habermas, J. (1989). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Habermas, J. (1987a). *Teoría de la acción comunicativa, I*. Taurus.
- Habermas, J. (1987b). *Teoría de la acción comunicativa, II*. Taurus.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Aljibe.
- López Melero, M. (2018a). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Morata.
- López Melero, M. (2018b). *Proyecto Roma: Tres Décadas de Compromiso con la Educación Democrática y la Justicia Social* Presentación. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 92 (32.2).
- López Melero, M., Mancila, I., & Soler, C. (2016). *Escuela Pública y Proyecto Roma. Dadme una escuela y cambiaré el mundo*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 85, 49-56.
- <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5573944.pdf>
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- Maturana, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Dolmen.

- Negri, A. y Hardt, M. (2019). *Asamblea*. Ediciones Akal. Recuperado de <https://elibro-net.uma.debiblio.com/es/ereader/uma/123750?page=20>
- Sánchez, T. (2018). Construyendo un aula democrática en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92 (32.2), 55-68.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.
- Soler, C., Quintanilla, V., & Aguilar, D. (2018). La formación inicial del profesorado. Un proceso democrático. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92 (32.2), 107-122.
- Taylor, S.J y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Obras escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras completas*. Tomo V. La Habana: Pueblo y Educación.

LAS TUTORÍAS DE PARES COMO ESPACIO DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD

María Teresa Alcalá

Universidad Nacional del Nordeste. (Argentina)

Irma Esther Rosso

Universidad Nacional del Nordeste. (Argentina)

Gloria Santa Núñez

Universidad Nacional del Nordeste. (Argentina)

RESUMEN

En el marco de la investigación “Conocimientos, prácticas y experiencias de profesores principiantes. Estudios de casos de graduados de la UNNE entre 2013 y 2015” del Grupo CyFoD – Conocimiento y Formación Docente- del Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, República Argentina, analizamos las experiencias de principiantes en relación con las tareas de tutor par.

A partir de las voces de los y las entrevistados/as sostenemos que la tutoría constituye un espacio de “encuentro”, un escenario de “experiencia formativa”, donde se ponen en juego un abanico de posibilidades que ayudan al proceso formativo y promueven el desarrollo personal y humano de los estudiantes involucrados; es decir, tanto del alumno/a tutor/a como del alumno/a tutorado/a.

Palabras clave: docentes principiantes, tutores pares, formación docente, formación dialógica

1. INTRODUCCIÓN

Las experiencias a las que haremos referencia se analizan en el marco de la investigación “Conocimientos, prácticas y experiencias de profesores principiantes. Estudios de casos de graduados de la UNNE entre 2013 y 2015” del Grupo CyFoD – Conocimiento y Formación Docente- del Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, ubicada en el NE de la República Argentina. El estudio desarrolla una de las líneas de investigación del Grupo CyFoD indagando acerca de la construcción del conocimiento profesional docente y su relación con los procesos de formación docente inicial y continua.

Estudiamos los conocimientos y prácticas de profesores y profesoras principiantes de los campos de la Historia, la Filosofía, la Biología y la Lengua y Literatura, en función de las carreras de Profesorado que ofrecen las Facultades de Humanidades y de Ciencias Exactas, Naturales y Agrimensura de la UNNE. De esta manera, intentamos alcanzar una visión más heterogénea respecto de la dimensión disciplinar y la dimensión institucional.

Otro aspecto importante respecto a la definición del objeto de investigación se vincula con el proceso de revisión de los planes de estudio de las carreras de grado de la Facultad de Humanidades de la UNNE iniciado en 2017. En tal sentido, intentamos aportar al análisis de las prácticas docentes de los recientes graduados, de sus saberes profesionales, así como al análisis de la formación inicial.

En esta investigación como en estudios anteriores realizados por el Grupo CyFoD, hemos identificados como principal dificultad de los y las recientes graduados lo que Veenman (1984) denomina como “shock de la realidad”, porque se hallan ante un nuevo contexto “desconocido” que les provoca inseguridad y falta de confianza, lo que los y las conduce a una búsqueda desesperada de estrategias de supervivencia que les permita reducir la ansiedad y la incertidumbre. Hemos identificado la reiteración de dificultades o debilidades que los y las principiantes participantes en las investigaciones advierten en su formación inicial, como por ejemplo:

- Cuestionan la limitación teórica de la formación pedagógica que reciben, carentes del conocimiento situacional, es decir, la distancia con la realidad del contexto donde se desempeñarán;
- Buena formación disciplinar, específicamente en lo referente a contenidos temáticos de las diferentes disciplinas;
- Débil conocimiento de la epistemología de las disciplinas a enseñar, que se observa al momento de relacionar paradigmas vigentes con la selección de los contenidos;
- Señalan que se sienten muy "marcados" por las prácticas de sus docentes formadores, fuertemente centradas en el dominio disciplinar.
- Se preguntan por la formación misma, ya que si bien el título es docente, se sienten más como especialista en una disciplina que profesores o profesoras.

En el presente trabajo, hacemos foco en las experiencias de estudiantes avanzados de las carreras del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades que realizan tutorías a estudiantes ingresantes, ello en el marco del Programa institucional “Tutores Pares”, el que permitió generar un espacio de formación docente altamente valorado tanto por quienes asumen el rol de tutores pares como por quienes son tutorados.

Consideramos que la tutoría entre pares en la universidad constituye un auténtico modelo pedagógico cuyas raíces son el aprendizaje colaborativo y el protagonismo auténtico de los estudiantes tutores como elemento sustancial de sus procesos de formación orientados por los valores de solidaridad y empatía.

Cabe señalar que la acción de los y las tutores pares cobró especial relevancia en el contexto del aislamiento social y preventivo obligatorio (ASPO) originado por la pandemia el virus SARS-CoV-2, debido a la posibilidad de fortalecer las acciones institucionales y de las cátedras de los primeros años de las carreras que ofrece la Facultad de Humanidades de la UNNE.

2. METODOLOGÍA

Realizamos una investigación biográfica narrativa porque esta constituye un sistema metodológico que integra y estructura diversos instrumentos de recolección de información y distintas técnicas de análisis de la información mediante los cuales se construyen los casos narrativos (Bolívar y Porta, 2010).

Asimismo, mantenemos la coherencia con la perspectiva metodológica de las investigaciones que el Grupo CyFoD lleva adelante por considerarla pertinente en relación con la naturaleza de sus objetos de estudio. Los relatos biográficos son significativos, ya que dan cuenta de los contextos sociales,

culturales y políticos en los que se han construido. En este sentido, las biografías constituyen el aprendizaje que los sujetos hacen en torno a estos contextos en los que viven (Rivas Flores, 2009).

A través de las narraciones hemos podido caracterizar y desentrañar la problemática de los y las principiantes, puesto que es en ellas donde advertimos que expresan sentimientos con una mezcla de valor y humildad, exponen dudas, temores e incertidumbres. En los relatos autobiográficos manifiestan preocupación por superar los obstáculos de los momentos iniciales: qué les pasa, qué acompañamiento reciben o no en las instituciones donde comienzan a trabajar, cómo se “paran” frente al alumnado, qué sienten acerca de la realidad de esos y esas adolescentes de carne y hueso, con sus problemas, interrogantes, deseos, cuestionamientos, etc. (Alcalá, Rosso, González y Flores, en prensa).

Durante 2020 y 2021 la investigación tuvo ajustes debido a la pandemia. Seguimos trabajando sobre la experiencia de enseñanza remota y las vivencias que esta situación significó para los y las principiantes teniendo en cuenta que enseñar en la virtualidad supuso un cambio arduo de las dimensiones de espacio y tiempo de las clases escolares, así como también, el reemplazo del encuentro “cara a cara”, propio de la presencialidad, por el encuentro a través de “pantallas” y aulas virtuales (Alcalá, Rosso, González y Flores, en prensa).

3. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Las tutorías entre pares generan espacios en los que se vivencia un modelo de tipo relacional constructivista entre iguales, en el que el estudiante tutor/a asume una función mediadora que posibilita que los/as tutelados/as aprendan a aprender y mejoren su rendimiento académico (Cardozo-Ortiz, 2011).

El tutor/a par acompaña a los/as tutorados/as, no hace por ellos y ellas, sino hace con ellos y ellas; no da respuestas, sino que guía la búsqueda de caminos para la solución. Cumple fundamentalmente tres funciones:

- Informativa y de integración a la vida universitaria: esta función tiene una doble vertiente, que es la transmisión de información a los/as tutorados/as sobre la organización y funcionamiento de la facultad, trámites administrativos, cuestiones académicas, etc., y la recepción de información de los/as tutorados/as (sugerencias, observaciones, quejas, etc.) que debe procesar como insumo importante para su trabajo y/o canalizar hacia quien corresponda.
- Seguimiento académico e intervención formativa: observar el rendimiento académico de sus tutorados/as para intervenir formativamente y promover la mejora de los procesos de aprendizaje en los/as estudiantes con dificultades académicas, así como la optimización de estos procesos en estudiantes sin dificultades. También, estimularlos/as a participar de otras actividades relacionadas con su formación.
- Orientación: ayudar a los/as tutorados/as a planificar su itinerario curricular, con metas claras y precisas, de acuerdo con sus capacidades y condiciones e informarles sobre sus posibilidades al finalizar la carrera, tanto en el campo laboral como en el de la formación continua.

Cumplir con estas funciones deviene en una experiencia formativa que permite al o a la principiante acortar la brecha entre lo que aprendió acerca de la profesión en la institución formadora y la realidad del desempeño docente:

Si bien el contexto de la pandemia modificó totalmente las clases, su desarrollo e incluso la vida cotidiana de las personas, a su vez permitió abrir otras alternativas y otras propuestas a cómo responder ante las circunstancias.

Una de ellas fueron las tutorías, considero que fue una excelente alternativa para ir formándonos como futuros docentes e ir realizando autocríticas semana a semana. El comenzar con grupos pequeños me hizo reflexionar y crecer respecto a la perspectiva de ser docente y esto me ayudó al momento de ir a realizar las prácticas en el colegio. (Claudia).

La implementación de las tutorías incidió notablemente en la forma de observar la realidad de un docente, me permitió estar en contactos con alumnos, con sus inquietudes e ir trabajando con ellas, me permitió poder apreciar la labor que tienen todos los docentes en su día a día, en comprenderlos mejor, me permitió estar más segura respecto a mis actitudes, más segura al momento de dirigirme a los alumnos, y también más segura respecto a la carrera y como futura docente (Sofía).

Podemos observar en los relatos transcritos cómo las tutorías, a través de relaciones basadas en la cooperación y la comunicación horizontal, contribuyen a construir la identidad docente proporcionando elementos para la autorreflexión. En tal sentido, constituyen un espacio para el diálogo e intercambio de saberes, a la par que propicia el desarrollo personal y humano de los estudiantes (tutores y tutorados/as).

Así entendida y vivida la acción tutorial nos acerca a la perspectiva crítica y transformadora de la educación que:

- Reivindica el papel del sujeto y del diálogo intersubjetivo.
- Enfatiza la reflexión acerca de la transmisión de poder dentro de la escuela, así como de su transformación.
- Reconoce a la educación como instrumento de transmisión ideológica, pero con posibilidad de que los sujetos intervengan en el cambio de la realidad social.
- Asume que la escuela no es únicamente un aparato de reproducción del orden social dominante sino también un espacio para creación cultural.
- Concibe al aprendizaje como un proceso de interacción comunicativa.
- Entiende al educador y a la educadora como facilitadores del diálogo. (Ayuste, Flecha, López Palma y Lleras, 2006).

Destacamos que en el pensamiento de Freire (1996) es el diálogo el camino indispensable para la superación de la contradicción educador-educando que subyace a la educación bancaria, y con esta superación alcanzar la liberación de las conciencias y de la acción humana. En la relación dialógica educador y educandos se educan conjuntamente, el mundo es el mediador. El educador se educa mediante el diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Y esto es lo que los relatos de los principiantes entrevistados ponen de relieve:

Los espacios de tutoría fueron de gran importancia, porque nos acercaron a la docencia de distintas formas, la primera de ella fue porque nos obligó a ponernos en el lugar del otro, pensar en el otro y dar de nuestro mayor esfuerzo para ayudarlo en la facultad y en las materias que necesitara (...) Por otro lado, rescato que fue una labor importante porque, no solo nos fijamos en lo académico, sino que fuimos, compañeros de nuestros tutelados, es decir, que les dimos ánimos cuando se sentían abrumados, solos y estaban cansados (...) Las tutorías fueron sumamente positivas para nuestra formación docente, profesional y personal, nos ayudaron a madurar (Eduardo).

En el contexto del ASPO se continuó trabajando con el sistema de tutorías de manera virtual, cada tutor/a generó un link en el calendario para reunirse con los tutorados/as, en distintos días y horarios.

En esta situación particular se abordaron estrategias de estudio utilizando las herramientas de internet. Se detectó el escaso conocimiento y manejo de las mismas que poseen los estudiantes (manejan a la perfección las redes sociales pero no las plataformas y programas que facilitan el estudio y presentación de trabajo a nivel académico). Tal como lo advierten Cabero Almenara y Llorente Cejudo (2020) cuando distinguen entre las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), las

TAC (Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento) y las TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación). El escenario de la pandemia evidenció la necesidad de ir más allá del dominio instrumental de las tecnologías y que tanto docentes como estudiantes aprendamos a “trabajar intelectualmente con las tecnologías, en la indagación, investigación personal, creación de mensajes y construcción de conocimientos” (p. 31).

En cuanto al seguimiento de los/as tutorados/as, se observaron casos de problemáticas de aprendizaje que presentaban algunos alumnos, quienes al principio participaban con cámara inactiva y a medida que generaron confianza con los tutores pedían reuniones virtuales personales donde manifestaban su problemática. Se solicitó colaboración al gabinete psicológico de la Facultad para orientar a estos alumnos; la conformidad de los mismos fue manifiesta y permitió que otros estudiantes se integraran a los grupos de tutorías exponiendo sus dificultades personales. Este trabajo fue el que mayor satisfacción generó en las tareas de los/as tutores/as, porque a través de las actividades desplegadas vieron el progreso de los tutorados como logro de sus actividades tutoriales como docentes.

En función de lo expuesto, sostenemos que la tutoría se constituye en espacio de “encuentro”, en escenario de “experiencia formativa”, donde se ponen en juego un abanico de posibilidades que ayudan al proceso formativo y promueven el desarrollo personal y humano de los estudiantes involucrados; es decir, tanto del alumno/a tutor/a como del alumno/a tutorado/a. Desde lo académico, ese espacio de encuentro tiene la finalidad de conocer y orientar la toma de decisiones referente a la metodología de estudio, la gestión del tiempo, facilitar información pertinente y estimular la formación continua y profesional/laboral. Desde lo personal promueve el autoconocimiento y la autoestima de los/as estudiantes, la autogestión de su propio proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Alcalá, M. T.; Rosso, I. E.; González M. E. y Flores, A. I. Experiencias y vivencias de docentes principiantes en el contexto de la emergencia sanitaria. *Revista de Educación* [en línea] ISSN 1853–1326. En prensa.
- Ayuste, A.; Flecha, R.; López Palma, F. y Lleras, J. (2006). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica: Comunicar y transformar*. 6ª edición. Barcelona: Grao.
- Bolívar, A. y Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación: entRevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación* [en línea], 1. Disponible en Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14. ISSN 1853–1326.
- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias, *Campus Virtuales*, 9 (2), pp. 25-34.
- Cardozo-Ortiz, C. E. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación Y Educadores*, 14(2). Recuperado a partir de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1926>
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogía del oprimido*; (47ª ed.). México: Siglo XXI.
- Rivas Flores, J. I. (2009). “Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa”. En Rivas Flores, José I. y Herrera Pastor, David. (coord.). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro. pp. 17-36.
- Veenman, S. (1984). “Perceived Problems of Beginning Teachers”. *Review of Education Research*, 54 (2), 143-178.

DESDIBUJANDO FRONTERAS EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: LA RADIO COMUNITARIA COMO HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN Y PARTICIPACIÓN

Amaia Eiguren Munitis

Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España

Maitane Picaza Gorrotxategi

Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España

Naiara Berasategi Sancho

Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España

Nahia Idoiaga Mondragon

Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España

Lorena Relloso Arinas

Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España

RESUMEN

A través de la radio comunitaria se promueve el cambio en la construcción de una universidad comprometida con la sociedad, impulsando los valores de inclusión, equidad y sostenibilidad. Partiendo de esta premisa, desde la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU) se está poniendo en marcha una iniciativa de radio comunitaria la cual busca la implicación transdisciplinar de profesorado, alumnado, personal de administración y servicios, y entidades del tercer sector. Esta iniciativa toma como punto de partida la experiencia piloto desarrollada con motivo del día internacional de la educación social (2 de octubre) en la cual se realizó una sesión de cuatro horas de radio en directo con la participación de profesorado, alumnado y entidades la cual pudo ser seguida en directo a través de las redes sociales con amplia participación. A través del proyecto que da continuidad a esta iniciativa se pretende promover la universidad como agente de cambio.

Palabras clave: formación universitaria; diálogo; comunicación; educación social; transcisciplinar.

1. INTRODUCCIÓN

La radio comunitaria fomenta la generación de una comunicación democrática y transformadora convirtiendo la universidad en agente de cambio social (GumicioDragón, 2011). La potencialidad de este tipo de iniciativas ya ha sido probada en otras experiencias de radios universitarias en el Estado (Aguaded y Contreras, 2011; Zuñiaga y Pena, 2017). Como plantean Contreras y Colaboradores (2011) se trata de plataformas de expresión para numerosos colectivos, asociaciones y entidades que encuentran en ellas no sólo un lugar para informar o dar a conocer acciones puntuales, sino la posibilidad de transformar su propia realidad. Para estos autores podemos hablar de emisoras universitarias que se enmarcan dentro del modelo de comunicación para el cambio social, que, más que buscar productos de mucha envergadura y el impacto masivo en las audiencias, trataría de mejorar la vida de las personas y su contexto a través de su participación activa de las mismas en el medio.

Partiendo de este contexto, la radio comunitaria se considera un espacio de aprendizaje colaborativo en el que los diferentes agentes implicados se nutren del conocimiento y vivencias creando redes de trabajo que promueven la sostenibilidad (Rendón y Ortega, 2015). Asimismo, a través de la radio comunitaria se promueve el cambio en la construcción de una universidad comprometida con la sociedad, impulsando los valores de inclusión, equidad y sostenibilidad. Como afirma Peñafiel (2014):

Las radios libres son proyectos en los que, además de la participación ciudadana, están presentes otros objetivos como la cooperación, el apoyo y la realización de actividades socioculturales, solidarias y educativas con otras organizaciones y colectivos, fomentando puentes de comunicación entre la radio comunitaria y la sociedad ciudadana (p. 304).

2. METODOLOGÍA

Se parte de una metodología participativa y transdisciplinar ya que van a participar profesorado y alumnado de otras facultades y disciplinas a través de la cual se pretende generar sinergias de colaboración que permitan la extensión y sostenibilidad de esta iniciativa.

En este sentido se plantea el espacio de la radio como un espacio democrático, así como de diálogo y discusión que sirvan de altavoz de diferentes experiencias que se están llevando a cabo en el entorno universitario. Espacios y experiencias de aprendizaje significativo y de alto impacto sobre el alumnado como la que se plantea con la creación, puesta en marcha, desarrollo y evaluación de una radio comunitaria. En algunos casos ligados a contenidos curriculares de asignaturas, en otros a competencias transversales, el alumnado a través de este proyecto como plantea la literatura (Contreras, González y Aguaded, 2014) va a poder desarrollar competencias y aprendizajes que les formen como futuros profesionales que van a tener que responder a los retos que plantea el planeta en estos momentos; un espacio que promueva la universidad como un agente activo de cambio. Este proyecto de radio quiere ser un espacio de relación y colaboración, que ponga en contacto diferentes agentes e ideas y que promuevan iniciativas transformadoras concretas y reales en el ámbito del campus y la comunidad en la que se desarrolla.

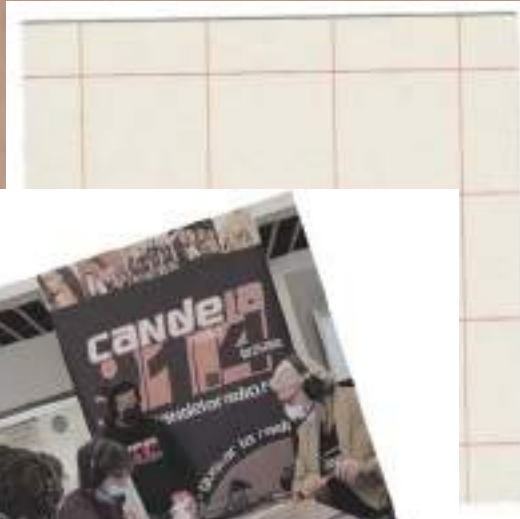
3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Trabajar en la puesta en marcha de un programa de radio comunitaria potencia una comunicación democrática, basada en el diálogo horizontal. Asimismo, da voz a todas las personas de una comunidad, independientemente de su situación de poder, género, edad, situación social, etc. En definitiva, según Navarro-Nicoletti y Aguirre (2018) las radios comunitarias son iniciativas que en el

marco educativo visibilizan voces y demandas que han sido silenciadas y fortalecen las dinámicas sociales participativas (De la Noval, 2018).

Enlace al audio: <https://drive.google.com/file/d/1NyMzQBSi0HgkWIxlf5bt-HZTS5b24CNg/view?usp=sharing>

Desdibujando fronteras en la formación universitaria: La radio comunitaria como herramienta de comunicación y participación



“Las radios libres son proyectos en los que además de la participación ciudadana están presentes diversos tipos de cooperación, e apoyan la realización de actividades socioculturales, solidarias y educativas con diversas organizaciones y colectivos fomentando puentes de comunicación entre la radio comunitaria y la sociedad ciudadana”

(Pérez, 2014, p. 5)

Amaia Eiguren Munitis
amaia.eiguren@ehu.es
Maitane Picaza Gorrotxategi
maitane.picaza@ehu.es
Naiara Berasategi Sancho
naiara.berasategi@ehu.es
Nahia Idoiaga Mondragon
nahia.idoiaga@ehu.es
Lorena Relloso Arinas
lorena.reloso@ehu.es

REFERENCIAS

- Aguaded J.I. y Contreras-P. (Coords.). (2011) La radio universitaria como servicio público para una ciudadanía democrática. Netbiblo
- Contreras, P., González, M. y Aguaded, J. I. (2014). Programar una radio social en la universidad: el propósito Penélope de UniRadio. EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 3(1), 112-130.
- de la Noval, L. A. (2018). La radio comunitaria en función del desarrollo. Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 6(2), 52-64.
- Gumucio-Dragón, A. (2011). Comunicación para el cambio social: Clave del desarrollo participativo. Signo y Pensamiento, 30(58), 26-39.
- Navarro-Nicoletti, F., & Aguirre, J. I. (2018). Una experiencia radial escolar y comunitaria en Pilcaniyeu, Río Negro, Argentina. Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas, (28), 177-192.
- Peñafiel, C. (2014). La radio libre y comunitaria en España: un modelo social de comunicación alternativa. En M. Chaparro (Coord.). Medios de proximidad: participación social y políticas públicas (pp.291-308). Sevilla: IMEDEA/Luces de Gálip
- Rendón, L. M., & Ortega, J. A. (2015). Aprendizaje colaborativo mediante redes sociales y radio comunitaria web 2.0. Revista Lasallista de investigación, 12(2), 54-65.
- Zúñiga, R. P., & Pena, D. M. (2017). La responsabilidad social a través de las ondas universitarias españolas. Disertaciones: Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social, 10(1), 158-176.

MESA 3

FEMINISMOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO



(CO) EDUCANDO A TRAVÉS DE REFERENTES DE MUJERES ANDALUZAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Begoña Sánchez Torrejón

Universidad de Cádiz

Ana Álvarez Balbuena

Universidad de Cádiz

María Escribano Verde

Universidad de Cádiz

RESUMEN

La formación inicial del profesorado de la etapa de Educación Primaria es un elemento clave en la construcción de una escuela libre de sexismo y por ello valoramos necesario el conocimiento en su formación inicial de referentes femeninos andaluces. Hemos utilizado un cuestionario aplicado a 60 alumnas y alumnos de 4º curso del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Los resultados más destacados reflejan que el alumnado no conoce referentes de mujeres andaluzas relevantes y por tanto, la incapacidad de trabajar en un futuro a través de referentes femeninos la igualdad de oportunidades en los centros escolares entre las niñas y los niños. A partir de los datos obtenidos surge una propuesta práctica de acción participativa feminista para trabajar la coeducación a través de la investigación del futuro profesorado de Educación Primaria de mujeres referentes andaluzas en diversos campos.

Palabras clave: Coeducación, educación primaria, formación inicial del profesorado, mujeres andaluzas, igualdad de oportunidades

1. INTRODUCCION

La presente investigación acción-participativa nace de la necesidad de incluir la coeducación en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria mediante referentes de mujeres andaluzas, a través de la despatriarcalización del currículum, como elemento transformador, para deconstruir el sexismo y las desigualdades de género en los centros escolares. La perspectiva patriarcal imperante ejerce como modelo social hegemónico el referente tradicional de personajes masculinos, borrando el rastro de las mujeres y sus contribuciones a la sociedad y a la identidad cultural andaluza.

Postulamos, que el papel de referentes femeninos andaluces es fundamental para la construcción del ideario igualitario de las futuras docentes y los futuros docentes de Educación Primaria, para ello es necesario favorecer el ejercicio auto reflexivo feminista, guiado para desarrollar competencias analíticas en esta línea a través del descubrimiento de las múltiples aportaciones de las mujeres en diversos ámbitos en Andalucía. Díaz de Greñu (2010), postula la escasa formación del profesorado en materia de género junto a los diversos estereotipos que posee el profesorado son dos factores claves que dificultan el tratamiento de la cuestión de género en las aulas.

La investigación acción-participativa que planteamos propone una intervención práctica coeducativa que surge del desconocimiento por parte del futuro profesorado de Educación Primaria de referentes femeninos andaluces. Tras el dialogo conjunto con el alumnado, se acordó una investigación acción-participativa en la que el propio alumnado indaga sobre mujeres andaluzas referentes en distintos ámbitos y expuso al gran grupo sus múltiples aprendizajes. Como apuntan Anguita y Torrego (2009), no podemos posponer por más tiempo en el ámbito educativo la formación del futuro profesorado con perspectiva de género.

Como señala Pallarés (2012), es posible afirmar que la comunidad y organización educativa, específicamente es la que ejerce una fuerte determinación en la búsqueda del equilibrio e igualdad de género y, al mismo tiempo, se constituye una fuerza desde la que adoptar estrategias, medidas y referentes necesarios e imprescindibles para el asentamiento de una cultura y pedagogía de género positivos.

Si unimos ambas realidades, la coeducación y la cultura patrimonial andaluza como contenido prioritario en el currículo oficial de Educación Primaria, encontraremos un punto en común a través del cual trabajar ambas realidades educativas desde una perspectiva de género y coeducativa. Del mismo modo, es posible entender la coeducación y la cultura patrimonial andaluza como contenidos transversales y significativos en la construcción identitaria del alumnado de dicha etapa que puede ir evolucionando conforme a las edades y etapas educativas.

La importancia de un trabajo coeducativo en la etapa escolar obligatoria de Educación Primaria recae en la realidad de que “uno de los agentes claves en el cambio de esta realidad desigualitaria entre hombres y mujeres en las aulas, son los docentes y las docentes, para poder construir una sociedad democrática en donde estén presente en igualdad hombres y mujeres” (Sánchez y Barea, 2019, p. 73). En base a ello, Suberviola (2012), denuncia que aún sigue existiendo un amplio abanico de estereotipos sexistas marcados que son transmitidos por el propio profesorado y mucha confusión sobre educación mixta como herramienta para la igualdad suficiente.

Del mismo modo, se confiere la formación inicial y permanente del profesorado en igualdad y equidad de género como principal para la lucha contra la desigualdad (Anguita, 2011). En el desarrollo y conformación de la identidad y categorización de género presentan un papel de actores fundamentales la escuela, la familia y los iguales (Moreno, 2007), dada esta importancia, es de vital relevancia del profesorado en la construcción de la identidad, es necesaria la formación inicial docente con mirada feminista en dicho ámbito.

2. METODOLOGÍA

La metodología de investigación que se ha utilizada en este proyecto ha sido la investigación-acción. Para recabar toda la información necesaria, se ha desarrollado un cuestionario abierto, para ello hemos desarrollado un cuestionario anónimo con ocho preguntas abiertas para el alumnado de 4º curso del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. El grupo cuenta con 60 integrantes dentro del cual hay 51 alumnas y 9 alumnos.

- ¿Crees que hay mujeres andaluzas referentes que hayan realizado grandes aportaciones en nuestra historia? ¿Por qué?
- Nombra cinco mujeres andaluzas referentes en algún área.
- ¿Crees que en Educación Primaria las niñas y los niños deben conocer mujeres andaluzas referentes? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son los diversos motivos por los que no se reflejan las mujeres andaluzas en los materiales educativos?
- ¿Durante el Grado de Educación Primaria has conocido alguna mujer andaluza y sus aportaciones? ¿Cuál?
- ¿Te gustaría recibir información en el Grado de Educación Primaria sobre referentes de mujeres andaluzas y sus aportaciones? ¿Por qué?
- ¿Conoces algún congreso o seminario ofertado en la Facultad de Ciencias de la Educación relacionada con esta temática?
- ¿Cómo trabajarías el tema de mujeres referentes en la historia andaluza en tu aula como futuro docente?
- Con respecto a las respuestas obtenidas en la primera pregunta, ¿Crees que hay mujeres andaluzas referentes que hayan realizado grandes aportaciones en nuestra historia? ¿Por qué? La mayoría del alumnado expresa desconocimiento sobre el tema, aluden que no conocen si hay grandes aportaciones de mujeres andaluzas en la historia.

Seguro que sí, pero yo no conozco a ninguna, creo que no he estudiado ninguna en los libros del colegio (Alumna 4º grado E.P)

Hay un alumno que responde “Creo que no, ya que si así fuera lo hubiésemos estudiado en clase” Aquí podemos destacar la importancia de la educación en la visibilización de las mujeres, además de que el alumno en cuestión no es consciente que esa falta de información relacionada con las mujeres andaluzas referentes puede estar relacionada con el sesgo androcéntrico existente en nuestra historia.

Con referencia a la siguiente cuestión Nombra cinco mujeres andaluzas referentes en algún área. Todo el alumnado, tanto hombres como mujeres, han coincidido en las respuestas que han sido: Mariana Pineda y Lola Flores, solo dos mujeres han nombrado, por lo que podemos concluir el gran desconocimiento por parte del alumnado sobre el tema en cuestión.

Con respecto a la tercera pregunta ¿Crees que en Educación Primaria los niños y las niñas deben conocer mujeres andaluzas referentes? ¿Por qué? Las alumnas responden que es importante, ya que igual que conocen hombres referentes es necesario que tengan referentes de ambos sexos y así conocer el papel de la mujer andaluza en la historia.

Sí, es necesario porque deben conocer también las aportaciones de las mujeres (Alumna 4º grado E.P)

Por otro lado, dos de los alumnos han respondido que es importante estudiar la historia andaluza y tener referentes, pero que si no hay ninguna mujer que haya aportado algo a la historia de nuestra comunidad no se debe forzar a introducir mujeres por el hecho de estudiar la misma cantidad de hombres y mujeres.

Hay que estudiar lo que sea importante, no porque sea mujer, pues si no hay mujeres importantes, no hay porque estudiarlas (Alumno 4º grado E.P)

Sí hay mujeres importantes creo que sí hay que en la escuela habría que trabajarlo, pero sí lo que han hecho esas mujeres merece la pena y es importante (Alumno 4º grado E.P)

En la cuarta cuestión ¿Cuáles son los diversos motivos por los que no se reflejan las mujeres andaluzas en los materiales educativos? En esta pregunta, tanto alumnos como alumnas dicen que creen que es por el machismo que sigue presente en nuestra cultura y sociedad. Algunas personas encuestadas aluden a que todavía los materiales educativos solo reflejan figuras masculinas.

Todavía la sociedad y la escuela es muy machista y solo enseña figuras de hombres (Alumna 4º grado E.P)

En la siguiente pregunta ¿Durante el Grado de Educación Primaria has conocido alguna mujer andaluza y sus aportaciones? ¿Cuál? En general, todos y todas han respondido que han conocido mujeres, pero no andaluzas sino a nivel internacional y coinciden en nombrar a María Montessori.

“Yo conozco mujeres importantes como María Montessori que hemos trabajado aquí en clase, pero andaluzas no” (Alumna 4º grado E.P)

Con respecto a la sexta pregunta ¿Te gustaría recibir formación en el Grado de Educación Primaria sobre referentes de mujeres andaluzas y sus aportaciones? ¿Por qué? Todos y todas coinciden en que les gustaría recibir información de mujeres andaluzas y sus aportaciones en nuestra historia.

Pues claro que sí, para poderlo trabajar en mi aula con mis alumnos (Alumna 4º grado E.P)

Los datos reflejan el interés unánime del alumnado por recibir formación sobre la temática, expresando que es necesaria para trabajar la coeducación en sus futuras clases y poder construir una escuela libre de sexismo.

Continuando con la cuestión ¿Conoces algún seminario o curso ofertado en la Facultad de Ciencias de la Educación relacionada con esta temática? Todas las personas responden que no han visto a lo largo de su formación inicial en el grado de Educación Primaria ninguna propuesta formativa sobre la temática.

No ninguno, nada de estos temas hemos trabajado en clase (Alumna 4º grado E.P)

Y para finalizar con la última pregunta ¿Cómo trabajarías el tema de mujeres referentes andaluzas en tu aula como futuro docente y futura docente? La gran mayoría expresa su incapacidad para plantear esta temática en sus futuras clases.

Pues no sé la verdad, tendría que formarme bien, pues ahora mimos no sabría (Alumna 4º grado E.P)

A partir de los resultados obtenidos en el cuestionario valoramos necesario plantear una propuesta de intervención práctica sobre mujeres referentes andaluzas. Partiendo de la metodología de investigación acción-participativa, la metodología propuesta en esta experiencia de intervención práctica que planteamos busca contribuir en la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales haciéndolos más participativos, significativos y reflexivos.

Comenzamos realizando un autoanálisis del propio alumnado del grado, sobre los estereotipos sexistas, valoramos que el alumnado debe identificar sus propios prejuicios desigualitarios sobre hombres y mujeres. A partir de esta reflexión conjunta dialogada con el alumnado, mediante una dinámica participativa guiada por las docentes se reflexionó conjuntamente de manera dialogada el sesgo androcéntrico en la transmisión de los referentes sociales.

Posteriormente el propio alumnado realizó una investigación sobre mujeres andaluzas relevantes en distintos campos: político, cultural, literario, musical, artístico, científico, que contribuyeron de manera relevante con sus aportaciones a la identidad de Andalucía. El trabajo se planteó en diez grupos de seis componentes, a los cuales se propuso una serie de mujeres andaluzas referentes en diversos ámbitos como: María Zambrano, Carmen de Burgos, Mariana Pineda, Victoria Kent, Lola Flores,

María del Rosario Cepeda y Mayo, Amalia López Cabrera, Helena Téllez, Juana La Macarrona y Brunekkhhlida.

Se facilitó al alumnado a través de la plataforma moodle que utiliza el campus virtual de la asignatura, información bibliográfica, presentaciones en power point y textos, previo al trabajo cooperativo guiado que se llevaría a cabo en clase. Mediante un seguimiento personalizado de los grupos de trabajo en la clase, se les tutorizaba y guiaba en la investigación de las diversas mujeres andaluzas propuestas sobre la mejora de su trabajo y se resolvían las dudas, respondiendo a las necesidades individuales del alumnado, acompañándolo en su aprendizaje cognitivo.

Posterior a la investigación realizada, cada grupo planteó una actividad dinámica y participativa en clase adaptada a la etapa de Educación Primaria sobre la mujer andaluza que había investigado, mediante las exposiciones en clase y puesta en práctica de las actividades dinámicas participativas, donde todo el alumnado descubrió las múltiples aportaciones de diversas mujeres andaluzas.

3. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Como refleja la presente investigación a través de referentes femeninos andaluces se configura la identidad de las niñas y de los niños desde etapas tempranas, por ello el profesorado debe tener modelos femeninos referentes andaluces para transmitirlos en su acción docente. Apostamos por la formación inicial del profesorado con perspectiva de género como elemento transformador de una escuela y por ende una sociedad libre de sexismos. Resaltar la implicación del alumnado en toda la investigación y el cambio positivo tras descubrir e investigar de manera guiada a mujeres andaluzas referentes en algún ámbito, estos nuevos referentes femeninos han aportado una visión igualitaria que ayuda a superar el sesgo androcéntrico que tramite solo modelos masculinos. Consideramos un elemento clave para trabajar desde la coeducación con el futuro profesorado, la puesta en práctica de metodologías innovadoras para formar al profesorado desde su formación inicial en un análisis crítico feminista desde una perspectiva de género en la deconstrucción androcéntrica del discurso hegemónico.

La presente investigación acción-participativa refleja, la importancia en los planes de formación inicial del profesorado de Educación Primaria de transmitir contenidos coeducativos feministas para comenzar a desarticular desde las aulas universitarias la visión heteropatriarcal de los contenidos que se transmiten en los libros de textos escolares. Esta pesquisa manifiesta la importancia del papel del alumnado como protagonista en su proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello valoramos la necesidad de plantear desde la formación inicial del profesorado a través de innovadoras metodologías, para que el futuro profesorado reflexione desde la mirada de los feminismo los sesgos de género que desde la cultura patriarcal se transmiten.

REFERENCIAS

- Anguita, R y Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64(23), 17-25.
- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 43-51.
- Díaz de Greñu Domingo, S. (2010). *Discriminación o igualdad. La educación en el respeto a la diferencia a través de la enseñanza de la Historia*. Segovia: Tesis Doctoral inédita. Universidad de Valladolid.
- Pallarés, M. (2012). La cultura de género en la actualidad: actitudes del colectivo adolescente hacia la igualdad. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 189-209.
- Sánchez, B y Barea, Z. (2019). Hacia una escuela violeta: la formación inicial del alumnado de Educación Primaria en coeducación. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 76-92.
- Suberviola, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *REIFOP*, 15(3), 59-67.

TRANSVERSALIDAD DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Luisa Fernanda Oviedo Chávez

Universidad Autónoma de Chiapas (México)

RESUMEN

El presente texto expone el proceso de investigación que se está desarrollando en el doctorado en Estudios Regionales, en la línea investigativa Procesos Educativos Regionales, de la Universidad Autónoma de Chiapas. El interés principal, es compartir los pensamientos y búsquedas que se han establecido en torno a la experiencia de los docentes universitarios frente a la transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. parto de reconocer la importancia de los espacios formativos y su poder transformativo a nivel socio-cultural y el papel del quehacer docente en medio los cambios y reflexiones en las aulas. A lo largo del texto, encontrará los planteamientos centrales de la propuesta, los intereses que llevaron a este cuestionamiento, una breve descripción metodológica y finalmente algunas conclusiones o pensamientos en torno al proceso de investigación.

Palabras clave: Género, Educación, Docencia, transversalización

1. INTRODUCCIÓN

El tema de género tiene cada vez mayor relevancia en los diferentes ámbitos de la vida, a nivel social, cultural e incluso económico se presenta como tema urgente. En el escenario educativo resulta necesario continuar ampliando las acciones donde se posibilite el conocimiento, cuestionamiento y reflexión sobre los diálogos en torno a la desigualdad, división y dinámicas producidas por la construcción social del género que de años para acá se discute desde diversos colectivos sociales y a nivel académico desde los estudios feministas y de género.

Reconocer la universidad como escenario político, “tiene la responsabilidad social de contar con ambientes equitativos entre mujeres y hombres, y favorecer la igualdad de oportunidades académicas, laborales y profesionales entre los sexos” (Buquet. 2011, p. 217) , y parte de esta importante labor se establece no solo en las políticas, reglamentos, materias o programas que se puedan proponer a nivel institucional, sino que, también se desarrollan en el encuentro cotidiano del aula entre los actores principales que son estudiantes y docentes.

Por ello el objetivo de la presente investigación es analizar la experiencia (forma en la que entienden, se acercan, abordan y comprenden) los y las docentes frente a la perspectiva de género en los espacios universitarios y su importancia al plantear la transversalidad de género en la Educación superior, con la idea de que tener conocimiento sobre lo que están piensan, reflexionan, desconocen y experimentan las y los docentes permite tener mayor claridad sobre los temas, herramientas o pautas que la formación en dichos temas debe contener y fortalecer el objetivo de que la perspectiva de género sea un eje transversal en la educación superior.

2. METODOLOGÍA

El estudio se establece dentro del paradigma Hermenéutico interpretativo el cual permite establecer relaciones entre las acciones, que se desarrollan a nivel institucional en cada una de las sedes universitarias y las experiencias, conocimientos, sentires, opiniones y acciones de las y los docentes en medio de su práctica.

El enfoque fenomenológico (Arnal, Del Rincón y La Torre, 1992) brinda las pautas en las que se quiere entender y abordar la experiencia, tratando de acercarnos al espacio más cotidiano y subjetivo como base para este proceso.

La investigación se desarrolla en dos universidades públicas de Chiapas, la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) sede Tuxtla Gutiérrez y la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). Se establecen estos dos escenarios institucionales primero por su importancia a nivel estatal y por tener un panorama desde dos diferentes propuestas institucionales.

La UNACH, al ser la universidad Autónoma del estado “por ley representa la consecución de un ideal a favor del progreso al cumplir una función sociocultural: realizar los valores, principios y anhelos que la sociedad espera lograr a través de la educación, y proveer profesionistas, investigadores y académicos, dotando al entorno social de cuadros altamente calificados” (Olvera García; Pina, Hiram y Mercado, 2009) con lo que es indispensable que todos los temas que aporten al cumplimiento de los retos educativos se reflexionen y trabajen de manera crítica desde este espacio.

La UNICH en su constitución misma es importante por su planteamiento político desde la interculturalidad, al crearse precisamente con la idea de generar espacios que dieran apertura frente a los procesos de los pueblos indígenas y reconocieran la sociedad diversa y multicultural presente en el estado.

En cuanto a las técnicas, se hace la revisión de documentación, protocolos, planeaciones y demás archivos que permitan rastrear propuestas que hayan desarrollado en torno al tema de género en cada una de las universidades; hay un acercamiento a través de entrevistas semi-direccionadas a coordinadores de los departamentos encargados del tema en cada una de las instituciones: Unidad de Enlace de Igualdad de Género en el caso de la UNICH y el Área de Comisión de Género en la UNACH y la revisión a la planeación de las materias que se imparten vinculadas con estos temas.

Así mismo, se realizan entrevistas a profundidad con 6 docentes en igual cantidad de hombres y mujeres a quienes se les preguntará sobre su experiencia y sentir frente a los temas de género en su práctica docente; También se realizará un cuestionario para recolección de datos generales de la comunidad universitaria que pueda aportar información sobre la percepción general sobre la importancia de la perspectiva de género en el escenario universitario.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A continuación, se presenta la discusión y algunas de las reflexiones y propuestas que han guiado la investigación, que van desde la manera en que la educación es un escenario principal para enfrentar las luchas por la igualdad tanto de género como racial, pero además comprender que es un proceso de largo aliento que va desde propuestas a nivel global que deben aterrizar en cada uno de los contextos en los que nos encontremos.

Las iniciativas en el escenario institucional formativo se unen a la búsqueda por enfrentar la desigualdad que principalmente las mujeres a lo largo de la historia han experimentado, situaciones entre las que se encuentran: acceso a los diferentes niveles formativos, la falta de puestos en altos cargos o la diferencia salarial existente, todas estas problemáticas que podría decirse han avanzado y se han ido transformando hasta nuestros días, nos son los únicos focos en los cuales es necesario ahondar.

Es importante entender que no solo se trata de una cuestión de cifras, hemos de reconocer que la participación de las mujeres y de otros grupos de diversidad sexual ha avanzado; tal como se planteó como

objetivo de la cuarta conferencia mundial sobre la mujer, celebrada en Beijín en 1995, en la que se reconoce la necesidad de promover ¹⁸ “los objetivos de igualdad y desarrollo para todas las mujeres y de toda la humanidad”, en esta conferencia, los gobiernos se comprometieron a que sus políticas y estrategias reflejaran una perspectiva de género.

Sin embargo, poco o nada las instituciones han analizado la forma en la que tanto docentes como estudiantes viven o experimentan estos procesos desde su experiencia cotidiana. Es decir, hablamos de que, las mujeres cada vez acceden en mayor cantidad a la educación superior, que incluso llegan a superar en matrícula a los hombres, pero aún, dejamos como tema secundario la razón de que carreras como derecho o ingenierías aún tengan muy bajo porcentaje de mujeres en las aulas, o de la reproducción de los roles de género en los discursos y formatos institucionales que incluso pasan desapercibidos al ser dinámicas totalmente naturalizadas vinculadas al proceso socio-cultural.

Esos son solo ejemplos del problema que se quiere exponer; las universidades avanzan en materia de crear alternativas para enfrentar las desigualdades y violencia que se viven por cuestiones de género, desde protocolos, departamentos de género, talleres para la comunidad estudiantil, materias e incluso investigaciones, pero el trabajo en pro de equidad de género es un proceso del que deben ser partícipes varios actores e implica el trabajo conjunto de varias instancias sociales, sin dejar de lado que es un tema que se ha ampliado de manera rápida gracias a las reflexiones y diálogos constantes.

El punto aquí es acercarnos a la experiencia docente entendiendo que las y los docentes son parte central en el ejercicio de transformación que se busca desde los espacios universitarios, todo con la intención de comprender lo que sucede a nivel individual y finalmente colectivo frente a los cambios que el tema de género nos está implicando a todos como sociedad desde cada uno de nuestros contextos cotidianos. Comprender las vivencias que las y los docentes van enfrentando en medio de esos talleres, anuncios, quizá en charlas casuales o académicas, rubricas o reglamentos, entre otros, a los que se ha ido enfrentado en su quehacer, brindara líneas de fortalecimiento para las propuestas que se desarrollan a nivel institucional.

La transversalidad de la perspectiva de género permite tener un punto de partida por el cual acercarnos a dichas experiencias; ya que, esta, se establece como una “categoría de análisis para el estudio de las construcciones culturales y sociales propias para los hombres y las mujeres, lo que identifica lo femenino y lo masculino.” (Carapia, 2004, p. 6) así, permitirá un mejor contacto con formas de pensar, creencias o dinámicas que tengan que ver más con las experiencia y formación docente.

En este sentido, no solo nos interesa ver si las y los docentes tienen o no conocimientos sobre los conceptos de género, si están en la capacidad de acoger las indicaciones y adaptar los temas a sus planeaciones o si por el contrario, su práctica gracias a los talleres que se brindan a nivel institucional se modifica o no, la experiencia subjetiva a la que la investigación quiere apelar pretende abordar los procesos por los cuales las y los docentes pasan al acercarse a los temas de género y cómo les atraviesa en su práctica docente.

Por otro lado, según el Instituto Nacional de las Mujeres hablar de perspectiva de género hace alusión “a una herramienta conceptual que busca mostrar que las diferencias entre mujeres y hombres se dan no solo por su determinación biológica, sino también por sus diferencias culturales asignadas a los seres humanos” (INMUJERES, n.d., p.104). dicha herramienta conceptual, permite puntualizar con los docentes en los roles de género que tienen contruidos, la manera como abordan dichas creencias o pensamientos en las aulas y si finalmente se está generando una reproducción de discursos naturalizados, que es una dinámica que va mucho más allá de que realmente conozcan o identifiquen conceptos de la teoría de género o no.

Es indispensable proponer el enfoque de género en la formación docente pues es allí donde se puede hacer un trabajo importante en cambios a futuro en el campo educativo (Martínez Martín, 2006) y así, bajar las desigualdades que se construyen en torno al género, pero para que la formación de los docentes sea

¹⁸ Informe de la cuarta conferencia mundial sobre la mujer 1 (Beijing, 4 a 15 de septiembre de 1995) capítulo I Resoluciones aprobadas por la conferencia Declaración y Plataforma de Acción de Beijing

contextualizada, por lo que esto nos permitirá enfocar mejor los talleres o temas que normalmente se busca tratar con los docentes desde los procesos de formación que aperturan las universidades.

A su vez, el conocer la experticia de las y los docentes, permite generar una reflexión sobre la manera en que las propuestas de formación docente que se piensan desde las instituciones muchas veces no parten de las necesidades formativas, críticas o preguntas que ellos tienen en relación a estos temas. Con esto, se puede caer en información o procesos no contextualizados que pierdan relevancia y por lo tanto incidencia en la educación superior y por ende en el cambio social. Como sabemos, un proceso formativo, en este caso, formativo docente que no se vincule con la experiencia personal y cotidiana pierde sentido al dejar de lado el contexto socio-cultural particular.

Las universidades UNACH Y UNICH han adelantado esfuerzos que gradualmente atienden el parámetro en materia de género, responden en cierta medida a las tres vertientes propuestas por Buquet (2011) en el campo de los estudios de género en la educación superior, los cuales tienen que ver con la investigación, la formación y finalmente la institucionalización de la equidad de género.

En la UNACH el proceso ha estado principalmente enfocado a la atención de la violencia de género, creando protocolos de acción, procesos en los que ha tenido un papel central la organización y acción estudiantil. También, se incorporan los temas de género incluyendo materias en algunos de los planes de estudio, lo que confirma que no es aún algo que se presente en general a nivel institucional, sino que depende de la iniciativa particular de algunas maestras y son materias que están mayormente enfocadas a incorporar la perspectiva de análisis de género dentro de la disciplina y no en los temas de género en lo reflexión general.

En el caso de UNICH las materias que abordan el tema de género se presentan en un núcleo común en diferentes niveles formativos que buscan un proceso más amplio en temas de género y no particular de cada uno de los programas, los temas que se desarrollan responden tanto al conocimiento como a la reflexión crítica frente a los procesos tanto de diversidad de género y racial.

En cuanto a la formación docente, se han generado procesos vinculados a conocimientos sobre los conceptos generales de la teoría de género, aunque aún se hace necesario ahondar en acciones concretas desde las que el profesorado podría partir para desarrollar una práctica docente con transversalidad de la perspectiva de género, es decir como una guía de actuación para incluir la perspectiva de género en el aula, proyecto que actualmente se desarrolla desde la Universidad Autónoma de México (UNAM) una instancia que por su importancia podríamos pensar ayudará a encaminar a los procesos que puedan desarrollarse en los demás estados.

La experiencia del docente permite hallar puntos claves que fortalezcan las propuestas que se gestan a nivel institucional, y trabajar de la mano en procesos mucho más contextualizados y así avanzar en escenarios formativos que respondan a la diversidad cultural y social generando procesos más democráticos que enfrenten las realidades de discriminación tanto de género como racial; retos educativos a nivel global.

REFERENCIAS

- Arnal, J.; Del Rincón, D.; Latorre, A. (1992) *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Editorial Labort S.A. Barcelona.
- Burquet, A. G. (2011) Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. *Problemas conceptuales y prácticos perfiles educativos*. Vol. XXXIII número especial. IISUE – UNAM. México.
- Carapia, J. C. C. (2004). Perspectiva de género. *Plaza y Valdes*, Ed. UNAM. México.
- Instituto Nacional de las Mujeres INMUJERES. (n.d.). *Glosario de género*. Retrieved from www.inmujeres.gob.mx
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129–151. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Olvera, J.; Piña, H. R.; Mercado, A. (2009) La universidad pública: autonomía y democracia Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*. (vol. 16, núm. 51), pp. 301- 321 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México.

VENTANAS Y ESPACIOS DE UN CONFINAMIENTO. ARTES VISUALES Y
PEDAGOGÍAS FEMINISTAS.

Carme Molet Chicot

Universitat de Lleida, España

Dànae Quiroz Llobet

Universitat de Lleida, España

Laura Salvatierra Monfort

Universitat de Lleida, España

RESUMEN

Esta comunicación explica una experiencia llevada a cabo en algunas asignaturas de Artes Visuales de la Facultad de Educación de Lleida (UdL), después del punto de inflexión que supuso la irrupción de la pandemia. La experiencia formó parte del proyecto “Vida Sostenible” que se llevó a cabo durante el curso 2019-2020, en diferentes grados y grupos. El texto pone de relieve la importancia del pensamiento crítico en los espacios académicos en situaciones inciertas, incidiendo especialmente en las artes visuales y las pedagogías feministas como lugar de experimentación sensible y de comprensión. Como resultado cabe resaltar la importancia de construir un andamiaje de pensamiento crítico feminista, relacionar los sucesos con la manera personal de experimentarlos y, la interconexión entre imágenes y textos, entre creación e interpretación.

Palabras clave: educación artística; cultura visual; pensamiento crítico; pedagogías feministas, espacios de un confinamiento.

1. INTRODUCCIÓN

Este texto explica una experiencia en educación artística y pedagogías feministas que formó parte del proyecto Vida Sostenible, un proyecto de investigación-acción implementado en la Facultad de Educación de la Universidad de Lleida, el curso escolar 2019-2020, en 3 grados y 9 grupos. Investigación que se vio afectada a consecuencia de los cambios acaecidos por la irrupción del COVID-19: la interrupción de las clases, el confinamiento domiciliario y la docencia virtual.

Ante la nueva situación, modificamos el proyecto inicial para dar respuesta a nuevas preguntas: ¿Cómo podemos hilvanar lo que es personal con lo que sucede en otros espacios? ¿Cómo podemos poner en acción educativa aquellas enseñanzas heredadas de los feminismos, sobre que lo personal es político y lo político personal? ¿Cómo pueden resonar todas estas voces en un espacio educativo privado de contacto presencial?

¿De qué manera algunas actividades artísticas y creativas pueden ayudar a dar sentido a unas experiencias en educación inicial del profesorado, en tiempos de pandemia? Para responder a estas preguntas se diseñaron algunas actividades, entre las cuales nos centraremos a analizar las experiencias de aprendizaje a las que dio lugar la propuesta “Espacios y ventanas de un confinamiento”.

2. METODOLOGÍA

El análisis de esta experiencia se basa en la reflexión entorno a como replanteamos el programa de la asignatura, la observación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de interacción virtual llevados a cabo, y en las reflexiones finales de las alumnas sobre sus aprendizajes, atendiendo a sus narrativas como parte importante de nuestra metodología e investigación (Hernández y Rifà, 2011). De igual manera consideramos imprescindibles el análisis y la inclusión de imágenes, puesto que, al ser objeto de una educación en cultura visual, las imágenes acompañan al texto facilitando otras comprensiones del mismo (Hernández, 2008).

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Siguiendo Donna Haraway (1995) pensamos que los conocimientos son siempre situados y que las formas de conocimiento están encarnadas, de aquí la importancia de las condiciones en las que se generan los mismos, de sus contextos de producción y de la manera como afectan a los cuerpos (Molet, 2014). En referencia a los contextos, vivimos un primer semestre movido: la conferencia de la activista ecofeminista Yayo Herrero, en la Universitat de Lleida, la Cumbre del clima COP25 en Madrid, las movilizaciones feministas del 8 de marzo y anteriores, entre otras. Todo ello formó parte de nuestro proyecto, y ayudó a ampliar los aprendizajes con lo que estaba pasando en nuestro país y en el mundo, a pensarnos en contexto, a aprender debatiendo y mediante actividades artísticas y, a compartir aprendizajes. Además, el acontecimiento que empezó a irrumpir en nuestras vidas a comienzos de marzo del 2020 entraba de lleno en los contenidos que estábamos explorando en Vida sostenible. De acuerdo con Ariel Guzik (2020), pensamos que no debíamos desviar demasiado la mirada de estas grandes emergencias que no son para nada ajenas a la pandemia. Sorprendió a algunas alumnas la denominada “democratización” del virus, que según algunos medios de comunicación atacaba a todo el mundo por igual, y que no tardaron en darse cuenta que no era así, en palabras de Judith Butler (2020), las propias desigualdades sociales y económicas se aseguraban de que el virus continuara discriminando. Conjuntamente a unas preocupaciones derivadas de la pandemia, si algo teníamos claro era que la educación debe ocuparse muy especialmente de las maneras como habitamos la incertidumbre y de significar lo que estaba pasando. Y, en el caso de la educación artística, de los discursos y las formas como se está representando y de las representaciones alternativas que podemos crear. Todo ello desde una mirada crítica y feminista (Molet y Bernad, 2015a), y desde una singularidad y sensibilidad propia y compartida.

Aún siendo conscientes del retraimiento de los cuerpos y la angustia que se pudiera sentir en esta situación, proyectamos nuestra atención hacia los espacios y a la politización de los mismos, más que a las emociones internas. La actividad se ideó desde una perspectiva feminista, a partir de una necesidad de repensar los espacios domésticos, los afectos y la lógica de la vida, que en aquel momento se situaron en primer plano; ello requiere de la complejidad del pensamiento feminista, de sus conocimientos y de sus prácticas regenerativas (Molet y Bernad, 2015b). Así pues, la propuesta “Espacios y ventanas de un confinamiento” tenía que ver con el momento y los espacios donde nos encontrábamos, y con nuestras experiencias de vida; ahora bien, pretendía ir más allá en la reflexión de los espacios domésticos y de los espacios públicos, denunciando esta separación cultural por sus implicaciones sexistas, y extendiendo el análisis a las ventanas como objetos donde situar la mirada. Una propuesta con un componente personal, pero también social y político.

Antes del inicio del trabajo artístico, se propusieron dos lecturas: un artículo de Fran oise Collin (1994), texto que las alumnas relacionaron con las noticias de prensa del incremento de la violencia doméstica en tiempos de reclusión. Y un segundo texto de Manuel Delgado (2020), donde reflexiona en torno a la importancia de resituar la vida y pensarla en el espacio público, para él, la peor pesadilla que estábamos viviendo era la de las calles vacías como consecuencia de una pandemia.

A partir de las lecturas, el trabajo artístico de las alumnas consistía en representar sus propias vivencias relacionando cuerpos y espacios desde una perspectiva crítica. En cuanto a los procedimientos creativos, se podía dibujar, pintar, fotografiar y manipular imágenes de manera digital. También narrar, explicar y teorizar... Todo se entendió mejor una vez estudiadas las obras de algunas artistas que habían trabajado estos aspectos desde una mirada feminista, como Martha Rosler y Cristina Lucas. La historia de la mirada como mirada masculina pudo verse en las pinturas de las que hablaba el artículo de osep lay (2020).

En todos sus trabajos, las alumnas nos regalaron buenas narraciones y reflexiones. Consiguieron llevar a cabo la actividad de manera creativa, fueron capaces de abordar una propuesta difícil en una situación insólita. Buscaron una solución artística, literaria y visual, sus trabajos son bonitos de leer y de mirar. Todos ellos son reflexivos.



IMAGEN 1. Tríptico de una alumna, extraído de su dossier, lo titula “Te quiero poder tocar”.

Las ideas que se desprenden de sus creaciones y escritos, mejoraron con las aportaciones del pensamiento contemporáneo, que nos permitieron ampliar nuestros pensamientos e imaginar otras representaciones. Puntualizamos que podemos imaginar a partir de una obra artística, pero debe quedar claro que haciendo eso no estamos interpretando la obra, sino que empleamos la obra para imaginar. La interpretación puede ser así mismo creativa pero no debiera surgir del no saber, sino de un saber informado.

El tema de las miradas es un tema de una gran complejidad, no todo el mundo tiene los mismos ojos, advierten nuestras alumnas, pero podemos compartir miradas, la mirada es cultural y tiene componentes ideológicos que implican nuestra manera de pensar.

Ellas insisten que todas las miradas son diferentes, singulares, y poco a poco, aprenden que hay discursos e ideología tras nuestras maneras de mirar. Por ejemplo, cuando nos representamos entre rejas. Además, todos los paisajes que contienen sus trabajos son bonitos. ero... ¿Qué paisaje ven los que no tienen casa? Las personas que viven en campos de refugiados, los inmigrantes que viven en un piso minúsculo. Las niñas y los niños que no tiene acceso a las tecnologías... Se piensan las ventanas como los ojos de la casa que miran el mundo. Se habla del confinamiento, poniendo colores distintos a las casas de cada persona, pero ¿por qué no se nombran o dibujan los confinamientos “otros”? ¿Por qué no se piensa en el confinamiento de las personas que no están en situación de privilegio? ¿Cómo se explica que las muertes de población negra tripliquen a las blancas en algunas ciudades de los Estados Unidos? (Mars, 2020).

Las mujeres que son miradas y las mujeres que miran (Berger, 2016). Gran parte de nuestras alumnas eligen la imagen de Salvador Dalí “Figura en una ventana” de 1925. En la historia del arte se representan muy pocas mujeres que miran, una vez más en este cuadro la mujer es objeto para ser mirado. Siguiendo con el aprendizaje se aprende a no confundir femenino con feminista, Martha Rosler es una artista feminista, una mujer que mira.

En algunos casos la mirada de las alumnas es introspectiva y su actitud autocomplaciente. Introspección, como una concha de caracol, o como una espiral que se va haciendo más pequeña. Un mirar

con lupa nuestro espacio personal. Juegos de espejos que enmarcan la proyección de nuestra propia imagen. O una extensión de nuestro deseo que puede volverse político en la medida que se proyecta en una naturaleza que nos es negada. Se tiende al conformismo o a idealizar la situación.

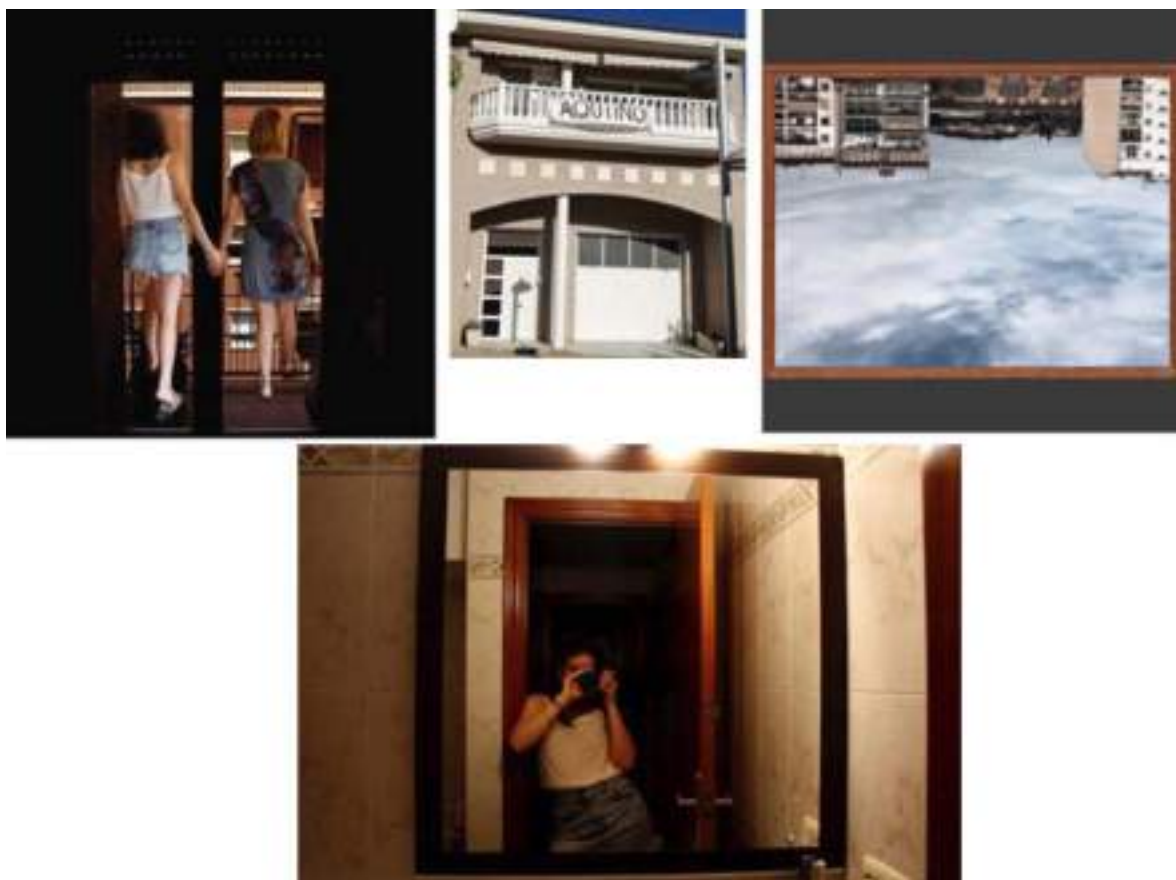


IMAGEN 2. Imágenes de varias alumnas, extraídas de sus trabajos.

Disfrutamos de las fotografías, imágenes y dibujos, y ampliamos nuestros espacios personales a través de las creaciones, las lecturas y de la reflexión, en palabras de Elizabeth Ellsworth se trataba de “movilizar lugares estancados del pensamiento” (2005, p. 23) y, en mayor o menor medida, esto se iba consiguiendo. Ahora bien, la educación no es un camino lineal, también en el arte esto es importante, el arte nos enseña a aprender a equivocarnos, a tolerar la frustración (López Fernández Cao, 2020) y también a abrir nuevas configuraciones.

El tiempo de confinamiento a causa del COVID-19 ha supuesto un acontecimiento importante, que hemos intentado usar para aprender de maneras diferentes y en profundidad. Vivencias como estas siempre dejan marcas en el cuerpo y en el pensamiento. Dirigir la mirada a los espacios, ha supuesto desviarla de los miedos, fortalecer la confianza en lo que pueden o no nuestros cuerpos y nuestro pensamiento, para abrir nuevas posibilidades de comprensión y de construcción de mundos. Pensar los límites de los espacios y sus implicaciones políticas, bajo dos perspectivas diferentes, la de Anuel Delgado y la feminista de Fran Oise Ollin, nos permitió repensar una

situación de crisis sanitaria y unos relatos mediáticos que nos iban encerrando en espiral, y nos llevaban a reafirmar criterios pedagógicos moralistas de “policías de balcón”. Para salir de ahí son necesarios otros límites y otras visiones teóricas y artísticas. También fue imprescindible repensar nuestra propia vulnerabilidad como profesoras, en consonancia con la de nuestras alumnas.

A partir de esta experiencia, hemos visto un conjunto de procedimientos que pueden ser de utilidad para las pedagogías feministas, resaltaríamos como más importantes los siguientes: construir un andamiaje de pensamiento crítico y feminista, relacionar los sucesos con la manera personal de experimentarlos y la interconexión entre imágenes y textos, entre creación e interpretación. En definitiva, una manera de conectar la docencia y las artes con la actualidad social y política. Cerramos este texto con unas palabras poéticas de una alumna hablando de sus aprendizajes:

Aprendizaje que me ha producido esta asignatura, asignatura que se ha desarrollado de una manera diferente,

diferente, única, extraordinaria y excepcional son varios adjetivos, adjetivos que describen la pandemia mundial que lo ha trastocado todo.

REFERENCIAS

- Berger, J. (2016). *Modos de ver*. Gustavo Gili.
- Butler, J. (2020, 30 de marzo). Capitalism Has its Limits. Verso. <https://www.versobooks.com/blogs/4603-capitalism-has-its-limits>
- Braidotti, R. (2009). Gedisa.
- Collin, F. (1994). Espacio doméstico, espacio público y vida privada. Seminario Permanente Ciudad y Mujer. 231-237 <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/espacio-domestico-espacio-publico-vida-privada.pdf>
- Delgado, M. (2020, 5 de abril). Salir. El País. https://elpais.com/elpais/2020/03/28/seres_urbanos/1585381326_595535.html?fbclid=IwAR3RLlMBdtQIZfUjGLD-q97LP6VV6Sv8yP6soJNvCb3MhiIYWSMCHDfoc-w
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza*. Akal.
- Guzik, A. (2020, 15 de julio). La húmeda virtud del llanto. Campo de relámpagos. <http://campoderelampagos.org/critica-y-reviews/15/7/2020>
- Haraway, D. (1995). Cátedra.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Hernández, F. y Rifà, M. (2011). Investigación autobiográfica y cambio social. Octaedro.
- López Fernández Cao, M. (2020, 18 de junio). El arte, esencial en la educación. El País. https://elpais.com/opinion/2020-06-17/el-arte-esencial-en-la-educacion.html?fbclid=IwAR21zWUG2yJ19hmCRrKURHL0dgjpkCtx4gNIHP6226CAAt3em_q99WGLIrD
- Mars, A. (2020, 7 de abril). El coronavirus se ensaña con los afroamericanos en Estados Unidos. El País. <https://elpais.com/sociedad/2020-04-07/el-coronavirus-se-ensana-con-los-afroamericanos-en-estados-unidos.html>
- Molet, C. y Bernad, O. (2015a). Políticas de género y formación del profesorado: 10 propuestas para un debate. *Revista Temas de Educación*, 21(1), 119-136. <http://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/issue/view/83>
- Molet, C. y Bernad, O. (2015b). Debemos continuar hablando de feminismos? Oxímora. *Revista Internacional de Ética y Política*, (7), 1-15. <http://revistes.ub.edu/index.php/oximora/issue/current/showToc>
- Molet, C. (2014). Lo no dicho: reflexión metodológica en torno a una investigación sobre arte y feminismos. *Athenea Digital*, 14(4), 237-259. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n4.1324> lay, J. (2020, 31 de marzo). conecta al mundo. La Vanguardia. <https://www.lavanguardia.com/cultura/20200331/48190906004/arte-ventanas-voyeurismo.html>

LA MUJER SURCOREANA. EVOLUCIÓN DE LA OPRESIÓN PATRIARCAL A LA CONQUISTA DE SUS DERECHOS

Estefanía Cestino-González

Universidad de Málaga

Gema Perez-Tapia

Universidad de Málaga

Marina González-Jerez

Universidad de Málaga

RESUMEN

Introducción: Corea del Sur es un país que actualmente ha adquirido mayor visibilidad en occidente por destacar en su industria musical con el género k-pop, pero la cultura coreana trasciende siglos de historia, marcadas por guerras, y tradiciones sociales y religiosas basadas en la opresión del patriarcado confuciano. La mujer coreana ha tenido que abrirse camino ante todas las dificultades para conseguir la misma libertad que un hombre y la igualdad de sus derechos.

Metodología: Análisis de textos de producción científica y sobre el rol de la mujer surcoreana a lo largo de la historia hasta la actualidad.

Conclusiones: La igualdad de género en Corea del sur es un tema que está de actualidad. Los programas de movilidad con occidente permiten conocer culturas tan diferentes y a la vez, compartimos los mismos retos educativos y sociales para ofrecer una construcción social desde la mirada del feminismo.

Palabras clave: Corea del Sur, medios de comunicación, educación, feminismo

1. INTRODUCCIÓN

Corea del Sur es un país con una gran riqueza histórica, ha salido de numerosas guerras levantándose y recuperándose económicamente. Es un país que guarda tradiciones culturales y sociales muy antiguas, arraigadas a creencias y costumbres heredadas generación tras generación que son muy diferentes a occidente, sobre todo, en ciertos roles desempeñados por los hombres y las mujeres. Una de estas peculiaridades es que el rol de “caballero” que en occidente se les asignaron a los hombres que eran considerados educados, políticamente correctos y protectores con las mujeres y niños, en Corea nunca ha existido este rol como tal, sino todo lo contrario, los hombres tenían dominio sobre la mujer como si fuesen sus posesiones. La vida de una mujer valía tan poco que incluso eran utilizadas como escudo humano en las prácticas militares de la guerra de Corea (1950-1953). Los soldados para cruzar los campos de minas y saber

qué caminos eran los más seguros hacían correr a las mujeres primero por los campos minados para que las minas que pudiera haber fueran detonadas con sus propios cuerpos. Estos hechos son reconocidos como prácticas militares y no son hechos vergonzosos sino históricos a pesar de la barbarie.

El rol de la mujer como dama sumisa y perfecta ama de casa, esposa que debe respetar y acatar las órdenes y decisiones tomadas por el hombre, ha sido una realidad heredada de roles históricamente impuestos en una sociedad que a día de hoy mantiene numerosas ceremonias tradiciones religiosas y ancestrales que siguen vigentes en el seno de los hogares coreanos. Estos antecedentes han hecho que la mujer coreana tenga que superar enormes barreras políticas y sociales para reclamar sus derechos y actualmente siguen trabajando en la deconstrucción de estereotipos arcaicos para construir una realidad bajo la mirada del feminismo donde la educación adquiere un papel fundamental para estos cambios.

Con la llegada de la globalización Corea del Sur abre su hermetismo tradicional y cultural para darse a conocer en occidente y a su vez, esta apertura es recíproca. Surgen nuevos convenios de movilidad estudiantil con universidades en occidente que permite a las mujeres estudiantes surcoreanas conocer otras realidades sociales, se les abren nuevas opciones y oportunidades que antes les habían estado vetadas y/o desconocían. Gracias a la llegada de Internet y las redes sociales se abre una ventana al exterior se crean nuevos canales de comunicación, mayor apertura y Corea del Sur empieza a mostrarse a occidente: su patrimonio, su historia, su cultura, pero es sin duda su industria musical del k-pop la que impulsa la ola coreana por la que es reconocida Corea del Sur, sobre todo por los jóvenes, a nivel mundial. Grupos musicales coreanos como BTS o Blackpink han alcanzado el éxito y reconocimiento internacional, los cantantes de estos grupos son mundialmente reconocidos y tienen numerosos fans de todas partes del mundo que les siguen en sus redes sociales.

Las redes sociales permiten dar voz y visibilidad a cualquier usuario, cuando los usuarios son personas populares o famosos estos comentarios se acentúan por la cantidad de seguidores que los lee y la repercusión social que generan con los debates y críticas a sus comentarios. En Corea del Sur el comentario en una red social de una famosa cantante de K-pop, Irene del grupo RedRed Velvet's generó todo un movimiento de exaltación de la voz de la mujer en defensa de sus derechos y crítica a la sociedad a la que se ven sometidas por las exigencias y costumbres machistas. El comentario que generó tanta polémica fue decir públicamente que había leído la novela de la escritora surcoreana Cho Nam-Joo. Reconocer públicamente la lectura de esa novela le ocasionó a la cantante una lluvia de críticas y la pérdida de fans, sobre todo masculinos por defender la causa feminista. La escritora Cho Nam-Joo es todo un referente para el movimiento feminista de Corea del Sur y otras partes de Asia. La novela titulada 82년생 김지영 y su versión más conocida en occidente traducida al inglés: "Kim Ji-young, Born in 1982", trata sobre las desigualdades a las que se tienen que enfrentar las mujeres en Corea del Sur, la protagonista narra su vida llena de sexismos desde la infancia hasta la adultez. La repercusión que ha tenido este libro ha suscitado tanta controversia que incluso ha generado una ola en el público masculino de reclamación de los sexismos que ellos también sufren, llegando a crear posteriormente ellos otra novela en versión masculina titulada "90년생 김지훈." y su versión traducida en inglés: "Kim Ji-hun Born in 1990." fruto también de sus propias heridas y experiencias de ira hacia la mujer y el sistema de roles que les es impuesto. Todos estos acontecimientos suceden en pleno apogeo de la llegada a Corea del viral fenómeno #Metoo. Este fenómeno surge en EEUU debido a la polémica por las acusaciones de violación del productor de cine Harvey Weinstein. La actriz Alyson Milano quiso darle más visibilidad a las víctimas del acoso sexual en vez de a los perpetradores, y para ello, realizó una publicación en la red social de Twitter con la frase "If you've been sexually harassed or assaulted write 'me too' as a reply to this tweet." "Si has sido acosada o agredida sexualmente, escíbeme yo también" Este fenómeno se hizo viral con más de 12 millones de publicaciones en Facebook en 24 horas y el hashtag fue empleado por más de 4,7 millones de personas.

Estos hechos virales trascienden a la sociedad de Corea del Sur que despierta ante una realidad donde el descontento por la desigualdad de género está servido. Hombres y mujeres se manifiestan por sus derechos en una guerra de género donde la desigualdad salarial está presente en la mayoría de los sectores.

En el contexto empresarial, aun siendo Corea del Sur una de las principales potencias mundiales (Heo and Roehrig, 2014) las mujeres siguen en un segundo plano.

Según la agencia de noticias Yonhap News (2015) Corea del Sur ha recibido 0,651 puntos, siendo 1 la valoración más alta, e indica que hay igualdad, y 0, la puntuación más baja, y por consiguiente, existe la desigualdad de género. Los países que obtuvieron resultados inferiores a Corea del Sur pertenecen a Oriente Medio.

El Foro Económico Mundial (FEM) lleva analizando datos sobre la desigualdad de género desde el año 2006, centrándose en sectores como la economía, la salud, la educación y el derecho político. En la última evaluación general sobre la igualdad de género Corea del Sur quedó en el puesto número 115 de los 145 países analizados. Obtuvo una evaluación de 0,651 puntos, en una escala donde la mínima puntuación es 0 y la máxima 1 punto, representando el 1 a la igualdad y el 0 a la desigualdad de género. Según la agencia de noticias Yonhap Corea del Sur este resultado deja a Corea del Sur por debajo de las puntuaciones de la India, Nepal y Liberia. La diferencia salarial entre las mujeres y los hombres de Corea del Sur se ha situado en el número 116 a nivel mundial, con un resultado de 0,55 puntos. (Yonhap News Agency, 2015). En el sector de la educación obtuvo el puesto 102 y en el sector de la salud el puesto número 79. En el sector político los puestos como legisladoras o ministras alcanzaron bajos porcentajes quedando en el puesto 101, a pesar de ser su líder una mujer.

Según el World Economic Forum (2020) Corea del Sur tiene una de las representaciones de mujeres más bajas en puestos de alto nivel y juntas directivas tanto en Asia como en el resto del mundo.

Sin embargo, las mujeres emprendedoras en Corea están ganando atención debido a sus aspiraciones como líderes en un país donde solo unas pocas mujeres toman posiciones de liderazgo y contribuyen de forma activa al desarrollo económico del país, con el 50% del producto interno bruto proveniente de Pymes (Global Entrepreneurship Monitor, 2018).

Uno de los principales desafíos a los que se enfrenta la mujer coreana es que las relaciones comerciales están dominadas por los hombres y los estereotipos hacia las mujeres son la norma. Además, la sociedad espera de ellas que sean ellas las que concilien la vida familiar y laboral (DeLancey, 2014).

Por estos motivos y como respuesta a un entorno desfavorable que impide el desarrollo normal de una carrera emprendedora y empresarial para la mujer, se han creado algunas instituciones o asociaciones que buscan facilitar el camino. Es común que este tipo de iniciativas sean lideradas por las propias mujeres. Es destacable que, ya en el año 1971 nació la primera “Asociación de mujeres emprendedoras de Corea”. Esta institución es una organización de carácter legal que apoya a todas las mujeres coreanas con iniciativas empresariales, involucrándose en numerosos proyectos liderados por mujeres, fomentando la creación de empleo y trascendiendo a niveles superiores proponiendo políticas para el desarrollo de la mujer como elemento indispensable en el desarrollo económico de cualquier país, y concretamente en Corea del Sur.

Es destacable y a la vez sorprendente la fecha de inicio de esta asociación, una época difícil para visibilizar las iniciativas femeninas y que pasaban desapercibidas en este sentido.

Hoy en día hay 2,66 millones de empresas femeninas en Corea, lo que representa casi el 40% de todas las empresas coreanas. Gracias a esta asociación se consiguen alcanzar algunos objetivos tales como el apoyo económico, social y legal. Se constituye como un centro de incubación de empresas, organiza premios y reconocimientos, facilita y proporciona canales de comercialización tanto dentro como fuera de las fronteras del país. Recientemente se ha llevado a cabo algunas investigaciones que pretenden conocer las principales motivaciones que impulsan a la mujer coreana a emprender, las dificultades a las que se enfrenta contextualizando siempre este hecho en su propia cultura, que como no puede ser de otra manera, impregna las relaciones personales, sociales y empresariales. Se destaca que la personalidad de las mujeres emprendedoras tiene gran influencia en su éxito, la persistencia, el entusiasmo y la autoestima son fundamentales (Choo et al. 2020)

2. CONCLUSIONES

Corea del sur es un país de contrastes donde conviven lo moderno y lo antiguo, los ancestrales templos budistas con los grandes rascacielos y centros comerciales, el culto a las ceremonias ancestrales y el culto a los ídolos del k-pop. El despertar de políticas defensoras feministas está empezando a surgir abriéndose camino con las tradiciones tan marcadas e impuestas que poco a poco empiezan a cambiar gracias a la educación.

La igualdad de género en Corea del sur es un tema que en la actualidad se aborda en la formación de los estudiantes y docentes. Los programas de movilidad con occidente permiten conocer culturas tan diferentes y a la vez, compartimos los mismos retos educativos y sociales para ofrecer una construcción social desde la mirada del feminismo.

REFERENCIAS

- Allan, E. (2014). Double Standard for Feminine Ideals: What Korean Art Indicates about Gender Roles in the late Joseon Dynasty.
- Asociación de Mujeres Emprendedoras de Corea del Sur. (2021). <https://kwbiz.or.kr/>
- BBC News Mundo. (25 de junio de 2020) 70 años de la Guerra de Corea <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-53166018>
- CBS News (17 de octubre 2017) «More than 12M 'Me Too' Facebook posts, comments, reactions in 24 hours» <https://web.archive.org/web/20171024095757/https://www.cbsnews.com/news/metoo-more-than-12-million-facebook-posts-comments-reactions-24-hours/>
- Cho, Y., Park, J., Han, S. J., Sung, M., & Park, C. (2020). Women entrepreneurs in South Korea: motivations, challenges and career success. *European Journal of Training and Development*, 45(2/3), 97–119.
- Claire, L. (29 de Marzo de 2018). The Korea Herald. Obtenido de The Korea Herald: <http://www.koreaherald.com/view.php?ud=20180327000799>
- DeLancey, R.M. (2014), “Women entrepreneurs in national economies: a study of Korean women’s economic contributions, challenges and opportunities”, *World Review of Business Research*, Vol. 4 No. 2, pp. 108-122.
- Elfving-Hwang, J. (2010). Representations of femininity in contemporary South Korean women's literature. Folkestone, Kent, U.K.: Global Oriental.
- Euny-Hong. (14 de Abril de 2020). The New York Times. <https://www.nytimes.com/2020/04/14/books/review/kim-jiyoun-born-1982-cho-nam-joo.html>
- Global Entrepreneurship Monitor (2018), “Global report 2017/18”, available at: <https://gemconsortium.org/report/50012>
- Gómez Bravo, A. (22 de febrero de 2020). «Cho Nam-joo, la escritora que inspiró el #MeToo en Corea del Sur». La Tercera. <https://www.latercera.com/culto/2020/02/22/cho-nam-joo-metoo-corea/>
- Guardia A. (2021) ¿Cómo es el divorcio en Corea del Sur? Corea Cultura <https://www.coreacultura.com/el-divorcio-en-corea/>
- Eyerys. (15 de octubre de 2017) He #MeToo Movement On Social Media. <https://web.archive.org/web/20171018191528/https://www.eyerys.com/articles/timeline/metoo-movement-social-media#event-a-href=articles-timeline-facebook-and-billion-userfacebook-and-a-billion-user-a>
- Heo, U.K. and Roehrig, T. (2014), *South Korea’s Rise: Economic Development, Power, and Foreign Relations*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Izaakson J. & Kyung Kim T. (6 de agosto de 2020). Tribuna feminista. El movimiento de mujeres de Corea del Sur: «No somos flores, somos fuego» <https://tribunafeminista.elplural.com/2020/08/el-movimiento-de-mujeres-de-corea-del-sur-no-somos-flores-somos-fuego/>
- Jeong, S. C. (2019). “South Korea’s glass ceiling: the women struggling to get hired by companies that only want men.” CNN. <https://edition.cnn.com/2019/01/31/asia/south-korea-hiring-discrimination-intl/index.html>

- Kim, J. (2015). Women's Legal Voice: Language, Power, and Gender Performativity in Late Chosŏn Korea. *Journal of Asian Studies*, 74(3), 667-686. <https://doi.org/10.1017/S002191181500056X>
- Kim, S. J. (2019). My own flesh and blood: Stratified parental compassion and law in Korean slavery. *Social History*, 44(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/03071022.2019.1545358>
- Kim So-youn (5 de agosto de 2014) Hankyore. Desde 2000, Corea del Sur número uno en la OCDE por desigualdad salarial de género. https://www.hani.co.kr/arti/english_edition/e_international/649886.html
- Korean Literature Now (03 de abril de 2019). On secrets between awareness and memory: Interview with Kim Insuk <https://koreanliteraturenow.com/interviews/web-exclusive-secrets-between-awareness-and-memory-interview-kim-insuk>
- Seth, M. J. (2006). *A concise history of Korea : from antiquity to the present*.
- Statista. (2018). Percentage of women CEOs guess & gap in South Korea. <https://www.statista.com/statistics/816525/south-korea-women-ceo-ratio-guess-and-gap/>
- Statista. (2019). Monthly salary of women South Korea 2019, by age. <https://www.statista.com/statistics/962672/south-korea-average-monthly-salary-women-by-age/>
- Valiente-Jiménez, D. (11 de diciembre de 2012). Los cuentos del corredor de la muerte. *El Mundo* <https://www.elmundo.es/elmundo/2012/12/11/cultura/1355217054.html>
- World Economic Forum (2020), "The global gender gap report 2020", available at: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf
- Yonhap News Agency 안지수 (19 de noviembre de 2015). «La igualdad de género de Corea del Sur se sitúa en el número 115 a nivel mundial». Agencia de Noticias Yonhap. <https://sp.yna.co.kr/view/ASP20151119001200883>

EVOLUCIÓN DE LAS ACTITUDES SEXISTAS EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL DURANTE SU FORMACIÓN INICIAL

Sara Córdón Gómez

Universidad de Extremadura, España

Sixto Cubo Delgado

Universidad de Extremadura, España

Prudencia Gutiérrez Esteban

Universidad de Extremadura, España

RESUMEN

La Formación Inicial del profesorado no muestra una preocupación real por integrar las cuestiones de género. Este estudio tiene como objetivo analizar la evolución de las actitudes del profesorado de Educación Infantil para determinar si se producen cambios hacia posturas menos sexistas durante su Formación Inicial. Se trata de una investigación descriptiva, un estudio de desarrollo de corte transversal. Los instrumentos utilizados, basados en la teoría del Sexismo Ambivalente (Glick & Fiske, 1996, 1999), se aplicaron a una muestra de 648 participantes. Los resultados revelan que durante su formación inicial el profesorado de Infantil se acerca a posturas menos sexistas, pero se comprueba que estos cambios se producen realmente solo en el grupo de mujeres. Se concluye con la necesidad de intervenir en la formación universitaria de este colectivo de manera efectiva, promoviendo las acciones positivas de género en Educación e incluyendo las pedagogías feministas y de las sexualidades.

Palabras claves: Formación inicial del profesorado, Educación Infantil, Igualdad de género, Actitudes sexistas, Sexismo ambivalente.

1. INTRODUCCIÓN

La educación es vista como la herramienta más útil para implementar una transformación profunda de la sociedad heteropatriarcal frente a la discriminación universal que sufren las mujeres. Como ha señalado Artal (2009), el sexismo en la educación es profundamente antidemocrático. Para su erradicación, se requieren amplias transformaciones sociales y culturales. Así, el desafío de la igualdad es una necesidad social que ya no se puede postergar en el ámbito de la educación, que es donde podemos influir definitivamente en la vida y perspectivas de las nuevas generaciones (Anguita, 2011).

En este contexto, existe la necesidad de construir una pedagogía feminista para una ciudadanía cambiante (Maceira, 2006; Martínez, 2016). En esta misión ineludible, el profesorado es percibido como el principal agente del cambio educativo y social (González, 2017). No podemos transformar una sociedad sexista a través de la educación si las personas agentes de cambio no son conscientes ni están capacitadas en temas de género. Por ello, debemos concienciar al colectivo de profesionales de la educación y, por lo tanto, dar los pasos preliminares para implementar proyectos de acción coeducativa (McCormack & Gleeson, 2010). Por este motivo, el presente estudio se centra en la formación inicial del profesorado.

El profesorado presenta comportamientos y actitudes sexistas, resistencia al cambio educativo y déficits formativos (Rebollo, García, Piedra, & Vega, 2011). Además, consideran las acciones positivas discriminatorias para los hombres (Díaz de Greñu & Anguita, 2017), al mismo tiempo que se han observado pocos cambios al respecto (González, 2017).

La resistencia del profesorado a las cuestiones de género no se puede comprender en su totalidad sin analizar la formación recibida: su falta de sensibilidad se debe a la débil política microeducativa propuesta en su preparación inicial (Romero & Abril, 2008). Así, el profesorado universitario del ámbito educativo son figuras clave en esta transformación. Por contra, este colectivo considera que el sexismo es algo del pasado, que la igualdad de género o la coeducación no es un tema prioritario y se ve a sí mismo como igualitario. Además, siente que su práctica docente es cuestionada y adopta una actitud defensiva (Gutiérrez-Esteban, Luengo & Casas, 2011). Incluso se han detectado una reacción violenta contra las iniciativas feministas en educación (Prat & Flintoff, 2012).

Hasta la fecha se han realizado varios intentos de incluir la formación en igualdad de género en los planes de estudio de la Formación Docente (Esen, 2013; McCusker, 2017). En Europa, sin embargo, la perspectiva de género no ocupa un lugar destacado en las políticas de formación del profesorado, sino que depende en gran medida de la iniciativa de profesionales con sensibilidad a nivel individual o del interés de los y las estudiantes por cursar asignaturas que abordan esta temática (EURYDICE, 2010; Gouvias & Alexopoulos, 2016), por lo que no podemos considerar que exista un interés creciente por parte de las instituciones por materializar contenidos específicos. De hecho, en los últimos años se han observado pocos cambios al respecto, a pesar de la normativa existente, que apunta a la formación docente como un medio indispensable para generar cambios.

Partiendo de la premisa de que la discriminación que sufren las mujeres está relacionada con la existencia de actitudes sexistas (Expósito, Moya y Glick, 1998), nos planteamos si durante el periodo de Formación Inicial del profesorado de Educación Infantil se producen cambios actitudinales hacia posturas menos sexistas. En base a esta pregunta de investigación, nos propusimos los siguientes objetivos:

- Describir cómo evolucionaban las actitudes sexistas del profesorado de Educación Infantil a lo largo de la Formación Inicial.
- Comprobar si existían diferencias entre mujeres y hombres en la evolución de las actitudes sexistas durante la Formación Inicial docente de Infantil.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño

Se trata de una investigación descriptiva encuadrada dentro de los llamados estudios de desarrollo. Dentro de este tipo de estudios, se trata de un estudio de crecimiento de corte transversal, ya que se efectúa un registro de medidas de diferentes grupos de personas pertenecientes a distintos cursos académicos: antes

de comenzar la formación, al finalizar 1º curso, al finalizar 2º curso, al finalizar 3º curso y al finalizar 4º curso. A efectos metodológicos, los grupos (los cursos) son comparables (Cubo, Martín y Ramos, 2011).

Además, la recogida de datos prolongada en el tiempo ha permitido obtener información del mismo grupo de participantes en dos momentos distintos: la muestra de Grado que finalizaba 1º curso en junio de 2012, era la misma que finalizaba 4º curso en junio de 2015. Esto ha permitido establecer dos cohortes y realizar un estudio de crecimiento de corte longitudinal que puede ser útil, además, para apoyar los resultados del estudio transversal, dándole consistencia al estudio.

2.2. Participantes

La población de referencia es el alumnado universitario del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Extremadura (España), es decir, potencialmente futuro profesorado de la etapa de educación infantil. Para la recogida de los datos se seleccionó una muestra a través de un muestreo opinático o intencional.

La muestra estaba formada por 648 participantes, de los cuales 597 eran mujeres (93,7%) y 40 hombres (6,3%). La media de edad era 21,15 años ($\sigma = 3,2$), con un rango de edad comprendido entre los 17 y 45 años. El número de participantes de la Facultad de Educación (Badajoz, España) fue de 304 y de la Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres, España) fue de 299 (50,4% y 49,6%, respectivamente). La distribución de la muestra por cursos académicos fue la siguiente: 199 estudiantes de nuevo ingreso en la titulación, 138 participantes que finalizaban el primer curso, 104 participantes que finalizaban segundo curso, 112 participantes que finalizaban tercer curso y 89 participantes que finalizaban cuarto curso de Grado.

2.3. Instrumentos

Tras una revisión de instrumentos que evalúan las actitudes sexistas, optamos por utilizar el constructo teórico sexismo ambivalente (Glick & Fiske, 1996, 1999), ya que no solo es la formulación más completa y actualizada del sexismo, sino que también su validez y fiabilidad son ampliamente reconocidas. Esta formulación teórica tiene dos escalas, una para medir las actitudes sexistas ambivalentes hacia las mujeres y la otra para medir las actitudes ambivalentes hacia los hombres. La inclusión de este último es interesante por su escasa presencia en la literatura especializada y porque complementa la explicación del sexismo contemporáneo. Además, debido al fenómeno de feminización de la docencia (Drudy, 2008; Fleita-Asín & Pan, 2017), las mujeres predominan en nuestra muestra, por lo que es de interés conocer qué creencias tienen respecto a los hombres.

El cuestionario, en papel y anónimo, incluía las siguientes secciones: a) características socio-académicas (edad, sexo y curso); b) la versión en español reducida del Inventario de Sexismo Ambivalente (ASI) de Glick y Fiske (1996), adaptado por Rodríguez, Lameiras y Carrera (2009); y c) la versión reducida en español del Inventario de Ambivalencia hacia los Hombres (AMI) de Glick y Fiske (1999), adaptado por Rodríguez et al. (2009). Ambas escalas tienen dos componentes, uno hostil y otro benévolo: en el caso de ASI, sería el Sexismo Hostil (SH) y el Sexismo Benévolo (SB), y en el caso de AMI, sería la Hostilidad hacia los Hombres (MH) y la Benevolencia hacia los Hombres (MB).

2.4. Procedimiento

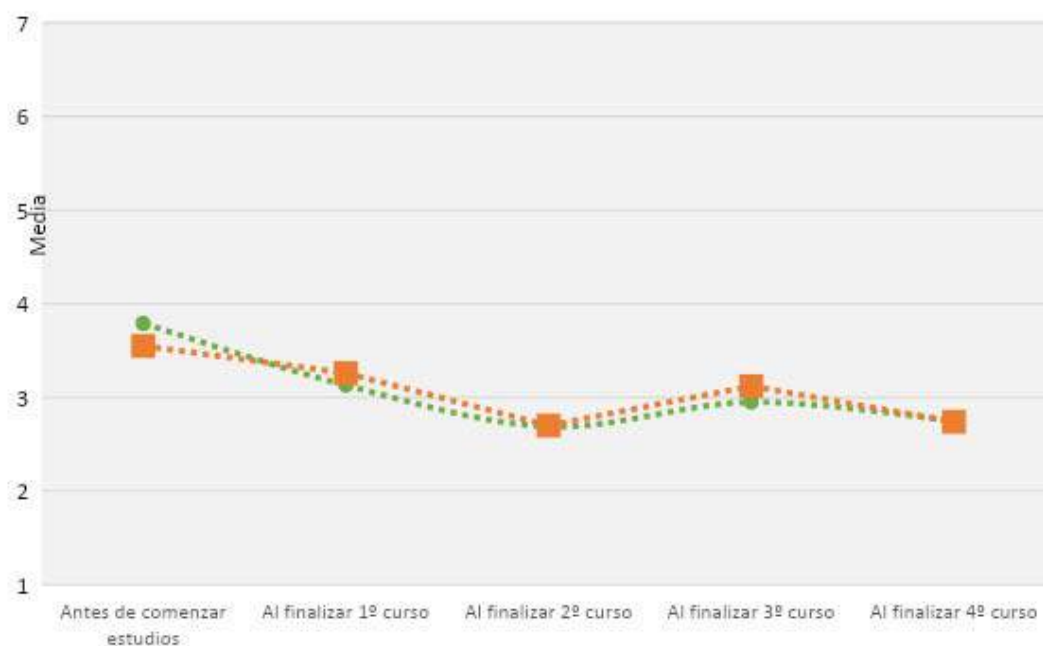
La recogida de datos tuvo lugar en los distintos grupos de los Grados en Educación Infantil de la Facultad de Educación (Badajoz) y de la Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres), ambas pertenecientes a la Universidad de Extremadura (España). Para acceder a todos los grupos se seleccionaron asignaturas obligatorias del plan de estudios de cada centro, carrera, curso (1º, 2º, 3º y 4º) y grupo (A, B, C y D). Una vez contactado con el profesorado de cada grupo y habiendo obtenido la confirmación de su colaboración, una de las investigadoras procedió a pasar el cuestionario en los grupos seleccionados.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de nuestro estudio indican que sí se producen cambios hacia actitudes menos sexistas en el futuro profesorado de Educación Infantil durante su Formación Inicial, evaluadas desde la perspectiva teórica del Sexismo Ambivalente (Glick & Fiske, 1996, 1999). En particular, se produjeron cambios de actitud significativos en el AMI y en los componentes benévolos de las escalas (MB y SB) durante el 2º y 4º año; en ASI y en los componentes hostiles (MH y SH) hubo cambios solo en el 2º año. Estos cambios pueden deberse a la influencia de ciertos factores, tales como el nivel educativo o la edad (McHugh y Frieze, 1997; Lameiras & Rodríguez, 2003). A pesar de ello, creemos que la influencia de estas variables no es suficiente para disminuir las actitudes sexistas en el futuro profesorado, ya que numerosos estudios han demostrado que el profesorado continúa siendo sexista en su práctica profesional (Díaz de Greñu & Anguita, 2017).

Figura 1.

Evolución del Sexismo Ambivalente (ASI) y de las Actitudes Ambivalentes hacia los Hombres (AMI) a lo largo de la Formación Inicial del profesorado de Educación Infantil, por curso



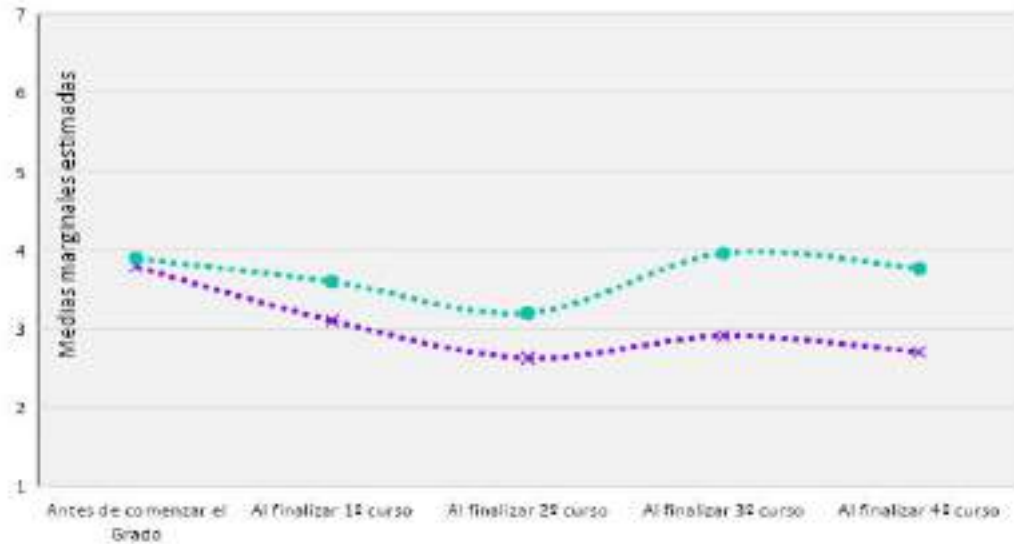
Notas. Se han destacado con línea continua los tramos donde se rechaza la hipótesis nula ($p \leq 0.05$). Las medias no estimables no se representan.

La inclusión de la variable sexo en todos los análisis ha enriquecido el estudio y ha ayudado a comprender mejor los resultados. Se mostraron diferencias en la evolución actitudinal de hombres y mujeres durante la Formación Inicial del Profesorado, sobre todo en los componentes benévolos de ambas escalas, de tal forma que los cambios observados a nivel general en realidad se producían solamente en el grupo de mujeres en formación y no en el de los hombres, que se mantenían lineales a lo largo de la formación. Esto era de esperar debido a la influencia de las prácticas de enseñanza sexistas en el alumnado (Artal, 2009), a pesar de que ambos géneros reciben la misma formación universitaria (currículum oficial). Una de las

implicaciones de este hallazgo inédito sería justificar la introducción de acciones positivas de género en la Educación y, en particular, la Educación Superior. Por otro lado, estas diferencias entre los géneros detectadas descartan la influencia de factores como la edad o el nivel de estudios, que afectarían a ambos grupos por igual.

Figura 2

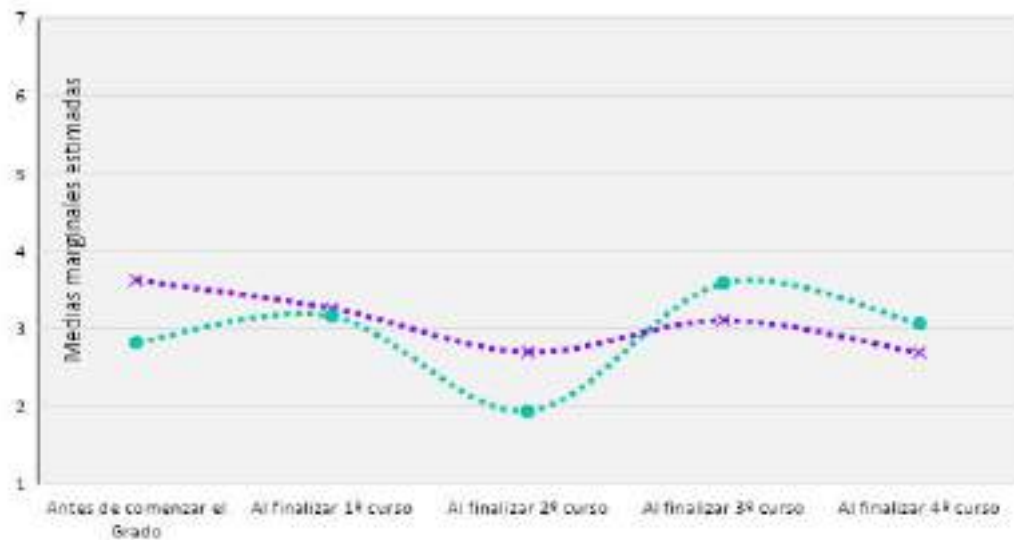
Evolución del Sexismo Ambivalente (ASI) en el Grado en Educación Infantil, por sexo



Nota. Se han destacado con línea continua los tramos donde se rechaza la hipótesis nula ($p \leq 0.05$).

Figura 3

Evolución de las Actitudes Ambivalentes hacia los Hombres (AMI) en el Grado en Educación Infantil, por sexo



Nota. Se han destacado con línea continua los tramos donde se rechaza la hipótesis nula ($p \leq 0.05$).

En síntesis, podemos afirmar como conclusión final que la Formación Inicial universitaria no elimina adecuadamente las actitudes sexistas del colectivo de profesionales de la Educación Infantil, algo necesario si van a actuar como agentes del cambio coeducativo. La sociedad heterocispatriarcal necesita el apoyo de la Educación para erradicar el sexismo desde la base. La acción del profesorado es fundamental para lograr la transformación educativa, pero esta transformación nunca se producirá si no se producen cambios en las actitudes hacia la igualdad de género ni siquiera en la etapa de Formación del Profesorado. La formación inicial de calidad del profesorado, en cuyas manos está la educación de la futura ciudadanía, es fundamental para sentar las bases de una verdadera transformación social basada en la igualdad.

REFERENCIAS

- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 43–51.
- Artal, M. (2009). Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 27, 5–21. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.200927340
- Cubo, S., Martín, B., & Ramos, J. L. (Coords.) (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Pirámide.
- Díaz de Greñu, S., & Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219–232. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Esen, Y. (2013). Hizmet öncesi öğretmen Eğitiminde toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirme amaçlı bir çalışma [A Study for Developing Gender Sensitivity in Pre-Service Teacher Education]. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 280–295.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491–512. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.70.3.491>
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1999). The ambivalence toward men inventory: Differentiating hostile and benevolent beliefs about men. *Psychology of Women Quarterly*, 23, 519–536. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1999.tb00379.x>
- González Pérez, T. (2017). Políticas educativas igualitarias en España. La igualdad de género en los estudios de magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2), <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2764>
- Gouvias, D., & Alexopoulos, C. (2016). Sexist stereotypes in the language textbooks of the Greek primary school: A multidimensional approach. *Gender and Education*, 30(5), 642–662. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1237620>
- Gutiérrez-Esteban, P., Luengo, M. R., & Casas, L. M. (2011). La formación de las maestras y la igualdad de oportunidades: ayer y hoy. *Educatio siglo XXI*, 29(2), 333–352.
- Maceira, L. M. (2006). Más allá de la coeducación: pedagogía feminista. *Educar: Revista de Educación*, 36, 27–36.
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemonía. *Foro de Educación*, 14(20), 129–151. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- McCormack, O., & Gleeson, J. (2010). Attitudes of parents of young men towards the inclusion of sexual orientation and homophobia on the Irish post-primary curriculum. *Gender and Education*, 22(4), 385–400. <https://doi.org/10.1080/09540250903474608>
- McCusker, G. (2017). A feminist teacher's account of her attempts to achieve the goals of feminist pedagogy. *Gender and Education*, 29(4), 445–460. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1290220>
- Prat, M., & Flintoff, A. (2012). Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en una institución universitaria de formación de profesorado de educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 69–83.
- Rebollo, M.Á., García, R., Piedra, J., & Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521–546.
- Romero, A., & Abril, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(3), 43–51.

LENGUAJE Y REALIDAD: CONSTRUYENDO Y DECONSTRUYENDO EJEMPLOS COTIDIANOS EN LA REALIDAD DEL AULA

Marina González-Jerez,

Universidad de Málaga, España

Estefanía Cestino-González

Universidad de Málaga, España

RESUMEN

Introducción. El lenguaje es la capacidad propia humana para expresar, a través de la palabra, ideas, pensamientos y/o sentimientos. Existe una relación lenguaje-realidad, de modo que usamos el lenguaje como instrumento de descripción de lo que nos rodea. Poner nombre a las cosas facilita identificar la materialidad observada; así mismo, el uso del lenguaje construye nuestras ideas y juicios de valor. **Metodología.** Cambiar la perspectiva a la hora de nombrar la realidad, utilizando el lenguaje, puede ser un primer motor de cambio social para facilitar la igualdad, favoreciendo el cuestionamiento de constructos heteropatriarcales, asistencialistas o discriminatorios arraigados en nuestro discurso cotidiano. En esta contribución se presentan ejemplos prácticos y alternativas del uso de términos del lenguaje en el aula. **Conclusión.** Con ello, se pretende facilitar en el alumnado una reflexión crítica de la interpretación de la realidad a través de lo que se nombra.

Palabras clave: Lenguaje, valores, igualdad, perspectiva de género

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje es la capacidad propia del ser humano para expresar, a través de la palabra, ideas, pensamientos y/o sentimientos. Existe una relación entre el lenguaje y la realidad cultural; de este modo, podemos decir que usamos el lenguaje como instrumento de descripción de la realidad que rodea. En esta misma línea, Sweet manifiesta que "El lenguaje es una expresión de ideas por medio de sonidos del habla combinado en palabras. Las palabras están combinadas en frases, esta combinación responde a la transformación de ideas en pensamientos". Ideas, palabras y realidad se conjugan para interpretar el entorno que nos rodea. En este sentido, se puede decir que nombrar las cosas facilita identificar la materialidad observada; en función de cómo se nombren las "cosas" se construyen nuestras ideas y juicios de valor. En un entorno patriarcal, lo normal es nombrar lo que nos rodea desde la perspectiva tradicional en la que hemos desarrollado nuestra percepción de las "cosas"; por tanto, la interpretación de la realidad a través del lenguaje está sesgada hacia la visión masculina de la realidad. Esta visión de la realidad tiene una perspectiva androcentrista. En palabras de Lledò (2016), "el androcentrismo consiste en un punto de vista orientado por el conjunto de valores dominantes en el patriarcado o una percepción centrada y basada en normas masculinas". Con este referente, según la autora, los aspectos

relacionados con las mujeres serían la desviación a la norma. La transmisión del androcentrismo se hace presente desde la escuela (Bello, 2002) a través de los libros de texto y, en ocasiones, las asignaturas que componen el currículo tienen un claro sesgo androcéntrico a la hora de presentar los contenidos de estas.

2. METODOLOGÍA

Los entornos educativos pueden y deben ser espacios de reflexión crítica en los que las personas trabajen desde su individualidad para la mejora de sí mismas y de la sociedad en general. En compromiso docente de incentivar esa reflexión pasa por trabajar desde el aula las visiones patriarcales y androcéntricas que se materializan en el lenguaje utilizado para describir el entorno. La Educación Superior no debe ser ajena a este escenario. Por ello, el objetivo que se plantea es el análisis, en el entorno del aula, de constructos y expresiones con sesgos androcéntricos y/o sexistas para:

- Identificar la mirada desde la que está construida la expresión, - Ser consciente del uso que se le da a la misma y
- Buscar una alternativa a la expresión que suponga un cambio de perspectiva de género.

Se propone en uso de la herramienta pedagógica Debate para la consecución del objetivo planteado. Como recogen Esteban y Ortega (2017), citando a Rodríguez (2012), el debate se considera una herramienta de utilidad no solo para la consecución de los objetivos de aprendizaje en la Educación Superior, sino también para la formación integral del alumnado.

2.1. Procedimiento y ejemplos de propuesta.

A continuación, se ejemplifican en la tabla 1 propuestas de cambio de perspectiva en el uso de expresiones cotidianas para romper con el estereotipo y la perspectiva con sesgo androcéntrica:

Tabla 1.

Ejemplo de expresiones a las que realizar el cambio de perspectiva

Expresión hablada o frase típica	Mirada/perspectiva	Propuesta de cambio	Sesgo
“Casa de citas o club de alterne”	Androcéntrica	“Club de puteros”	Machista
“Es niño o niña”	Androcéntrica	“Es niña o niño”	Machista
“Varón o Mujer” en formularios de registro	Androcéntrica	“Mujer o Varón”	Machista
“Heterosexual/homosexual”	Heteropatriarcal	Homosexual/heterosexual	Patriarcal
“Gay y lesbiana”	Androcéntrica	“Lesbiana y gay”	Patriarcal

Nota. Tabla y ejemplos de elaboración propia.

Como se ha comentado anteriormente, el androcentrismo es la visión del mundo que sitúa al hombre como centro de las cosas o como referente para explicar la realidad. En la tabla 1 se propone el ejemplo de los formularios tipo, en los que para recoger la información sexo se presenta primero el correspondiente al hombre. Es interesante, pues, ser consciente de esa mirada androcéntrica. El ejercicio que se propone mediante la técnica del debate es establecer la perspectiva que está marcando esa expresión verbal, analizarla, compararla con su contraria y establecer argumentos para su cuestionamiento. La regla de inversión, consistente en sustituir una palabra por su correspondiente de género opuesto, puede servir de guía para la elección de la expresión adecuada.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tomar referencias de utilidad a través de las Guías de uso de lenguaje igualitario, editadas por las propias Universidades (véase Salazar, 2012) ayuda a establecer un marco conceptual y respetuoso del uso de la lengua, manteniendo y respetando sus reglas a la vez que haciendo un uso comprometido con el avance en la igualdad de

género. De esta forma, estaríamos dando cumplimiento a la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de igualdad de género en Andalucía que incide en la necesidad de erradicar el sexismo lingüístico como medida de avance en la igualdad.

Como conclusión, sería interesante tambalear los cimientos de la masculinidad como medida de valor social (Schiebinger, 2004) con la reflexión, el compromiso y una adecuada capacidad de cambio. Así mismo, predicar con el ejemplo de un lenguaje inclusivo, respetuoso con la norma, pero combativo en su uso, puede ayudar a cambiar miradas que cambien el mundo.

REFERENCIAS

- Bello, A. S. (2002). El androcentrismo científico. un obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educar*, 91-102.
- Cunil, E. L. (2016). Lengua, literatura y coeducación. *Filanderas*, (1), 61-76.
- Esteban García, L., & Ortega Gutiérrez, J. (2017). El debate como herramienta de aprendizaje. *Jornadas de Innovación e Investigación Docente*.
- Guerrero, S. (2012). Guía para un uso igualitario y no sexista del lenguaje y de la imagen de la Universidad de Jaén.
- Schiebinger, L. L. (2004). *¿Tiene sexo la mente?: las mujeres en los orígenes de la ciencia moderna*. Universitat de València.
- Sweet, H. (2014). *A new English grammar* (Vol. 1). Cambridge University Press. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/upoinnova/article/view/124/119>
- <https://www.boe.es/eli/es-an/l/2007/11/26/12/con/20181015>

FORMARSE PARA EDUCAR A LAS INFANCIAS: MAPEO DE SENTIDOS EN TORNO A LA FORMACIÓN DOCENTE EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DEL NORTE ARGENTINO

Ileana Ramirez

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

RESUMEN

Este trabajo presenta un mapeo de sentidos construidos en torno a la formación docente para la educación de las infancias en el contexto de una universidad pública del norte de Argentina. Es el resultado de una investigación que asume dos abordajes, una perspectiva histórica que recupera sentidos fundantes, y una mirada pedagógica que trabaja con las voces de las y los protagonistas. El devenir de la misma permitió identificar como un eje central, la discusión sobre el lugar de la mujer como educadora de las infancias. Algunas de las preguntas que orientan la investigación son, ¿qué sentidos se han construidos sobre la formación docente para las infancias? ¿qué vínculos se definen en la relación mujer- infancias? ¿qué lugar ocupa el conocimiento académico en el trayecto de formación?

Palabras Clave: formación; educación; infancias, mujeres; universidad.

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es presentar el recorrido realizado en el marco de una investigación acreditada en una universidad del norte argentino. La investigación se denomina “La formación docente para la educación infantil en la universidad. Lecturas entre el pasado y el presente”.¹⁹

En este marco nos preocupa el estudio sobre los sentidos que, diferentes protagonistas, construyen sobre la formación docente para la educación infantil en el contexto de una universidad pública. La formación a la que referimos se materializa en el Profesorado en Educación Inicial, creado en la década del 70 y que desde entonces reconoce como rasgos de identidad la masividad en su matrícula y la casi exclusividad de mujeres en su cursado.

Nuestra investigación adopta dos abordajes, uno de ellos se corresponde con la mirada histórica. Desde allí, realizamos un trabajo de archivo que nos acercó a una matriz de sentidos construida en los 60 y 70, en el interjuego de perspectivas epistemológicas sobre las infancias y la formación. Perspectivas que se hicieron cuerpo en representantes, mujeres formadas en diferentes ámbitos y desafiando, a principios del siglo XXI, estereotipos sobre la mujer y su formación.²⁰

¹⁹ PI-17 H020, Res. Nro. 149/18-C.S, UNNE. Director: Dr. Claudio R. Núñez. Sub- directora: Dra. Ileana Ramirez. Periodo 2017-2021.

²⁰ Es el caso de Soledad Ardiles Gray de Stein quien se destaca en la escena pedagógica del norte de Argentina por su importante formación en educación pre-escolar. Oriunda de la provincia de Tucumán, se especializó en la Northwest Missouri State University (EEUU, 1951-1952). Reconoce entre sus formadoras a dos estadounidenses a Patty Smith Hill y la Dra. Chloe Millikan.

El segundo abordaje, se posiciona en el presente y en la pedagogía, y recupera las voces de protagonistas. Desde el 2017 trabajamos con docentes, graduadas y estudiantes del Profesorado en Educación Inicial, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.

En el devenir de la investigación, el propósito inicial fue adquiriendo ciertas particularidades. Surgió la necesidad de comprender el lugar que las mujeres asumen cuando deciden estudiar la carrera de formación docente para las infancias, en relación a ejes problematizadores como el vínculo entre infancias y mujeres, y entre mujeres y conocimiento.

Presento aquí, un primer mapeo de nuestro recorrido en esta investigación. Me orientaron preguntas tales como, ¿qué sentidos se han construidos sobre la formación docente para las infancias? ¿cuáles son las continuidades y las interrupciones de esos sentidos en relación a la matriz fundante de dicha formación? ¿qué vínculos se definen sobre el lugar de la mujer en la relación con las infancias? ¿qué lugar ocupa el conocimiento académico en el trayecto de formación?

2. METODOLOGÍA

El trabajo de investigación asume una perspectiva cualitativa de la investigación que abona al reconocimiento del sujeto como central en el proceso de investigación. De allí la decisión de trabajar desde un abordaje biográfico narrativo, desde la convicción que para la construcción y apropiación del conocimiento resulta imprescindible que estudiantes y docentes comiencen a reconocerse como interlocutores/as válidos/as, y desde allí, acercarnos a lo que denominamos “narraciones de formación” (Ramírez y Borda, 2020).

La entrevista en profundidad fue la herramienta privilegiada, desde la cual recogimos las interpretaciones de las personas entrevistadas sobre hechos de los cuales han formado parte, que se elaboran a partir del presente, de los deseos, proyectos y perspectivas al momento de realizar la entrevista (Mallimaci y Gimenez Béliveau, 2006, p. 175). Desde esta herramienta, avanzamos en la narración de unas experiencias, partimos del presupuesto que la experiencia tiene que ver más con lo que hacemos, con la dimensión más receptiva de lo que nos pasa, y lo que nos pasa con lo que hacemos (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Desde allí, tal como plantea Larrosa (2011), comprender la educación y en este caso la formación docente para las infancias desde la “experiencia/sentido”, que constituye otra forma de pensarla y tensionarla.

A lo largo de la investigación entrevistamos a docentes que estuvieron en los inicios de la carrera de formación docente, a graduadas que contaban con un tiempo aproximado de 5 años de egresadas, y a estudiantes que cursaban el último año de la carrera al momento de la entrevista.

Asimismo, realizamos un trabajo con fuentes primarias que conforman el archivo disponible en la Facultad de Humanidades de nuestra universidad. Este trabajo consistió, en primer lugar, en el acercamiento y el necesario ordenamiento de gran parte de las fuentes disponibles. Luego en su abordaje, clasificación, y estudio para ir construyendo una matriz de sentidos sobre la formación docente.

3. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

La mirada histórica nos muestra que en la construcción de los sentidos en torno a la formación docente para las infancias ha predominado una representación de la mujer como privilegiada para el trabajo con las niñas y los niños, argumentado en ciertas características y condiciones atribuidas a la mujer a finales del siglo XIX y principios del XX en Argentina, tales como ser maternal, dulce, amar a los niños y las niñas, la predisposición al juego, la paciencia. Otras características como vocación y

apostolado acompañan la representación sobre el trabajo docente con las infancias como una continuación de las tareas del hogar (Covacevich, 2019).

Asimismo, estas características abonaron una discusión, que se sostiene en el tiempo, y refiere al carácter educativo o doméstico de la educación de las infancias (Carli, 2002; Diker y Terigi, 2003).

En el mapeo de sentidos sobre la formación docente para las infancias, a partir de las narraciones de formación de las y los protagonistas emergen algunas disrupciones a esta matriz. Las organizamos de la siguiente manera:

3.1. La construcción de una identidad de formadora. De las narraciones de una impulsora de la creación de la carrera de profesorado en Educación Inicial.

Ponemos énfasis en una de las narraciones trabajadas y que corresponde a Nélide, quién fuera ideóloga y docente de la carrera de formación que estamos abordando. Oriunda de Buenos Aires, formada allí en una de las instituciones emblemáticas de la década del 40. Se muda a Resistencia, Chaco, ubicada a unos 1200 km de distancia. Trajo con ella a toda su familia, un nuevo proyecto de vida, y la impronta de trabajar por la educación de las infancias.

Sobre los sentidos de formación, en su narración manifiesta características como la relevancia de la formación cultural, plasmado en el énfasis puesto en las prácticas de lectura, ya que favorece el desarrollo de la imaginación, la memorización. Además, el conocimiento sobre música, sobre arte. Y por supuesto de didáctica y de psicología para acercarse a las infancias, al trabajo grupal con niñas y niños y con determinados modos de ‘ser maestra jardinera’.

3.2. Sobre algunas disrupciones en la formación. De las narraciones de graduadas.

Después de un tiempo de finalizada la formación docente, las graduadas, pueden reflexionar sobre algunos rasgos que otorgan identidad a la formación. Uno central se vincula con el conocimiento en el ámbito académico.

Identificamos en las narraciones de formación el lugar relevante que tiene la experiencia de cursado en materias que proponen otros modos de conocer y otros saberes. Es en la conjunción entre la propuesta curricular y las decisiones que algunos equipos docentes toman para el desarrollo de materias, donde surgen planteos diferentes y que son significados positivamente. Al decir de una de las entrevistadas,

Me parece que cuando pusimos en juego el cuerpo, salimos de esa situación de estar sentadas, leyendo, y ahí, sino que, el hecho de hacerlo así hace que uno lo recuerde y cuestionar y ver y porque era que habíamos hecho eso. Fue una linda ruptura porque una aprende a ver que hay alguien al lado mío. (Na.Me.)

Son valoradas las formas de construir conocimiento que generan incomodidad porque se debe ‘poner el cuerpo’, correrse de la seguridad individual, para dejar entrar lo corporal, lo colectivo.

Este breve planteo, da evidencias de formas posibles de cuestionar la tradición academicista propia de nuestras universidades. Hay un hacer, una práctica, un movimiento, que es colectivo y que se activa en varias asignaturas, que genera incomodidad, pero deja huella.

3.3. Posicionamientos identitarios de las futuras profesionales. De las narraciones de estudiantes.

El trabajo con las narraciones de formación de estudiantes, son una muestra de la imposibilidad de seguir sosteniendo sentidos de la matriz fundante en torno a la mujer y su relación con las infancias. En lo enunciado por las entrevistadas emerge que la decisión de iniciar esta formación se aleja del

sentido vocacional. Sus narraciones cuentan la diversidad de historias de vida, de decisiones en torno a lo personal y profesional. Una de las entrevistadas manifiesta:

Recuerdo cuando estábamos en el cursillo de ingreso fue como romper con esa idea de que solamente porque nos gustan los niños tenemos que hacer esta carrera, sino que involucra algo más importante, y que es estar a cargo de la educación y entonces es eso, yo no dimensioné lo importante del rol docente en la infancia. (M.V.)

En el trabajo con otra estudiante, se menciona,

Yo tenía el obstáculo de que una maestra jardinera tiene que dibujar, hacer manualidades, entonces todos me decían: cómo vas a hacer vos que no es lo tuyo. Y yo decía, no se, no me voy a adelantar a algo que tal vez pueda aprender. Cuando entré a la Facultad me dí cuenta que no iba por ahí el camino. Que hablaba de política, de leyes, de enfoques y era otro mundo, era realmente otra cosa. (MT).

Finalmente, este recorrido nos lleva al planteo sobre cuáles son los sentidos de educar a las infancias que nuestras entrevistadas han construido en este tiempo de formación. Al decir de Frigerio (2010, p. 28) en el ejercicio de una profesión hay “una suerte de saber sobre ella, una manera de entenderla”. Una de las entrevistadas lo ejemplifica de manera clara:

Yo creo que muchas veces hay un prejuicio de que, a veces por estar atenta a la otra persona, lo que necesita, lo toman como algo maternal, pero hoy me doy cuenta de que es parte de la docencia esa atención y cuando estamos atento al otro no es porque lo estamos tratando como un hijo (...) es una relación docente-alumno, que yo sea la docente y él el alumno no quiere decir que tiene que haber un distanciamiento, sino que tiene que haber un vínculo. (Na.Mo.).

Sus relatos muestran las formas en las que se va procesando en mujeres jóvenes, ciertos mandatos vinculados al lugar de la mujer particularmente con la elección de una carrera docente para el trabajo con las infancias. Se comienzan a resignificar, a re- nombrar los aspectos centrales del trabajo de educar, en un acto de disrupción de algunos rasgos de la matriz fundante de la formación docente para las infancias.

3.4. A modo de cierre

Este trabajo permite seguir pensando en la importancia de asumir nuestra historia, conocerla, entenderla, como parte fundamental del ser docente y como el inicio de un camino de transformación que nos saque de las miradas que “capturan” a las mujeres en estereotipos que banalizan el ejercicio de la docencia y subestiman, tanto a las mujeres como a los niños y niñas; y de las miradas que “clausuran” (Nicastro, 2010) la construcción de una identidad docente, desde un saber que recupere lo que estamos siendo, sintiendo y reproduciendo en cada palabra, actitud, comentario, opinión o movimiento, porque finalmente de lo que se trata es de pensar la docencia “además de un oficio o profesión, una manera de entender y de llevar el oficio de vivir”. (Frigerio, 2010, p.29).

El ingreso a la carrera de formación docente para las infancias es una decisión que sostiene un proyecto de vida, que da cuenta de una historia familiar, socioeducativa y laboral. En este sentido, el ingreso a la carrera en un porcentaje alto de entrevistadas responde a un desafío personal, de superación de posibilidades que se percibían como limitadas. El trayecto de formación se vive como un espacio fuertemente de crecimiento personal, que permite conocer un mundo distinto, tomar decisiones sobre su proyecto de vida, verse interpeladas como futuras profesionales.

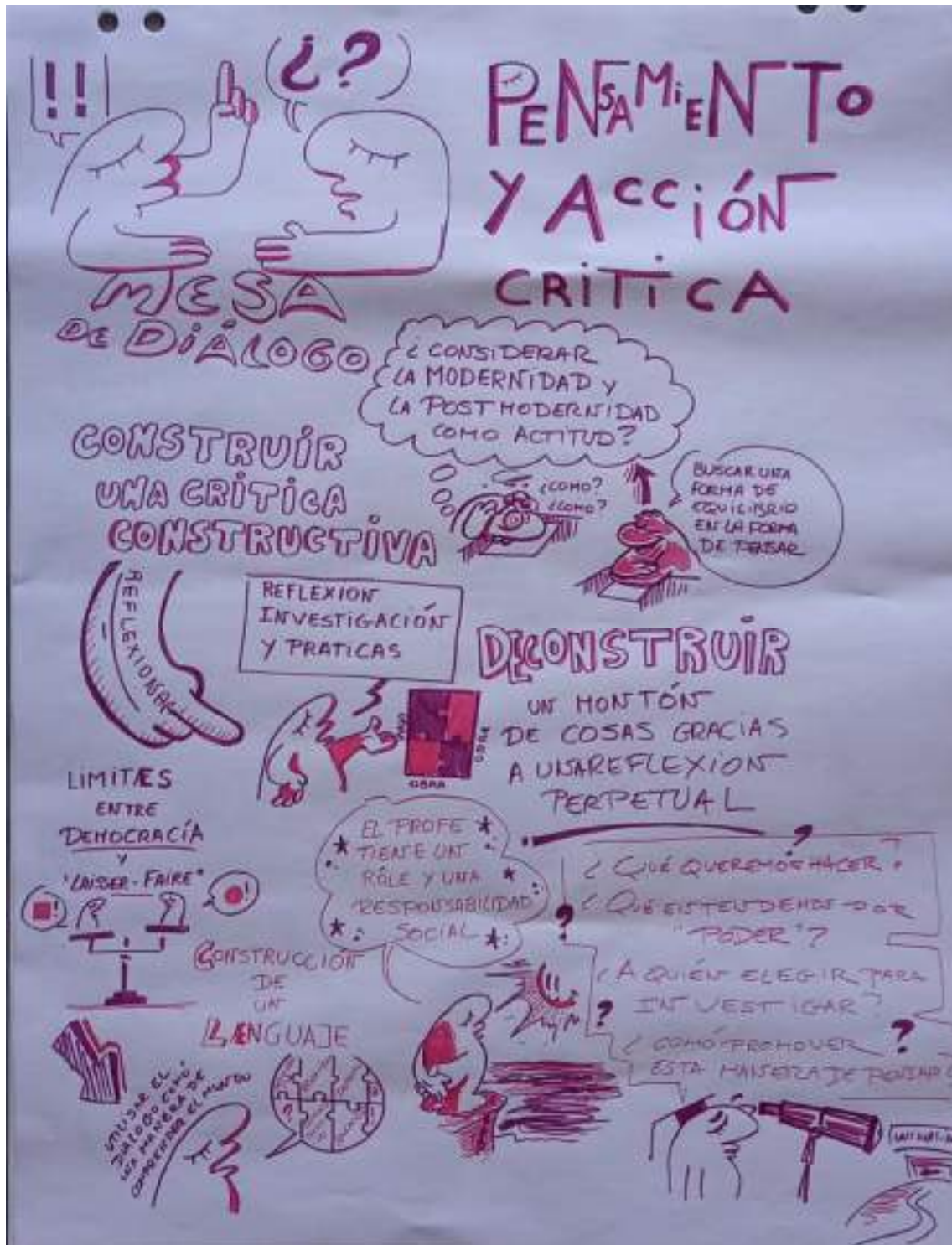
El mapeo nos permite descubrir sentidos que lentamente se están modificando, y que esas modificaciones nacen al interior de la estructura formativa, en las nuevas protagonistas, las estudiantes. El desafío es poder avanzar en recuperar el sentido del lugar de la mujer como constructora de un saber pedagógico.

REFERENCIAS

- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880-1955*. Bs. As., Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, España: Morata.
- Covacevich, M.D. (2019). Sexualidad y tradiciones pedagógicas en la formación docente: tradición normalizadora y feminización de la matrícula. En, Torres Hernández, R.M; Lozano Florez, D. (Editores académicos) *La formación de docentes en América Latina Perspectivas, enfoques y concepciones críticas*, Bs. As, CLACSO, ISBN: 978-607-8671-15-.
- Dicker, G y Terigi, F. (2003). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Frigerio, G. (2010). En la cinta de Moebius. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *Educación: ese acto político* (pp.11-36). Entre Ríos, Argentina: Fundación La Hendija.
- Larrosa, J. (2011). Experiencia y Alteridad en Educación. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.) *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13 -44). Rosario, Argentina: Homo Sapiens/FLACSO.
- Mallimaci, F. y Giménez Beliveau, V. (2006). Historias de vida y método biográfico. En *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, Gedisa.
- Nicastro, S. (2010). La cotidianeidad de lo escolar como presión política. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *Educación: ese acto político* (pp. 211-224). Entre Ríos, Argentina: Fundación La Hendija.
- Ramirez, I y Borda V. (2020). La Formación Docente para las infancias. Un aporte desde las narraciones de formación de graduadas en la Universidad. *Revista Digital del Instituto de Investigaciones en Educación-RIIE-*, Año 11 (14), 56-69. DOI: <http://dx.doi.org/10.30972/riie.11144641> ISSN: 1853-1393.

MESA 4

PENSAMIENTO Y ACCIÓN CRÍTICA



LA CIUDAD COMO ESPACIO EDUCATIVO

Nieves Martín Bermúdez

Universidad de Extremadura

Ana López Medialdea

Universidad de Extremadura

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el potencial de las ciudades como un elemento clave a través de una formación basada en el aprendizaje de competencias para la ciudadanía global. Comienza ponderando la base de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en concreto, de la Educación de Calidad y las Ciudades y Comunidades Sostenibles; y continúa con la revisión de las distintas menciones otorgadas a diferentes modelos de ciudad: Ciudades Educadoras, Ciudades Accesibles y Ciudades Amigas de la Infancia. Esto nos facilita una aproximación al marco referencial del estado del arte para la comprensión del rol de la Universidad como agente social y sobre cómo ésta puede contribuir a fortalecer sinergias y crear puentes entre los procesos educativos y el entorno, los municipios, a través de la acción social y el compromiso. Entre las propuestas metodológicas podemos situar el Aprendizaje-Servicio como pedagogía reflexiva, experiencial y transformadora.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; ciudad; ciudadanía; transformación social y educativa; universidad.

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de competencia global cuenta ya con una amplia tradición que incorpora como dimensiones el conocimiento, los valores, las actitudes y habilidades. Estas dimensiones se enfocan como ventajas del bienestar colectivo (local y global) y defienden la participación en el proceso de un desarrollo sostenible (OECD, 2018). A pesar de ello, todavía queda bastante camino que recorrer para que estas declaraciones teóricas se materialicen en la práctica y lo más importante, que sea posible vivir la cotidianidad con estructuras que permitan llevarse a cabo con coherencia.

La educación no debe ser concebida simplemente como una preparación ahora, para involucrarse en el mundo en un punto posterior de la vida. Más bien, el acto de involucrarse en el mundo como parte del proceso de educación es lo que desarrolla las disposiciones y las habilidades que ayudan a mejorarlo. (Reimers, 2017, p.54)

Cada vez son más tenidos en cuenta para la planificación, diseño y acciones en el ámbito universitario, los planteamientos del Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030 y a través de esta Estrategia se plantean diversos objetivos que defienden y promueven el Desarrollo Sostenible.

- En concreto, la base de este trabajo se construye teniendo como ejes el “Objetivo 4 (O4): Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” y el “Objetivo 11: Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles”. Ambos considerados por:
- (O4) Las actuaciones encaminadas a la consecución de una Educación de Calidad hacen hincapié en el ejercicio responsable de la ciudadanía local y mundial, así como el desarrollo sostenible, entre otros. Se pone en cuestión el contenido educativo más allá de aspectos epistémicos prestando importancia a las competencias ciudadanas, en cuanto valores y actitudes que propicien un papel activo y acorde con los principios democráticos.
- (O11) Para responder a los compromisos relativos a Ciudades y Comunidades Sostenibles, que promulga la creación de ciudades inclusivas, bajo el paradigma de contextos locales fundamentados en la equidad, la justicia y la paz, que afirmen la convivencia y la diversidad.

Creemos que las circunstancias actuales acompañan para pensar en cómo crear sinergias, puentes, nexos de trabajo entre estos objetivos y el contexto y evitar que sean tratados como compartimentos estancos en los que conceptos como inclusión, sostenibilidad o ciudadanía global terminan atomizados y carentes de su sentido original.

Por otra parte, el reto e interés de la Universidad, como agente social es ser responsable con la construcción de un mundo comprometido con el desarrollo sostenible e inclusivo, la justicia social y la dignidad humana, partiendo del contexto local sin perder de vista la perspectiva global. Consideramos que esta difícil tarea puede materializarse a través de dos funciones generales: (i) Por una parte, generar, transferir y difundir conocimiento al servicio de la ciudadanía, (ii) y por otra, en la posibilidad de formar a ciudadanos con compromiso social. Desafío que puede alcanzarse desde la práctica de una pedagogía reflexiva y vivencial en los y las estudiantes, permitiéndoles que el saber teórico de las aulas se conecte con un saber hacer en su entorno, promoviendo el bienestar en su comunidad y espacio de convivencia.

En este sentido, la puesta en marcha de la metodología del Aprendizaje-Servicio puede ser una alternativa para la construcción de competencias para la ciudadanía global, en una sociedad basada en los derechos humanos y la justicia social. Se trata de una práctica, por tanto, que permite la comunión entre docencia, investigación y responsabilidad social universitaria.

1.1. Educación y ciudad

Reconsiderando el binomio educación y ciudad, se pone de manifiesto la importancia de entender la educación más allá de las instituciones educativas clásicas, “ya que todo el territorio es (o puede ser) educador” (Collet-Sabé y Subirats Humet, 2016, 5).

Existen experiencias que consideran las ciudades como espacios para la convivencia que promuevan principios y valores inclusivos, ya que son en ellas donde se desenvuelve la vida de las personas y se ponen en práctica las normas y valores sociales de una comunidad.

En primera instancia nos detenemos en la propuesta para el impulso educativo de la ciudad, promovido por la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (2020). Éste se fundamenta en la posibilidad que prestan los entornos urbanos para actuar como potenciales educativos o como detractores, si no se constituyen desde una visión integral. El sentido de la ciudad educadora es su responsabilidad con la formación, promoción y desarrollo de todas las personas. En ellas el rol de las comunidades educativas es entendido como el de agentes de sensibilización, generadores de reflexión y dinamizadores. Otra de sus características es que se constituyen desde los principios de inclusión,

justicia social, igualdad, sostenibilidad, participación y calidad de vida. Además, se construyen desde el paradigma de la gobernanza, comprometiéndose a facilitar marcos de participación de modo que las propuestas se adapten a la realidad de los territorios y las posibilidades sean de acceso universal. Entre otras características, se plantean la ordenación del espacio público atendiendo a las necesidades de accesibilidad, cuidados, salud, convivencia, seguridad, entretenimiento y conciliación. En definitiva, espacios urbanos al servicio integral de las personas.

Una segunda mención de ciudad es el de Ciudades Accesibles (ACCEDES Entornos y Servicios Accesibles, 2019). En este caso la ciudad es concebida desde los principios de accesibilidad universal e inclusión, dónde el entorno urbano facilita el desplazamiento y la participación en la vida urbana de toda la ciudadanía, eliminando las barreras arquitectónicas, de accesibilidad cognitiva, comunicativas, culturales, ... Para fomentar esta adaptación, desde la Comisión Europea se otorga el premio a la Ciudad Accesible (Comisión Europea, 2021).

También con amplia tradición, encontramos la mención de Ciudades Amigas de la Infancia, iniciativa que puso en marcha UNICEF (Aranda Bricio, Malagón Terrón, 2013) con el objetivo de crear entornos comprometidos con el cumplimiento de los derechos de la infancia y adolescencia situando a las niñas y niños en el centro de las políticas locales. En sintonía se plantean diferentes líneas de actuación relacionadas con la coordinación de los gobiernos locales a través de Consejos de Infancia y Adolescencia Locales. El Reconocimiento a los municipios se realiza de manera bianual y son tenidos en cuenta criterios como: la puesta en marcha a actuaciones acerca de los derechos y situación de la infancia y la adolescencia, la participación ciudadana, gestión urbana y medioambiental, dinamización de organizaciones sociales para la mejora de políticas locales, entre otros.

Sobre estas tres menciones un aspecto interesante es la renovación de su reconocimiento. Esto facilita la posibilidad de evaluar las prácticas llevadas a cabo y la continuidad de las acciones puestas en marcha.

2. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El trabajo de clasificar las ciudades desde ópticas inclusivas hace importante la reflexión de Capel cuando advierte que “la lucha por el derecho a la ciudad es la lucha por llegar a ser ciudadano por plenos derechos, por tener condiciones dignas de vida” (2017, p. 33).

En esta línea, se considera relevante la reflexión sobre cuál es el sentido de formar en competencias ciudadanas al estudiantado de las instituciones educativas si después en la práctica cotidiana se encuentran con numerosas dificultades para poner en práctica esos valores y actitudes. Y volviendo a las palabras de Reimers (2017, p. 53-54) “la educación no sólo debe desarrollar la comprensión, sino los valores, las inclinaciones y las habilidades que llevan a las personas a utilizar su conocimiento para participar”.

Un ejemplo de ello, para las menciones de Ciudad Educadora, Ciudad Accesible o Ciudades Amigas de la Infancia, es la importancia de participar en la toma de decisiones para la configuración de los entornos urbanos. Pero claro, esto requiere de canales de comunicación y mecanismos de participación para que se tengan en cuenta todas las voces de las propuestas ciudadanas. Es aquí donde recobra importancia la investigación desde el ámbito universitario, y se hace necesaria la movilización y conexión con otros agentes o entidades que intervienen en el territorio y contexto cercano.

con sus instituciones educativas formales, intervenciones no formales (con intencionalidad educativa fuera de la educación reglada) e informales (no intencionales, ni planificadas) colaborarán, bilateral o multilateralmente, para hacer realidad el intercambio de experiencias. (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2004, p.5)

Consideramos que la metodología del Aprendizaje-Servicio permite establecer redes para la realización de actividades fuera del espacio educativo formal. Además, otra de las potencialidades de esta metodología, es que, si los proyectos con las organizaciones sociales finalizan, no lo hace el proyecto educativo que continúa cada año, pudiéndose reinventar las intervenciones o colaborando con nuevos actores sociales.

Por otra parte, si comprendemos el entorno urbano como espacio de educación informal se abre la posibilidad de extender los procesos educativos más allá de los escenarios clásicos para la educación, y a la vez se permite poner en práctica las declaraciones teóricas relativas a los Derechos Humanos, justicia social, dignidad humana y sostenibilidad.

En último lugar y para finalizar nos gustaría poner de manifiesto que en la búsqueda de menciones a ciudades hemos encontrado otra, como es: Ciudades Sostenibles, promovidas por entidades que distan de ser referentes éticos y educativos, como son Iberdrola, Forética (Banco Santander, Amazon, Endesa, ...), entre otras. Es por ello que, desde la universidad, se puede y considera la importancia de fortalecer la investigación, reflexión y acción crítica evitando intereses comerciales que finalmente terminan por agotar las ideas que se han puesto de relieve en este trabajo.

Como propuesta de actuación que vincula el conocimiento con el compromiso y la acción social, el Aprendizaje-Servicio se articula en un proyecto en el que los y las participantes aprenden al mismo tiempo que trabajan en necesidades reales del entorno, en colaboración con las entidades sociales, con el objetivo de mejorarlo (Bär Kwast, Campo Cano y Rubio Serrano, 2021). Se sustenta sobre la educación en valores, Martín-García et al. (2021, pp.17-18) describen tres horizontes: el altruismo y la cooperación; la participación ciudadana; y el aprendizaje transformador, pues el propio aprendizaje se basa en mejorar el servicio que se ofrece a la comunidad y los conocimientos adquiridos se transfieren a la realidad social en forma de acción.

De este modo se trabajan contenidos, competencias, habilidades y valores desde una doble intencionalidad, pedagógica y solidaria constituyéndose como palanca para la transformación de las prácticas educativas y en la comunidad.

REFERENCIAS

- ACCEDES Entornos y Servicios Accesibles. (2019, junio 27). Ciudades accesibles, presente y futuro de los entornos urbanos. <https://accedes.es/como-son-las-ciudades-accesibles/>
- Aranda Bricio, G. y Malagón Terrón, F.J. (2013). Guía de Gestión Ciudades Amigas de la Infancia. UNICEF.
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. (2020). Carta de las ciudades educadoras. Asociación Internacional de Ciudades Educadoras y Ajuntament de Barcelona.
- Bär Kwast, B., Campo Cano, L. y Rubio Serrano, L. (2021). Líneas de acción y principios para la incorporación del aprendizaje-servicio en el ámbito local. Trabajo en red en el territorio. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 33(1), 243-263. <https://doi.org/10.14201/teri.23660>
- Capel, H. (2017). Ciudadanía y utopía en tiempos de metropolización. A. Ferreira, J. Rua y R. C. de Mattos (Coord.). O espaço e a metropolização: Cotidiano e ação (pp. 27-50). Consequência.
- Collet-Sabé, J. y Subirats Humet, J. (2016). Educación y territorio: 15 años de Proyectos Educativos de Ciudad en Cataluña (España). Antecedentes, evaluaciones y perspectivas actuales. Scripta Nova, XIX (532), 1-23.
- Comisión Europea. (2021). Premio Ciudad Accesible 2021. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Gobierno de España. (2019). Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible. Dirección General de Políticas de Desarrollo Sostenible.
- Martín-García, X., Bär-Kwast, B., Gijón-Casares, M., Puig-Rovira, J.M., y Rubio-Serrano, L. (2021). El mapa de los valores del aprendizaje-servicio. Alteridad, 16(1), 12-22. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.01>

Reimers, F.M. (2017). Empoderar alumnos para la mejora del mundo en sesenta lecciones. CREFAL, Centro de cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

OECD (2018). Marco de Competencia Global. Estudio PISA 2018. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LAS SOCIEDADES (POS)MODERNAS: UN ANÁLISIS A PARTIR DE LA CRISIS PANDÉMICA ACTUAL

Perla Rosario Suazo Miranda

Escuela Normal Indígena Intercultural bilingüe “Jacinto Canek”, Chiapas (México)

Rosana Santiago García

Universidad Autónoma de Chiapas. (México)

RESUMEN

En este texto se realiza un análisis de la situación de la escuela como institución en crisis y se propone una hibridación actitudinal para solventar la crisis. Se parte del postulado que ni la actitud moderna, ni posmoderna de los educadores puede subsanar las problemáticas²¹ que nos plantea a todos los actores del proceso educativo esta “nueva normalidad”. Es este canal, se invita a los docentes a reflexionar sobre lo rescatable de la institución escolar moderna e integrar valores de la posmodernidad y consolidar un hibridismo actitudinal.

Palabras clave: educación; Transformación; hibridismo actitudinal; institución; posmodernidad.

1. INTRODUCCIÓN

La escuela como institución ha vivido un declive²², que podemos percibir con más claridad en estos tiempos pandémicos. Después de analizar sobre los aportes y críticas a la modernidad y posmodernidad se considera que ambas actitudes tienen virtudes que se podrían recuperar para la transformación de la institución escolar. Así pues, este texto tiene como objetivo principal presentarnos la importancia de la escuela como institución (concepto moderno) y con base en eso recuperar aportes de la pos/modernidad para proponer rescatar postulados que lleven a la transformación de la escuela, para que cumpla con las necesidades de las juventudes de hoy, lo que nombramos hibridación actitudinal. El método para la reflexión sobre este tema fue de carácter documental, pues se realizó la revisión de diversos tipos de texto que nos ayudaran a comprender la importancia de la escuela como institución.

Las preguntas centrales que guían esta reflexión son la que nos propone North (1993): saber cómo y cuándo importan las instituciones. Y abonaríamos, si se requiere una transformación en esta

²¹ La escuela no es una garantía de vida para los jóvenes de hoy, los valores, las significaciones y la forma de relacionarnos con los otros ha cambiado, la escuela sigue instruyendo bajo valores universales y con una mirada capitalista y no emancipadora y libertadora, esta es la crisis que vive, no responde a las demandas ni interés de las juventudes de hoy.

²² El declive se relaciona con las crisis, se palpa en las nuevas formas de relacionarnos con los otros, que no son igual a los de la modernidad en ninguna de sus presentaciones. Por otro lado, se han producido nuevos saberes, por lo tanto, las formas de enseñarlos y aprenderlos son distintas, lo que significa que tiene que cambiar la didáctica, el currículo y los valores que no respondan a la “sociedad del conocimiento”.

institución ¿Desde dónde debe iniciar? Estos cuestionamientos requieren tanto de un posicionamiento crítico, como también, no estar insertados en un tipo de actitud o binarismo actitudinal (moderno o posmoderno). Entonces, en este ensayo nos proponemos a dar respuesta a estas incógnitas por medio de un análisis reflexivo y una profunda indagación teórica sobre conceptos como modernidad, posmodernidad, instituciones entre otras categorías; esto con el fin de entender el papel de la escuela hoy día y cómo lograr un hibridismo actitudinal ante la crisis social que se vive, que más bien Touraine (2014) llamaría, el fin de lo social.

2. LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN

La escuela, es sin duda alguna, una de las instituciones más antiguas, como lo son la religión y la familia. Sin embargo, la escuela, como la conocemos, es producto de la modernidad. Sin lugar a duda, esta institución vive un “declive”, y a su vez, una “mutación”, como bien lo argumenta Dubet (2007). La pandemia que aún se vive a nivel mundial, hoy, más que nunca, nos invita a detenernos y hacer un análisis de este nuevo declive por el que está pasando la escuela y predecir sobre la mutación a la que llevará, es decir, cuál será el producto final de la metamorfosis de esta nueva era que se vive de manera global.

Como docentes de una escuela de nivel superior indígena; y, además, intercultural bilingüe, creemos relevante pensar en la recuperación y a la vez la refundación del Estado para satisfacer las necesidades educativas de nuestros jóvenes, en un contexto de equidad. Como ya se mencionó anteriormente, COVID-19 ha intensificado esta perspectiva de las instituciones como estructurantes y hegemónicas, hay menos oportunidades laborales, las diferencias entre estratos son cada vez más notable, la universidad ya no es una garantía de vida, entre otras cosas que suman a que escuela se encuentre en periodo de crisis.

Ahora bien, ¿Qué es una institución? Existen diferentes definiciones de disciplinas como la economía, sociología y psicología analítica para este concepto. Desde la perspectiva económica, North (1993) asevera que las instituciones son:

Las reglas de juego en una sociedad o, más formalmente, las limitaciones ideadas por el hombre que dan forma a la interacción humana. Por consiguiente, estructuran incentivos en el intercambio humano, sea político, social o económico... estas reglas incluyen todo tipo de limitación que los humanos crean para dar forma a la interacción humana... la función principal de las instituciones en la sociedad es reducir la incertidumbre, estableciendo una estructura estable (p. 13-16).

La escuela, hasta cierto momento, lograba reducir incertidumbres en el capitalismo que instauró la modernidad al proveer con trabajo a los primeros profesionistas egresados, hoy en día, esto es una falacia, pues hay más profesionistas desempleados que personas con ocupaciones tradicionales. La escuela está plagada de incertidumbres, por lo tanto, las limitaciones que se producen por esas reglas que nos dan certidumbre también están en juego, así como su validez.

Entonces, ¿Debe desaparecer o desaparecerá la escuela? Es justo lo que queremos defender, no consideramos que esto deba pasar, porque como ya se mencionó, el cambio de una institución, desde sus pilares fundamentales trae caos social. Sin embargo, necesitamos trabajar y transformar el papel que juega la escuela en la sociedad actual, preguntarnos ¿Qué tipo de educación quiere la niñez y la juventud de hoy? ¿cómo hacer más que una síntesis, una integración de la escuela moderna y la casi posmoderna de las juventudes actuales?

Desde la sociología, una institución es definida como: “reglas de juego”. Entre los teóricos que defienden esta teoría se encuentran Giddens (1995) y March y Olsen (1997, 2005). March y Olsen (2005) afirman que las instituciones “Son una colección relativamente duradera de normas y prácticas organizadas, integradas en las estructuras de significado y de los recursos que son relativamente

invariantes frente a los cambios de individuos y relativamente resistentes a las preferencias idiosincrásicas y expectativas de las personas y las cambiantes circunstancias externas” (p. 4).

Aunque concordamos con los autores sobre la cuestión duradera, pues la escuela como institución se ha perpetuado hasta este momento y su funcionamiento hasta el día de hoy ha sufrido muy pocos cambios, desde su organización hasta las personas que ponen en práctica el currículo, debemos aceptar que la escuela vive un declive, se escuchan gritos que aclaman una nueva escuela. Así pues, la escuela está sufriendo ataques, golpes y malestares que le ha dejado las falsas promesas de la modernidad a los individuos y que ahora quieren hacer valer esa promesa con la posmodernidad, entendida la posmodernidad como el pensamiento filosófico que retoma las promesas que no cumplió la modernidad (emancipación, libertad) y abona otros valores como la sensibilidad ante las diferencias y la tolerancia.

Giddens (1995) explica lo que son las instituciones a través de lo que llama principios estructurales, que en sus palabras son “las propiedades estructurales de raíz más profunda, envuelta en la reproducción de totalidades societarias”. Así pues, las instituciones son prácticas “que poseen la mayor extensión espacio temporal en el interior de esas totalidades [por lo que son] los rasgos más duraderos de una vida social” (p. 54, 60). En otras palabras, las instituciones toman como base fundamental esos principios estructurales, prácticas durables a lo largo de un espacio-tiempo en secuencia lineal. Giddens hace una distinción entre tres conceptos centrales en la comprensión de las instituciones: normas, reglas e instituciones. 23

Para comprender mejor el papel de la escuela como institución es preciso entender si la escuela es una institución o una organización, pues son normalmente confundidas e intercambiables. Aclaremos que, la escuela es una institución, pero también una organización. Dentro de ella existe una organización, esta organización es algo fundamental para la vida de las instituciones. La organización puede cambiar desde su raíz -si se piensa bien en esa reestructuración o cambio-; Mientras que una institución solo puede transformarse y se debe cuidar no tocar la “esencia” de esta misma para que no se genere un caos social (en nuestro caso, la esencia sería ese encuentro entre los actores del proceso educativo hacia un fin común en términos de horizontalidad). De hecho, eso es lo que estamos viviendo, un caos porque de la nada se produjo un cambio inesperado a nuestra forma de organizar la escuela y está dañando la institución misma.

Ahora nos queda preguntarnos, qué podemos rescatar de la escuela de la modernidad y qué debemos integrar para esa hibridación y la educación responda a las necesidades de la sociedad actual. En el siguiente apartado trataremos de dar respuesta a esa interrogante, hablando sobre cómo y desde donde puede iniciar la transformación para lograr esa hibridación.

3. ¿DESDE DÓNDE DEBE INICIAR LA TRANSFORMACIÓN?

La escuela es una institución y a la vez una organización. Para que exista una transformación, primero debe haber un cambio en el pensamiento de los sujetos que guiamos los procesos educativos. Recomendamos una perspectiva crítica de nuestra labor. Esto implicaría tener claro nuestro posicionamiento en el mundo, nuestra condición existencial, nuestro posicionamiento político y filosófico. Pero no podemos olvidar, conocer y saber la condición existencial de nuestros jóvenes, así como su posicionamiento político y filosófico.

¿Por qué es importante ser conscientes de esas condiciones?, porque los saberes de las juventudes de hoy se diferencian en gran manera de los saberes y conocimientos de cuando nosotros fuimos

²³ Véase Giddens, A. (1995), *La constitución de la Sociedad, bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu Editores.

formados. Por lo que, sostenemos la hipótesis de Lyotard (1991) cuando explica que, si se cambian las condiciones del saber, cambia el saber mismo, son nuevos sujetos de conocimiento los que se gestan y no podemos seguir reproduciendo saberes antiguos, sin sentido para las juventudes de hoy.

Así pues, para que la educación de los alumnos sea congruente con sus necesidades, la escuela como organización debe tomar en cuenta a las juventudes, no tomar decisiones por ellos, sino incluirlos. Además, ya no deben producirse relaciones de jerarquía, sino de, diálogo, horizontalidad, simetría en calidad de respeto y libertad. Corona-Berkin (2019) propone una metodología que puede ser tomada en cuenta para transformar nuestra práctica educativa, y que, podríamos aplicar para la transformación, “la horizontalidad del conocimiento” en la que propone como punto de partida la igualdad discursiva, es decir un dialogo entre iguales.

En esta igualdad discursiva, el docente no es el que todo lo sabe, el docente aprende con sus alumnos, los docentes no enseñan a los alumnos, se enseñan ambos. Toffler (1990, citado en Colom, 1997) nos recuerda que la educación se ha vuelto dispersa y descentralizada, pues hemos visto que, la escuela puede ser el hogar, el auto, la cafetería, la empresa. En este sentido, la escuela requiere la transformación desde las condiciones burocráticas y administrativas que rigen hasta ahora el conocimiento. Es necesario repensar nuevas formas de educación para nuevas generaciones, que exigen nuevas formas de conocimiento.

En suma, el inicio de la transformación de la escuela inicia por los docentes, tomando en cuenta a los beneficiarios directos de la educación, pues como bien argumenta Colom (1997) la educación es tan importante que la responsabilidad no puede quedar en las manos de docentes y administrativos. Se necesita de los otros, de la visión de los alumnos, para poder fomentar una sociedad educadora y educante, en la que se transversalicen los conocimientos entre diferentes e iguales.

Se necesita, también, de un cambio en los contenidos de enseñanza, un trabajo colectivo en el que el currículo sea diseñado en colaboración con los jóvenes, los docentes; currículos específicos, para contextos específicos. En otras palabras, no un currículo nacional, sino currículos particulares con contenidos interculturales. Por otra parte, necesitamos adentrarnos al mundo de la juventud, conocer que hacen, qué ven, cuáles son sus intereses, no para volvernos como ellos, pero para poder convivir con ellos. De igual manera, se cree, que, al mostrar interés por sus necesidades y gustos, ellos puedan desarrollar empatía e interesarse por nuestros gustos e intereses, de esa forma podremos lograr la hibridación actitudinal ante esta vida que vivimos.

4. CONCLUSIONES

Un pensamiento moderno o posmoderno radical en cuanto a la escuela, como institución, no es la solución a las dificultades que estamos enfrentando. Es decir, la forma de relacionarnos con el mundo, con los objetos y con los otros no es algo que hacemos desde una sola mirada (moderna o posmoderna). Por lo tanto, si queremos reivindicar la escuela como la encargada leal de la educación debemos tener apertura a una hibridación actitudinal.

En este cometido, los docentes necesitamos desaprender algunas cosas, Transformar nuestro rol, darle oportunidad a las juventudes que nos digan lo que quieren saber, lo que desean conocer, apertura a sus intereses y, así, integrar su sueño de vida al nuestro y a la vida de la institución escolar. La escuela como institución ha debilitado su función de instituir y de socializar. Esta ya no tiene la capacidad de “hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo” (p. 40).

Los valores de las juventudes han cambiado, el tipo de sujeto que se pensaba en la modernidad ya no es congruente con las necesidades del presente. Estamos en la era del aprendizaje abierto en sus diversas modalidades, aceptar esto, nos dará apertura para iniciar la transformación y reconfigurar el

papel de la escuela en la sociedad actual y sobre todo, para solventar la situación que ha provocado la pandemia.

REFERENCIAS

- Colom, A. (1997). Posmodernidad y educación. Fundamentos y perspectivas. *Educación y Cultura*, I, 7-17.
- Corona-Berkin, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. Calas.
- Dubet, F. (2007). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu Editores.
- Lyotard, J. (1991). *La condición posmoderna, informe sobre el saber*. Red Editorial Iberoamericana.
- North, D. (1993). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. FCE.
- Touraine, A. (2014). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Biblioteca Virtual. Miguel de Cervante.

ESTUDIO DE LA CONCIENCIACIÓN DEL ALUMNADO DE POSTGRADO EN LOS PROCESOS DE CAMBIO Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL

Eugenia Fernández Martín

Universidad de Málaga

RESUMEN

El logro de una transformación social y educativa debe estar encaminada a una auténtica concienciación de los futuros profesores y profesoras antes incluso de realizar su labor docente, es por ello por lo que este estudio se centra en analizar y conocer hasta que punto están concienciados estos estudiantes para el iniciar una transformación educativa en las aulas. Se diseñó una metodología de investigación cualitativa, seleccionándose una muestra de 63 de estudiantes del máster de profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación. Las estrategias para la obtención de información fueron grupo de discusión, y análisis de documentos. Los resultados muestran distinto impacto y concienciación del estudiantado atendiendo al período de desarrollo del curso. Se concluye que concienciar y sensibilizar a este alumnado antes de salir al mundo laboral, puede garantizar con mayor probabilidad que estos profesionales se impliquen y asuman su rol y responsabilidad como educadores.

Palabras clave: transformación social; alumnado universitario; postgrado; proceso de enseñanza; proceso de aprendizaje.

1 INTRODUCCIÓN

El deseado cambio educativo que sea capaz de transformar y mejorar realidades necesita de la labor de los profesionales de la educación, ya que es el profesorado quien tiene que estar implicado en los cambios que se producen en el ámbito educativo, así como convencido y motivado hacia esta transformación (Pila et al., 2020). En este sentido, en las aulas, el profesorado debe asumir formar a su alumnado como personas competentes y comprometidas con el cambio social (López Melero, 2018; Fernández-Martín, 2020, 2021; Fernández-Martín, y Farzaneh, 2018), en todos los niveles educativos.

Para ello, resulta fundamental que en los contextos formales académicos, se procure la construcción activa del pensamiento, de manera que sea el propio alumnado quien construya su propio proceso de aprendizaje y conocimiento mediante la investigación, indagación, y relación con el entorno, es decir, asumiendo una concepción constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Vygotsky, 1978, 1985; Ausubel, 1989; Ausubel, et al., 1978; Adler, 1997; Bandura, 1988; Brunner, 1988; Carretero, 1993; Chomsky, 1979; Coll, et al., 1999; Seel, et al., 2017; Vásquez, 2017), de manera que se formen personas pensantes, críticas y reflexivas (López Melero, 2018; Fernández-Martín, 2020, 2021).

Siguiendo esta línea, formar a futuros y futuras profesionales comprometidos y responsables, es una labor que implica abordar todas las dimensiones del ser humano (López Melero, 2018), siendo éstas: cognitiva y metacognitiva, lenguaje, emoción, y autonomía:

- Cognitiva y metacognitiva, dimensión propia del pensamiento.
- Lenguaje, esta dimensión engloba expresión, comunicación, etc.
- Emocional, donde caben sentimientos, afectos, valores y normas.
- Y de movimiento, abarcando lo referido a la autonomía personal.

Asimismo, implicar al alumnado en su formación, va más allá del añejo método tradicional, dejando pasado a metodologías más activas como son, por ejemplo, el trabajo por proyectos de investigación, las comunidades de aprendizaje, o establecer comunidades de convivencia, que lleven al aprendizaje dialógico, social cooperativo, colaborativo, por descubrimiento, y el desarrollo de valores y convivencia del grupo clase (López Melero, 2018). Para ello, es precisamente el profesor y profesora el factor más importante para alejarnos del método tradicional y generar la innovación y el cambio en las aulas (Pila et al., 2020).

En cualquier caso, parece consistente asumir que el inicio del cambio está en que se sensibilice del mismo a los futuros y futuras profesionales de la educación, antes incluso, de salir al mundo laboral, por tanto, en etapas de postgrado, como es el caso del master de profesorado.

Así pues, en el presente estudio se pretende conocer, analizar y comprender la concienciación del estudiantado de postgrado, concretamente master de profesorado, como futuros profesionales de la educación, sobre su capacidad para iniciar una transformación educativa en las aulas.

De este objetivo principal, se derivan los siguientes objetivos específicos:

Analizar y valorar esta concienciación de los participantes, al inicio de las clases del master.

Estudiar y comprar dicha concienciación del alumnado, con el curso académico más avanzado.

2. METODOLOGÍA

Para responder a estos objetivos de investigación, se diseñó un estudio cualitativo, específicamente un estudio de casos (Simons, 2011) de corte interpretativo, que debido a la naturaleza social de la realidad que se pretende estudiar, lo convierte en un tipo de metodología ideal para estudios de estas características (Bermúdez, 2016; Chavarría, 2011; Duque y Aristizábal, 2019; Flick, 2009; Núñez-Moscó, 2017; Rodríguez, 2019; Ugalde y Balbastre, 2013).

2.1. Participantes

Se seleccionó una muestra de 63 de estudiantes del Máster Universitario en Profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas (2021-22) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España). Concretamente, de tipo no probabilístico, y realizándose la estrategia de muestreo incidental.

2.2. Estrategias de recogida de datos

En coherencia con el diseño de este estudio, se llevó a cabo la técnica de grupo de discusión, y la técnica de análisis de documentos, como se especifica a continuación con mayor detalle.

Grupo de discusión. Se implementó la estrategia de grupo de discusión ya que lo que interesa en este estudio es el punto de vista y perspectiva de los protagonistas (Canales, 2006), específicamente, alumnado del master de profesorado, se realizó presencialmente un aula de la Facultad de Ciencias de la Educación y se desarrolló en dos sesiones de una duración de una hora aproximadamente.

Análisis de documentos. En cuanto a la estrategia de análisis de documentos, se atendió a documentos escritos aportados por los protagonistas del estudio, referidos a reflexiones personales del estudiantado a cerca del foco de la investigación. Estos documentos fueron recabados a través de la

plataforma virtual de formación, conocida en la universidad de Málaga como Campus Virtual (CV), en la opción de envío de tareas.

2.3. Procedimiento

Tras el preacceso del campo de estudio, y asegurando el anonimato y la confidencialidad de los participantes del estudio, fueron desarrolladas las sesiones con el grupo de discusión, se llevaron a cabo en el primer trimestre de posgrado del curso académico 2021/2022, y se desarrollaron en un aula de la Facultad de Ciencias de la Educación. En cuanto a los escritos proporcionados por los participantes, se propusieron y solicitaron tras las sesiones del grupo de discusión, y fueron recabados a través de la plataforma virtual de la universidad.

Procedimentalmente, en primer lugar, se realizó la recogida de información el primer y segundo día de inicio del máster. Y en segundo término, se recogió esa misma información pero con las clases del máster más avanzadas. Lo que permitió una comparativa muy interesante.

2.4. Análisis de datos

Los análisis cualitativos realizados en este estudio corresponden a la categorización de evidencias, previa organización y codificación de las mismas. Incluyéndose asimismo la técnica triangulación para garantizar la fiabilidad del estudio cualitativo (Okuda y Gómez, 2005), concluyendo con la saturación de datos, pasara así proporcionar una mayor validez a este tipo de estudio. Estos análisis se fueron llevando a cabo no solo después de la recogida de información, sino también durante el desarrollo de la misma, lo que garantizó matizar posteriores recogidas de datos con el grupo participante.

3. RESULTADOS

Los resultados más significativos del estudio exponen que este alumnado participante, al principio de la entrada al máster, muestra una concienciación limitada respecto a sus posibilidades de transformación de la realidad, sin embargo, con el avance de las clases de máster, se evidencia una mayor concienciación y predisposición a ser los garantes de esta transformación educativa y social como futuro profesorado, como se muestra a continuación (Tabla 1).

Tabla 1

Comparativa de las evidencias del estudio a tenor del periodo temporal de las clases

Clases iniciales	Clases avanzadas
Si entramos los últimos, no nos pueden decir que lo cambiemos todo. (Grupo de discusión. Alumno de postgrado, 2021)	Creo que si todos nos concienciamos de que se puede hacer de otra manera (educar), todo sería diferente (la educación). (Grupo de discusión. Alumna de postgrado, 2021)
Considero que cuando seamos profesores, tendremos una autonomía limitada. (Grupo de discusión. Alumna de postgrado, 2021)	Soy consciente de que podemos tener mucha influencia en nuestros alumnos, y al fin y al cabo, son el futuro de la sociedad. (Grupo de discusión. Alumna de postgrado, 2021)
Pero tienes que hacer lo que el centro te diga, no lo que quieras [...] ¿y si quieres hacer algo nuevo y nadie te apoya? (Grupo de discusión. Alumna de postgrado, 2021)	Pienso que si quieres cambiar algo, puedes cambiar algo, de hecho, cada vez hay más centros que han transformado la manera de dar clases [...] y la educación. (Grupo de discusión. Alumna de postgrado, 2021)

Fuente: elaboración propia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La misión de los profesionales de la educación va más allá de ser meros transmisores de contenidos, la tarea del profesorado debe enfocarse a mejorar la realidad y transformarla en pro del estudiantado, una transformación no solo educativa, sino también social, ya que el hecho de ser docente implica una responsabilidad moral en cuanto a ser garante de mejorar la realidad a la que nos enfrentamos diariamente (López Melero, 2018; Fernández-Martín, 2020, 2021; Fernández-Martín, y Farzaneh, 2018). Coincidiendo con estos autores y autoras, el presente estudio evidencia la importancia y el papel protagonista de la formación inicial de los futuros profesionales de la educación, para concienciarse sobre ser profesionales comprometidos con la transformación educativa, y por ende, la transformación social.

En este sentido, el enfoque de una concepción constructivista de la educación, puede asegurar formar futuros ciudadanos y ciudadanas responsables y comprometidos (López Melero, 2018; Fernández-Martín, 2020, 2021), ya que posibilita la construcción activa del pensamiento académico de los alumnos y de las alumnas universitarias, avalado por un sólido marco teórico, educativo y pedagógico, centrado en los Principios fundamentales del constructivismo (Vygotsky, 1978, 1985; Ausubel, 1989; Ausubel, et al., 1978; Adler, 1997; Bandura, 1988; Brunner, 1988; Carretero, 1993; Chomsky, 1979; Coll, et al., 1999; Seel, et al., 2017; Vásquez, 2017), ya que facilita al alumnado construir su propio aprendizaje. Y en este sentido, este enfoque posibilita ampliamente que nuestro estudiantado se involucre de manera activa en la construcción y reconstrucción de conocimientos académicos, en sus facetas cognitiva -pensamiento-, de lenguaje -expresión y comunicación-, emocional y de autonomía personal (López Melero, 2018).

Coincidiendo con lo anterior, el presente estudio evidencia que, desde el punto de vista del alumnado universitario y futuro profesional de la educación, el hecho de vivir una metodología constructivista, alejada del modelo conductista tradicional, pudo potenciar que se hicieran conscientes de su implicación y protagonismo en el posible cambio educativo y la transformación educacional.

En este sentido, y coincidiendo con el presente estudio, autores como Pila et al., (2020) destacan que los docentes deben estar predisuestos al cambio e involucrarse en el mismo.

Por ello, es fundamental que los profesionales de la educación se conciencien, desde los inicios de su formación, de su potencial como agentes facilitadores del cambio, antes de su inclusión en el mundo laboral. De manera que concienciar y sensibilizar al estudiantado en este sentido en sus estudios de postgrado, potenciará que en el futuro se impliquen en su labor docente, asumiendo la responsabilidad de facilitar la transformación y mejora educativa, inherente a su labor como profesionales de la educación.

Asimismo, otra aportación de este estudio se enfoca en la importante función de los estudios de postgrado, previos al desarrollo profesional, para crear y formar profesionales responsables y concienciados de la necesidad y posibilidad del cambio y progreso en educación.

REFERENCIAS

- Adler, Emanuel. (1997). Seizing the Middle Ground: Constructivism in Politics. En: *European Journal of International Relations*, 3, (3).
- Ausubel, D. (1989). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1988). Social Cognitive Theory of Organizational Management. En: *The Academy of Management Review*, 14, (3), (jul, 1989), pp. 361-384.
- Brunner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.

- Carretero, Mario. (1993). *Constructivismo y educación*. Aique grupo editor. S.A.
- Chomsky, N. (1979). *Language and Mind*. Seix-Barral.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T. (1999). *El constructivismo en el aula*. Grao.
- Canales, M. (2006). El Grupo de Discusión y el Grupo Focal. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social* (pp. 265-287). Santiago de Chile: LOM.
- Chavarría, G. M. (2011). La dicotomía cuantitativo/cualitativo: falsos dilemas en investigación social. *Actualidades en Psicología*, 25, 1-35.
- Duque, H., y Aristizábal, E. T. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24.
- Fernández Martín, E. (2020). Análisis de estrategias metodológicas docentes apoyadas en el uso de TIC para fomentar el Aprendizaje Cooperativo del alumnado universitario del Grado de Pedagogía. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.2), 79-100.
- Fernández Martín, E. (2021). Análisis de las repercusiones provocadas por el estado de confinamiento sobrevenido por el Covid-19 en la formación inicial en educación superior atendiendo a las áreas de la labor docente. *Ecosistema de una pandemia. Covid 19, la transformación mundial*. Dykinson S.L.
- Fernández-Martín, E., y Farzaneh, D. (2018). Voces Externas: Profesionales de la Educación que se Acercan al Proyecto Roma. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92(32.2), 151-162.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative research*. Londres: SAGE Publications.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Ugalde, N., y Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias Económicas*: 31(2), 179-187.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Morata.
- Núñez Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: Hacia un uso reflexivo. *Cuadernos de Pesquisa*, 164(47), 632-649.
- Okuda Benavides, M., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 1(34), 118-124.
- Pila Martínez, J.C., Andagoya-Pazmiño, W.G. y Fuertes-Fuertes, M.E. (2020). El profesorado: un factor clave en la innovación educativa. *Revista educare*, 24(2), 212-232.
- Rodríguez, A. (2019). Desde la filosofía hacia el pensamiento emergente en el desarrollo de los procesos investigativos. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(7), 262-279.
- Seel, N., Nehmann, T., Blumschein, P. y Podolskiy, O. (2017). *Instructional design for learning*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Vasquez Rocco, A. (2017). Neurofenomenología y ciencias cognitivas. De la acción encarnada a la habilidad ética. *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 53, (3). <http://dx.doi.org/10.5209/NOMA.52934>
- Vygotsky, L.S. (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. Pleyade.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Mass: Harvard University Press.

LOCA ACADEMIA DE PEDAGOGÍA. RELATO CRÍTICO DESDE UN PUNTO DE VISTA FREIREANO.

Pablo Fernández Torres

Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Soy un estudiante que apenas empieza su doctorado en Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social. Recién comienzo a adentrarme en el mundo de la academia y en todo lo que esto conlleva. Aun no comprendo la mayoría de las cosas que suceden a mi alrededor e intento fijarme en qué hace cada persona con la que tengo contacto, directo e indirecto, para analizar y aprender de las personas que ya forman parte de este mundo. Últimamente tengo la sensación de que es muy fácil normalizar ciertas cosas que suceden en el contexto académico universitario, y antes de verme arrastrado, antes de formar parte de él al 100%, me apresuro para relatar mi visión tan cercana como el que ya tiene un pie dentro de una habitación y tan lejana como el que no la conoce del todo porque aún le queda un pie fuera de esta.

Siendo el foco principal de mi tesis la Pedagogía Crítica, me veo obligado a hacer esta reflexión principalmente desde un punto de vista freireano, pero también influenciado por otros autores y autoras. Recurriré a la sátira como forma burlesca de hacer crítica, y seguiré un formato libre, intentando desacademizar mi relato para humanizar al máximo este ejercicio narrativo.

Con este escrito pretendo ofrecer un análisis de los distintos perfiles que se mueven por el contexto académico, lo haré con la poca vergüenza y la osadía de un inconsciente, y no dudaré en meterme en muchos jardines. Finalmente postularé “el ingrediente secreto” común, que está detrás de todos los perfiles que pretendo describir.

2. PRIMERA PARTE. DESCRIPCIÓN DE LOS DISTINTOS PERFILES.

Creo que en el contexto académico coexisten distintos perfiles de personas que resultan bastante curiosos e incluso inquietantes. Pienso que hay personas que pueden reproducir varios perfiles de forma simultánea o en un corto periodo de tiempo, por lo que quizás alguien puede sentirse identificado/a con más de un perfil. A continuación, realizaré una descripción de los diferentes perfiles empezando por los que tienen más poder o relevancia dentro del mundo académico.

Tiranosaurio: El tiranosaurio académico es el típico catedrático o catedrática con perfil dictatorial, impone sus criterios y no deja espacio al más mínimo cuestionamiento de sus tesis. No le gusta que le lleven la contraria, suele ser muy hablador y poco oyente, y suele rodearse de investigadores/as que le alaban constantemente y que normalmente son personas fanáticas y sumisas que reproducen el discurso del tiranosaurio académico, llegando a defender este discurso incluso más que el propio autor de este.

Brontosaurio: El brontosaurio académico es un catedrático o catedrática poco común. Su gran tamaño hace que ni siquiera se plantee imponer nada, escucha tanto como habla, o incluso más. Debido a su grandeza aparenta ir a un ritmo lento y fácil, pero este ritmo es difícil de alcanzar por los demás. Su tamaño también influye en las tareas que abarca dentro de un grupo de investigación, en contraposición al tiranosaurio, el catedrático o catedrática brontosaurio usa su tamaño para abrir paso al resto de la manada, a veces tira del carro y a veces empuja de él, mientras que el tiranosaurio se sube en el carro, y explica e impone hacia donde debe ir, mientras sus fans empujan y tiran de este.

Titulares funcionales: Los titulares funcionales son investigadores e investigadoras que ya tienen la tranquilidad de un contrato laboral seguro, pero siguen manteniendo su compromiso con la producción científica, y con las generaciones venideras. Ayudan a los investigadores e investigadoras que vienen por detrás, tutorizando, aconsejando, trabajando, etc. y a pesar de sus grandes aportaciones a los proyectos, la mayoría de las veces no les importa ir en el último lugar de la autoría, o incluso ni aparecer en esta. Estos/as titulares se centran más en roles de coordinación de proyectos y muchas de estas personas acaban siendo brontosaurios.

Titulares funcionarios/as: Estos son ex-investigadores/as que acabaron su aportación a la ciencia el mismo día que obtuvieron la titularidad. Su trabajo se limita a dar clases en la facultad, normalmente dan año tras año las mismas asignaturas de la misma forma, para no tener que preparar ningún material nuevo. Alguna vez organizan algún congreso para que parezca que hacen algo, pero la mayor parte del tiempo se la pasan haciendo referencia a la última gran investigación o innovación en la que participaron... hace más de diez años. Otra estrategia que usan es coger algún cargo de coordinación dentro de la facultad, de esta manera no solo huyen de la investigación, también de la docencia. Este cargo implica tener un poco de la notoriedad perdida como investigador/a, y en muchos casos hace de protección o justificación a su poco rendimiento dentro de la academia. El/la titular funcionario suele relacionarse muy bien con el catedrático tiranosaurio, esta relación es una especie de simbiosis en la que ambas figuras se apoyan para mantener sus estatus, el funcionario/a obtiene respaldo académico y el tiranosaurio apoyo institucional.

Titular Superstar: El o la titular Superstar es una persona que ha tomado relevancia académica dentro de un tema, a veces es a conciencia, otras veces dan con ese tema por casualidad, descubren que se les da bien, y empiezan a explotar el mismo tema sin descanso. Simultáneamente, mientras crece su notoriedad se va generando un halo de excesiva confianza, y se va rodeando de fans. Esta situación hace que se produzca un círculo vicioso en el que los fans y las Superstars son cada vez más sectarios retroalimentándose entre sí. Muchos Superstars acaban siendo tiranosaurios. Los fans estarán ahí siempre, ya que suelen ser gente sin imaginación y con falta de creatividad y valor para innovar y crear contenido por sí mismos/as. El problema es que el sectarismo les hace caer en muchísimas incoherencias.

Titular sin cobertura. Este es un caso especial, es una persona que no se sabe por qué está ahí ni cómo ha llegado. Dentro del titular sin cobertura distinguiría a los activos y a los pasivos. Los activos suelen ser personas que tienen creatividad, que trabajan mucho, pero no siempre dentro del marco que puntúa o valora la academia, su creatividad les despista y acaban siendo nefastos en el plano burocrático. Los titulares sin cobertura pasivos son más perezosos/as, lo dejan todo para última hora, aunque la mayoría de las veces lo dejan para el año que viene, y tardan años en hacer trámites que duran unos meses. Son una rara especie a la que a veces no les gusta dar clase, o no les gusta corregir trabajos, o no les gusta hacer casi nada de lo que implica su puesto de trabajo, pero luego dicen que les encanta su trabajo. Muchas veces necesitan un empujoncito para avanzar, y con el tiempo logran crecer dentro de la academia, pero a un ritmo más lento. Podríamos decir que ambos casos viven en frecuencia AM, mientras la academia va en frecuencia FM, pero en realidad, la mayoría de las veces van sin cobertura.

Los perfiles que describo a continuación son perfiles que se ven influenciados por una gran competitividad. Dentro de los estratos más bajos de la academia se encuentran principalmente el profesorado sustituto interino y el personal becado, también hay casos como doctorandos/as que aún no están contratados por la universidad, pero persiguen el mismo fin, un contrato de ayudante doctor o similar.

En ese camino florecen distintos perfiles muy curiosos.

Los/as Motocráticos: Son personas que dominan la burocracia y que siempre te están vendiendo la moto. Suelen enterarse de todos los plazos y procedimientos para becas, ayudas, premios, proyectos, procesos de acreditación, méritos necesarios para conseguir todo lo nombrado, etc. Son muy de preguntar sobre burocracia hasta el último detalle, pero luego, cuando necesitas su ayuda por temas burocráticos, o te desorientan o hacen como que te ayudan sin ayudarte. Suelen recurrir a la excusa de que no se acuerdan bien de cómo era ese trámite, o que se les había olvidado comentártelo, o que están muy estresados/as y no tienen tiempo para nada, pero luego... ¡ups! son las primeras personas en enterarse de todo y en presentarse a todo. Por ejemplo, les preguntas por la importancia de hacer un curso, y te dicen que no vale para nada, que no cuenta para méritos o que cuenta muy poquito, o que no se acuerdan si era importante tenerlo o no, pero luego... ¡ups! Ellos/as tienen tres cursos y se acaban de matricular en el cuarto. Son personas que siempre están muy ocupadas para ayudarte, pero de repente tienen todo el tiempo del mundo para que les ayudes. No les importa ir de autor/a en un proyecto en el que no han hecho nada, pero luego critican a quien hace eso. Son tan competitivos/as que no dudan en recurrir a la conspiración y a acercarse a distintas personas por rachas movidas por las conveniencias personales del momento. Este perfil suele carecer de creatividad, y se suele relacionar con los titulares Superstar y con el catedrático/a que más le convenga, sin importar si es tiranosaurio o brontosaurio. Suelen reproducir de forma sectaria las ideas de las Superstars o de los/as saurios, pero suelen caer en muchas incoherencias porque realmente no creen lo que dicen, ya que solo lo dicen por la conveniencia de trabajar con alguien relevante.

Locomotoras: Este perfil es adicto al trabajo, su manera de avanzar en la academia es producir, producir y producir. Están locos/as por producir para sacar méritos. Producen tanto que acaban perjudicándose a sí mismos/as, ya sea por aceptar trabajos irrelevantes que camuflan o quitan peso a los trabajos relevantes que ya tienen, porque la academia suele considerar poco vistoso o serio a un autor/a que hace de 5 a 7 publicaciones al año, también por lo disperso que suele resultar el perfil del investigador/a cuando publica sobre muchos temas, o por explotar demasiado un tema en poco tiempo.

Experimentos: Este perfil lo abarcan las personas que no saben por qué están en la academia, y que sienten que no encajan en esta. En algún momento se cruzaron con un dinosaurio/a que vio algo en ellos/as, pero ni ellos/as mismos/as saben que es lo que los dinosaurios/as ven. Sienten que no encajan en las reuniones en las que se encuentran con académicos/as, a veces se sienten ridiculizados o atacados por todos los perfiles menos por el dinosaurio/a, que incluso les defiende. Esto les hace pensar una y otra vez qué es lo que ve la dinosauria o el dinosaurio en ellos/as, y que quizás solo sean un experimento o una apuesta arriesgada por parte del tiranosaurio o del brontosaurio.

Bohemios/as. Son los futuros titulares sin cobertura, llevan un tipo de vida libre, no muy organizada, aparentemente les da igual todo, muchas veces parece que no se enteran de nada o que están desconectados/as, tienen un discurso antisistema que usan para justificar su poco rendimiento laboral, no se les puede pedir que hagan mucho trabajo porque se agobian, son personas conformistas que esperan pacientemente la coyuntura perfecta para avanzar sin mucho sacrificio.

3. SEGUNDA PARTE. ALGUNAS INCOHERENCIAS DE LA ACADEMIA.

Tomando como referencia las primeras palabras de pedagogía del oprimido de Paulo Freire (2020). En la página 25 nos indica la diferencia y relación entre radicalismo, la sectarización y el fanatismo. Haciendo un parafraseo, Freire explica que la radicalidad es necesaria para crear y transformar de forma racional, es crítica, y por tanto liberadora. En cambio, la sectarización es mítica, irracional y transforma la realidad en falsedad. Una característica de la sectarización es que se nutre del fanatismo.

El problema de los revolucionarios radicales es que pueden, aunque no siempre, verse transformados en reaccionarios en respuesta a la sectarización derechista. A este parafraseo de Freire añadiría que a parte de una reacción a la sectarización derechista, los reaccionarios que describo lo son, en parte, por falta de originalidad y por obtener méritos para complacer al mercado académico.

A continuación, trataré de forma breve pero muy directa, temas muy sensibles dentro de la academia y de la sociedad en general:

El feminismo:

Creo que perfiles como el Tiranosaurio, el Titular Superestar, y sus fans provenientes especialmente de perfiles como el Motocrático, fomentan una respuesta reaccionaria que acaba perjudicando al feminismo desde, aparentemente, dentro de este. Matizo aparentemente porque entiendo que si el feminismo es igualdad, precisamente no se puede combatir una desigualdad con otra desigualdad, por lo que para mí, estas personas reaccionarias deberían estar fuera del feminismo o no ocupar posiciones relevantes dentro de este movimiento. Las personas reaccionarias en este tema suelen cometer errores súbitos, como entender el feminismo como una contraposición al machismo, o dejando fuera del movimiento a las personas de género no binario. Otro error típico de la respuesta reaccionaria es excluir, ridiculizar y perseguir a toda persona que no piense como ellos/as. Estas posiciones pueden entenderse como un mensaje o postura contundente frente al machismo conservador, pero también afecta a las personas que en un principio no son ni machistas ni feministas, empujándolas hacia el machismo. Por ejemplo, mujeres y hombres que, por haber nacido en una cultura patriarcal, y que aún no han tenido acceso o influencia del movimiento feminista, tienen comportamientos y comentarios machistas de forma involuntaria, estos comportamientos y comentarios son rápidamente atacados por las personas reaccionarias, los desprecian y ridiculizan situándolos en el lado machista antes de darle la oportunidad de acercarse al movimiento feminista. Por tanto, el feminismo reaccionario puede convertirse en una fábrica de machismo sectario. Creo que de esto hay mucho en la academia.

La inclusión:

Los mismos protagonistas del párrafo anterior dinamitan la inclusión desde dentro. Explotan y prostituyen la inclusión para conseguir un beneficio personal, que no es otro que la notoriedad dentro del mercado académico. Tiranosaurios, Superstars y sus fans se radicalizan hasta el punto de crear un discurso inclusivo excluyente. Excluyen y persiguen a quienes no piensan como ellos, hablado del mito de la caverna de Platón, quieren que la gente pase del fondo de la caverna a visualizar los cuerpos celestes, saltándose varias etapas de comprensión de la realidad, y si no lo hacen, es que están en contra de ellos/as. El reaccionario "inclusivo" interrumpe constantemente una conversación para centrarse en palabras que no están en el lenguaje inclusivo, para señalar y ridiculizar al locutor, sin importarle la actitud del hablante, o el posible error de expresión sin maldad. Hacen eso para acusar de prejuicios, cuando a veces los prejuicios vienen de su propia mirada. Esta actitud de búsqueda y captura de lo no ortodoxamente inclusivo, para posicionarlo en lo excluyente, no es más que una manera de excluir a las personas sin darles la oportunidad de comprender y de unirse poco a poco al movimiento de la inclusión. Igual que en el caso anterior las personas reaccionarias de la inclusión son una fábrica de adeptos a la exclusión.

No entienden que los cambios son lentos y que la sociedad necesita tiempo, por ejemplo, no entienden que, aunque la integración no siempre conduce a la inclusión, en algunos casos la integración es un paso previo necesario para lograr la inclusión.

Entre ambos movimientos se entremezcla la resiliencia. Otro termino explotado y prostituido hasta la saciedad, llegando al punto de dejarlo sin sentido. Algunos académicos/as venden la resiliencia como la necesidad de sufrir para que algo sea valorado, parece que si alguien no sufre su historia no vale. Creo que esto no es más que otra muestra de la influencia del mercado en la academia, acaban tirando de ejemplos Rockefellerianos mitificando la resiliencia como si hablásemos del sueño capitalista americano.

Dije que diría el ingrediente secreto, y lo cierto es que aún no lo sé. Lo que si tengo claro es lo que no debe ser. En mis primeros años en la academia, tengo claro que todo tipo de influencia mercantil en la educación no hace más que castrar la originalidad y las relaciones humanas sanas, además de fomentar la competitividad enfermiza, las posturas reaccionarias y dinamitar esa supuesta calidad que persigue el mercado. Esto hace que el objetivo principal sea conseguir el mérito pertinente, publicar y producir sin corazón, y sin más ética que la que exige el mercado académico. No lo veo ni bien ni lógico.

Quizás estas palabras me dejen en evidencia en un futuro, pero a día de hoy, creo que sería interesante compartirlas, antes de que me atrape la vorágine de la loca academia de pedagogía.

Bajar de la rueda académica por un momento, tomar aire, mirar hacia mí y reflexionar sobre quien he sido, quien soy y quien quiero ser...solo eso.

REFERENCIAS

Freire, P. (2020). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

*Soy consciente de la casi nula justificación bibliográfica, pero esto es un relato que precisamente critica las exigencias de la academia. *

UNA MIRADA CRÍTICA A LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Adrián Moreno Parra

Universidad de Málaga

Alba Aguilera Rojo

Universidad de Málaga

RESUMEN

En esta comunicación presentamos la necesidad de repensar la Orientación Educativa desde una perspectiva crítica, hacia un modelo más humano y, por tanto, educativo. Es muy habitual encontrar en los centros educativos evaluaciones psicopedagógicas del alumnado, desde una perspectiva médico-clínica deficitaria, centradas en el individuo y la normalidad. La diferencia es entendida como algo negativo y, por tanto, condena y estigmatiza al alumnado. Estas evaluaciones psicopedagógicas basadas en test psicométricos pueden derivar en informes psicopedagógicos y dictámenes de escolarización que atenten directamente contra el derecho a la educación recogido en la declaración de los derechos humanos (1948) y los derechos del niño (1989), ya que se priva al alumnado del derecho a la educación inclusiva atendiendo a las diferentes modalidades de escolarización existentes. Se hace necesario repensar el modelo orientador desde una perspectiva crítica, democrática y humanizadora.

Palabras clave: Inclusión, orientación educativa, educación pública, discapacidad, atención a la diversidad.

1. INTRODUCCIÓN

Entendemos que por las características del congreso y, especialmente por el formato de las mesas de diálogo, el documento que presentamos responde a la pregunta de ¿qué podemos ofrecer, desde nuestro trabajo para generar diálogo y reflexión? Por esta razón el formato que presentamos se centra en el análisis del papel que juega la Orientación Educativa en los procesos de inclusión y exclusión en la escuela. Es una discusión teórica que emana de varios trabajos que estamos realizando, entre ellos el TFM de uno de los autores de este documento, en el cual se están construyendo relatos de resistencia de orientadores que pretenden dar un enfoque más humano a la Orientación Educativa. No obstante, aquí presentamos algunas de las bases teórico-etico-políticas de nuestro trabajo.

2. INCLUSIÓN EDUCATIVA

En 1994, con la declaración de Salamanca, surgió el término inclusión para sustituir al de integración. La diferencia principal entre ambos términos es que la escuela integradora, va dirigida expresamente a las personas con necesidades especiales de apoyo educativo (NEAE), como pueden ser personas con TDAH, con dificultades de aprendizaje por motivos físicos o cognitivos, altas capacidades, etc. Aunque en sus inicios el término NEAE no existía, siendo el alumnado integrado

entendido como con necesidades educativas especiales (NEE), categoría que apareció con la Ley General de Educación de 1970, para posteriormente con la Ley Orgánica de Calidad en la Educación (2002), adoptar la categoría de Necesidades Educativas Específicas. Sin embargo, en el modelo inclusivo, se entiende que todo el alumnado puede tener necesidades específicas en diferentes momentos de su paso por la escuela y por diferentes motivos, por lo que se apuesta por una escuela para todos y todas capaz de responder a todas estas necesidades sin discriminación (López-Azuaga, 2018).

La diferencia más significativa entre escuela integradora e inclusiva radica en la gestión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). En la primera, el alumnado con NEAE suele abandonar el aula ordinaria para asistir a aulas específicas con especialistas como logopedas, especialistas en pedagogía terapéutica (PT) o especialistas en audición y lenguaje (ATAL). En estas aulas el alumnado trabaja de forma paralela a los compañeros que se quedan en el aula ordinaria, mediante planes de trabajo que realizan estos profesionales en conjunto con sus tutores. En la escuela inclusiva, en cambio, la participación de estos profesionales debe darse dentro del aula ordinaria con el resto de los compañeros y compañeras. Para ello deben adaptar sus planes de apoyo o deben generar nuevas intervenciones en las que pueda participar todo el alumnado, haciendo así partícipe a toda la clase en el proceso de enseñanza aprendizaje Calderón, 2018; López-Azuaga, 2018; López-Melero, 2011). Por estas razones, como señala Moreno (2021):

La integración deja paso a una supuesta inclusión que, con frecuencia, se aborda desde un modelo individualista, psicométrico, clínico, deficitario; permitiendo un discurso "inclusivo" tras el que encontramos prácticas segregadoras, atravesadas por el concepto de normalidad, en una escuela que clasifica y, por tanto, cosifica (p. 72).

Para que la escuela pueda considerarse inclusiva, en ésta, tiene que haber cabida para todas las personas independientemente de su situación. Como hemos visto anteriormente, la educación es un derecho universal recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), que en su artículo 26, trata de fomentar la equidad en la educación.

El sentido la inclusión se hace indispensable para hablar de escuela democrática, siendo una necesidad ineludible para construir ciudadanía democrática bajo los principios de justicia, equidad y solidaridad (López-Melero, 2018; Martínez, et al., 2017; Rivas, 2017). Por tanto, la inclusión requiere entender la escuela como un espacio común, democrático, donde todo el alumnado pueda aprender y convivir con los demás (Booth y Ainscow, 2011; Serra, 2000; Farrel, 2001). Por tanto, "avanzar hacia la inclusión supone, por tanto, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos" (Echeita y Duk, 2008).

En el ámbito legislativo, la 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), en su artículo 80, establece:

Eliminar las barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, asegurando con ello los ajustes razonables en función de sus necesidades individuales y prestando el apoyo necesario para fomentar su máximo desarrollo educativo y social, de manera que puedan acceder a una educación inclusiva, en igualdad de condiciones con los demás. Ley Orgánica.

Como podemos observar, la Ley educativa vigente, avala la inclusión educativa en las escuelas, fomenta la eliminación de barreras y busca la equidad para conformar una escuela inclusiva para todas y todos. Por tanto, para garantizar la inclusión en la escuela, debe producirse un cambio mentalidad en la comunidad educativa que permita acoger en ella todos los niños y niñas adaptándose a sus necesidades dentro de las aulas ordinarias.

Para comprender mejor el término inclusión educativa, debemos profundizar en el significado de diversidad en el ámbito escolar. El ser humano es diverso. No existe una persona idéntica a otra,

por lo que la diversidad en la escuela debe ser comprendida como un valor (López-Melero, 2018). Cada persona distinta del resto, dentro del aula, generará oportunidades de aprendizaje y aportará beneficios al resto del alumnado. Estudios como el de Hahir et al (2016) señalan que se da un mejor contexto educativo cuando convive y trabaja junto el alumnado con y sin discapacidad.

3. ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Para entender el contexto de la orientación educativa en la actualidad, debemos conocer primero la trayectoria de la educación especial en nuestro país desde su inicio hasta día de hoy. Para ello, haremos un breve recorrido por las modificaciones que ha ido sufriendo con las distintas leyes educativas.

En 1970 con la Ley General de Educación, aparece el término Educación Especial. Ésta, surge para atender -por primera vez- a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). Esta ley, establece que los alumnos con deficiencias graves deben ser escolarizados en centros de educación especial, mientras que los alumnos con deficiencias leves, pueden ser escolarizados en las aulas ordinarias. Se establecieron también, aulas de educación especial en las escuelas ordinarias para atender a las personas con dificultades leves que asistían a éstas. El currículum, la estructura y la duración de los cursos, eran diferentes a la del resto del alumnado. Podemos decir que con la LGE se produce un avance significativo para las personas consideradas “discapacitadas”, ya que se permite su escolarización y se empieza a pensar en las necesidades concretas de este colectivo que, hasta entonces, no tenía posibilidad de recibir ningún tipo de educación formal.

En 1990, se aprueba la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Esta ley determina que el alumnado con NEE, debe ser escolarizado en aulas ordinarias siempre que sea posible. Este alumnado debía ser evaluado por los equipos de orientación que emitirían un dictamen de escolarización que sería concluyente para determinar si el alumno podía acceder a la educación ordinaria o, si por el contrario, debía ir a un centro de educación especial. Esta ley establece el protocolo de actuación que hoy en día, 31 años después, siguen realizando los equipos de orientación con el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).

En 2006, entra en vigor la Ley Orgánica de Educación (LOE). Esta resalta focaliza en la importancia de la inclusión en la enseñanza básica y, por primera vez, se empieza a tener en cuenta al alumnado de incorporación tardía y al alumnado denominado “altas capacidades”.

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiéndolo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos. (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, p. 12).

Con la LOMCE no se aplican grandes cambios en materia de educación inclusiva. Sin embargo, con la actual ley educativa LOMLOE, se hace una distinción en la definición de alumno con necesidades educativas especiales respecto a la anterior definición recogida en la LOE:

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo. (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, art. 80).

La actual ley educativa vigente en nuestro país empieza a hablar de personas que se ven obligadas a afrontar barreras que, de alguna forma, dificultan su paso por la escuela en el mejor de los casos. Es en esta situación donde juega un papel fundamental el trabajo de la figura orientadora, ya que ésta puede contribuir a levantar dichas barreras o ayudar a destruirlas llevando a cabo una actuación inclusiva en favor del alumnado (Calderón, 2018; Calderón y Echeita, 2015; López, 2011).

Gran parte de la labor orientadora consiste en evaluar al alumnado para determinar si éste es “normal” o, si por el contrario, presenta alguna deficiencia o discapacidad que requiera una atención específica, desde un enfoque centrado en el individuo. Desde que comienza la enseñanza obligatoria, los niños y niñas son sometidos a diferentes filtros por los que deben pasar para mostrar su valía como estudiantes. El informe psicopedagógico constituye una herramienta fundamental para la clasificación y posterior segregación de una importante parte de la infancia (Calderón y Echeita, 2015; Calderón, Moreno y Vila, 2021; Moreno, 2021). Con él, desde la Orientación Educativa se legitima la desigualdad, materializándose a través de adaptaciones curriculares significativas que desconectan del trabajo de los compañeros e impiden la titulación, y de modalidades de escolarización excluyentes. La administración educativa utiliza estos informes para decidir si un estudiante determinado puede permanecer en un aula ordinaria o no. Incluso permaneciendo en ella, los procesos educativos que viven a menudo se desvirtúan, limitando las expectativas de aprendizaje, las posibilidades de participación y los logros. Esta inercia de las escuelas lleva a que muchos niños y niñas estén irremediabilmente abocados a la segregación y/o el fracaso escolar (Calderón, Moreno y Vila, p.2). Es justo contra este tipo de prácticas contra las que debemos luchar para garantizar que se cumplan el derecho a la educación de la infancia de nuestro país.

Romper con el modelo clínico y psicométrico, basado en el individuo, desde el déficit, se hace esencial. Debemos cambiar la mirada, pasar de responsabilizar a los sujetos de su no adecuación a la normalidad, situando la discapacidad en lo biológico, a entender que es sobre los contextos y las barreras donde debemos actuar. La figura orientadora debe ser el pilar sobre el que se construya un nuevo modelo de orientación educativa inclusivo que impulse a la infancia, independientemente de su condición, a tener la oportunidad de recibir una educación equitativa y de calidad que les permita un desarrollo personal, social y académico pleno (Calderón, Ainscow, Bersanelli, & Molina, 2020; López, 2004; Echeita y Ainscow, 2011).

REFERENCIAS

- Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A). Paris.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid, FUHEM-OEI.
- Calderón Almendros, I. (2018). Deprived of human rights. *Disability & Society*, 33(10), 1666-1671.
- Calderón-Almendros, I.; Ainscow, M.; Bersanelli, S. & Molina, P. (2020). Educational inclusion and equity in Latin America: an analysis of the challenges. *Prospects: Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*, 49(3), 169-186.
- Calderón, I. & Echeita, G. (2015). El derecho a una educación inclusiva y las actuales prácticas de evaluación psicopedagógica. ¿Realidades incompatibles? *Prolepsis*, nº18,81-88.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº12, 26-46.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). *Inclusión Educativa*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6 (2), 1-8.

- Farrell, P. (2001): "Special education in last twenty years: have things really got better?" *British Journal of Special Education*, 28,1, pp 3-9.
- Hehir, T. et al. (2016). *A summary of the evidence on Inclusive Education*. São Paulo: Alana Institute.
- López, Azuaga, R. (2018). *Un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en centros educativos desde la perspectiva de la comunidad educativa*. [Tesis doctoral publicada]. UNED.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Archidona: Aljibe.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa* 21, 37-54.
- López Melero, M. (2018). Educar como proceso de transformación en la convivencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 32(92), 17-28.
- Martínez, J., Díez, E. J., Roguero, J., Anguita, R., Y Rivas, J.I. (2017). La democracia, sus agentes y sus agendas, cuando se construyen las políticas públicas de educación. *Revista Educación, Política y Sociedad*, nº 2(2), pp. 38-49.
- Moreno, J. J. (2021). Educación Inclusiva: de lo Estatal a lo Público. *Devenir*. 40, 67-90.
- Serra, F. (2000): "Proceso de inclusión de un niño con autismo en una actividad de vacaciones normalizada". *Siglo Cero*, Julio- Agosto, vol.31 (4), nº 190, pp. 27-36.
- RIVAS, J. I. (2017). La escuela pública ante la desigualdad educativa. Una perspectiva política de la justicia social en el sistema educativo. *Revista Internacional de Ciencias sociales y humanidades*. SOCIOTAM, XXVII, nº1, 211-222.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca, UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España. <https://bit.ly/2YOPbWh>

**PENSAR LA ESCUELA A PARTIR DE LO IRREGULAR. TRAYECTORIAS ESCOLARES
DE ADOLESCENTES Y JÓVENES EN SITUACIÓN DE CALLE. EXPERIENCIAS,
SENTIDOS Y ESPERANZAS**

Enzo Manuel Romero

Universidad Nacional del Nordeste (Argentina)

Claudio Núñez

Universidad Nacional del Nordeste (Argentina)

RESUMEN

La presente ponencia comparte los principales avances de un trabajo de investigación realizado en la ciudad de Resistencia, provincia del Chaco (Argentina), cuyo objetivo principal se centra en conocer y comprender las trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes en situación de calle. Principalmente de aquellos y aquellas que se encuentran realizando labores de cuidado y limpieza de automóviles, mejor conocidos y conocidas en la región como “trapitos”. Esto desde un enfoque cualitativo, con una perspectiva metodológica tanto etnográfica como biográfico-narrativa, las cuales permiten no sólo obtener referentes subjetivos que dan cuenta de las diversas experiencias escolares, sino que además reconfigura la construcción de conocimiento, recreándolo desde la horizontalidad y el sentido colaborativo.

Partir de dichas voces demuestra la imperiosa necesidad de repensar nuestros formatos pedagógicos en pos de realidades cada vez más adversas, producto de lógicas sociales que profundizan las grandes desigualdades existentes, incrementando y provocando nuevas marginalidades.

Palabras clave: trayectorias escolares; situación de calle; formatos pedagógicos; etnografía; biografías escolares.

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación es continuidad de un proyecto de investigación denominado “Experiencias educativas de adolescentes y jóvenes en escuelas secundarias. Vínculos y trayectorias de educación”. Cuyos resultados dieron cuenta que el formato pedagógico que predomina en el nivel secundario del sistema educativo argentino no logra que los/as estudiantes permanezcan en las escuelas -sobre todo aquellos/as que provienen de sectores sociales, económicos y culturales desfavorecidos-, en tanto no responde a sus necesidades y demandas, como tampoco responde a sus expectativas. La escuela se ve atravesada por subjetividades diversas, las cuales no están encontrando sentidos para quedarse y estar en ella. Han dejado de creer en la escuela, de confiar y depositar en ella sus proyectos de vida, sus expectativas, sus horizontes de sentido. Ha dejado de ser percibida como hacedora de futuro, suponen que ya no les puede brindar algo que realmente les sirva para

desenvolverse y mantenerse en la sociedad que les rodea. En consecuencia, resulta menester pensar en una escuela diferente a aquella creada “para pocos” y que, más bien, se transforme en una escuela “para todos” (Romero, 2004); poniendo en cuestionamiento sus dimensiones ideológicas y políticas constitutivas del proyecto pedagógico que le dio origen. Para ello resulta imprescindible conocer y entender las nuevas subjetividades que habitan la escuela hoy. Por eso, nos interesa centrarnos especialmente en aquellos/as adolescentes y jóvenes que escapan a las imágenes modelos, homogéneas, prototipos de una escuela única y para públicos únicos. Duschatzky y Sztulwark (en Diker y Frigerio, 2005) denominan esa situación, ese “estar” en la escuela, como “aleatoriedades perturbadoras”, “inconsistentes”, es decir, “pibes que van y vienen, o que se van y no vuelven (...), pibes desgarrados por el consumo (...), pibes abandonados a sus propias estrategias de supervivencia, chicos huidizos de toda prescripción escolar” (pág. 194). Son esos/as adolescentes y jóvenes que no “consisten” en la representación de “alumno”, de aquel sujeto/a capaz de transitar un camino sistemático y regular. De allí que en la investigación en curso nos acercaremos a las trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes que trabajan en las calles como “trapitos”, es decir, aquellos/as quienes desempeñan la labor de cuidar y limpiar automóviles, aunque en muchas situaciones abarcan más que esas actividades. ¿Qué sentido tiene hablar de una escuela inclusiva cuando miles de adolescentes y jóvenes están hoy fuera del sistema educativo argentino? ¿Por qué nos encontramos con estos/as chicos/as trabajando en las calles en lugar de estar ocupando un lugar en la escuela? ¿Por qué están allí y no ejerciendo su derecho a la escolarización, tal y como lo exige la ley? Sostenemos que para llegar a la escuela “para todos” es necesario partir del conocimiento de las experiencias de los/as adolescentes y jóvenes cuyas trayectorias escolares han sido interrumpidas, desconocidas, negadas y ocultadas. Las voces de quienes no han logrado iniciar o continuar el trayecto escolar nos podrían indicar los aspectos más débiles de nuestro sistema educativo, ya que no sólo los/as expulsa, sino que además les impide el reconocimiento y posicionamiento como sujetos/as de derechos. Pero así también nos podrían enseñar las potencias que atesora la escuela pública. Sus historias de vida podrían abrirnos un abanico de respuestas a las mencionadas preguntas que desde tiempos añejos están instaladas en el pensamiento pedagógico.

La investigación en desarrollo se propone contribuir a la producción de material empírico y teórico que permita conocer y comprender la situación en que se hayan estas personas; a su vez que posibilite la construcción de acciones transformadoras que lleven hacia el camino de una escuela para todos/as.

2. METODOLOGÍA

La investigación se efectúa bajo una metodología de tipo cualitativa, con una perspectiva tanto etnográfica como biográfico-narrativa, mediante la cual vamos obteniendo referentes subjetivos, por medio de entrevistas y observaciones, que dan cuenta de las experiencias escolares de adolescentes y jóvenes “trapitos”.

Trabajar desde la etnografía (Guber, 2001), implica contar con una residencia prolongada con los/as sujetos/as en estudio, la observación participante, las entrevistas en profundidad, como así también el ejercicio de reflexividad. La perspectiva biográfica-narrativa, por su parte, nos permite captar desde las propias experiencias de las personas, sus vivencias en el entramado complejo de sus vidas. Ante esto Bolívar (2002) dirá que la subjetividad se convierte en una condición esencial para el conocimiento social, siendo el relato emitido por un/a otro/a, lo que permitirá captar la riqueza de los significados en los asuntos humanos (sentimientos, deseos, metas, etc.), que no pueden ser obtenidos mediante un razonamiento lógico-formal. Por lo que el objeto de la narrativa, en palabras de Bruner (en Bolívar, 2002), “son las vicisitudes de las intenciones humanas” (p. 6).

Ahora bien, sin intenciones de hacer una descripción exhaustiva sólo diremos que el grupo humano con el que actualmente trabajamos responde a un grupo etario que va entre los quince a

veintiséis años de edad, residentes en su mayoría de la ciudad de Resistencia, aunque muchos/as de ellos/as son oriundos/as de localidades del interior de la provincia. Contamos por el momento con las voces de diez “trapitos”, de los/as cuales ocho son varones y dos son mujeres.

Como instrumentos metodológicos nos valemos de la entrevista ya que se trata de “una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree” (Spradley, 1979 retomado por Guber, R., 2001; s/n° p.). Las entrevistas son efectuadas en distintos momentos y en función de los requerimientos que se nos van presentando en el trabajo de campo. Las entrevistas en profundidad se desarrollan a partir de “una serie de conversaciones libres en la que el investigador poco a poco va introduciendo nuevos elementos que ayudan al informante a comportarse como tal” (Spradley, 1979, citado por Rodríguez Gómez, et. Al. 1996). En vínculo a lo mencionado, cabe agregar que a la par del mencionado proceso se lleva a cabo las observaciones, ya sean participante o no participante.

En cuanto al proceso de análisis, en una primera instancia consta de una organización del material recolectado, es decir, la transcripción de las entrevistas realizadas, luego la conformación de categorías y subcategorías sobre las cuales se desarrollará el proceso analítico. Posterior a ello se realiza una profunda movilización de bibliografía pertinente al caso. Así, el proceso de análisis, siguiendo a Rockwell ([1987] 2009), “no es más que una secuencia larga en que se alternan la lectura y la escritura; la re-lectura y la re-escritura [en la que] siempre es necesario regresar a las notas, a los registros iniciales [que posibilita] una nueva observación” (p. 11).

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al tratar temáticas de este tipo, donde el foco de atención son las vidas de personas implicadas en procesos con altos grados de complejidad, como ser la situación de calle, resulta menester iniciar el análisis revisitando sus biografías, sus historias de vida, porque allí están las fuentes que permiten construir análisis reales, situados, dialógicos. Con esto no pretendemos realizar descripciones exhaustivas sobre cada caso, la extensión del documento no nos lo permitiría, pero sí nos gustaría presentar algunas generalidades que hablen de las particularidades de este grupo.

En ese sentido antes que nada debemos entender, siguiendo a Grima y Le Fur (1999), que estamos tratando con adolescentes y jóvenes en situación de calle, y no como se los/as tiende a denominar desde el sentido común: “chicos/as de la calle”. Dicha diferenciación conceptual es necesaria, puesto que pensarlos/as desde el rótulo “de la calle” es una forma de asignarles los atributos propios de la calle, como si pertenecieran a ella. Corriendo el riesgo que sean tratados/as como objetos y no como sujetos/as que poseen historias, pensares y sentires singulares que influyen en su forma de ser y de estar en condiciones concretas de vida.

Ahora bien, si no son de la calle ¿de dónde son? Como lo expresamos en el apartado metodológico, los/as implicados/as en la investigación residen en la ciudad, pero provienen del interior de la provincia, lo cual responde a migraciones internas en busca de mejores oportunidades de vida por parte de ellos/as y sus familias.

Dichas migraciones se dieron en distintos momentos de sus vidas, por un lado, hay un grupo de “trapitos” cuyas familias se asentaron en la ciudad cuando aún eran niños/as, en otros casos durante su adolescencia o juventud. Considerar esto es importante, puesto que “la vida mejor” dentro de la ciudad no aconteció, ya que esas familias o miembros de la misma comienzan a ser empujados/as o atraídos/as hacia las calles en un intento de supervivencia. Madres y padres que se instalan en las cuadras, cuidando y limpiando automóviles, mendigando en ciertas ocasiones, pero en compañía de sus hijos/as. Niños/as que hoy en día siguen en esas cuadras, ya adolescentes o jóvenes, en muchos casos con sus propios hijos/as, relatándonos su relación con la calle y su trabajo como “trapitos”, que es casi indiferenciable.

En relación a ello, Grima y Le Fur (1999) señalan que el fenómeno de las personas en situación de calle, es una construcción social que “adquiere características de una identidad social amasada en un entramado vincular constituido en relación al trabajo” (p. 57). Así, ambos profesionales afirman que una de las principales razones por las cuales los/as chicos/as llegan a la calle es para cubrir las necesidades de subsistencia que no pueden cubrir los mayores.

Sin embargo, en los casos analizados el habitar las calles no siempre tiene vínculo directo con el trabajo, o lo tiene, pero no es su causa primera, más bien se transforma en uno de los factores esenciales que los/as lleva a permanecer en las mismas. Sus historias más bien nos hablan de contextos familiares sumidos en relaciones con altos grados de violencia, de abusos y maltratos constantes. Causa primera para abandonar el hogar. Y he aquí un asunto paradójico: se alejan de un ambiente hostil para ingresar a un contexto infausto, que podría ser aún más peligroso que el anterior. En consonancia, Ossa Saldivia (2005) manifiesta que “la vida en la calle es reconocida por quienes han tenido esa experiencia, como una vivencia peligrosa e insegura” (p. 122). Por lo que la supervivencia en la misma amerita arduos y presurosos procesos de adaptación, donde van adquiriendo estrategias (cuidar, lavar automóviles, mendigar, vender productos a un menor precio, prostitución, etc.) que consideramos les permiten no sólo persistir, sino que también les impregnan marcas que los enlaza con el entramado de las calles... con lo peor de las calles.

De esta manera nos vamos encontrando con ciertas ausencias que deberían ser la fuente de soporte y contención que “amortigüen” tan inestable y amenazante situación (Ossa Saldivia, 2005). Los/as autores/as citados/as también incluyen a la escuela como institución social que debería velar por el bienestar de cada ciudadano/a. Sin embargo, los vínculos que adolescentes y jóvenes en situación de calle tuvieron y tienen con la escuela es casi nulo, los sentidos en torno a ella son difusos, contradictorios, cargados de experiencias negativas o inmemorables. Por ello, tiende a recorrer entre las calles que transitan estos/as chicos/as un imperativo en torno a la escuela: “la escuela no sirve”. Sus sentidos más progresistas se hacen agua ante realidades como las suyas, donde lo imperioso no pasa por horas de clases sino por horas de trabajo.

Aun así, frente al descontento de algunos/as ante una escuela que no los/as considera, o que no se adecua a sus realidades, nos encontramos con deseos que siguen teniendo como principal agente de cambio a la escuela, como aquella institución que puede brindar herramientas para alcanzar proyectos de vida que los/as alejen de la calle.

Por otro lado, y a modo de conclusión, quisiéramos introducir a otro actor contenedor, pero también transformador, cuyo rol es imprescindible en la vida de cualquier integrante de nuestra sociedad, principalmente de los/as desarrapados del mundo, asediados/as aún hoy en día, y con más fuerza que antes, por los efectos de la modernidad. Nos referimos al Estado. El cual no sólo debe regular un trabajo mancomunado entre comunidad, familias y escuela, sino que necesita plantear transformaciones estructurales que rompan con los formatos de antaño, que siguen nutriendo instituciones con sentidos clasistas y por lo tanto excluyentes. La escuela aún sigue siendo reflejo de ese déficit, ya que aún perdura en su sistema lógicas que no abrazan lo diverso ni lo complejo, y que en lugar de ello prejuicia, patologiza y responsabiliza aquellas trayectorias escolares que difieren con lo prescripto, constituyéndose de esa manera como filtro social, como elemento de clasificación y segregación, de modo que la escuela responde posicionándose desde el racionalismo neoliberal (Moreno Doña y López de Matura Luna, 2020).

Reflexionemos entonces la epistemología y el sentido político desde el cual se posiciona no sólo nuestro sistema escolar sino sobre todo nuestro modelo de sociedad.

REFERENCIAS

- Grima, J. M. y Le Fur, A. (1999). *¿Chicos de la calle o trabajo chico?* Buenos Aires: LUMEN/HV MANITAS.
- Moreno Doña, A. y López de Maturana Luna, S. (Ed.) (2020). *Jóvenes en los márgenes de las instituciones escolares*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Ossa Saldivia, L. (2005). *(Adolescentes) en situación de calle: Construcción de identidad en situación de extrema vulnerabilidad. Un acercamiento cualitativo* (Tesis de maestría). Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Santiago, Chile.
- Romero, C. (2004). *La escuela media en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial Castellano.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Giménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rockwell, Elsie. [1987] (2009). "Reflexiones sobre el trabajo de campo etnográfico" En: *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

LOS TALLERES COMO ESPACIOS DE APERTURA A LO SITUACIONAL Y LO CONTEXTUAL DESDE LA PROPUESTA NARRATIVA.

Norma Elena Bregagnolo

Universidad Nacional del Nordeste (Argentina)

Marta Susana Bertolini

Universidad Nacional del Nordeste (Argentina)

Melina González

Universidad Nacional del Nordeste (Argentina)

RESUMEN

Este trabajo se inscribe en los Proyectos de Investigación de los que formamos parte desde el año 2013 para analizar los procesos de formación en las carreras de profesorado y licenciatura en educación inicial desde perspectivas epistemológicas latinoamericanas. Refieren a la construcción de ciudadanía y a la interpelación desde lo situacional y lo contextual, trabajando con narrativas de historias de vida como estrategias de resistencia y reconstrucción subjetiva. Como profesoras de los Talleres de Integración, Investigación y Prácticas I y III, cuestionamos las propuestas positivistas y nos ubicamos en las epistemologías emergentes vinculadas a la reflexividad y a la complejidad, asumiendo que las experiencias humanas relacionadas a la formación, requieren saberes transdisciplinarios en acción, organizados a partir de quiebres e interrogantes de cada uno/a. Presentamos aportes para continuar pensando la formación de docentes e investigadores/as en educación inicial, a partir de las prácticas educativas, de investigación y de extensión crítica.

Palabras claves: Prácticas educativas, Pensamiento crítico, Praxis, Investigación biográfico-narrativa.

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto de Investigación “La formación de docentes en educación infantil y la construcción de ciudadanía desde perspectivas epistemológicas latinoamericanas” a desarrollar en el período 2019 – 2022, es continuación de uno ejecutado anteriormente denominado “La formación de docentes en educación inicial, entre el neoliberalismo y la construcción de ciudadanía”, período 2013 -2017. Los Talleres, de cursada anual pertenecen al Área de la Intervención Docente. Son espacios de integración de contenidos, de investigación sobre las propias prácticas y de salidas a territorio, espacios privilegiados para los procesos de formación profesional. Destacamos que ambas cátedras son

numerosas y con equipos docentes insuficientes, 270 estudiantes a cargo de una profesora adjunta y tres auxiliares docentes, y alrededor de 80 estudiantes a cargo de una profesora adjunta y una auxiliar docente respectivamente. Dice Anijovich (2009: 137) “los Talleres de Integración son espacios de intercambios de experiencias, de diálogo, de crítica, de discusión y reflexión”, donde se construyen saberes profesionales y donde la escasez de profesores resulta una dificultad para una comunicación fluida; por lo que se hacen necesarios permanentes ajustes de los dispositivos de formación para superar las limitaciones en cuanto a los procesos comunicacionales. Todo lo expuesto se ha profundizado y complejizado desde el inicio de la pandemia. Concebimos al docente como productor de conocimiento en acción, por lo tanto los procesos de investigación y de docencia se imbrican, potenciándose mutuamente.

En suma la problemática de investigación se organiza en torno a las siguientes preguntas:

¿Cómo se caracterizan los procesos de formación que reconocen las y los estudiantes en su historia de vida e implican experiencia en la construcción de ciudadanía? ¿Cuáles son las prácticas docentes universitarias que consideran que influyen en el trayecto de formación de las y los estudiantes y que se relacionan con la construcción de ciudadanía?. ¿Qué aspectos institucionales u organizacionales inciden en el ejercicio de la ciudadanía de las y los estudiantes?. ¿Cuáles son las relaciones entre las experiencias de las y los estudiantes, aspectos institucionales y organizacionales de los diferentes ámbitos de formación?”

Los objetivos específicos propuestos son describir los trayectos de formación que reconocen las y los estudiantes en su historia de vida que implican experiencias en la construcción de ciudadanía; identificar prácticas docentes universitarias que influyen en el trayecto de formación y que se relacionan con el proceso de ejercicio de sus derechos; establecer las relaciones entre las experiencias de formación de las y los estudiantes y los aspectos organizacionales e institucionales de los diferentes ámbitos de formación.

2. METODOLOGÍA

La metodología de trabajo recupera las voces de las y los estudiantes, para “profundizar en las ideologías que actúan en la interpretación de la realidad que hacen los participantes mismos, así como los propios investigadores”, siguiendo a Rivas Flores, el criterio de “dar voz a los participantes”, no es simplemente hacer que los sujetos hablen acerca de sí mismos, haciendo una descripción de su vida y sus pensamientos. Es indispensable llegar a una “violencia epistémica”, que interpele a los propios participantes y que puedan interpretar sus decires como una expresión de los contextos sociales, políticos, económicos y morales en los que se han gestado. Esto requiere un proceso dialógico, auténtico, entre los y las participantes. La investigación es planteada desde un punto de vista cooperativo entre investigador e investigado, avanzando sobre las declaraciones de estos últimos, pero en el que el propio investigador no deja de lado sus propias experiencias vividas en el proceso.

El método biográfico, (Pujadas Muñoz:1992) “puede, y tal vez debe constituirse en un método nuclear dentro de las aproximaciones cualitativas en Ciencias Sociales (...) en tanto permite a los investigadores sociales situarse en ese punto crucial de convergencia entre (...) el testimonio subjetivo de un individuo a la luz de su trayectoria vital, de sus experiencias, de su visión particular, y...la plasmación de una vida que es el reflejo de una época, de unas normas sociales y de unos valores esencialmente compartidos con la comunidad de la que el sujeto forma parte” (44).Sautu, (1999 en Kornblit, 2007)”(PI: 2019 – 2022).

En el marco del trabajo con las narrativas las técnicas para recoger información que hemos utilizado son bitácoras - entrevistas - entrevistas en profundidad - entrevistas grupales - registros manuales y mecánicos: fotográficos y filmicos.

3. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES.

El neoliberalismo “es debatido y confrontado como una teoría económica, cuando en realidad debe ser comprendido como el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio” (Arroyo Ortega, 2016:55), a partir de esta perspectiva se cuestiona la neutralidad histórica y epistemológica en la producción de conocimientos y nos impulsa a avanzar hacia otros posicionamientos que requieren la incorporación de las tendencias emergentes en investigación educativa, para la producción de conocimiento desde una perspectiva crítica, que permita desentrañar las estrategias de dominación que caracterizan al modelo eurocéntrico y que se imponen como modos de dominación del neoliberalismo: el patriarcado, el colonialismo y el capitalismo. (Sousa Santos: 2017). Las llamadas "epistemologías emergentes" (Sousa Santos: 2009) como son las epistemologías del sur, las epistemologías feministas y las epistemologías de la reflexividad y complejidad (Blanco García y otros: 2017), nos aportan al respecto.

Entendemos que los espacios de formación son de singular importancia para comenzar a transitar estas nuevas propuestas de vida democrática, fundamentalmente en las instituciones y organizaciones que reciben a los niños y a las niñas desde sus primeros meses de vida, por lo que se hace indispensable indagar respecto a cómo viven las y los estudiantes este tipo de prácticas en la propia institución formadora.

La formación docente se propone en coherencia con la propuesta de considerar la educación de las niñas desde la perspectiva de derechos por lo cual se hace indispensable trabajar con las y los estudiantes las experiencias en la vida cotidiana y académica en el ejercicio de los propios derechos. Se propone entonces interpelar la "ciudadanía de baja intensidad" (O'Donnell:1993) que se visualiza cuando en la vida cotidiana los ciudadanos y las ciudadanas no tienen posibilidad de ejercer sus derechos en igualdad de condiciones. Construcción de ciudadanía que la gran mayoría de las y los estudiantes no la viven plenamente dándose situaciones de vulneración de derechos tanto en la vida personal, escolar y académica, en palabras de las estudiantes:

No nos escuchan cuando planteamos una idea distinta a lo que dice la profesora, quieren que le digamos lo que ellas quieren.

Hay docentes que no respetan el régimen pedagógico, nos toman asistencia en todas las clases, hasta en los teóricos y algunas trabajamos y no podemos asistir o conectarnos.

Nos bajan línea y no podemos discutir o decir lo contrario.

Teniendo presente lo que Vain (2007) propone en cuanto al papel que juegan esas “prácticas educativas” y la incidencia que tiene en la constitución de la subjetividad, las relaciones de poder y el contexto social en el cual se da, nos lleva a pensar como trabajar para permitir prácticas emancipadoras en educación infantil, lo que requiere de un proceso de reflexión acción sobre sí mismo que es posible a través de las narrativas de las historias de vida de las y los estudiantes.

Rivas Flores (2009), refiere a un proceso de construcción del conocimiento, necesariamente, vinculado a un contexto sociohistórico, cultural, académico, político y a tradiciones que nos vinculan a un eje del que “no podemos ni debemos despegar la mirada: este proceso de construcción de conocimientos para la comprensión del mundo, pero especialmente, para su transformación.” Sin embargo, ello no debe desconocer los aspectos personales que también allí se juegan: las historias particulares de los sujetos que colaboran con sus relatos en la construcción del conocimiento, quienes narran esas historias y que a través de ellas se están poniendo en juego, la de quienes entran en esa situación de diálogo compartida.

Una estudiante del Taller I, retomando su narrativa inicial, escribe:

Analizando mi narrativa de recorrido académico me invita a pensar: ¿Cuáles fueron las experiencias y las reacciones de cada en la sociedad argentina ante la llegada de este virus?, ¿Qué momento de sus vidas estaban atravesando cuando comenzó esta Pandemia?, Con respecto a la normalidad pre-pandemia que yo menciono, ¿será igual para todas las personas, incluyendo niñas/os y adultos? Con Respecto al aprendizaje académico que pude adquirir, ¿Resultado igual para mis otras compañeras?

Pues son algunas de muchas interrogantes que viene a mi pensamiento, y obtendré muchas respuestas de diferentes categorías ya que cada sujeto, en esta sociedad y en el mundo entero es diferente, algunos viven en la ciudad otros en el campo, algunos en la riqueza, y otros en la pobreza, y tienen diversas culturas. Para aquellos que vivían acostumbrados a salir todo el tiempo de su casa, asistir a fiestas reuniones, y viajar quizás les impacto más este encierro que aquel que vive rodeado de naturaleza y se alimenta de ella. Para aquellas estudiantes con escasos recursos también ha sido diferente poder llevar una cursada igual a la mía, pero conozco a muchas que se han esforzado para lograrlo. Son muchas experiencias y subjetividades que forman parte de una realidad y esa realidad no se refleja en los libros, ellos solo nos pueden dar un punto de vista para poder interpretar.”

Las narrativas biográficas facilitan “el proceso de deconstrucción ideológica, teórica y práctica, de los sujetos, así como también de los mismos investigadores.” (Sverdlick, 2012:136)

En relación a lo antes mencionado otra estudiante que cursa el Taller I expresa en su narrativa

[...] pienso en cómo debo construir ese pensamiento sobre la realidad que tengo delante que no puedo depender solo de un pensamiento teórico porque las realidades son cambiantes y el conocimiento debe cambiar con la historia y por ende los sujetos tampoco serán los mismos ya que serán también cambiados por esta historia, las realidades serán diferentes y no podemos encerrarnos en esa sola teoría o en esa sola realidad, además los sujetos en un aula tampoco son todos iguales, estaremos ante diferentes realidades.

Hugo Zemelman (s/f.) nos alienta a considerar que la teoría debe ser resignificada, tomando como punto de partida las realidades históricas, emergentes, inusitadas, no se pretende construir conceptos deterministas, sino habilitar preguntas y dudas, “se trata más bien de partir de la duda previa, anterior a ese discurso cerrado, y formularse la pregunta ¿cómo me puedo colocar yo frente a lo que quiero conocer?”

Encuentro que integra en diálogo las historias colectivas con las personales, que permite el nacimiento de nuevas experiencias en la que la narrativa tiene su razón de ser.

Rivas Flores (2009:18) sostiene:

La investigación narrativa supone una forma de conocimiento que interpreta la realidad –educativa– desde una óptica particular: la identidad como una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como los narramos en un intento de explicarnos el mundo en que vivimos (...). Por tanto (...), lo relevante son las voces propias de los diferentes sujetos, no las teorías previas sobre las que intentamos encorsetar la realidad.

En esta línea de trabajo consideramos indispensable recuperar en las narrativas de las historias de vida “lo situacional”, Melich (2009:86) plantea que la pregunta es “¿por qué somos lo que somos? o ¿cómo hemos llegado a ser lo que somos?” pero más importante aún “¿cómo podemos llegar a ser otros, y ¿cómo tenemos que orientar nuestras vidas? De allí la importancia de recuperar la situación, que “nunca se da en abstracto, sino siempre y en todo momento estoy en “mi” situación.” Estas reflexiones propuestas a las y los estudiantes les permite considerar todas las situaciones que viven y tener presente que es en ellas en las que vamos constituyéndonos.

La construcción de subjetividades se da sólo en la experiencia vivida y narrada, no en los discursos vacíos de sujeto; experiencia en la que confluyen las individualidades, la socialidad y los marcos simbólicos de la cultura, experiencia que se realiza en un presente que permite integrar la dimensión del pasado como cosmovisión y la de futuro como mixtura de expectativas, proyecciones y horizonte posible de obra colectiva (Zemelman, 2004)

El desafío es recuperar la idea de que “más importante que el conocimiento es asumir una postura de conciencia que convierta la duda, el límite o el bloqueo en nuevas posibilidades.” (Zemelman, 2005:21) lo que “requiere saber ubicarse entre estar determinado históricamente y ser protagonista de la historia, entre evolución y construcción, entre hecho y esperanza, entre verdad y lucha.”

REFERENCIAS

- Alvarado, S.; Botero, P. y Ospina, H. (2010). Subjetividades políticas: sus emergencias, tramas y opacidades en el marco de la acción política. Mapeo de 61 experiencias con vinculación de jóvenes en Colombia. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, pp.39-55.
- Anijovich, R. (2009). Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI.
- Rivas, J.I.; Hernández, F.; Sancho, J.M. y Núñez, C. (2012). Historias de vida en educación. Sujetos, Diálogo y experiencia. Barcelona: Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Rivas Flores, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. I. Rivas Flores y D. Herrera Pastor. (Coords.), Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad (pp. 17-36). Barcelona, España: Editorial Octaedro.
- Sousa Santos, B. (2017). Democracia y transformación social. Bogotá: Siglo del Hombre - Siglo XXI 636. Paris: Gallimard. Traducción de Jorge Davila.
- Sverdlick, I. (2012). (comp) La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Vain, P. (2007). Pedagogía: textos y contextos. Posadas: Ed UNaM - Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.
- Zemelman, H. (s/f). Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las Ciencias Sociales Latinoamericanas. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL)

**DOCUMENTAL. LA RADIO COMUNITARIA, UNA HERRAMIENTA PARA EL
APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA**

Israel Alonso Sáez

Universidad del País Vasco

Nekane Beloki

Universidad del País Vasco

Leire Darretxe

Universidad del País Vasco

Monike Gezuraga

Universidad del País Vasco

Gorka Roman

Universidad del País Vasco

Palabras claves: Investigación participativa, aprendizaje comunitario, radio comunitaria, inclusión socioeducativa

https://drive.google.com/file/d/1XQHj8hqP_k8mF2RmujkaOi2V_OV0mCGp/view?usp=sharing

1. INTRODUCCION

Este documental describe un programa de Radio Comunitaria encuadrado dentro del proyecto “Redes de innovación para la inclusión educativa y social: infancia vulnerable, servicios socioeducativos y familias” (EDU2015-68617-C4-2-R) (MINECO/FEDER, UE) que, a su vez, es parte de un proyecto compartido con las universidades de Vigo, Sevilla y Cantabria, titulado “Redes de innovación para la Inclusión educativa y social”.

En uno de los ciclos de la investigación participativa impulsada en un municipio de Bizkaia surge la puesta en marcha de un programa de Radio Comunitaria para potenciar una comunicación

democrática, basada en el diálogo horizontal, que diera voz a todas las personas de una comunidad, independientemente de su situación de poder, género, edad, situación social, etc. En definitiva, como indica la literatura las radios comunitarias son iniciativas que en el marco educativo visibilizan voces y demandas que han sido silenciadas y fortalecen las dinámicas sociales participativas (De la Noval, 2018). Entre otros los objetivos de este programa son:

Recoger la voz de los distintos agentes educativos implicados en la mejora de la inclusión de la infancia en situación de desprotección leve y moderada del municipio.

Recoger las principales aprendizajes y dificultades encontradas al poner en marcha procesos de investigación participativa con los distintos agentes educativos.

2. METODOLOGÍA

Nuestro planteamiento metodológico ha buscado en todo momento llevar a cabo un proyecto de Radio comunitaria desde una investigación comprometida con la inclusión social y educativa coherente con lo que dicho enfoque promulga (Murillo & Duk, 2018). Es decir, tiene que ser una investigación comprometida con: a) la lucha contra la exclusión; b) el cambio y la mejora socioeducativa; c) y participativa y colaborativa con las personas implicadas; d) además, tiene que estar basada en la ética para romper las barreras a la inclusión

Teniendo en cuenta que la Radio Comunitaria tiene como base la participación activa de las personas y la democratización de la palabra, el proceso que hemos seguido en su preparación ha estado abierto a toda la comunidad y en todo momento ha fomentado la participación de diferentes agentes, especialmente, los niños, las niñas y jóvenes. Lo que ha supuesto un proceso de trabajo de 8 meses (octubre 2018-mayo 2019) en los que las tareas y las responsabilidades se han organizado y estructurado en diferentes niveles y momentos. En total, hemos contabilizado alrededor de 50 reuniones y/o sesiones de trabajo en las que han participado aproximadamente 125 personas.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este proyecto hemos podido constatar que “las radios libres son proyectos en los que, además de la participación ciudadana, están presentes otros objetivos como la cooperación, el apoyo y la realización de actividades socioculturales, solidarias y educativas con otras organizaciones y colectivos, fomentando puentes de comunicación entre la radio comunitaria y la sociedad ciudadana” (Peñafile, 2014, p.304).

Un total de 125 personas han participado en su organización, tanto directa como indirectamente, sin contar a toda la gente que estaría vinculada a los proyectos tratados en el programa de radio, pero que no han participado en la organización. A través de la señal online, se registró una audiencia continua de 850 personas y su seguimiento a través de las redes sociales (Facebook, IVOOX) fue también cuantitativamente muy importante.

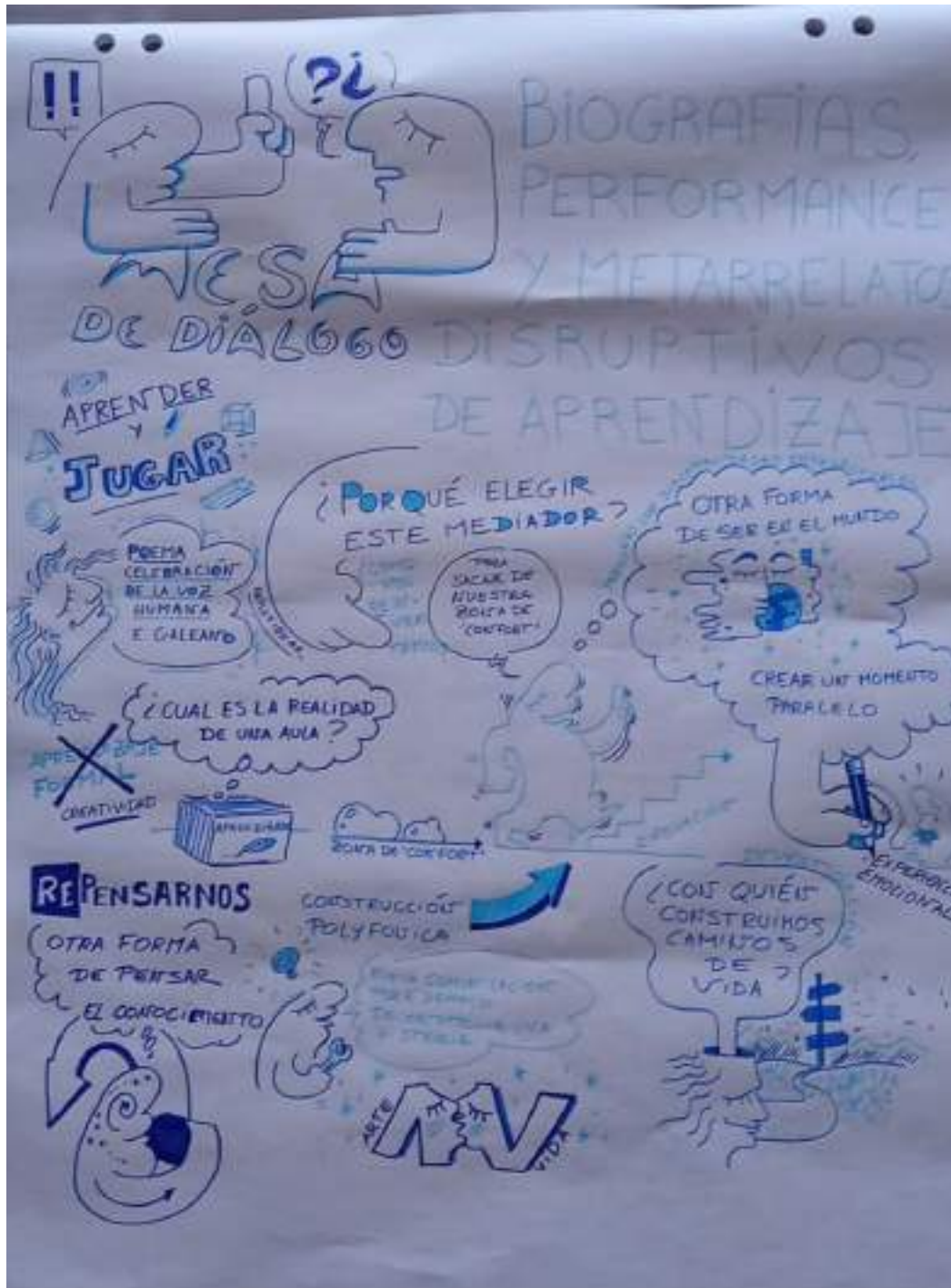
Este proyecto ha demostrado que proceso de investigación participativos tienen un fuerte impacto en el aprendizaje en el ámbito comunitario. Ha repercutido en las relaciones de las y los participantes, más allá del programa de radio; ha sido una fuente de aprendizaje, tanto de contenidos, como de procedimientos actitudes y ha permitido acceder a ciertas personas y/o colectivos con los que no se había podido contactar hasta el momento.

REFERENCIAS

- De la Noval, L.A. (2018). La radio comunitaria en función del desarrollo. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6(2), 31-37
- Murillo, F. J., & Duk, C. (2018). Una investigación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 11-13.
- Peñafiel, C. (2014). La radio libre y comunitaria en España: un modelo social de comunicación alternativa. En M. Chaparro (Coord.). *Medios de proximidad: participación social y políticas públicas* (pp.291-308). Sevilla: IMEDEA/Luces de Gálipo.

MESA 5

BIOGRAFÍAS, PERFORMANCE, METARRELATOS DISRUPTIVOS DE APRENDIZAJE



**BIOGRAFÍAS ESCOLARES Y PRÁCTICAS DE ESTUDIANTES DE LA FORMACIÓN
DOCENTE INICIAL EN ESCENARIOS INTERCULTURALES. ESTUDIO EN EL CASO DE
LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN UNA ESCUELA PRIMARIA DONDE CONCURREN
NIÑXS GITANXS**

Mariana Guzmán del Valle

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 31 de Necochea (Argentina)

RESUMEN

La presente de trabajo de investigación se dirige a la reconstrucción de los modos en que los/las estudiantes de magisterio definen sus prácticas a partir del tránsito en escenarios interculturales en relación a: sus propias biografías escolares; la formación docente e indicaciones de la institución formadora; y los señalamientos que los propios maestros/as realizan durante sus prácticas escolares en la escuela destino en donde concurren niños/as gitanos/as. La investigación se desarrolló en una escuela primaria y un instituto de formación docente de la Provincia de Buenos Aires.

Dicho trabajo pretendió la reconstrucción de las biografías escolares de los/las estudiantes de magisterio a partir del tránsito en escenarios interculturales. Así, el objetivo fue revisar las articulaciones entre diferencias y desigualdades existentes en el ámbito escolar impresas en las biografías escolares de las/los futuras/os docentes, y que se ponen en juego a partir de las prácticas docentes en relación a las intervenciones de sus formadores docentes y maestros/as.

Palabras claves: Educación intercultural- Formación docente- estudiantes- Comunidad gitana

1. INTRODUCCIÓN

Hay otros mundos, pero están en éste.

Paul Eluard

El discurso pedagógico "normalizador" en torno al cual se organizó el sistema educativo argentino y la formación docente hacia finales del siglo XIX estuvo signado por un mandato profundamente homogeneizador de las culturas, y la educación se estableció como un dispositivo clave para borrar las diferencias culturales (Puiggrós, 1990). A través de la escuela y la formación docente lograron impartirse costumbres, prácticas y valores que se unificaron en todo el territorio nacional en pos de la construcción de un ciudadano (Pineau, 2007). "El ideal de "ciudadanía" fue sustento para la incorporación progresiva, aunque diferenciada, para amplios sectores de la población". (Thisted, 2016: 3). La escuela pública se consolidó como sinónimo de ascenso social y pertenencia simbólica a la nación argentina. Y sentó las bases de diferenciación cultural entre un "nosotros" y "los otros" (muchas veces pobres e inmigrantes) considerados inferiores, estigmatizados y excluidos. Esta matriz homogeneizante decimonónica imperó, como forma de inclusión y garantía de igualdad para las comunidades indígenas e inmigrantes, en prácticas y discursos docentes y educativos, que han intentado modificarse a partir de mediados del siglo XX. A través de políticas públicas y legislaciones, se vieron indicios de reconocimiento de la diversidad de culturas en contenidos a enseñar. Sin

embargo, la inclusión educativa como proceso que reconoce las diferencias ha quedado relegado a la incorporación de nuevos sujetos sociales y sexualidades y a las comunidades indígenas, e invisibilizando otras comunidades étnico-nacionales.

Es por ello, que el proyecto de investigación pretende analizar y reconstruir las biografías escolares de las/los estudiantes de la formación docente en relación a la propia experiencia formativa en el nivel superior y las dinámicas de las escuelas donde se realizan las prácticas y cómo ellas contribuyen y se relacionan con los modos en que los/las estudiantes piensan sus intervenciones docentes en las escuelas de nivel primario en escenarios interculturales, donde está presente la comunidad gitana. Dicha investigación ha de realizarse en la localidad de Necochea, al Sur de la Provincia de Buenos Aires, en una escuela primaria estatal y un instituto de formación docente de gestión estatal. Así cabe preguntarse acerca de: ¿Cómo construyen intervenciones didácticas en relación a sus biografías escolares en escenarios interculturales? ¿Cómo repercuten sus biografías escolares en la elaboración de propuestas áulicas para dichos escenarios? ¿Cómo inciden las indicaciones de los/las docentes de la formación docente inicial y las indicaciones de los/las maestros/as de la escuela primaria en dichos escenarios interculturales junto a las biografías escolares de los/las practicante en el diseño de propuestas? ¿Qué prácticas educativas desarrollan las estudiantes de la formación docente inicial en escenarios interculturales?

Se considera significativa la búsqueda de respuesta a dichos interrogantes en tanto, que se supone analizar la interacción de los sujetos estudiantes de la formación docente entre dos instituciones formadoras: la escuela y el instituto. Pero al mismo tiempo, analizar el impacto de sus biografías escolares que preceden su llegada a la institución formadora y a la escuela. Dicha intencionalidad radica en que, pese a las dificultades de abordar lo escolar en las diferencias y se presenta como un desafío (no solo para el trabajo con los sectores populares, sino con migrantes, afrodescendientes, niñas y niños con discapacidad, pertenencia étnica o religiosa) (Thisted, 2016), contribuye a pensar la escuela y la formación docente inicial como instituciones posibilitadoras u obstaculizadoras de la educación intercultural. Así, este problema surge como inquietud al auge por el trabajo de la enseñanza respetando la diversidad y se considera que se ha constituido en un discurso profundamente esencialista, y que muchas veces recae en la reproducción de desigualdades, o estigmatizaciones sociales que dificultan todo proceso de transformación social.

2. METODOLOGÍA

En la investigación, se considera significativo reconocer qué punto de vista fueron construyendo las/los estudiantes ante la desigualdad y diferencia cultural. “No se puede re-producir el correspondiente a su objeto y constituirlo como tal al resituarlo en el espacio social, más que a partir de ese punto de vista muy singular, donde hay que ubicarse para estar en condiciones de captar todos los puntos de vistas posibles” (Bourdieu, 1999: p.17). Así, desde la investigación, el mundo social debió ser visto desde el lugar de la investigadora, trasladándose al pensamiento y acciones de los sujetos y captar esa posición devenida de los objetos de conocimiento. Solo así, se comprende: ubicándose en sus lugares y sus pensamientos.

Desde esta mirada metodológica, se constituye un marco socio-histórico, del cual el propio investigador es parte y productor de sentido. Pensar la metodología desde aquí, invita a reflexionar acerca de la complejidad del fenómeno social, y apartarse de una mirada fragmentaria y parcializada de la realidad. Por lo que, la perspectiva metodológica asumida en la investigación propone des-sacralizar los métodos y técnicas de investigación y apartarse de las recetas y preceptos ideales de dicho proceso (Achilli, 2005). Se trata de un proceso particular de producción y generación de conocimiento en el que el modo de organizar datos y analizarlos sea significativa la forma de la forma de preguntar y problematizar.

Por lo que, la constitución de un método biográfico para esta investigación contribuyó a pensar las historias vividas en la escuela por las practicantes, en tanto fuente de experiencia de alto impacto para su desempeño profesional (Alliaud, 2007) frente a la educación intercultural. En este sentido, se propone revalorizar la subjetividad de las estudiantes, sus memorias e identidades desde y a través de una búsqueda por la escena de carácter narrativo (Arfuch, 2002). Esta búsqueda por la identidad narrativa del sujeto entrevistado conlleva a retirarse de una mirada ambiciosa de medir cuánto de lo dicho por el entrevistado es la verdad de los hechos, pero facilita estar “más atento a la materialidad misma del decir, a la expresión, las modulaciones, los lapsus, los silencios, las alteraciones de la voz” (Arfuch, 2002: p.190).

La biografía escolar de las estudiantes de la formación docente se constituye en representativa en tanto que, produce conocimiento acerca del pasado escolar frente a la educación intercultural y el trabajo pedagógico con la cultura gitana, pudiendo arrojar información acerca de cómo se vivencia dicho proceso de enseñanza en formación, qué acciones recuperan de su pasado escolar para la preparación de las clases y qué indicaciones rescatan de los docentes formadores y docentes del aula y cómo construyen sus propias experiencias.

La profesión docente, a diferencia de otras, presenta la particularidad de concretarse en un ámbito conocido de antemano, a saber, la escuela. Efectivamente, quienes se dedican a enseñar lo hacen en una institución que han frecuentado durante varios años cuando eran alumnos. (Alliaud, 2007: p.166).

Bajo esta idea se supone que las/los estudiantes de la formación, en sus recorridos recuperan parte de su pasado escolar, pero que quizás no sea ante y frente escenarios interculturales con niños y niñas de la cultura gitana. Y por ello, será significativo observar cómo las/los practicantes de magisterio rehacen- reconstruyen o repiensen (Larrosa, 2000) con imágenes del hoy sus experiencias vividas como alumnos/as en escenarios interculturales.

Al emplear este método de investigación, se configuró como meta principal revelar las voces e interpretaciones subjetivas de las estudiantes en formación tratando de descubrir cómo construyen su propio mundo ante la desigualdad social y la diferencia cultural como futuras maestras, y dejando en evidencia el entretreído de "la experiencia individual con la realidad histórica" (Sautu, 1999: 23).

Por otra parte, la realización del método biográfico a través de la entrevista individual con cada estudiante, podrá ser un gran insumo de información para detectar los procesos y prácticas desarrollados por los practicantes en la propia comunidad zingara al momento de enseñar y “dar clases”, pero al mismo tiempo contextualiza históricamente y permite obtener una perspectiva del orden microsociedad. Sin embargo, se corre el riesgo de forzar la técnica, y direccionar la investigación, o bien, no encontrar elementos de significatividad. El investigador deberá ser consciente de la determinación que pueda generar en los entrevistados y reconducir la entrevista, atento a la escucha, reflexiva a la causalidad que pueda establecer, al papel de la teoría y al recorte de la realidad. Pero al mismo tiempo, y de acuerdo a lo señalado por Berg (1990), la entrevistadora deberá escuchar atenta, pero desconfiando de aquello que se presenta como certero. Esta visión, denominada por Goffman, como entrevistadora cínico-notable, mantiene a la entrevistadora alerta a las desviaciones que podrán resultar de sus conclusiones precipitadas.

La construcción de la entrevista se constituyó en preguntas sencillas que faciliten la comprensión de las preguntas por parte del/ de la entrevistado/a, manteniéndose la atención a lo largo de la entrevista. La riqueza de la información recabada en las entrevistas junto a las interpretaciones favorece la posibilidad de ordenar y clasificar los datos. Quizás algunas de las limitaciones de la técnica, radican en los pocos conocimientos lingüísticos apropiados para definir las situaciones, y es por ello que dicho método se complementa con el anterior mencionado.

Asimismo, se realizó la observación y análisis de aquellas planificaciones y documentos de práctica realizados por las/los estudiantes de la formación docente a modo de revisar y reconstruir la

mirada y sentido de diferencia y desigualdad que le otorgan los/las estudiantes a las prácticas docente en contexto. Y al mismo tiempo, relevar que huellas quedan en los escritos y son reflejo de sus propias biografías escolares.

En este sentido, lo que se escribe da cuenta de las percepciones de los/las estudiantes acerca de la enseñanza en la escuela, las indicaciones que realizan los/las docentes en dicho proceso de escritura sumado a los aportes de los/las maestras de las instituciones.

Asimismo, se realizaron entrevistas individuales con docentes de la escuela destino y docentes del instituto formador que recibieron y acogieron a los/las practicantes durante la práctica educativa en escenarios interculturales. La entrevista individual en profundidad permite reconocer qué intervenciones y sugerencias realizaron los/las maestros y docentes en las planificaciones y puesta en práctica de las mismas, pero por sobre todo qué mirada y perspectiva acerca de la educación intercultural fueron construyendo y transmitiendo en los espacios educativos. Es nuestro fin identificar qué impacto se produce de ello en los recién llegados a las instituciones formadoras y cómo gestionan sus prácticas en la complejidad de enseñar.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES PRELIMINARES

Algunas de las primeras conclusiones arribadas luego del trabajo de campo llevan a pensar cómo el análisis de los espacios escolares interculturales requiere de una mirada más amplia en donde se reflejen múltiples variables que atraviesan a las escuelas: el barrio, la situación social, la cultura, nacionalidad de todos los sujetos que se encuentran allí. Pero al mismo tiempo, ser conscientes de las relaciones de poder que se gestan ante la presencia de niños y niñas de la comunidad gitana en la escuela y las relaciones con los y las estudiantes del profesorado y la institución formadora.

En este sentido, Neufeld (1999) expresa que en los espacios escolares multiculturales aparece una lógica de nosotros-los otros, en donde los otros son considerados niños problema, niños violentos, y que este estereotipo diferencial negativo, puede ser extensivo, no solo a los niños y niñas de la comunidad gitana que concurren a la escuela, sino a la escuela misma a través de las representaciones sociales que circulan en la propia localidad, y que pueden influir a los y las estudiantes de la formación en sus miradas y la de la institución formadora.

Asumir una perspectiva cultural en la investigación implica que toda práctica social está cargada de significados construidos a través de una trama de tensiones que desestructuran los ejes homogeneidad-heterogeneidad. Se considera que estas tensiones son posibles de visibilizarse tanto en los diseños curriculares como en las prácticas escolares y son constitutivas de identidades y diferencias “expresadas en términos de género, edad, religión, etnia, generación, sexualidad, clase social, lenguaje, etc, que han sido definidas, desvalorizadas y discriminadas por representar lo otro, lo diferente, lo inferior” (Martinez, Thisted, Villa y Diez, 2007, p.7).

REFERENCIAS

- Achilli, E. L. (2005) *Investigar en antropología social*. Editorial Laborde Libros Editor, Rosario.
- Alliaud, A. (2007) *La biografía escolar como desempeño profesional*. Universidad de San Andres.
- Arfuch, L. (2002): *El espacio biográfico*, Buenos Aires, FCE.
- Berq, M. (1990) Entrevistar... ¿Para Qué? En *Historia y Fuente Oral*. No. 4, (1990), pp. 5-10.
- Bourdieu, P. (1999). “Comprender” en *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Larrosa, J. (2000): *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

- Martinez, M. E.; Thisted, S.; Diez, Ma. Laura.; Vila, Ma. A. (2007) *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Documento elaborado por Dirección De Educación Intercultural. Dirección General De Cultura Y Educación. Provincia De Buenos Aires
- Pineau, P. (2007) *Historia estética de la escolarización en la Argentina*, Proyecto UBACyT, Período 2008-2010
- Puiggros, A. (1994) *Volver a educar*, Alianza Editorial, Buenos Aires.
- Sautu, R. (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Universidad de Belgrano.
- Neufeld, M. y Thisted, J. (comp) (1999) *De eso no se habla... Los usos de la diversidad en la escuela*. Editorial Eudeba Buenos Aires.
- Thisted, S. (2016) *Culturas magisteriales y educación intercultural en argentina. Construcción histórica de posiciones docentes ante las diferencias y las desigualdades*. XI seminario internacional de la red estrado. Unipe.

HISTORIAS DE VIDA DE UNAS POCAS PERSONAS EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

María José Delgado Corredera

Universidad de Málaga

RESUMEN

Bajo el prisma de una investigación cualitativa, nuestro objetivo se ha centrado en investigar y dar a conocer la historia de vida y el efecto causado por la vivencia social de un grupo de personas que trabajan una experiencia artística, con relación a la confusión vivida en el tiempo de confinamiento por COVID-19, dando más valor al proceso que a los resultados. La información que dio soporte a este estudio ocurre en sus momentos más duros del comienzo de la pandemia. Las personas debíamos vivir aisladas en nuestras casas para evitar el contagio tan temido. Surge una necesidad personal de poner de manifiesto la vivencia observada, donde unas pocas personas se sobreponen a la adversidad tratando de crear un sentido nuevo a sus vidas a través del aprendizaje y la interacción, formando un grupo de arte y aprendiendo a usar los medios tecnológicos para comunicarse de forma online.

Palabras clave: Covid-19, experiencia artística, grupo de WhatsApp, historias de vidas, metarrelatos.

1. INTRODUCCIÓN

2020 y 2021 serán tiempos recordados, debido a la incertidumbre provocada por el denominado COVID-19, un coronavirus que ha cambiado el curso de la Historia y todas nuestras vidas. Ante el desconcierto de la humanidad confinada en sus domicilios, el establecimiento de un grupo de personas con un propósito de trabajo artístico y la comunicación que se crea entre sus miembros, aparecen como elementos que abren una ventana a la libertad y esperanza ante el miedo, proporcionando nuevas perspectivas y formas de reconsiderar la realidad presente y venidera. Exponemos la historia de vida de un grupo de quince personas de diversas edades, tutorizadas por un maestro-amigo que las acompaña a través de un grupo de WhatsApp durante cinco meses, tomando conciencia de que nos apoyamos unas personas en otras como forma de supervivencia.

La idea de repensar el currículum y la búsqueda de nuevas prácticas educativas para una ciudadanía crítica nos lleva a abrir el campo de visión a una expectativa compleja. Según Hernández-Hernández y Onsés (2020: 199), numerosos académicos abogan por que “la reflexividad sobre la experiencia (propia y de otros) sea considerada como fuente de conocimiento. Para estos autores, “las artes pueden ser una vía para construir conocimiento y significados diferentes” (Hernández-Hernández y Onsés, 2020: 199). Y “queremos una investigación que no separe la ontología, la metodología y la ética” (Sancho, 18 de noviembre de 2020). Para García-Valcárcel (25 de noviembre de 2020), se trata de buscar una cooperación activa entre la ciencia y la sociedad, basándonos en saber cuáles son los problemas que nos están preocupando sobre las personas, sobre las comunidades, sobre los procesos de aprendizaje. Según la investigadora, deberíamos centrarnos en “conocer los porqués, en conocer las vivencias, en dialogar entre diferentes puntos de vista de los sujetos que participan en una misma realidad. Y en los paraqués; para qué hacemos esta investigación, qué queremos aportar”.

Estudiar los contextos de enseñanza en los que se enmarca la sociedad actual nos provoca una mirada a la incertidumbre, al cambio como esencia hacia los métodos activos, colaborativos y personalizados, aprovechando los recursos tecnológicos y viendo cómo otras expectativas toman relevancia y prioridad. Para Pérez Gómez (2012: 269), el hecho de que los seres humanos seamos sociales no es casual, y por ello debemos tomarlo como aspecto central del aprendizaje: “El conocimiento significa implicarse activamente en el mundo, participar en las prácticas dentro de comunidades sociales diversas y construir identidades en relación con dichas comunidades”.

Para Martínez y Escudero (2020: 238), “la educación no está restringida a la escolarización sino conectada a prácticas culturales, al mundo digital y a la diversidad de contextos sociopolíticos donde suceden de manera incierta los eventos más significativos de la vida de los sujetos”. Al mismo tiempo, buscamos la formación de la ciudadanía desde la pedagogía pública, que “comparte la búsqueda de nuevas formas de comprensión de la práctica educativa, que aportan una mirada dentro y fuera de lo escolar recogiendo tradiciones extraescolares integrándolas en lo escolar. Pues “pública” no significa desinstitucionalización, sino profundizar en la conexión escuela-sociedad (Martínez y Escudero, 2020: 241).

2. METODOLOGÍA

Desde una perspectiva postcualitativa, necesitamos repensar metodologías desde lo humano, desde lo que nos afecta y nos preocupa, lo que nos conmueve y nos emociona. Debemos considerar que la educación puede incluir las artes y su práctica, no como un campo disciplinar independiente, sino teniendo en cuenta los acontecimientos que conforman la práctica cultural, donde se atiende a los procesos vinculados a las “relaciones sociales dialógicas entre los participantes” (Atkinson, 2012: 6 en Hernández-Hernández, 2020: 203). Como señala Green (2005: 195), “para Arendt, el remedio radica en “pensar lo que hacemos”. Y continúa diciendo la autora que necesitamos practicar y enseñar “la autorreflexión que se origina en la vida situada, la vida de las personas en su pluralidad, abiertas unas a otras en sus ambientes característicos, participantes en un diálogo mutuo” (Green, 2005: 195).

Otorgamos gran valor al estudio de historias de vida, como herramienta de aprendizaje en la educación, bajo la importancia de la “relacionalidad” desarrollada en los procesos artísticos en nuestro caso, que se convierten en un juego abierto y en constante devenir. Además, una parte del comportamiento humano es bastante imprevisible debido a la situación del confinamiento.

A través de las historias de vida buscamos “crear nuevos mundos; permitir que otros vuelvan a experimentar el mundo a través de ellos” (Barone y Eisner, 2011: 20 en Hernández-Hernández, 2020:204). Como manifiesta Leite (2012: 3), las historias de vida aportan las posibilidades de encuentro entre “la reconstrucción y construcción de significados desde, en y con el otro/a, otros/as”.

El tiempo cobra un especial sentido; los acontecimientos pasados pueden vivirse en el presente al relatarlos o conocerlos y se extiende una mirada hacia al futuro. Nuestra imaginación opera a diario con imprevisibles, con lo inesperado. “necesitamos, pues, poner un poco de flexibilidad de nuestra parte para reconocer la existencia en nuestras experiencias de esos panoramas y esas perspectivas inesperadas e impredecibles” (Green, 2005: 193), que complementan nuestra existencia.

La recogida de datos de entrevistas se basó en los diálogos recogidos a través de un teléfono móvil, mediante un grupo de WhatsApp, de forma espontánea. El grupo se conectaba a través de la plataforma Zoom, la cual tuvieron que aprender a manejar, dos veces por semana. Interactuaban y se ayudaban para conseguir comunicarse y establecer esos “ratos propios y compartidos”. Tras las clases online, el grupo hablaba sobre sus intereses y opiniones. Poco a poco las conversaciones se convirtieron en la espera de conectarse cada día a las 21:00 horas.

Mas tarde, se hicieron grabaciones de entrevistas no formales, muy abiertas, hechas a algunos/as de los/las participantes con el mismo medio. Se trató de adaptar la investigación conocida a la nueva situación comprendiendo que el espacio y el tiempo son entendidos en una realidad diferente y pretendiendo ganar de ella. Para García-Valcárcel (25 de noviembre 2020) es indiscutible el aprovechamiento de recursos de aprendizaje, del potencial de las tecnologías. “La gestión del tiempo con los dispositivos, la huella del medioambiente, de todo este desarrollo tecnológico... creo que también son temas de impacto y que nos preocupan en la sociedad actual”.

Hemos tenido en cuenta en primer lugar la aceptación de que las conversaciones fueran grabadas y en segundo, la elección de privacidad por las personas integrantes del grupo para no dar a conocer sus identidades.

3. RESULTADOS

Los resultados, nos han llevado a encontrar la importancia de la comunicación social y del grupo, como referente y punto de apoyo que da sentido al día a día de cada persona. Las conexiones humanas que se establecen crean un fenómeno experiencial más allá de las emociones vividas.

El ser humano no tiene más remedio que de alguna manera sobrevivir y emerger de estas situaciones adversas. En este sentido quiero hilar la idea de que la situación que desgraciadamente vivimos en el mundo entero (la historia está llena de situaciones como esta), nos lleva a un estado de consciencia distinto [...] esta situación nos lleva a recurrir a medios, a soluciones que antes serían impensables. (Entrevista Teodoro, 17 septiembre 2020)²⁴

Al preguntar a componentes del grupo qué ha significado para ellos esta experiencia en su vida, encontramos respuestas comunes; nos hablan en primer lugar de una forma de supervivencia en tiempos de confinamiento y, en segundo, de la trascendencia de la experiencia abriéndose a un pensamiento reflexivo filosófico, social, histórico y humanitario.

No lo considero altruista, lo considero egoísta... yo los he necesitado a ellos más que ellos a mí (Teodoro).

Si no llegamos a tener el grupo... ninguno somos íntimos amigos, lo que nos une es la pintura, pero cuando estamos en grupo todos contamos cosas de nuestras vidas y todos decimos algo, y si no fuera por el WhatsApp no hubiéramos tenido contacto (Cuca, 14 junio 2020).

Hemos estado en una fecha que si no hubiera sido por la pintura a mí me da algo y hubiera entrado en una forma muy difícil para vivir (Lola, 6 agosto 2020).

No me ha molestado mucho el confinamiento porque mi tiempo lo he ocupado; las tardes prácticamente han sido dedicadas a la pintura. A mí me ha ayudado a vivir (Jose, 10 septiembre 2020).

La vivencia de grupo me ha ayudado porque hemos estado juntos; también el profesor nos ha unido mucho [...] te tiene ocupado y cada día tú mismo te vas dando cuenta de que haces cosas, ves cosas de otra gente, ves cómo lo hacen, quieres superar y superarte y eso te hace vivir (Rafael, 10 septiembre 2020).

Con relación a la trascendencia hallada, aparecen nuevos aspectos en la vivencia humana y social. Cada una de las personas ha valorado al uso de los móviles y la aplicación de WhatsApp, pasando a ser un medio reconocido como indispensable en el tiempo actual.

²⁴ Las entrevistas irán fechadas solo en la primera aparición en el texto. En las citas referentes a las entrevistas aparecerán posteriormente solo los nombres de las personas entrevistadas.

Al tener los mensajes en el grupo de WhatsApp me daba la posibilidad de volver a escuchar lo que se ha dicho, de recordarlo [...] cuando estamos en grupo todos contamos cosas de nuestras vidas y todos decimos algo, y si no fuera por el WhatsApp no habiéramos tenido contacto". (Cuca)

Bueno, yo no soy mucho de WhatsApp, pero ahora era necesario y con algunos más que con otros he tenido contacto. Y con el profesor por supuesto [...] Me ilusionaba. Tenía mucho interés en escuchar por la noche los criterios del profesor. (Jose)

A mí me ha aportado una especie de ilusión que lleguen las 9 para exponer tus trabajos o ver los de los compañeros. He conocido a otro profe. Ahora tengo todo lo que manda, lo estoy apuntando en una libretita. Aquí en el WhatsApp se nos queda por escrito, lo podemos volver a mirar, lo repasamos, lo comentamos. (Lola)

De otro lado, Teodoro se plantea qué puede haberle aportado realmente al grupo.

Lo que yo creo que he podido aportar a ellos es eso, en el rato que ellos están pensando qué voy a poner en el grupo, qué nueva idea dirá él, qué puedo hacer para investigar... mi pretensión ha sido salir de ese mundo y aportarles al igual que aquello que había en el último rincón de la caja de Pandora, la Esperanza. (Teodoro)

Señala un detenimiento sobre los valores personales y las metas vitales, bajo un pensamiento filosófico que contrasta y reflexiona la vivencia personal y social en la realidad existente.

Yo estaba antes impartiendo sesiones de pintura con el grupo por afán de sentirme útil en la vida, de compartir el poquito conocimiento que yo tengo con los demás y para estar conectado a la vida, pues durante este parón en seco en la vida de todos, pues esto hace que los sentidos se agudicen, que se busquen soluciones, vías de escape... [...]Lo que el grupo de pintura ha supuesto para mí ha sido un vínculo, una conexión con la vida [...] quizás mi misión, mi mundo, mi universo está entre estas cuatro paredes con estas personas. (Teodoro)

Lola expone lo que ella ha vivido, como "una lucha conmigo misma por crear cosas nuevas y exponerlas y esperar con mucho cariño las explicaciones del profesor". O como expresa Cuca:

"Vivo en medio del campo, pero no me he sentido desconectada. Teniendo contacto con el grupo he pintado muchísimo. Ves las circunstancias de tu propia vida y que la vida está llena de etapas". Rafael plantea que "cada día tú mismo te vas dando cuenta de que haces cosas, ves cosas de otra gente, cómo lo hacen, quieres superar y superarte y eso te hace vivir".

Por último, señalar el hecho de poner en marcha la imaginación plural al estar confinados. Para Arendt (1958:57), "la pluralidad" es "la condición de la acción humana porque todos somos lo mismo, es decir, humanos, pero de forma que nadie es nunca igual que ninguna otra persona que haya vivido o viva jamás"; llegamos así a que las pasiones, los compromisos y la imaginación pueden ser una forma de "hablar de una comunidad en expansión que toma forma cuando personas diversas, hablando en calidad de quiénes son y no de lo que son, se reúnen tanto de palabra como de obra para constituir algo en común entre ellas" (Green, 2005:236). Es el caso de este grupo que se ha unido con el afán de crear, de reinterpretar la vida. No obstante,

la imaginación a su libre albedrío no creo que llegue a crear muchas cosas. No tiene capacidad. La materialización necesita una tecné. Más que imaginación yo diría creatividad, capacidad para reinterpretar; es lo que yo he tratado de transmitir a mis compañeros, precisamente eso, que esa imaginación la transformen en creación. (Teodoro)

Planteamos el considerar e incorporar las técnicas que nos aporta la IBA (Investigación Basada en las Artes), que, según Hernández-Hernández (2020:196), se definiría en un principio como "la combinación entre métodos artísticos, con los cuales se obtenían las evidencias, y relatos de sus interpretaciones".

En el artículo de Tom Barone (1995), y que para nosotros tiene un cierto carácter fundacional sobre la IBA, donde describe la confusión que rodea lo que él denomina concepciones posmodernas de las Ciencias Sociales y que se vincula con la disolución de las distinciones tradicionales entre ciencia y arte. (Hernández-Hernández, 2020:197)

Teodoro, nos abre su concepto de arte y ciencia como experiencia:

El arte tiene muchos propósitos, muchas vertientes, pero el tronco principal que yo veo que debe cumplir todo arte, es de transformar la manera de ver el mundo, de interpretarlo, crear mundos nuevos que nos abran nuevos espacios, nuevas ventanas y nos abran a la imaginación, pero ya desde un conocimiento preestablecido. El arte nace con la cultura. (Teodoro)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Creamos la Historia de 2020-21 con nuestra experiencia, expectativas y formas de solucionar los conflictos presentes en nuestras vidas. Podemos despertar el interés y el deseo por la educación como creación de vida propia, hacer sentir al alumnado que ellos y ellas conforman la sociedad, las perspectivas de los tiempos presente y futuro, la Historia.

Señalamos la relevancia que la experiencia artística ha provocado, llevando a las personas a la creación de otra realidad propia y paralela, donde la incertidumbre se palia cuando se pone el punto de vista en lo creativo en lugar de lo destructivo. Esta experiencia ha dado lugar a ser motivo de discusión en sí misma y de comprensión de significados. Las artes desarrollan el espíritu crítico y pueden ser un excelente eje educativo y motivador.

Las personas somos seres sociales y podemos necesitarnos y apoyarnos unas en y a otras. Podemos ver la dependencia como factor positivo que desarrolla la educación de las emociones. Del mismo modo, la mirada a lo común y lo público, lo conocido y lo informal, destapan nuevos mapas de observación y estudio. De ahí el valor de las historias de vida como observación externa que resuena de forma interna.

La pregunta es si estamos dispuestos/as a romper con los patrones científicos conocidos para abrirnos a nuevos métodos donde la ontología, la metodología y la ética confluyan.

A mis compañeros he podido aportarles esperanza, que sepan interpretar, que salgan de la mera imitación, de la mera copia, que vayan un poquito más allá, que intenten crear el mundo, que es lo que nos va haciendo crecer poquito a poco... Abrir los sentidos. (Teodoro)

REFERENCIAS

- Atkinson, D. (2012). Contemporary Art in Education. The New, Emancipation and Truth. *The International Journal of Art & Design Education*, 31 (1), pp.5-18.
- Arendt, H. (1958). *The Human Conditions*. Chicago: University of Chicago Press. (Trad. cast.: La condición humana. Barcelona: Seix Barral. 1974).
- García-Valcárcel, A. (25 nov 2020). *Buscando alternativas: Caminos para otra investigación educativa* (2). EDULAB ULL. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=ufpwMQbDiYw&feature=emb_logo&ab_channel=EDULLABULL
- Green, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Hernández-Hernández, F y Onsés, J. (2020). La investigación (educativa) basada en las artes: genealogías, derivas y expansiones. En Sancho, J., Hernández, F., Montero, L., Pablos, Juan de, Rivas, J.I., Ocaña, A. (Coords). (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 195-207). Barcelona: Octaedro.

- Leite Méndez, A. (8 y 9 de noviembre de 2012). *El proceso de construcción de las historias de vida. Re-visitando el camino metodológico recorrido*. III Jornadas de historias de vida en educación. La generación de conocimiento en la investigación sobre historias de vida. CIIE. Oporto. Portugal.
- Martínez, J.B. y Escudero, J.M. (2020). Ampliar miradas y compromisos de la investigación educativa con la formación de la ciudadanía. En Sancho, J., Hernández, F., Montero, L., Pablos, Juan de, Rivas, J.I., Ocaña, A. (Coords). (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 237-251). Barcelona: Octaedro.
- Pérez Gómez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Sancho, J. (18 nov 2020). *Buscando alternativas: Caminos para otra investigación educativa* (1). EDULLAB. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=3t7SdINLK1w&feature=emb_logo&ab_channel=EDULLABULL
- Sancho, J., Hernández, F., Montero, L., Pablos, Juan de, Rivas, J.I., Ocaña, A. (Coords). (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Barcelona: Octaedro.

EXPLORANDO LA IDENTIDAD DE DOCENTES EN FIN DE CARRERA PROFESIONAL: BIOGRAFÍAS DE UNA VIDA EN LA ESCUELA*

Rosa Orellana Fernández

Universidad Autónoma de Chile

Amapola Belmar

Universidad de Chile

RESUMEN

Esta comunicación se inscribe en la línea Biografías, performance, metarrelatos disruptivos de aprendizaje y hace parte de un proyecto posdoctoral cuyo objetivo es analizar la trayectoria de profesores chilenos en fin de carrera. Para ello, hemos realizado entrevistas con un enfoque biográfico para conocer y comprender la manera en que los y las docentes, que se encuentran ad portas de la jubilación, se iniciaron en la docencia durante la génesis del modelo neoliberal de educación chileno y ejercieron la profesión en democracia. Consideramos que las historias sobre la vida profesional y la manera en que los docentes interpretan sus experiencias constituyen una fuente de comprensión de los desafíos de la profesión que enfrentan los docentes veteranos.

Palabras claves: docentes veteranos – identidad docente – desempoderamiento docente – estudios biográficos.

1. INTRODUCCIÓN

El propósito en el que se inscribe esta comunicación es el de analizar, desde una perspectiva biográfica la trayectoria profesional de docentes chilenos que se encuentran finalizando su de carrera y que ejercieron durante cuatro décadas de cambios políticos y sociales que configuraron la identidad docente y el sistema educativo.

Durante los años 1980, el sistema educativo chileno experimentó radicales cambios. En los primeros años de la dictadura cívico militar (1973-1990), el currículum escolar sufrió significativas restricciones, sobre todo, en el ámbito de las ciencias sociales y se coartaron violentamente las libertades de docentes y estudiantes (Garrido, 2017). Pero las transformaciones estructurales que cimentaron el modelo educativo neoliberal chileno se iniciaron algunos años más tarde, con la Constitución de 1980. Esta instauro la libertad de enseñanza como eje regulatorio de la oferta educativa. Desde entonces, los establecimientos de enseñanza primaria y secundaria se encuentran en manos de privados y de los municipios y no del Ministerio de Educación (Venables B. & Chamorro L, 2020). Durante la dictadura, los docentes fueron amedrentados, perdieron su calidad de empleados públicos y vieron desmejoradas sus condiciones laborales (Andres & Garrido, 2020). Por otra parte, la formación docente perdió su carácter profesional; se cerraron de forma definitiva las Escuelas

*Este trabajo es parte de la investigación del proyecto Fondecyt 3190414, apoyado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, Chile.

Normales y se abrió la posibilidad a que diversos centros educativos dictaran carreras de pedagogía (B Avalos, 2003).

Estas medidas contribuyeron a la desvalorización de la profesión y arrastran, hasta la fecha, reivindicaciones no resueltas por ninguno de los gobiernos de la postdictadura (la deuda histórica²⁵, la municipalización de la educación pública, el sistema de subvención de la educación, la precariedad laboral, la escasa participación del profesorado en las decisiones políticas, principalmente). Si bien, desde 2016, el Sistema de desarrollo profesional docente (Ley 20.903) busca reconocer el trabajo docente y apoyar el ejercicio y desarrollo profesional, aún persiste y predomina una comprensión meramente técnica de la labor docente. La actual política que regula la carrera docente se encuentra supeditada a un complejo mecanismo de evaluación del desempeño individual de la labor docente que jerarquiza y atribuye estímulos financieros a sus resultados (Acuña, 2015).

Estas políticas han instalado concepciones no neutrales del trabajo docente, ocupándose de definir lo que implica ser un/a buen/a docente (Ruffinelli, 2017). En este sentido, las construcciones identitarias de los maestros entrarían en conflicto ante las presiones externas de modificación de las prácticas docentes y frente a políticas sociales y educacionales los docentes pueden adoptar una posición legitimante o resistente (Avalos et al., 2010). Las identidades no son atributos fijos, se reconstruyen a lo largo de la vida y son deudoras del contexto y las personas mismas (Beijaard et al., 2004), por lo tanto, son también diversas.

En esta investigación, siguiendo a Cantón y Tardif (2018), entenderemos la identidad laboral del profesorado como un fenómeno evolutivo y situacional; también, como un producto biográfico continuo en el que interactúan dimensiones individuales y sociales relacionales (Bolívar et al., 2005) que se inician tempranamente con la propia experiencia escolar, continúan en la formación inicial y durante el ejercicio profesional. En esta investigación nos enfocamos en las características comunes de docentes veteranos (Day & Gu, 2009) en etapa de prejubilación, por cuanto, sus experiencias de vida se refieren también al desarrollo y evolución de un modelo educativo neoliberal que en la actualidad ambiciona, a través de las políticas de rendición de cuentas, mejorar su eficiencia y calidad.

2. METODOLOGÍA

En esta investigación se optó por un abordaje biográfico-narrativo para examinar y comprender los significados y sentidos que los propios docentes atribuyen a su historia profesional pasada y presente. Este enfoque privilegia la dimensión subjetiva de la experiencia que proveen los relatos de vida y reconoce el carácter intersubjetivo de la producción de discursos (historias de vida) en la relación entre quien investiga y quien narra (Bolívar et al., 2001). A través de las interpretaciones que emergen del diálogo biográfico (consigo mismo/a y con el otro que interpela -investigador/a) se construye un relato cargado de razones, argumentos, tensiones, conflictos, giros morales y emocionales que se dan en los contextos específicos en donde transcurre la trayectoria profesional (Domingo, 2014).

Se realizó un ciclo sucesivo de tres entrevistas biográficas a quince docentes para que estos pudieran reflexionar, recordar momentos de sus vidas profesionales, familiares (autobiografías). Las entrevistas contaron una pauta flexible, que siguiendo a Aktinson (1998), buscaron cubrir

²⁵ La Deuda Histórica de los profesores se originó por el incumplimiento de la ley n. 3.551 de 1981, que dispuso un reajuste del sueldo base al sector público, estableciendo en su artículo 40 una “asignación especial” no imponible para el personal docente dependiente del Ministerio de Educación. Como resultado de la municipalización impuesta a partir del año 1981, la mayoría de los profesores no Alcanzaron a recibir el 100% de la asignación, pues al ser traspasados al sector municipal, los nuevos empleadores desconocieron los derechos adquiridos por los profesores” (Colegio de Profesores de Chile, 2018 citado en Orellana-Fernández et al., 2020)

dimensiones tales como: nacimiento y familia de origen; factores sociales y culturales; educación; trabajo, acontecimientos significativos, críticos; preocupaciones; perspectivas; reflexividad sobre el proceso de construcción biográfica.

Los datos obtenidos fueron analizados con la finalidad de construir una propuesta teórica, (Bolívar et al., 2001). Para comprender las narrativas en su globalidad, se redactaron relatos biográficos en tercera persona, permitiendo así contar una historia inteligible para los participantes y el equipo investigador. Posteriormente, se confeccionaron biogramas para representar la trama de acontecimientos que estructuran la trayectoria individual: cronología de los hechos, hitos, acontecimientos, personajes y valoraciones (Bolívar, et al., 2001; Domingo, 2014).

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El escenario histórico y social en el que se han desarrollado grupo de profesionales ha implicado un continuo debilitamiento del estatus social y económico de la función docente. Los y las profesoras, mientras eran estudiantes de pedagogía, fueron testigos y también, en algunos casos, víctimas directas de la represión ejercida por la dictadura cívico – militar: allanamientos en sus casas, persecución de compañeros y profesores de universidad, experiencias traumáticas durante el servicio militar, la detención de un hermano, así como también el cierre de las universidades y de carreras de pedagogía, restricciones curriculares en la su formación inicial. Sus relatos inscriben su vida profesional en un contexto político convulsionado y amenazante que explicaría también una forma de asumir el rol profesional.

Así, describen la incertidumbre de este período y su prolongación hasta los inicios de la profesión. Conuerdan con que era difícil encontrar trabajo y permanecer en él, sobre todo, si se manifestaban como opositores del régimen. Por ello, algunos de los docentes entrevistados explican que adoptaron una actitud pasiva y poco crítica frente a las transformaciones de la escuela y las condiciones laborales del profesorado, por las que hoy, consideran que pagan el alto precio de una jubilación que los empobrece. En este contexto sus vidas familiares, como madres o padres, y también como hijas e hijos, eran un aliciente para cumplir con su rol pedagógico, más allá del escenario político y social. Destacan, en sus primeros años de ejercicio profesional, las dificultades vinculadas a la inserción laboral, como la falta de experiencia para planificar la enseñanza y sus derechos laborales. Sin embargo, sus relatos están centrados en la función social del profesor en poblaciones urbanas vulnerables y en contextos rurales, donde la escuela cumplía un papel importante en la cohesión social. Estos primeros hallazgos coinciden con estudios anterior (Orellana-Fernández et al., 2020) (Brito & Orellana, 2021) que retratan la paradoja de la democracia, que abre puertas de libertad curricular y organizacional en la escuela y por otra parte, dilata el vínculo humano mediante evaluaciones estandarizadas y el despojo de la agencia de los profesores dentro de la escuela.

Por otra parte, podemos constatar que las trayectorias de formación representan un capital identitario, los profesores se definen como aprendices permanentes que se han formado para cubrir lagunas de la formación inicial y responder a la sucesión de reformas curriculares del período democrático. Este esquema de aprendizaje continuo constituía, a su vez, un camino individual vinculado a incentivos económicos que contribuyeron a mejorar las remuneraciones de los docentes. Así se fortalecía también su identidad laboral, como buenos profesores, junto con otras certezas que los reconfortan profesionalmente: el manejo de la clase, de los contenidos, las rutinas asociadas al trabajo (gestión del tiempo, demandas administrativas, relaciones con los pares y las jerarquías) y el fuerte compromiso que declaran haber tenido con su trabajo.

A la hora de abordar la propia concepción como profesional, los relatos de los docentes están marcados por una alta valoración de sus labores. Esta valoración se construye, en primer lugar, a partir

de la comparación entre las labores que asumen como profesores y las dificultades del contexto en que comenzaron a realizar clases, con respecto a las condiciones actuales de las nuevas generaciones de docentes. En este sentido, destacan la priorización de sus estudiantes por sobre la vida privada en sus primeros años, en contraste, con la importancia que les dan a sus familias actualmente. Si bien, algunos son lapidarios a la hora de evaluar las características de las nuevas generaciones de profesores, otros destacan la importancia de las nuevas tecnologías y los desafíos a los que se exponen los nuevos docentes.

A modo de conclusión preliminar, podemos decir que en los años de madurez profesional (Day & Gu, 2009), no todos los docentes perciben sus últimos años de ejercicio con satisfacción. Las lecturas que hacen de las transformaciones del sistema educativo y su propio lugar en la escuela, las interpretamos como una forma de desempoderamiento profesional (Brito & Orellana, 2021) y desprofesionalización (Ruffinelli, 2017) que surgen como el resultado de una trayectoria con luces y sombras identitarias. Los docentes ya no se sienten reconocidos como los expertos pedagógicos, la experticia está situada fuera de la escuela y tiene un fuerte carácter técnico. Por otra parte, perciben las normativas educativas como discursos bien pensantes que se imponen, sin tener en cuenta las posibilidades y capacidades de la escuela y los sostenedores, que ponen en conflicto al profesorado con el estudiantado y las familias. Concluyen en que las políticas de desarrollo y evaluación profesional, los penalizan, por cuanto privilegian la pericia técnica, para la que no han sido formados. Consideran estos procesos como desgastantes y agobiantes, que no valen a estas alturas de su trabajo, un tal compromiso. Son, principalmente, las docentes que han seguido una carrera directiva (gestión escolar) las que mejor se han desenvuelto en estos escenarios de evaluación. Sin embargo, en esta posición contractual advierten no gozar de estabilidad como directivos y tampoco integrarse a la Carrera docente, pues la actual política no contempla a este segmento del profesorado. En este sentido, autores han advertido de la necesidad de legislar la carrera directiva para el desarrollo pleno de las capacidades institucionales y profesionales de quienes ocupan estos cargos (Weinstein et al., 2020). Ante este contexto, una parte de los docentes explican que su compromiso comienza a apagarse, estiman que se van sin reconocimiento institucional, social y económico después de más de tres décadas de trabajo docente.

REFERENCIAS

- Acuña, F. (2015). Incentivos al trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 7–26.
- Andres, F., & Garrido, Z. (2020). El trabajo docente durante la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990): una mirada desde las políticas públicas educacionales. *Revista História da Educação (Online)*, 2020, v.24. 1–31.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Sage.
- Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile [Initial Teacher Training in Chile]*. Ministerio de Educación.
- Avalos, Beatrice, Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La Profesión Docente: Temas y Discusiones en la Literatura Internacional. *Estudios Pedagogicos*, 36(1), 235–263. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*. Vol. 6, No. 1, 1-05).

- Bolívar Botía, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología* (La Muralla (ed.)).
- Bolívar, A., Segovia, D., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla
- Brito, O., & Orellana, R. (2021). Desempoderamiento docente: una mirada desde la experiencia de profesoras en etapa de jubilación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(90), 867-886.
- Cantón, I., y Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea Ediciones.
- Day, C., & Gu, Q. (2009). Veteran teachers: Commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(4), 441-457. <https://doi.org/10.1080/13540600903057211>
- Domingo J. (2014). La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos y herramientas. *La investigación (auto) biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España*, 110-141.
- Garrido, F. A. Z. (2017). Repression and vigilance towards teaching work during the Military Dictatorship in Chile (1973-1990). *Araucaria*, 19(38), 285-322. <https://doi.org/10.12795/araucaria.2017.i38.13>
- Orellana-Fernández, R., Merellano-Navarro, E., Berríos-Villaruel, A., & Almonacid-Fierro, A. (2020). Profesores en dictadura y democracia: perspectiva biográfica de docentes en fin de carrera profesional. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-23. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019250007>
- Ruffinelli, A. (2017). Gouvernamentalité, pédagogie neutre et (Dé)professionnalisation des enseignants. *Educação e Sociedade*, 38(138), 191-206. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016139074>
- Venables B., J. P., & Chamorro L, C. (2020). Doing neoliberalism on the go. Creation and Resignification of Educational Ideas in the Chilean Dictatorship. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 321-340. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200321>
- Weinstein, J., Beca, C. E., & Muñoz, G. (2020). Carrera directiva: una herramienta decisiva para el liderazgo en escuelas y liceos. In *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Santiago: Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 256-277).

ITINERARIOS ESCOLARES EXCLUYENTES EN JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL EN CANTABRIA. RELATOS EXPERTOS

Alicia Vinatea Elorrieta

Universidad de Cantabria

Susana Rojas Pernia

Universidad de Cantabria

Ignacio Haya Salmón

Universidad de Cantabria

RESUMEN

El presente trabajo se aproxima a las historias escolares de tres jóvenes con discapacidad intelectual para conocer y comprender, desde su propia experiencia, los itinerarios educativos por los que han transitado, identificando las principales barreras y palancas que han encontrado en su camino. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación de inspiración biográfica-narrativa donde los participantes pasan a ser protagonistas considerándolos testigos expertos. En este sentido, el conocimiento es construido en una relación dialógica y no solo desde la mirada experta de los investigadores.

En sus relatos es posible ver cómo, a lo largo de su trayectoria educativa, han transitado por itinerarios excluyentes que primero les dejaba fuera de su aula para más tarde llevarlos hacia el circuito de la Educación Especial del que resulta muy complejo salir. Asimismo, los tres protagonistas, en mayor o menor medida, han naturalizado una mirada deficitaria sobre ellos mismos colocando como principal barrera sus dificultades. Sin embargo, uno de los participantes, Carlos, ha podido resistir al proceso de individualización de la exclusión permitiéndole imaginar otras posibilidades en torno a la escuela y a su experiencia educativa. Por otra parte, atender a sus narraciones ayuda a desvelar y esbozar líneas de mejora educativas para la construcción de escuelas para todos desde el modelo de Educación Inclusiva.

Palabras clave: itinerarios excluyentes, discapacidad intelectual, inclusión educativa, investigación biográfico-narrativa, barreras para la inclusión.

1. INTRODUCCIÓN

La educación es uno de los derechos fundamentales (Bonal y Tarabini, 2012) más importante (o el más importante), dado que es la base de una sociedad más justa. Al tiempo que se constituye como el motor del desarrollo individual también lo es del conjunto de la sociedad considerándose, por tanto, un bien público y un derecho humano del que no se puede excluir a nadie (Blanco, 2010). Sin embargo, la enunciación de tal derecho no significa que esté materializado, ya que la realidad dista de lo que

normas como la Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad (2006) establecen, siendo la educación todavía un asunto pendiente de muchos países (Rojas y Haya, 2018).

En España, la realidad educativa no puede ignorar la necesidad de revisar el tipo de respuestas que deben ser planteadas desde el modelo de educación inclusiva recogido en las últimas leyes, tanto en la LOMCE (2013) como en la reciente LOMLOE (2020), que conviven con decisiones que alejan segregan o excluyen al alumnado que no encaja en los patrones normativos. Esto afecta principalmente al alumnado valorado con necesidades educativas especiales por su condición de personas con discapacidad —y más concretamente a los jóvenes con discapacidad intelectual— (Echeita y Ainscow, 2011; Rojas y Haya, 2018). Para ellos, el destino escolar está predeterminado casi desde sus inicios y orientado a la escolarización en centros de Educación Especial. Se incumple de este modo su derecho a recibir una respuesta educativa dentro de los mismos contextos ordinarios que el resto de sus compañeros.

Aunque el fenómeno de la exclusión se construye socialmente, es posible observar cómo afecta a personas individuales tanto en la negación de sus derechos como en la construcción de su propia identidad, por lo que resulta necesario escuchar las voces de quienes se encuentran o viven con la exclusión (Parrilla, 2009). Sus experiencias nos permiten conocer y comprender los itinerarios educativos por los que han transitado, identificando las barreras y palancas que han sido determinantes en esa trayectoria y ayudando a pensar en posibles líneas de mejora para que esta no tenga que ser la realidad de ningún joven. De esta manera, se desvelan aspectos que necesariamente se deben tener en cuenta si se quiere caminar en el sentido de la inclusión educativa, es decir, trabajando porque el derecho a una educación de calidad pueda cumplirse para todos los niños y niñas (Echeita y Ainscow, 2011).

El principal propósito de este trabajo ha sido conocer y comprender a través de la experiencia y narrativas subjetivas de tres jóvenes con discapacidad intelectual, los procesos de inclusión y exclusión educativa que han atravesado sus trayectorias escolares, así como los itinerarios educativos por los que han transitado. Para ello, los objetivos que dirigen esta investigación son los siguientes:

- Identificar las barreras y palancas para la inclusión en la trayectoria escolar de los participantes.
- Reconstruir, con la intención de comprenderlos mejor, los itinerarios por los que han transitado durante su vida escolar.
- Esbozar posibles líneas de mejora en las trayectorias escolares de jóvenes con discapacidad intelectual.

2. METODOLOGÍA

El abordaje de estos propósitos no puede hacerse desde cualquier paradigma de investigación: no se quiere abordar la problemática desde una relación causa-efecto, ni tampoco explicar los hechos sociales descomponiéndolo en variables discretas y cuantificables o descripciones externas a la misma (Parrilla, 2009). Por esta razón, este trabajo se encuentra bajo el paraguas del paradigma cualitativo de corte hermenéutico-interpretativo. Concretamente, se inspira en un enfoque metodológico biográfico-narrativo, que pone el foco en la dimensión escolar. Este posibilita dar voz a quienes tradicionalmente han sido silenciados (Moriña, 2017) y al tiempo “permite conjuntamente, dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción” (Bolívar y Domingo, 2006, p. 3) de las experiencias y vivencias que los propios actores narran e interpretan “donde la dimensión temporal y biográfica ocupan una posición central” (Bolívar, 2016, p. 8). Por tanto, la agencia de los participantes se convierte en la piedra angular de la investigación, pues son reconocidos protagonistas y “testigos expertos” del fenómeno que se quiere estudiar (Moriña, 2017) donde su experiencia es una

fuerza de conocimiento privilegiado (Bolívar y Domingo, 2006). Como exponen Susinos y Parrilla (2013), “conocer estas narrativas personales tiene enorme valor tanto desde el punto de vista de la práctica educativa como para la construcción de un conocimiento sobre la exclusión más complejo y participativo y no exclusivamente experto” (p. 93). Además, posibilita conocer la individualidad e idiosincrasia de los procesos experimentados por los participantes y las cuestiones comunes o compartidas, relacionándolos con un contexto que le da sentido y que desvela las estructuras y políticas con las que están conectadas (Bolívar y Domingo, 2006; Bolívar, 2016). En este sentido, la investigación sobre exclusión debe contribuir a cambiar el mundo y en consecuencia mejorar, en la medida de lo posible, las condiciones de vida de los participantes (Susinos y Parrilla, 2013).

2.1. Participantes

Los participantes de esta investigación han sido 3 jóvenes con discapacidad intelectual de la comunidad autónoma de Cantabria de entre 24 y 27 años y que habían realizado o estaban realizando el Curso de Experto en Capacitación para la incorporación al mundo laboral²⁶ que se desarrolla en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (ver Tabla 1).

Tabla 1

Información sobre los participantes

Participante (Nombre ficticio)	Edad	Sexo	Situación formativa	Situación laboral	Situación familiar
Carmen	25	M	No está formándose	Sin experiencia laboral/inactiva ²⁷	Vive con sus padres
Laura	27	M	Curso de Terapia Asistida con animales	Sin experiencia laboral/inactiva	Vive con sus padres
Carlos	26	H	Curso Experto en la UC	Con experiencia laboral/inactivo	Vive con sus hermanos

Fuente: Elaboración propia

El acceso a los mismos se realizó a través de los directores del programa de Experto, ya que ellos también forman parte de este proyecto. Tras un primer contacto, se consideró muy importante que fueran conocedores del uso que desde la investigación quería hacerse de sus relatos: claramente transformador. También se explicitó la necesidad de grabar la conversación en audio, y el tratamiento confidencial de toda la información (anonimato y eliminación de referencias a personas o lugares concretos).

²⁶ Financiado por el Fondo Social Europeo y la Fundación ONCE.

²⁷ En el momento de la entrevista Carmen no estaba trabajando. Sin embargo, desde el mes de abril ha empezado a trabajar para el Ayuntamiento de su municipio, logrando así su primera oportunidad laboral.

2.2. Instrumentos

Atendiendo a los objetivos y el enfoque metodológico del trabajo se han utilizado dos instrumentos de recogida de información. Por un lado, la entrevista biográfica (Bolívar et al, 2001) en torno a diferentes ejes y sobre los que se construye un relato sobre los itinerarios educativos de los participantes. Por otro, se introdujo dentro de la misma entrevista la técnica de la foto, con la que se pretendía profundizar en la etapa de secundaria, por el sentido que esta tiene en la definición de los itinerarios posibles para el alumnado.

Como señalan Bolívar et al. (2001) desde este enfoque biográfico-narrativo:

Los instrumentos metodológicos deben permitir explicitar las dimensiones del pasado que pesan sobre las situaciones actuales y su proyección en formas deseables de acción. Nos interesa, preferentemente, analizar el mundo personal y socioprofesional a través de los relatos que hace el biografiado. (p. 156)

Las dos técnicas se complementan permitiéndonos conocer en profundidad las experiencias escolares de los tres jóvenes y construir sus trayectorias escolares al tiempo que les coloca en el foco de la investigación pues ambas permiten adentrarnos en sus subjetividades, donde el investigador es un acompañante esencial que ayuda en la construcción de sus narrativas.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se ha señalado en varias ocasiones, en esta investigación los participantes no son solo informantes, sino que, desde el enfoque metodológico seleccionado, el conocimiento es construido en base a una relación dialógica donde ellos son considerados testigos expertos. En este sentido, tras un análisis temático de la información (Gibbs, 2012), sus relatos permiten reconstruir los itinerarios escolares por los que han transitado, en los que las diferentes barreras y apoyos identificados por ellos mismos han sido determinantes. Desde el marco de referencia asumido en este trabajo, esto es, el modelo de Educación Inclusiva y una mirada crítica hacia las barreras escolares que emergen en la propia institución escolar, somos capaces de comprender cómo se originan y sostienen algunos procesos de exclusión educativa al tiempo que sus experiencias nos muestran posibles líneas de mejora.

La experiencia escolar de los tres protagonistas pasa por una respuesta educativa desigual que les sitúa desde primaria, en el caso de Carmen y Laura, y desde Secundaria, en el de Carlos, en un lugar desigual dentro del propio centro, donde recibían una educación diferenciada y de menor calidad. Algunas de las prácticas señaladas por los jóvenes -salir al aula de apoyo, utilizar materiales distintos a los que usaba el resto de compañeros o la realización de actividades muy distintas a las que hacían otros iguales- ejemplifican los modos en los que se va definiendo una forma de entender la diversidad en las aulas. En este sentido, tal y como señalan los trabajos de Echeita (2017) o Martínez (2011) la etapa de Secundaria se convierte en un obstáculo insalvable dado que todos ellos terminan sin título y dirigiéndose al circuito -solo de ida- de la Educación Especial.

Asimismo, cabe destacar ver cómo los jóvenes naturalizan la respuesta desigual como consecuencia de la naturalización de sus barreras personales (Moriña, 2010; Mañas et al., 2020). En los discursos emerge la individualización del fenómeno de la exclusión donde la categoría diagnóstica en la que se les ha incluido —la discapacidad intelectual— determina su destino desde prácticamente el inicio de su escolaridad. No obstante, en el caso de Carlos, es posible observar los modos en los que se resiste a las situaciones que él mismo señala como socialmente injustas. Precisamente, las denominadas teorías de la resistencia (Susinos y Parrilla, 2013) nos ayudan a profundizar en el fenómeno de la exclusión educativa al ofrecernos la oportunidad de pensar en nuevas posibilidades que ayuden a cambiar dichos procesos.

En definitiva, es posible afirmar que la respuesta desigual y la construcción de itinerarios excluyentes es la causa y al mismo tiempo la consecuencia, de que muchos jóvenes con discapacidad intelectual no puedan ver cumplidos el derecho a una educación inclusiva y de calidad. Por tanto, urge pensar en otras respuestas educativas que no les sitúen literalmente fuera, sino que reflexionen sobre la forma en la que lo logren en contextos comunes en las mismas condiciones.

Como señala Parrilla (2009) resulta necesario:

Cambiar el foco, la perspectiva desde la que interpretamos las necesidades y las situaciones de exclusión, desde el individuo a la sociedad y las instituciones, proporciona una lente desde las que podremos examinar de manera más justa los procesos de exclusión. (p. 113).

REFERENCIAS

- Bolívar, A., Domingo Segovia, J., y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative social research*, 7(4), 1-43. <https://bit.ly/3GPQAB0>
- Bolívar, A. (2016). Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: nuevas dimensiones en la política educacional. *Revista Internacional de Educação Superior*, 2(2), 341-365. <https://doi.org/10.22348/riesup.v2i2.7645>
- Blanco, R. (2010). Presentación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 15-25. <https://bit.ly/3wQVxno>
- Bonal, X., y Tarabini, A. (2012). El derecho a la educación y las desigualdades educativas. *Cuadernos de pedagogía*, (425), 10-15. <https://bit.ly/3qiMedt>
- Convención Internacional Sobre los Derechos de las Personas Con Discapacidad. 13 de diciembre de 2006. <https://bit.ly/2TQnBJ7>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24. <https://bit.ly/2U464xg>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (12), 26-46. <https://bit.ly/3xEIC8j>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Mañas, M., González Alba, B., y Cortés, P. (2020). Historias de vida de personas con discapacidad intelectual: Entre el acoso y exclusión en la escuela como moduladores de la identidad. *Revista Educación, política y sociedad*, 5(1), 60-84. <https://bit.ly/3gZmajD>
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 165-183. <https://bit.ly/3iG18J9>
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida: Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781849668149>
- Parrilla, Á. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. What if research on inclusion were not inclusive? Reflections from a biographical—narrative research. *Revista de educación*, (349), 101-117. <https://bit.ly/2SUMIz7>
- Rojas, S., y Haya, I. (2018). *Fundamentos Pedagógicos de Atención a la diversidad*. Santander. Editorial Universidad de Cantabria.
- Susinos, T., y Parrilla, Á. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico—narrativo. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.
- Susinos, T., y Parrilla, A. (2013). Investigación Inclusiva en Tiempos Difíciles. Certezas Provisionales y Debates Pendientes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-98. <https://bit.ly/3h1b79E>

NARRATIVA (DE)CONSTRUCTIVA DE UNA PERSONA DIAGNOSTICADA CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL. RECOMPONERSE PARA SEGUIR AVANZANDO

Moisés Mañas Olmo

Universidad de Málaga

RESUMEN

El estudio que presento forma parte de una investigación doctoral que verá la luz a finales de este año, la cual se enmarca dentro del enfoque cualitativo. Sobre estas líneas y apoyado metodológicamente en el paradigma narrativo-biográfico se presentan extractos de la vida de Julio, una persona diagnosticada con discapacidad intelectual la cual lleva 16 años viviendo en un centro residencial. Desde lo que se cuenta en su historia personal, se han seleccionado momentos de (re)construcción personal sobrevenida (Epifanías) como mecanismo de cambio para seguir avanzando en su vida. Estrategias como la lucha, la autocrítica, y la capacidad de proyectarse hacia el futuro, surgen como resultados de su (re)conformación identitaria.

Palabras clave: Relato; (De)construcción; Discapacidad; Avanzar.

1. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO

A nivel internacional y, de forma más concreta, en España, el hecho de ser una persona diagnosticada con discapacidad (en adelante PDCD) sigue siendo sinónimo de acoso escolar (Luengo y Domínguez Gómez, 2015; Mañas, et al., 2020a); violencia intrafamiliar (Mañas, et al., en prensa); y segregación escolar y social (Akbar y Woods, 2020; Cobeñas, 2020; Murillo y Martínez-Garrido, 2018; Mañas, 2020a; Mukhopadhyay, et al., 2019), entre otras.

La mirada difundida ante esta temática sigue sin estar enfocada hacia la atención integral, biopsicosocial y ecológica hacia las personas de este colectivo (Alfaro, 2017); debido a que permanecemos ante los sedimentos del que ha sido el paradigma dominante -médico rehabilitador- durante muchas décadas, y que ha dominado la atención a las personas en esta situación.

Desde el posicionamiento investigador que presentamos en estas líneas, investigar sobre este tipo de situaciones se ha convertido en una necesidad prioritaria que nos interpela como investigadores en una lucha que conlleva responsabilidades compartidas (González, et al., 2020) y que compete a toda la sociedad (Murillo y Hernández-Castilla, 2014), máxime, sabiendo que son muy escasos los estudios que lo hacen desde la perspectiva en la que se presenta este estudio, tal y como apuntan Valentim y Pires (2020).

2. ENFOQUE METODOLÓGICO

Se presenta esta investigación desde el planteamiento de la investigación inclusiva (II) (Strnadová y Walmsley, 2018), entendiendo esta, en si misma, como una forma de devolver la palabra a las propias personas implicadas, situándose en la perspectiva propia de los implicados. El enfoque metodológico sobre el que se proyecta esta investigación es de carácter cualitativo; dentro de este se apoya en el paradigma narrativo-biográfico (Cortes, 2013; Mañas, et al, 2020a; Rivas, 2007), y, de forma más

concreta, en la técnica de historias de vida, desde la cual se recupera los fragmentos vitales de la vida del protagonista (Cortes, 2011).

Se han desarrollado entrevistas semiestructuradas (Akbar y Woods, 2020) y observación participante²⁸ (Rekalde, et al., 2014) (V. Tabla.1), además de revisión de informes (médicos, psicológicos y sociales) complementando la información obtenida de las entrevistas. De toda la información recabada se presentan dos epifanías (Denzin, 2014) que tienen que ver con momentos personales de ruptura y reconocimiento personal y que emanan de las propias entrevistas -familia y educación-.

Tabla 1

Estrategias metodológicas

Entrevistas semiestructuradas	7 entrevistas 45min. Aprox., cada una
Observación participante	4 horas durante 5 días
Revisión de informes	8 horas

Fuente: elaboración propia

3. RELATO DE JULIO Y DISCUSIONES EN TORNO A LO NARRADO

Después de los centros de acogida, me adoptó una familia, con la cual todo me iba bastante bien, solo había una cosa que me fastidiaba mucho y era que mi madre adoptiva tenía un hermano que era esquizofrénico, que me pegaba me trataba muy mal, tenía que hacer lo que quería él, iba al mercadillo y me quitaba todo el dinero que yo ganaba y nadie le decía nada.

La verdad que familias, he tenido varias; por un lado, la natural que la verdad que no quería saber nada de ellos, tan solo de mi madre. Pero mira de mi padre no quería nada, ni quería seguir teniendo el nombre que era el de mi padre, así que desde chico me lo cambié, y le decía a la gente que me llamaba Julio. Las junteras que tenía mi madre no me gustaban, ella solía estar con un hombre que fumaba porros y bebía mucho. Porque, aunque sea mi madre biológica y ya no me toque nada²⁹, cero, pero me da cosa.

Estas situaciones hicieron que entrara en C.O.P.A.R., me vine sin ropa ni nada, sin nada y me vine directamente del barrio, de donde vivía el hermano de mi madre adoptiva. Han cambiado mucho las cosas aquí desde que entré. Desde que estoy aquí en la residencia he podido hacer muchas cosas de formación, ahora estoy con la encuadernación y antes de entrar aquí me apunté a Fonbasal en un curso de encuadernación y me quedaba allí a dormir y todo. Estando aquí también estuve trabajando en un bar de por aquí cerca.

En el primer colegio en el que estuve era Santo Romero, aquí mismo en la provincia. Ese era como en todos lados, nada nuevo, había gente que se metían conmigo y gente que no. Siempre el problema era lo de la vista. Estaban todo el día insultándome y yo creo recordar que cuando hacían eso yo no me iba para ellos a intentar pegarles, creo recordar que no era de los que hacía eso, no lo recuerdo bien. En este colegio no recuerdo que tuviese ningún amigo, pasaban todos de mí.

En este colegio me costaba mucho aprender, yo iba mucho más lentillo que el resto porque no me enteraba bien y como todos estos centros funcionan así, pues suspendía todas siempre.

Una de las cosas que hacía que suspendiera era que veía muy mal, con mi problema de la visión y aun así me suspendían. Además, yo de chico odiaba estudiar, aparte que no quería nada que tuviera que ver con

²⁸ Esto se debe a que el autor de esta investigación forma parte del equipo de educadores del servicio residencial en el que vive el protagonista.

²⁹ Se refiere a que, en ese momento, el sentimiento que había tenido hacia ella se había ido.

la escuela. En el centro adaptado, Sin embargo, en el otro centro que era adaptado, si sacaba yo notable y eso, pero porque estaba adaptado a mí. Al principio como siempre, algunas risas y algunos adultos que se metían conmigo, pero después bien porque todo el mundo allí estaba como yo y desde allí pude hacer muchas cosas. Yo ahora quiero seguir trabajando y formándome para poder salir de este centro y vivir fuera; mi casa, mi familia, etc. Yo sigo luchando para eso.

Desde este pequeño esbozo de las palabras de Julio, se pueden vislumbrar varios argumentos. Por un lado, una primera parte (familia), la cual se relaciona con diferentes formas de opresión (Pérez y Chhabra, 2019), y violencia tanto a nivel familiar como social, en la que, de forma transversal se atraviesa la escuela y sus prácticas segregadoras, los cuales empleados en el paradigma médico-rehabilitador (Mañas, et al., 2020a) justificaban prácticas compensatorias (Pérez y Chhabra, 2019), asentadas en el binomio capacidad-no capacidad y el mantenimiento de una educación basada en los logros (Barton y Armstrong, 2007). Esto ha ejercido una presión directa sobre la persona de Julio que se asentaba fuera del marco de los capaces y que lo desvinculaba de la posibilidad de tener libertad social y bienestar el día de mañana (Sen, 2011), debido a la imposibilidad de ser y crecer como una persona formada, algo que sine qua non, ha generado mayor rechazo social (Peredo, 2016).

Por otro lado, (educación) se denota un posicionamiento renovador ante la vida, no solo no abandonando la escuela y la formación, algo que, además, se recoge en las estadísticas del INE (2014) como una práctica habitual en las personas pertenecientes a este colectivo; si no también en ese ejercicio personal de búsqueda de independencia y gestión de la autodeterminación – sigo luchando; quiero seguir trabajando; poder salir de este centro- , siendo su persona la que controla su vida y toma sus propias decisiones (Chiner, Gómez y Cardona, 2017).

4. CONCLUSIONES

Sobre este relato, aunque de forma breve, Julio nos ofrece la posibilidad de incorporar la voz de una persona que ha sufrido la opresión y segregación estructural en todos los contextos en los que ha vivido por el hecho de pertenecer a un colectivo de personas invisibilizadas (Susinos y Parrila, 2008). Al mismo tiempo, este relato es esclarecedor por varias razones; a) rompe con el sesgo que se tenía – y en algunos contextos y colectivos se sigue teniendo- sobre las PDCD de situarlas en el imaginario social como incapaces, faltas de habilidades, exentas de destrezas y de capacidades de adaptación; algo que investigaciones como las de Mañas, et al. (2020b) demuestran que, en ocasiones, no coinciden con el posicionamiento que estas tienen sobre si mismas; y, b) recordarnos que todavía hay mucho trabajo por hacer en la investigación, la intervención y el posicionamiento social y personal ante las PDCD (Casanova, 2011) y que ayudar a que estas voces emerjan es un paso importante que nos posiciona en un lugar aventajado ante la sociedad.

REFERENCIAS

- Alfaro, J. E. (2017). El problema del enfoque médico de la discapacidad: Un desafío interdisciplinario entre salud, educación y el derecho. *Revista Médica de Chile*, 145, 678681. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872017000500018>
- Cortés, P. (2013). *El guiño del poder, la sonrisa del cambio: estudio pedagógico sobre identidad resiliente en situaciones de desventaja social, cultura y jurídica*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Barton, L. y Armstrong, F. (2007). *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. Springer Ed.

- Casanova, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *CEE Participación Educativa*, 8-24.
- Chiner, E., Gómez, M., y Cardona, C. (2017). Internet and people with intellectual disability: an approach to caregivers' concerns, prevention strategies and training needs. *Journal of new approaches in educational research*, 6(2), 53–158. DOI: 10.7821/naer.2017.7.243
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Cortés, P. (2011). El sentido de las historias de vida en investigaciones socio-educativas. Una revisión crítica. In F. Hernández, J.M. Sancho y J.I.Rivas (Eds.), *Historias de vida en educación: biografías en contextos* (pp. 68-75). Barcelona: Esbrina-Recerca
- Denzin N. (2014). *Interpretive Autoethnography*. SAGE.
- González, B., Cortés, P. y Rivas, J. I. (2020). Experiencia Escolar, Diversidad y Ciudadanía Justa. Un Estudio Biográfico-Narrativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 41-58. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.002>
- Instituto Nacional de Estadística (2014). *El empleo de las personas con discapacidad. Explotación de la encuesta de población activa y de la base estatal de personas con discapacidad*. INE.
- Luengo, A. J. y Domínguez Gómez, I. M. (2015). Discapacidad, Infancia y Acoso. En J. M.Fernández Martínezy C.Ganzenmüller(Dir.), *Discapacidad e Infancia* (pp. 199-247). Madrid:Consejo General del Poder Judicial.
- Mañas,M., González, B. y Cortés, P. (2020a). Historias de vida de personas con discapacidad intelectual. Entre el acoso y exclusión en la escuela como moduladores de la identidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), 60-84. <https://revistas.uam.es/rep/s/article/view/12189>
- Mañas, M., Cortés, P., & Celada, B. M. (2020b). Life Stories on the Social Image of Disability. An Educational Outlook. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 300–327. <https://doi.org/10.17583/qre.2020.6061>
- Mañas, M., Cortés, P. y González, B. (En prensa). Violencia intrafamiliar, abusos sexuales y discapacidad intelectual: un estudio de caso único desde una mirada narrativa. *Siglo Cero*.
- Mukhopadhyay, S., Mangope, B. y Moorad, F. (2019). Voices of the voiceless: Inclusion of Learners with special education needs in Botswana primaria, *Exceptionality*, 27(3), 232-246, DOI: 10.1080 / 09362835.2018.1470446
- Murillo, F. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(4), 13-32. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/337>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 11(1), 37. <https://doi.org/10.7203/rase.11.1.10129>.
- Pérez, M. E. y Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7 (1), 7-27.<https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>.
- Rekalde, I., Vizcarra, M.T. y Macazaga, A.M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 17 (1), 199-220. doi: 10.5944/educxx1.17.1.1074
- Rivas, J.I. (2007). Vida, Experiencia y Educación: La Biografía como Estrategia de Conocimiento. En I. Sverdlick (Comp.), *La Investigación Educativa. Una Herramienta de Conocimiento y de Acción* (pp. 111-147). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Strnadová I., y Walmsley, J. (2018). Peer- reviewed articles on inclusive research: Do co- researchers with intellectual disabilities have a voice?. *J Appl Res Intellect Disabil*. 31, 132–141. doi:10.1111/jar.12378

- Susinos, T., y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 2(6), 157-171.
- Valentim, A. y Pires, J.(2020). What I think of school: perceptions of school by people with intellectual disabilities. *Disability & Society*, 35(10), 1618-1640. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1702507>

DIBUJANDO LOS ADENTROS EN BUSCA DE LA IDENTIDAD

Patxi Elizalde Jerico

Universidad del País Vasco

Lorea Fernández Olaskoaga

Universidad del País Vasco

RESUMEN

El material audiovisual que se presenta a continuación expone el resultado del desarrollo de un viaje introspectivo hacia la búsqueda de la identidad docente. Es un trabajo de investigación enmarcado en la realización de un TFG en el que el investigado es el primera autor de este texto, y para ello las vivencias personales, la propia historia de vida, las conversaciones con la profesora del Practicum III, los recursos consultados para su desarrollo, las tutorías con la directora, etc. han sido indispensables. La búsqueda de la identidad docente no es fácil, ya que ser el profesor que uno desea ser requiere de pasos continuos y constantes revisiones sobre los ideales que se tiene sobre la profesión. La esencia de este TFG se basa en el proceso creativo/artístico usado para su desarrollo. Partiendo de ello y acompañado con las posibilidades que ofrece la cartografía, se ha desarrollado como producto final una revista compuesta por dibujos propios y reflexiones que culminan el final de la etapa de estudios universitarios en el grado de Educación Primaria.

1. INTRODUCCION

El contexto de desarrollo de esta comunicación que parte de un TFG se enmarca en el ámbito universitario y escolar, donde el periodo de prácticas de 9 semanas en una escuela ha ayudado a la realización del mismo. En mi caso soy un profesor recién graduado y la influencia que pueda tener o la impronta que pueda dejar en el futuro en los alumnos que pasarán por mis manos arranca en la oportunidad que me brinda este TFG tras cuatro años de estudios. Esta experiencia me ha hecho abrir los ojos, llegar a conocerme mejor, ofreciéndome la oportunidad de profundizar en el tipo de profesor que voy a ser. Por lo tanto, diría que los beneficios del trabajo se dirigen a buscar un futuro mejor para la educación cuando ejerza la profesión desde otra perspectiva.

El eje central del trabajo ha sido profundizar en la identidad docente y para ello se ha realizado una revista compuesta por imágenes y textos propios que recogen las experiencias vividas a lo largo de la formación inicial en el Grado de Educación Primaria y también la estancia de prácticas en un centro escolar durante casi tres meses. Por lo tanto, el marco teórico que conforma este trabajo se centra en aspectos como la identidad docente (Salgado, 2013), el no saber (Hernández y Jiménez de Aberasturi, 2013) y la cartografía (Carrasco, Bogarín y Zúñiga, 2019; Correa, Aberasturi-Apr aiz y Gutiérrez-Cabello, 2020). De manera especial los textos revisados sobre cartografía son los que me han posibilitado justificar y enlazar dichos elementos cumpliendo así con uno de los objetivos del trabajo:

expresar cartográficamente las huellas del desarrollo de mi identidad docente a través de la expresión artística superando las dificultades educativas y haciendo posibles otras formas de mostrar(se).

2. METODOLOGIA

El proceso metodológico seguido para la realización del trabajo se basa en una metodología cualitativa, con diferentes fases en las que el contacto y la relación con la directora ha sido fundamental a través de reuniones donde se dialogaba sobre el proceso creativo y las ideas que iban emergiendo del mismo. El inicio del trabajo lo marca la escritura de mi historia de vida donde el dibujo cobra especial protagonismo y se convierte en la herramienta para el desarrollo del trabajo (faceta descubierta durante el confinamiento). A continuación, se definió el formato en el que se iba a presentar el TFG (la revista) y posteriormente vinieron las fases que posibilitarían su creación y justificación (la realización de imágenes y textos, las reuniones con la directora y su conexión con las lecturas realizadas) dando pie a la maquetación final de la revista y por lo tanto al trabajo que acompaña a este texto.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este TFG me ha ofrecido desde el principio una nueva forma de trabajar, alejada en parte del tradicional trabajo académico puramente escrito; porque se ha realizado desde una expresión gráfica que resulta muy disfrutable para mí y que permite además una apertura al mundo. Este trabajo ha sido una gran oportunidad de interacción y colaboración con la directora dando pie a profundizar en la relación pedagógica que se construye entre profesorado y alumnado. Me ha ofrecido la oportunidad de conocerme, de analizar los detalles de mi futura profesión, comprender las interpretaciones que yo hago del mismo y todo ello se ha convertido en una oportunidad de transferencia y reflexión con la comunidad escolar y universitaria. Además, me ha permitido conocer el trabajo que realizan los grupos de investigación del ámbito universitario, así como acercarme a otros foros de aprendizaje como pueden ser los congresos ampliando así las fuentes desde donde se puede enriquecer la formación continua.

REFERENCIAS

- Carrasco, S., Bogarín, S., y Zúñiga, D. (2019). La cartografía artística como ruta de comprensión a las intracciones de las experiencias investigativas, pedagógicas y artísticas. *In Visibilidades. Revista Ibero-Americana de Investigación en Educación, Cultura y Artes*, 12, 48-58. Doi: 10.24981/16470508.12.8
- Correa Gorospe, J. M., Aberasturi-Apraiz, E. y Gutiérrez-Cabello, A. (2020). Mudar la piel: afectos, emociones y otras transformaciones sentidas dentro de una investigación educativa. En F. Hernández y Hernández, E. Aberasturi Apraiz, J.M Sancho Gil eta J.M. Correa Gorospe (eds.), *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*, (173-184 orr.). Barcelona: Octaedro.
- Hernández-Hernández, F. y Jiménez de Aberasturi Apraiz, E. (2013). Investigación y formación, un proceso de acompañamiento. *Cuadernos de Pedagogía* 436, 68-7.
- Salgado, M. A. (2013). Identidades en proceso de formación. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 14-1.

<https://drive.google.com/file/d/1dl-p13Sz8d7IYI-hkn9dONxz5nusA2uw/view?usp=sharing>

**TRANSFORMÁNDONOS EN EL NARRARNOS, TRANSITANDO ESCENARIOS
PARTICIPATIVOS: SALIENDO DE LO MÍO PARA PODER LOGRAR LO NUESTRO**

Concepción Allica Rodrigo

Universidad de Cantabria

Minerva Isabel Pérez Ortega

Universidad de Cantabria

Elia Fernández Díaz

Universidad de Cantabria

REFERENCIAS

- Giroux, H. (2018). Por un manifiesto de la pedagogía crítica en R. Aparici, J. Ecañ, & D. García Marín (coords.). *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI* (pp. 307-321). Madrid: UNED.
- Hawkins, K. (2015). The complexities of participatory action research and the problems of power, identity and influence. *Educational Action Research*, 23(4), 464-478. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1013046>
- Jordan, S., & Kapoor, D. (2016). Re-politicizing participatory action research: unmasking neoliberalism and the illusions of participation. *Educational Action Research*, 24(1) 134-149. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1105145>
- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la literatura y la vigencia de la filosofía*. Barcelona: Octaedro.
- Manzano-Arrondo, V. (2012). *La universidad comprometida*. Bilbao: Hegoa.
- Rivas, J. I. (2020). La investigación educativa: 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>
- Santos, B. de Sousa (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: Clacso. <https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/>
- Townsend, A., & Thomson, P. (2015). Bringing installation art to reconnaissance to share values and generate action. *Educational Action Research*, 23(1), 36-50. <https://doi.org/10.1080/09650792.2014.994013>

<https://view.genial.ly/6182a26ae022980dd9fb9cdb/presentation-entretrejiendo-relatos-de-aula>

NARRATIVAS CORPORALES. LA PALABRA TRANSFORMADA EN PERFORMANCE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

M. Esther Prados Megías

Universidad de Almería

Pablo Cortés González

Universidad de Almería

Deseada Ruiz Ariza

Universidad de Almería

RESUMEN

La infografía presenta el uso de relatos transformados en performances expresivo corporales como una forma para repensar y re-significar el sentido pedagógico del cuerpo en el proceso de formación inicial. Las performances corporales se transforman en narrativas en movimiento al mismo tiempo que se tornan en espacios de creación artística corporal. En los contextos académicos, lo relativo a lo corporal es tratado de manera instrumental. Recuperar el cuerpo como un lugar de encuentro, de afectos, de expresiones, de conciencia y comunicación implica dar a lo corporal un lugar central en el proceso educativo. El uso de performance se establece como dinámica creativa, crítica y transformadora en la que el cuerpo cuenta y éste tiene mucho que contar acerca de las experiencias escolares utilizando técnicas propias de la expresión corporal.

Palabras clave: expresión corporal, corporeidad, creación, reflexión, arte.

1. INTRODUCCIÓN

Las narrativas o relatos corporales se sitúan como una posibilidad formativa y de investigación que venimos utilizando en la formación inicial del profesorado desde hace más de una década bajo el paradigma biográfico narrativo (Prados y Rivas, 2017). Las narrativas corporales aportan claves para comprender los saberes y conocimientos que trae consigo el alumnado en formación inicial. Se parte de las voces de las personas, recupera elementos de sus biografías, en nuestro caso, de la etapa escolar. Las narrativas corporales sitúan el foco en lo corporal, a la vez, que trae a tiempo presente las experiencias o recuerdos de esta etapa y el modo en cómo se vivieron y cómo se interpretan en la actualidad. Estos recuerdos contienen el imaginario de cómo el alumnado ha ido construyendo su idea de ser docente. Por ello, los relatos ayudan a comprender cuáles son los saberes, conocimientos e imágenes que el alumnado en formación inicial considera plausibles para su formación.

Al mismo tiempo, cuando se relata una experiencia corporal estamos recuperando y visibilizando la historia de un cuerpo que se expresa desde su subjetividad (Pallarés et al., 2016); por tanto, consideramos al cuerpo, no como mero vehículo, sino como el lugar en el que acontece la vida. Hablamos de un cuerpo encarnado, un cuerpo que contiene y es historia, que alberga memoria, huellas emocionales, corporales y afectivas que se tornan en significante y significado al unísono. De este modo, el cuerpo se representa en mapa, leyenda o pergamino en el que se inscribe la manera de ser y vivir el sujeto educado, a la par que visibiliza esos otros modos de ser de manera consciente y subjetivado.

Asimismo, las narrativas recuperan esas historias o experiencias que viven en los márgenes, bien porque la institución educativa, los modos de hacer y las metodologías académicas invisibilizan o excluyen. Las narrativas corporales nos acercan a lo que cada persona vive y siente en sus carnes y es por ello que ayudan a comprender los significados que adquieren los contextos educativos por los que el cuerpo ha ido pasando. En este sentido, educar no es un acto neutral sino que marca el cuerpo y aporta significados de los lugares, tiempos, espacios, materiales, normativas, estructuras, políticas, etc., que conforman la posibilidad de aprender. Es necesario hablar del cuerpo y de cómo éste es considerado, tratado y utilizado en los discursos y prácticas educativas, a sabiendas de que el cuerpo, en su sentido más amplio, juega un papel central en la relación educativa (Block et al., 2021).

Escribir, escuchar, dramatizar o interpretar, “coreografiar” o transformar la narrativa en performance corporal, o viceversa, aporta claves para significar y (re)significar el sentido del cuerpo, de lo corporal desde lo artístico y expresivo.

2. METODOLOGÍA

En diferentes asignaturas en la formación del grado de primaria e infantil vinculadas al ámbito de la expresión y comunicación corporal utilizamos relatos biográficos corporales. El alumnado narra, mediante la escritura (anónima si se desea), alguna experiencia o memoria escolar en la que el cuerpo cobre protagonismo. A través de técnicas y dinámicas propias de conciencia y expresión corporal, el relato escrito se transforma en relato en movimiento, un relato en el que la palabra se hace cuerpo en movimiento a través diferentes lenguajes no verbales. El relato en movimiento es puesto en escena a través de instrumentos propios de la dramatización o interpretación, de mimo o teatro, de la danza... o bien se coreografía para ser compartido con el grupo de clase. A partir de estas puestas en escena, el alumnado reflexiona, conversa, cuestiona, re-significa, etc. los conceptos, conocimientos, modelos, y concepciones, entre otros, que han emergido en su performance para a partir de ellos construir una performance colectiva desde la cual construir el sentido de lo corporal en educación.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El trabajo en la formación inicial del profesorado con narrativas corporales y performance expresivo corporales evidencia algunas cuestiones a considerar:

Las performances recuperan el valor de lo corporal como expresión y arte a modo de resistencia y alternativa a dinámicas tradicionales.

Al representar verbal y artísticamente las narraciones los espacios académicos y educativos se construyen como lugares encarnados. El cuerpo es lugar de encuentro, de colectividad, de creatividad, de conocimiento compartido.

El proceso de creación desde el relato a la performance hace tomar conciencia del ser, creando tiempos y espacios que valoran lo lento, el humor, la paciencia, la observación, el tacto y la ternura hacia lo diverso, como elementos importantes en el aprendizaje.

Las narrativas corporales contienen lo diverso como expresión propia de lo humano.

En las performances se pone de manifiesto la asunción de que las personas sentimos, nos representamos, nos verbalizamos y expresamos de manera distinta.

REFERENCIAS

Block, B.A., Haneishi, K., Zarco, E. & Prados-Megías, E. (2021). Thirdspace Movement Concepts in Physical Education Teacher Education, *Quest*. <https://doi.org/10.1080/00336297.2021.1957691>

Pallarès, M., Traver, J. y Planella, J. (2016). Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación. *Revista Teoría Educativa*, 28 (2), 139-162. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016282139162>.

Prados, M.E. y Rivas, J.I. (2017). Investigar narrativamente en Educación Física con relatos corporales. *Revista digital del Instituto de Investigaciones en Educación-IIE*, 8(10), 82-99. http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/cont10/art_prad_4.pdf.

TRABAJAR CON RELATOS EN LA FORMACIÓN INICIAL

NARRATIVAS CORPORALES

RELACIONES EN EL AULA
LENGUAJE VERBAL
LENGUAJE CORPORAL
EMOCIONES

POSICIÓN COMO DOCENTE

ASPECTOS POLÍTICOS
ONTOLOGÍA: ESPACIOS Y TIEMPOS
EPISTEMOLOGÍA

HUELLAS EN EL CUERPO
Experiencias de vida

performance

PARALELISMOS
TRADICIONES ACADÉMICAS-MIEDOS CORPORALES
A exponerse públicamente, equivocarse, ser calificado/a

LA HISTORIA SE ESCRIBE
se vive desde que nacemos

Esther Prados, Universidad Almería eprados@ual.es
Pablo Cortés González, Universidad de Málaga pcortes@uma.es
Desirée Ruiz, Universidad de Almería desireeruizariza@gmail.com

“LEDICIA E SOÑOS”. APRENDER, CREAR Y CREER EN LA INFANCIA

María Sánchez Sánchez

Universidad de Almería

Concha Castro Rodríguez

Maestra y escritora

1. INTRODUCCIÓN

El póster que se presenta hace referencia al proceso de tesis doctoral que se está llevando a cabo en la Universidad de Almería, en relación a la historia de vida, prácticas docentes y procesos creativos dentro del aula de una maestra, Concha Castro. Su relato transita dentro de un contexto político, social e histórico marcado por la dictadura franquista y posteriormente por la democracia española.

Investigar con la historia de vida nos acerca a conocer las experiencias de forma encarnada, de ahí que profundizar en la narración desde y con el cuerpo implique una mirada a los espacios culturales, sociales y políticos que impregnan la vida de esta maestra. Entendemos el cuerpo como una encarnación (Planella, 2017; Planella y Jiménez, 2019; Prados, 2020), es decir, toda experiencia toca, afecta y deja huella en la persona y nos habla del papel que juega los contextos en los que vive. Es por ello que indagar en el relato de esta maestra ha permitido comprender cómo, a partir de las relaciones en el aula, se crean procesos creativos y participativos de enseñanza-aprendizaje junto al alumnado. Pues como aporta Piussi (2006) se trata de “una relación viva, intensa, con el aquí y ahora: una relación hecha de escucha, de búsqueda de sentido, de apertura a lo posible, que no devora el presente” (p. 42). Hablar de experiencias corporeizadas (re)significa las prácticas docentes de Concha y ayuda a poner en valor elementos como la diversidad, la resiliencia, la empatía, la escucha y la horizontalidad en la escuela, elementos que sostienen la pedagogía del cuidado en el ámbito educativo (Noddings, 1993).

2. METODOLOGÍA

La investigación se enmarca dentro de un posicionamiento cualitativo y concretamente desde la investigación biográfica narrativa como metodología participativa y democrática. La narrativa parte de la experiencia para evidenciar “cuestiones relevantes que tienen que ver con los sujetos y las relaciones” (Rivas, et al. 2021, p. 139). Permite indagar y profundizar en la experiencia, pensamientos, emociones y posicionamientos de las personas desde su singularidad y subjetividad, dando sentido y significado a las vivencias de sus relatos. En este sentido, los encuentros narrativos permitieron profundizar en sus vivencias y crear espacios compartidos de confianza y empatía entre investigada e investigadora. Estos encuentros dieron lugar a ocho horas de grabación. Además, contamos con cuatro relatos de tres alumnas y un alumno que vivieron los procesos de enseñanzaaprendizaje en el centro escolar donde Concha fue maestra durante la mayor parte de su actividad docente.

3. DICUSION Y CONCLUSIONES

Los encuentros narrativos mantenidos con la maestra evidencian una historia de vida donde la literatura y el lenguaje escrito, como forma de llegar y “tocar” al alumnado, se conforma como eje metodológico dentro del aula. El espacio creado por la maestra en relación con el alumnado ofrece la posibilidad de reflexionar sobre prácticas disruptivas en el contexto escolar que dan lugar a un pensamiento crítico acerca la capacidad del sistema educativo para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

Los relatos del alumnado expresan la importancia de haber vivido una metodología y actividades participativas en las que se destaca: el vínculo con la vida cotidiana, la presencia de las emociones y el diálogo. Estos elementos con claves para comprender que la escuela que vivieron les proporcionó herramientas para desarrollar el pensamiento crítico. Por otra parte, los relatos entretienen recuerdos que desvelan la relación y vínculos que se establecieron entre maestra y alumnado como cuestiones básicas para afirmar que tuvieron y vivieron otra forma de entender el aprendizaje. Estas evidencias recogen un relato de escuela en el que el alumnado es considerado como sujeto de la acción pedagógica, es decir, la maestra parte de un posicionamiento en el que los sujetos son y forman parte de todas las decisiones educativas del aula, lo cual nos lleva a formular que su acción pedagógica era también una acción política, en la medida que rompe modelos tradicionales de enseñanza y de la época y la necesidad de transformación que la escuela necesitaba. Un ejemplo lo constituyen los debates en clase, lo cuáles supusieron un “revulsivo” en las vidas del alumnado:

“Un día debatimos sobre un tema tabú en aquella época, la Guerra Civil. Un compañero y yo representábamos cada uno un papel. Me acuerdo que decía: “pon los argumentos”. Dos confrontaciones tan extremas las hacía converger con el diálogo y con los argumentos. Ella moderaba y conducía el debate para que no saliéramos del diálogo y del respeto mutuo. Jamás ha intentado influenciar en temas políticos ni sociales. Creo que esto era lo que hacía que cada uno respetase más al otro y aceptase con tolerancia ideas distintas a las propias. Era una educación de un gran nivel humano y siempre estábamos deseando que llegara su clase porque era como una pequeña aldea en la que todos nos respetábamos y dialogábamos” (Marco, alumno).

Las prácticas educativas de esta maestra representan la tensión creativa constante para facilitar espacios de aprendizaje que impregnaran al alumnado de movimiento intelectual y corporal, y a la vez romper con la rigidez y normatividad que caracterizaba la escuela de los años en los que ella ejerció su profesión.

REFERENCIAS

- Noddings, N. (1993). *Educating for intelligent belief or unbelief*. Nueva York: Teachers College Press.3
- Piussi, A. M. (2006). El sentido libre de la diferencia sexual en la educación. En A. M. Piussi y A. Mañeru (coords.). *Educación, nombre común femenino*, (pp. 15-45). Barcelona: Octaedro.
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Planella, J. y Jiménez, J. (2019). Gramáticas de un mundo sensible. De corpógrafos y corpografías. *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social*, 87, 16-26.
- Prados, M. E. (2020). Pensar el cuerpo. De la expresión corporal a la conciencia expresivocorporal, un camino creativo narrativo en la formación inicial del profesorado. *Revista Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, pp. 703-711.
- Rivas, J. I., Prados, M. E., Leite, A. E., Cortés, P., Márquez, M. J., Calvo, P., Martagón, V. y Acuña,

**"Leticia e Soños".
Aprender, crear y crear
en la infancia**

Dos mundos para
Sumpe
Tierra y de

Creatividad Cuerpo Experiencia

Pedagogía del cuidado Vínculos

Escuela Encuentros Narrativos

**CONTAR Y SENTIR
PARA APRENDER**

DE LA ESCUELA
A LA VIDA, DE
LA VIDA A LA
ESCUELA

EXPERIENCIA,
VIVENCIAS Y
APRENDIZAJE
EN EL AULA

Relatos de experiencia en el aula

Yo era súper tímida, me atrancaba mucho y tenía un miedo horrible a leer. Ella me hizo hacer un teatro; hice un monólogo yo sola en una fiesta de fin de curso. Estuvo conmigo todo el tiempo. Como me gustó tanto la experiencia, como me sentí tan bien y como se me quitó el miedo, fue cuando empecé a leer libros. Hoy día participo como madre en el colegio dentro del Plan Lector y todas las semanas llevo cuentos a los niños y se los leo. (Alicia, alumna de Concha)

Concha siempre partía del interés de los niños. A mí de siempre me ha gustado y he destacado en dibujo. Ella conmigo todo lo enfocaba desde mi interés por el dibujo y todos los trabajos los relacionaba con eso. Tengo recuerdos en los que me dejaba estar en clase ilustrando con libertad una página tras otra. ¡He sentido esto muy pocas veces en mi vida, hacer lo que realmente te gusta, sentir que estás contenta y sentir que eres libre! ¡Eso sí me lo llevé como experiencia y lo llevo siempre conmigo! (Helena, alumna de Concha)

MARÍA SÁNCHEZ SÁNCHEZ
CONCHA CASTRO RODRÍGUEZ

procie
REDNED
UNIVERSIDAD DE ALMERIA

APRENDIZAJES VOLUNTARIOS

Marina Beltrán Narváez

Universidad de Málaga

Jesús Blanco Ariza

Universidad de Málaga

José Crespo Ortiz, Francisco

Universidad de Málaga

Álvaro Doña Doña

Universidad de Málaga

RESUMEN

La infografía presentada posee un título cuya intención no es otra que sintetizar nuestras experiencias vivenciadas en los centros educativos guiados por el modelo educativo comunidad de aprendizaje, prestando mayor atención a la formación humana respecto de la académica. En ocasiones, las programaciones basadas en la finalización del libro de texto conducen al olvido de los diferentes tiempos de aprendizaje, obligando a homogeneizar el ritmo del aula. Por ello, ofreciendo oportunidades a voluntarios procedentes de diferentes centros u organizaciones educativas, se obtienen multiplicidad de beneficios para toda la comunidad (centros, alumnado, familias y docentes).

La finalidad de la infografía no es otra sino la de captar nuevos/as voluntarios/as, que puedan seguir el camino de este bonito proyecto que iniciamos hace ya tres años, comunidades necesitadas de savia nueva que llegue con ganas de aportar en situaciones educativas que no son a las que podemos estar acostumbrados.

En este capítulo se exponen perspectivas más teóricas de este modelo, así como perspectivas personales fruto de la experiencia como voluntarios en un centro de difícil desempeño. Dicha experiencia se enmarca desde la formación del profesorado promocionado por la Universidad de Málaga, en concreto, fomentado por la asignatura “Organización educativa de centros e instituciones”. Gracias a la implicación se nos ofreció la oportunidad de participar como voluntarios/as en los centros comprendidos como comunidades de aprendizaje, siendo ejes dentro de las actividades guiadas a través de las formaciones de grupos interactivos.

Palabras claves: voluntariado, comunidades de aprendizaje, compromiso socio-educativo, formación de profesorado, pedagogía aplicada en valores.

1 INTRODUCCIÓN

Existen un gran número de metodologías y modelos educativos que permiten a los centros poder ofrecer un aprendizaje de calidad a sus niños y niñas y promover una transformación social y educativa. En este informe, nos centramos en un modelo pedagógico en concreto, Comunidades de Aprendizaje, la cual presentamos desde dos puntos de vista: un punto de vista teórico y uno experiencial vivido como docentes voluntarios en un centro educativo de difícil desempeño.

La faceta del voluntario es imprescindible en una Comunidad de Aprendizaje, y estos fluyen de la divulgación de los voluntariados educativos en las instituciones encargadas de la formación de docentes. Pero, ¿qué significa voluntariado educativo?

Voluntariado educativo, dos conceptos que en sinergia conforman una experiencia única e incalculable valor en la trayectoria de todo docente. Cada maestro/a tiene muchas posibilidades o caminos hacia la consecución de su título, sin embargo, hay senderos cortos y llenos de flores, y otros largos y pedregosos pero que pueden merecer mucho la pena. Con esto pretendemos haceros pensar, ¿cuál pensáis que será el mejor camino?

Si hacemos una simple búsqueda en Google podemos seleccionar de entre los tres primeros resultados, o podemos seleccionar, cribar y volver a filtrar hasta obtener una realidad de mayor calidad y concreta, siendo conscientes de que la respuesta no se obtiene en último lugar, sino de las reflexiones durante el proceso. De esta misma forma ocurre en la trayectoria del docente, para obtener el certificado es fácil pasar cuatro años en la universidad, presentar veinte trabajos, examinarse treinta veces y subir innumerables tareas al campus virtual, pero, si en esto consistiera la formación, todos/as seríamos iguales.

No se trata de esperar sentados a recibir el conocimiento, la experiencia y los méritos, en eso no consiste ni la educación ni la vida. Para formarse debemos aprovechar las oportunidades que nos ofrece el entorno, ser proactivos y colaborativos, y qué mejor manera que involucrándose en las oportunidades asociadas a nuestro ámbito universitario. De dicha curiosidad por aprender desde la práctica nacen los voluntarios educativos, vivencias en centros escolares coordinados por diferentes instituciones cuyo objetivo no es más que mejorar la calidad de vida de los discentes en su contexto. Y en nuestro caso, hemos sabido aprovechar esta oportunidad como una formación profesional y personal haciendo de la experiencia un aprendizaje de vida que presentamos más adelante individualmente, y que como veréis forjan la identidad de un docente desde la acción y no la reacción.

2 METODOLOGÍA

2.1 Otras investigaciones sobre voluntariados educativos.

Esta no es la primera investigación sobre voluntariados educativos que se escribe, y como tal antes de compartir nuestro foco atencional en esta investigación en concreto, nos parece adecuado refrescar las líneas de actuación previas existentes para observar diferencias y similitudes respecto a nuestra aportación.

Las aportaciones sobre voluntariados en comunidades de aprendizaje son relativamente recientes ya que de los años 90 en adelante es cuando comienza a existir información documentada en referencia a esta tipología de actividad educativa. Otro de los motivos por los que sea tan joven esta práctica educativa, es debido a que la “comunidad de aprendizaje” (lugar que permite experimentar un voluntariado educativo) no se desarrolló como tal hasta hace 15-20 años.

No obstante, cierto es que si existiesen antecedentes al término “comunidad educativa” con procedencia de las necesidades de transformación social y educativa a lo largo de la época

constitucional de nuestro país. A pesar de ello, creemos que no fue hasta hace muy pocos años cuando la incursión de la necesidad de “innovación educativa” provocó un verdadero impulso a la evolución educativa introduciendo en las escuelas significativos cambios, entre ellos, la comunidad de aprendizaje y los voluntariados educativos.

Durante esta corta vida de los voluntariados en el ámbito que nos incumbe (la escuela de Educación Primaria) y tras una revisión de la literatura en referencia a ello, hemos observado que la escueta información que existe a día de hoy en nuestro tema de estudio se centra por norma general sobre los siguientes temas: quiénes son los agentes que participan en el proceso, cómo pueden participar en el mismo y los beneficios que generamos en un voluntariado educativo tanto a alumnos como familias, voluntarios y profesionales del centro y que mejoran por tanto la calidad educativa del mismo.

Estas son las principales líneas de actuación, y nos parecen muy aceptables y necesarias porque consideramos que constituyen la base de todo voluntariado, sea del tipo que sea. No obstante, hemos encontrado aportaciones diferentes y desconocidas para nosotros hasta día de hoy, tales como la organización de funciones en comisiones gestoras y comisiones mixtas recogidas por Domínguez (2017), así como otras aportaciones interesantes de Vieira (2010) sobre la evolución hacia una pedagogía crítica del saber que los docentes tuvieron que realizar para adaptarse a las nuevas necesidades sociales, la repercusión de este modelo metodológico en la escuela inclusiva, así como la relación con metodologías educativas y su aplicación en las aulas de una comunidad de aprendizaje.

Sin embargo, queremos que nuestra aportación vaya más allá y ofrezca algo nuevo a la literatura recogida hasta el día de hoy. Es por ello que nos vamos a centrar en recoger nuestra experiencia completa en el voluntariado como agentes participantes activos del mismo que pueden valorar el funcionamiento interno de la comunidad, así como la repercusión real que nuestra participación ha tenido en el centro y que la experiencia como tal nos ha enseñado a nosotros mismos, observado desde un recorrido a lo largo de nuestra formación universitaria. Pretendemos hacer a los lectores vivenciar con nosotros todas nuestras ideas, conocimientos y desconocimientos que han ido sucediéndose en nuestra persona desde el primer día hasta el último.

Antes de exponer nuestras experiencias personales, vamos a hablar sobre 3 puntos que tras compartir las experiencias entre nosotros mismos, hemos llegado a la conclusión que son aprendizajes fundamentales en el proceso del voluntariado.

2.2 Comunidad de aprendizaje como oportunidad.

Existen muchas razones por las que participar en este proyecto educativo, ya que permite a los centros educativos gracias a la participación de voluntarios y voluntarias la transformación a nivel social, al poder conseguir la cohesión de todo el alumnado, y a nivel educativo, al poder ofrecer a todos los discentes la atención a sus necesidades. Pues tal y como afirma Díez García, (2010) “[...] la implicación de toda la comunidad en los entornos educativos permite recuperar en las escuelas los principios básicos de la educación” como señalaba Vygotsky con su teoría de la Zona de Desarrollo próximo.

Esto es, las comunidades de aprendizaje permiten dar la oportunidad de incluir el contexto del alumnado a la escuela, ser más que aulas, innovar centrándonos en el alumno.

Pero ¿Qué ofrecen dichas escuelas? “La apertura de la escuela, incluso de las aulas, a la participación de familiares, voluntariado y personas de la comunidad para conseguir el éxito escolar de todo el alumnado logra la confianza de las personas en un proyecto colectivo que crea sentido diariamente” (García, Lastikka, Petreñas, 2013)

Puede que vayamos un poco rápido y os estéis preguntando, ¿qué son exactamente las comunidades de aprendizaje?

Se tratan de unas iniciativas que dan pie a la participación en cierto tipo de escuelas a cualquier persona que esté interesada en la mejora y ayuda de la educación de los pequeños (exalumnos, universitarios en formación, familiares, apoyo de organizaciones externas...). Es un proyecto que transforma las escuelas que no tienen los suficientes recursos humanos o materiales para poder asumir las diferentes necesidades de un aula y convertirlas en escuelas más inclusivas, más equitativas e igualitarias, con más recursos para el éxito de la mejora de la calidad educativa y ciudadana.

Tal y como afirman estas mismas autoras (2013), se puede definir por tanto a las Comunidades de Aprendizaje como:

“Una experiencia de transformación social y cultural de un centro educativo con la intención de conseguir ofrecer una educación de calidad para todas las personas en el marco de la sociedad de la información. Esta transformación tiene como motor la apertura de todos los espacios y procesos del centro a la participación de toda la comunidad. Mediante esta participación se potencian procesos democráticos, el diálogo igualitario entre personas de diferentes culturas y religiones, etc.”

En definitiva, las Comunidades de Aprendizaje no son solo oportunidades para los centros educativos y los discentes, sino, para todas aquellas personas que quieran participar, sobre todo a aquellos docentes en formación, que adquieren experiencias que no pueden obtenerse (en nuestro caso) en la formación universitaria de manera teórica, sino que al vivirlo te aporta un bagaje y conocimiento real único que Albert Camus (s.f) señaló al reconocer que “no se puede adquirir experiencia haciendo experimentos, porque no se puede crear una experiencia, se debe experimentar.”

2.3 Comunidad aprendizaje vs aprendizaje servicio

También creemos interesante realizar una comparativa entre el modelo de voluntariado en una Comunidad de Aprendizaje, frente al Aprendizaje basado en Servicios (APS) y veremos así la relación existente para que entendáis por qué las hemos comparado. Para ello, las pondremos en contexto.

Para entender las discrepancias entre ambas, partamos de la diferencia base más grande, y es que una Comunidad de Aprendizaje es un modelo educativo, mientras que el Aprendizaje Servicio es una metodología que se puede aplicar dentro de los modelos educativos, a pesar de que ambas estén enfocadas en una mejora comunitaria en educativa para los niños y niñas.

Las Comunidades de Aprendizaje son un modelo pedagógico que basan su razón de ser principalmente en fomentar la participación de la comunidad, abriendo paso a la integración cultural con la participación de las familias y voluntarios en los centros educativos, así como un amplio abanico que siempre propicie la visión de la comunidad y la educación como un proyecto comunitario del que todos sean partícipes, generando así una base para la transformación social y educativa de la comunidad.

Una vez hecha una breve mención a los aspectos principales de la Comunidad de Aprendizaje, podemos concretar que el APS liga la asimilación de contenidos académicos con un servicio a la comunidad, tomando así el aprendizaje un tinte mucho más social y útil para quien lo desempeña porque obtiene un doble beneficio, la satisfacción del aporte que está ofreciendo a quienes lo necesitan y al mismo tiempo su formación y aprendizaje a través de las experiencias reales que realiza.

Justo esto es algo que Gijón (2015) ya afirmaba: “Esta propuesta pedagógica se basa en una relación directa y significativa con la realidad, facilita la participación activa y la implicación de las personas, por lo que promueve la reflexión y toma de conciencia que permiten dotar de sentido personal y social las acciones realizadas”. (p.39).

Por todo esto, podemos concluir que APS y Comunidad de aprendizaje pese a compartir una misma finalidad en cuanto a ofrecer una mejora de la comunidad educativa y social, se diferencian en su definición académica, por encontrarse la primera de ellas como una metodología que se puede

encontrar dentro de la segunda, un modelo pedagógico de orden superior aplicable en los centros que lo requieran.

2.4 Triángulo Comunidad de Aprendizaje: alumnado - docente - familia

Ser partícipes de una comunidad de aprendizaje supone la consciencia de una idea de transformación y no de compensación. Debemos tener claro que “educación” no se trata de ayudar a los alumnos a aprobar, sino que consiste en valorar y potenciar sus habilidades y virtudes, mostrándoles desde el ejemplo como comunidad la existencia de otras realidades sociales.

Principalmente, como ya hemos tratado, las Comunidades de Aprendizaje tienen lugar en contextos de difícil desarrollo en el cual existen deficiencias en el desarrollo de la situación de las familias por diversos motivos. El foco del voluntariado en una comunidad de aprendizaje no se encuentra en suplir a dicho agente de socialización desde el ámbito escolar, sino en estructurar una red de colaboración e implicación entre todos/as, aportando voz y capacidad de decisión a las familias sobre la escuela, y viceversa.

Como indica Flecha (2003): “se intentará crear espacios de participación donde las familias sientan que son escuchadas y que sus opiniones repercuten en la educación de sus hijos e hijas”. Se trata de dejar la facilidad de la culpa y pasar a un rol de responsabilidad en el cual, mediante la carga compartida, formación para la educación y la inclusión, se creen espacios abiertos y de diálogo donde se acepten las ideas sin importar la procedencia y se valoren las propuestas. Esta es una manera de implicar a toda la comunidad, unificando familia, contexto y escuela, pues la educación pasa a ser un valor del conjunto social y no únicamente del centro escolar.

Además, las posibilidades de aprendizaje no son unidireccionales, es decir, no proceden del contexto hacia la escuela únicamente, sino que se dan en el orden inverso al mismo tiempo. Cimentar una Comunidad de Aprendizaje aporta espacios donde afrontar las dificultades de las familias, buscando soluciones a los problemas y generando confianza para mostrar el potencial de la vida en sociedad. “El centro educativo se transforma en un espacio en el que las familias comparten sus preocupaciones, resuelven sus dudas, encuentran soluciones conjuntas a los problemas de su vida diaria y, sobre todo, se forman.” (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003, pg. 6).

Por último, ser conscientes de la transformación que ejercen las Comunidades de Aprendizaje sobre el contexto aporta a los alumnos el beneficio de desarrollar sus aprendizajes en situaciones reales de la sociedad. “La relación entre las familias, el voluntariado y el centro escolar forma parte del sistema de vínculos que son necesarios para propiciar los aprendizajes en comunidad.” (Domínguez, 2017, p. 83). Con esto queremos hacer ver el fin de la barrera entre aprendizaje académico y vida al incluir a las familias como pilar de la educación y agente de influencia en el desarrollo de la Comunidad de Aprendizaje porque educar a los niños y niñas es tarea de todos y para ello, remar en la misma dirección desde todos sus agentes de socialización es la manera más eficaz de encontrar resultados que los lleven por el camino correcto.

3 DISCUSIÓN: APRENDIZAJES Y REFLEXIONES PERSONALES

3.1. Valoraciones personales

3.1.1 Jesús Blanco Ariza

Soy uno de los autores de este artículo de experiencias al mismo tiempo que afortunado de haber vivido junto a mis 3 compañeros la función de voluntariado en el centro CEIP Severo Ochoa, un centro malagueño calificado recientemente en los últimos años como comunidad de aprendizaje debido a su

contexto de difícil desempeño. Esta cualidad y a modo de contextualización, queda determinada por las características socio-económicas de las familias principalmente.

Es un centro muy pequeño en número de niños y niñas de los cuáles la gran mayoría proceden de familias algo desestructuradas y en las cuales, a mi parecer, la educación de sus hijos e hijas no es un objetivo de máxima prioridad, quedando esta casi por completo a manos de los docentes de la escuela.

Dicho esto, comenzó mi experiencia en la escuela sin saber muy bien que me iba a encontrar ni cuál iba a ser mi función como voluntario. El primer día fui recibido por la dirección del centro, los cuales me enseñaron las instalaciones de las cuales dispone, y he de decir al respecto que no son pocas incluyendo gimnasio, dos pistas exteriores, comedor, biblioteca y salas para asignaturas específicas como música.

Posteriormente, me fue asignada una clase como en cualquier periodo de prácticas pero con la diferencia de que yo iba a compartir toda mi experiencia con esa clase, no como sucede en las prácticas de la universidad donde el alumno en formación acompaña al docente. La considero una manera de actuar acertada ya que el objetivo de mi asistencia es ayudar a los niños y niñas a hacer de su educación algo más completo.

Conocidos el contexto, clase y organización del colegio, tocó establecer contacto con los alumnos. Antes de ello, tengo que decir que mi experiencia en el centro se sucedió en dos etapas, por un lado durante el curso escolar 2018/19 durante el último trimestre del mismo, y por otro lado durante los 2 primeros trimestres (octubre- febrero) del siguiente curso (2019/20) finalizando mi labor a causa del Covid-19.

Mi participación evolucionó desde la primera a la segunda considerablemente en participación e iniciativa, porque cuando te ves nuevo en un entorno que desconoces, la mayoría de personas intentan ir con pies de plomo, y así actué yo durante el primer curso, por imitación del docente principal y sin demasiado protagonismo. No obstante, durante el segundo curso ya te ves más veterano y experimentado, sabes a lo que vas, tus funciones y tus posibilidades, y esto hace que te atrevas un poco más, lo cual os debo decir que casi siempre hace bien a tu formación personal y profesional y sobretodo a los niños y niñas, enriqueciendo su educación.

Durante el primer curso establecí un objetivo personal inicial: entender cuáles eran las necesidades de cada alumno e intentar satisfacerlas. Para ello me centré en observarlos y en mantener conversaciones con ellos que me permitieron conocerlos mejor, estableciendo así unos lazos necesarios para ganarme su confianza. Tras varias semanas asistiendo, descubrí lo que era un secreto a voces, niños y niñas que pretenden marcar su territorio desde primera hora, negociar y cuestionar a cada segundo las decisiones del profesor. Me parecieron desde primera hora niños avanzados a su edad, niños que comparados con sus iguales de otros barrios de la misma edad son muy distintos en picardía y manera de ser.

Esto hace que mi manera de actuar como docente sea diferente y mucho más cercana a su necesidad, pero ¿cuál es su necesidad? La respuesta desde mi punto de vista es fácil: atención y cariño, sentir esa pertenencia al grupo sin necesidad de lidiar con rivalidades con sus compañeros, y desarrollar para ello actividades grupales que les enseñen a colaborar entre compañeros sin necesidad de competir entre ellos.

Es por ello que la educación curricular no fue para mí la máxima prioridad (y tampoco lo es para la escuela porque los niños nunca llevan deberes a casa ya que no hay implicación por parte de las familias) y siempre he pensado que educar a los niños y niñas para desarrollarse en sociedad es la base fundamental de la raza humana, por lo tanto adquiere una máxima prioridad esta tarea que de hecho, no está conseguida con estos niños.

Este fue mi objetivo transversal a lo largo de toda mi aportación en el voluntariado, a lo cual durante el segundo curso se sumaron por mi parte actuaciones más grupales proponiendo mis propias ideas, tareas y proyectos a nivel de centro y a la docente en la clase, participar en días especiales de organización de teatros, navidad, día del flamenco... que creo que constituyen extras bastante positivos de mi función durante el año anterior.

Durante todo mi paso por el centro he aprendido muchas cosas tanto de los aciertos como principalmente de los errores, de la prueba ensayo-error y me han permitido enseñar al mismo tiempo creo otras tantas a los niños y niñas. He podido compartir toda mi experiencia con una misma clase (4ºA y 5ºA en años sucesivos), un aula con una ratio de 16 alumnos. Esto simplifica que la relación con ellos pueda ser mucho más cercana que en cualquier otro contexto, y lo aproveché para conocer mejor a mis niños que en cualquier otra experiencia.

Mis mayores aprendizajes se han producido gracias a las conversaciones con alumnos, el trato de tú a tú real que no se puede estudiar en la universidad, solo se puede vivir; ese que me permitió conocer sus realidades, vidas, atenciones y con todo ello, encontrar sus necesidades. Aprendí a desenvolverme en este tipo de escenario escolar diferente, y poseer ya una idea de cuáles son las necesidades y cómo actuar para satisfacerlas en futuras vivencias, algo que la gran mayoría de docentes desconocen.

Mi mentalidad sobre la educación hoy, casi 3 años después no ha cambiado mucho ya que fue esta experiencia la que me hizo evolucionar y establecerme mentalmente en el punto en que me encuentro hoy en día, y conocer una realidad educativa diferente a la que nos venden, pero que no por ello es menos bonita. Simplemente hay que afrontarla haciendo un trabajo diferente pero con los mismos objetivos: hacer de los alumnos personas que se desenvuelvan bien en sociedad y que puedan tener una base sólida con valores que le permitan continuar desarrollándose en el futuro como personas.

Por último, me gustaría terminar con el por qué de mi participación en este voluntariado:

verme en el que será mi trabajo en el futuro, si verdaderamente me llena en la práctica, y afortunadamente, a día de hoy acerté.

3.1.2 Francisco José Crespo Ortiz

Situémonos, primero de carrera, charla sobre voluntariado en comunidades de aprendizaje, prácticas en centros y las ganas por vivir la experiencia universitaria al máximo. Quizás, aquella decisión espontánea, atrevida y sin mayor trascendencia, motivada por la curiosidad por experimentar con la realidad de un docente desde el principio, y ayudar a resolver las dudas sobre las capacidades de uno en el aula, ha sido la más trascendental de la carrera. Y no me refiero a los reconocimientos que la decisión ha aportado a largo plazo, que también podría ser, sino al bagaje que aportó las vivencias experimentadas en el CEIP Severo Ochoa.

En aquella charla nos llamaron la atención tres conceptos clave; prácticas, comunidad de aprendizaje y difícil desempeño. Siempre me he visualizado como maestro, pero en concreto, enseñando a los alumnos/as más conflictivos. Por tanto, aquel día convergieron mis dudas y anhelos, triunfando la valentía.

La comunidad de aprendizaje necesitaba de voluntarios, y mis dudas, respuestas. Tras la tormenta perfecta empezamos a asistir al centro. En aquella primera jornada sacamos una primera reflexión compartida entre todos los compañeros, los niños son niños, sin importar el lugar donde se críen, quizás tienen diferentes comportamientos, actitudes o respuestas, sin embargo, en esencia siguen mostrando su curiosidad infinita, su inocencia y sus necesidades de cercanía y comprensión.

Éramos testigos de la rutina en un aula donde, dependiendo del día o lo ocurrido fuera, asistían 7 u 8 alumnos, reuniendo, en ocasiones, un número de docentes/voluntarios cercanos al número de discentes. El centro se encontraba en ese curso iniciando el proceso de transformación hacía una

comunidad de aprendizaje, por tanto, presenciamos la dificultad de romper con lo preestablecido, de salir de la comodidad de lo rutinario, y aprender fuera de la zona de confort. Sentíamos con cada jornada una sensación de aprendizaje incalculable en cuanto a valores, y esta sensación se palpaba en los mismos docentes del colegio.

Sin embargo, no todo fue positivo. También presenciamos momentos que podíamos nombrar “Cómo no ser docente en el futuro”. Esto que presenciamos como comentarios, actuaciones o dinámicas son fáciles de criticar desde el punto de vista del observador y, por aquel entonces, así hicimos. Pero es ahora cuando, tras el rodaje en diversidad de centros, comprendes la situación de aquel profesorado. Muchos de ellos procedían de centros escolares con contextos más favorables en los cuales desarrollar la docencia era sencillo. Con este término me refiero a la concordancia entre la programación de septiembre, y el desempeño realizado durante el curso, es decir, se cumplían los objetivos y la homogeneización podía lograrse. Pero estos docentes, en el contexto del CEIP Severo Ochoa, solo encontraban frustración, desesperación y desganas puesto que todo lo que habían asumido como eficaz a la hora de impartir clases no era válido con este alumnado. Por tanto, la barrera hacia la transformación hacia una comunidad de aprendizaje no residía en los recursos, ni en el contexto, ni en el alumnado, sino que en la interpretación de una mayoría del equipo docente de la realidad, y la negación por romper con el paradigma de la enseñanza tradicional.

En mi caso, afiance mis ideales como docente y aclare todas mis dudas, pues los alumnos conflictivos y disruptivos son los que más ayuda necesitan. La realidad era la falta de atención, cariño y empatía hacia los niños, la necesidad de una figura de referencia que les apoyara, les ofreciera una mano y les aportara palabras de seguridad, esta era la verdadera vía de salida hacia un futuro mejor. Si destaco a día de hoy un aprendizaje fundamental de esta etapa es el siguiente; no se trata de situarse enfrente, sino al lado, siendo ejemplo como persona e incidiendo en el aprendizaje mutuo.

No quiero acabar mi intervención sin antes valorar mi actuación en el centro. Si actualmente me encontrara de nuevo en aquellas aulas, seguramente no sería lo mismo. En los inicios del grado, el conocimiento sobre el aprendizaje y la educación se encuentran sesgados por la falta de conocimiento más allá de los obtenidos por la experiencia educativa propia. Por ello, hoy sería un docente decisivo, con mayor seguridad para intervenir sin temor al qué dirán desde el profesorado, pues podría aportar criterios basados en la evidencia pedagógica, con una mayor variedad en la metodología del aula, y sin ese miedo al fallo. Porque si algo he aprendido a estas alturas del grado es que el error es imprescindible en el aprendizaje, y el cambio educativo pasa por cambiar el paradigma negativista del mismo hacia uno totalmente opuesto, positivo, que suponga el eje de mejora.

3.1.3 *Marina Beltrán Narváez*

Quién me iba a decir que acabaría escribiendo sobre mi experiencia, que estaría compartiendo mis aprendizajes y mis visiones educativas. Que mi participación ese primer año de carrera como docente novel e inexperta iba a ser determinante para estar aquí hoy compartiendo mi experiencia en una Comunidad de Aprendizaje.

Como han comentado mis compañeros, nos ofrecieron la oportunidad de participar en centros de Comunidad de Aprendizaje en el segundo cuatrimestre del primer año de carrera cuando aún no eres consciente de las realidades escolares y crees en la utopía educativa. Reflexionando sobre esa etapa, las miles de vivencias y conocimientos que me habría perdido si no me hubiera interesado en la participación directa en este proyecto.

En educación, pedagogía, psicología y todas las ciencias que estudian cómo aprenden los seres humanos y cómo le afectan los estímulos de su entorno, enseñan que las personas aprenden cuando contextualizan el conocimiento, cuando el saber y su realidad se conectan creando así un conflicto cognitivo que permite obtener un aprendizaje significativo, y por tanto eterno. Esto, no es más que lo

que nos sucedió a mis compañeros y a mí, nos adentramos en un proyecto que incluía a aquellas personas voluntarias en el ámbito educativo de niños y niñas, en nuestro caso, con un contexto desestructurado y fuera de lo que estábamos acostumbrados a ver en un centro educativo, lo que nos llevó a desarrollar habilidades y destrezas que no iban a desarrollarse ese primer año de carrera con simplemente la teoría que nos ofrecían en las aulas.

Poder valorar, reflexionar e indagar en los conocimientos teóricos y saber como ponerlos en práctica fue algo de las muchas cosas que nos proporcionó participar en este proyecto. Además, de sentirte valorado en el centro, no sentir la presión de la evaluación, que ahora tras acabar los periodos de prácticas comparas y te das cuenta que todo lo que realizamos como voluntarios en dichos centros, se disfrutaba al no ser juzgados, se aprendía y sobre todo sin la presión de un portafolio que debías realizar, lo que por consiguiente, te permitía observar con mayor detenimiento aspectos que en los Practicum no disponíamos del tiempo para ello, ya que en estos está todo milimétricamente coordinado y estructurado.

Las Comunidades de aprendizaje, te permiten moverte por diferentes clases en función de la necesidades que cada una presenten, así como ver las dinámicas de diferentes docentes y materias. Sentirte útil en cualquiera de ellas y querer preparar intervenciones que mejoren y ayuden el proceso de aprendizaje de los niños y niñas de esa aula o centro. Y lo más bonito, es que lo realizas por vocación, por una propia motivación intrínseca, por ganas y no por obligación como es en los Practicum.

Fuera presiones, saluda a la vocación, a los docentes y voluntarios, así me sentí yo en mi primer año en una Comunidad de Aprendizaje: valorada, plena y sobretodo docente, no una chica de prácticas, me sentí profesora profesional que toda mi ayuda era necesaria y traía repercusiones positivas.

Evidentemente, obtuve muchas vivencias positivas, también algunas negativas que me permitieron saber que modelo de docente quería seguir y cual no. Pero, después de cuatro años de carrera y teniendo mucha mayor confianza como profesional la cual podía tener en esa época, considero que hubiera actuado en ciertos momentos de otra manera, momentos de peleas, insultos, temas sociales y de su entorno que me pillaron desprevenida y sin saber muy bien cómo gestionar dichas situaciones, pero toda experiencia es siempre positiva, porque de no haberla vivido, a día de hoy, si volviera a vivenciar tales situaciones estaría nuevamente como aquella docente inexperta que no tenía herramientas en su mochila para poder arreglar y actuar correctamente, ya no solo como docente, sino, como persona, porque en ese centro aprendí que un docente no es simplemente un mero facilitador de conocimiento como muchos autores señalan, un docente puede ser un amigo, un compañero, un capitán que lleva a sus marineros hasta el final, hasta el puerto más cercano o lejano, que los enseña, los ayuda y los apoya, y no deja a nadie atrás. En esta experiencia aprendí sobre la inclusión, sobre la diversidad y las realidades de los niños y niñas de ese centro y sobre todo aprendí a mejorar como persona, porque dejas de prejuzgar, empiezas a actuar y ayudar, a compartir, a saber que todo esfuerzo que realizas en las aulas para que el alumnado adquiera unos conocimientos no será en vano, porque la en la gran mayoría de casos era la única educación que iba a obtener, la de la escuela.

3.1.4 Álvaro Doña

Para ti lector o lectora de este artículo, tal vez esperes una serie de reflexiones y anécdotas sobre esta bonita experiencia que viví junto a mis compañeros hace ya tres años, pero toda historia tiene un previo background del que me gustaría partir, y dar unas pinceladas sobre el mismo, ya que en mi opinión se entiende mejor una reflexión si entiendes quién te la está contando.

Esta andanza comenzó como he mencionado hace tres años, con un alumno de primero de Educación Primaria, al que aún se le hacía sorprendente el hecho de haber llegado a la carrera, para mí, sin saber qué me depararán los cursos venideros ya había ganado, recuerdo una charla de captación

de voluntariado, sobre un concepto pedagógico que escuchaba por vez primera, "Las comunidades de aprendizaje". Por naturaleza siempre he sido una persona curiosa y me llamó mucho la atención esta oportunidad que se nos ofrecía, tener la oportunidad y la ventaja de un primer contacto con un centro educativo, antes que la mayoría de mis compañeros, y fuera de un periodo de prácticas, recuerdo mis dudas por saber y conocer, qué me esperaba y la dimensión real del proyecto en el que nos habíamos involucrado, pero recuerdo tener la misma ilusión que tendría hoy si me lo vuelven a proponer.

Antes de tan siquiera conocer realmente en qué consistía una comunidad de aprendizaje y un voluntariado, en un centro educativo de características, diferentes a los de la media, o a lo que "se supone" que es la media, mi cabeza no asimilaba como realmente una oportunidad de formación tan importante se me podía brindar sin más, es cierto que no sabíamos dónde íbamos, pero hoy día sé a ciencia cierta que he llenado mi mochila de una formación y de unas sensaciones que sencillamente no puedo explicar.

Haciendo ahora sí, referencia a todo el bioma que rodeaba al centro, rápidamente pude darme cuenta de que ese colegio no se parecía a la imagen de un colegio al uso que se te pueda venir a la mente.

Por primera vez empecé a añadir a mi vocabulario palabras nuevas como: "difícil desempeño" o "absentismo" etc.

No tardé en adaptarme al clima del centro, recuerdo muchos niños ilusionados, con un potencial mermado por el propio ambiente, o profesores la mayoría sin ambición o implicación, sé que ahora mismo es fácil de criticar a un docente que ya tiene su plaza y lleva años de experiencia cargados a la espalda, y no tengo la potestad de hacerlo, pero cuando ves un centro y una comunidad con tantas necesidades, es difícil no opinar cuando sabes un poco sobre qué realmente merecen esos niños, porque independientemente de la zona en la que vivan lo que muchas veces parece que olvidamos es que son "niños", tan sencillo como eso, muchas veces nos paramos a baremar a tasar y a etiquetar a esos alumnos, su entorno y su desempeño académico, pero cuando realmente no ponemos ilusión, nos brindan la ayuda organizaciones voluntarias, y no sabemos sacarle provecho, creo que ya no todo es problema del alumnado o de su entorno, sino que también podemos hacer un poco de retrospectiva, como encargados de la educación de ese centro, y ver que si algo no funciona, tal vez sea momento de cambiar algo, pienso que la etiqueta de "somos comunidad de aprendizaje" está muy bien, pero realmente ¿Es una etiqueta, o es la poca capacitación profesional del centro, unida a las adyacentes dificultades previas del entorno, lo que ayuda a obstaculizar más aún ese proceso de evolución?

Puedo entender que no siempre se pueda llevar a cabo una metodología en un aula, que se necesita tiempo de adaptación para que se vea una evolución, pero ¿Se busca esa evolución? o simplemente se agradecen los recursos que me dan, pero no los sabemos aprovechar, y seguimos enclaustrados en esas clases magistrales, y en ocasiones en un nulo tacto pedagógico con el alumnado que lo que necesita.

Ese tacto que manifiesto pasa por no castigar a un alumno fuera del aula, sino aprovechar que tienes recursos, para sentarte y hacer algo tan sencillo como preguntarle, ¿Qué te pasa? ¿Estás bien? , Puede que la respuesta del alumno esclarezca un poco el qué le ha llevado a tener una mala gestión emocional, puede que no haya tenido una buena noche, tener problemas en casa, que cualquier niño o niña de su edad, no sepa abordar, si en lugar de eso lo castigamos, creamos un bucle de rechazo y de mal comportamiento.

En un centro con este tipo de situación, desde mi punto de vista, creo que es mucho más importante hacer hincapié en una enseñanza de gestión emocional, trabajo de empatía, y valores, que hacerlo en un temario vacío e impartido de forma magistral que dudo que despierte motivación intrínseca en el alumnado. Prefiero que en los primeros años de escolaridad, mi alumnado tenga una

formación en valores, que una formación exclusiva en los contenidos curriculares, y en adición quejarte como docente porque el nivel que tienen es muy básico y no alcanzan el mínimo exigido.

Con esto no quiero decir que dejen a un lado los contenidos curriculares, existe un término llamado "transversalidad", del cual estoy seguro, es de sobra conocido por todos los y las docentes, así que trabajemos en ello, ya que, por qué no aplicar la lógica matemática en conjunto con el trabajo en valores, por ejemplo, ó en lugar de solamente leer y hacer dictados, hacer un debate sobre una película o noticia de interés, adaptada a mi aula.

En vez de eso me encontré más bien con un centro con muchos recursos y ayudas, sin saber aprovecharlas, y con algunos docentes sin motivación, intentando conseguir traslados y sin ambición de un reciclaje personal llevando así una mayor calidad docente a su aula.

Al margen de esos aspectos que me gustaría que hubieran sido diferentes, me sentí integrado de manera personal por el equipo docente, y como experiencia se la recomendaría sin duda a futuros compañeros a los que se les ofrezca la oportunidad de trabajar como voluntarios, en cualquier centro de enseñanza independientemente de las características que tenga. He estado en total en cuatro colegios diferentes, y mi experiencia ese año no tiene comparación alguna, unas vivencias distintas a los periodos de prácticas, aún sigo recordando nombres, anécdotas, actividades que pude implementar en el aula y el sentimiento de pertenencia.

Me reconforta el hecho de que sé que mejor o peor pude aportar mi granito de arena, a un centro que por diversas circunstancias tildan de difícil, del que decían que trabajar era muy difícil, y pocos se quedaban por placer, en mi humilde opinión pese a solo ser un estudiante a punto de graduarse como maestro, yo aquel día que crucé por última vez la puerta, yo veía un cole lleno de posibilidades, con niños y niñas a los que no se les tiene que poner etiquetas o presuponer un futuro menos exitoso que el de otros alumnos de un barrio de un estrato social más elevado, espero que este pensamiento y esta visión docente siga muchos años más siendo mi baluarte, por suerte tengo muy cerca personas que me nutren en mi camino y comparten una misma pasión, la enseñanza. Y no sé si la razón de haberme involucrado en todo esto, sea demostrar bajo mi pequeña experiencia personal que no importa de dónde vengas, o qué cargues en tu equipaje desde bien pequeño, sino que importa quién te educa y cómo.

Espero que mi reflexión personal, te sirva si la lees para darnos cuenta de este aspecto, que a veces pasa desapercibido, y si tienes la oportunidad de formar parte de este u otro proyecto parecido, hazlo, descubre si esto es lo que te gusta, y luchemos por mejorar como comunidad y como gremio docente.

4 CONCLUSIONES

Desde que comenzaron nuestras andadas por el mundo educativo, han evolucionado nuestros saberes, se ha reflexionado sobre nuestras vivencias y aprendizajes, en especial, experiencias tales como voluntariado educativo en una Comunidad de Aprendizaje.

Tras haber expuesto las experiencias de cada uno/a, se observa que existen varias conclusiones importantes en las que coincidimos sobre el voluntariado. En primer lugar, sin importar el aula donde nos encontrásemos, las necesidades del alumnado oscilaban sobre la carencia de una persona que les escuche. Por tanto, se requería de docentes sin prejuicios ni estigma social que hicieran frente al contexto desde la empatía y la atención, dejando de lado el etiquetaje del alumnado. En lugar de cargar hacia la culpabilidad o el castigo, abrir paso al diálogo y el amor, responder a los conflictos desde el foco en la raíz del problema, las dificultades del contexto. No se trata de echar más leña al fuego, sino apagarlos para aportar soluciones desde la escucha activa intentando transformar la realidad del discente.

En segundo lugar, durante las reflexiones personales hemos defendido la educación en valores por encima de todo. El saber respetarse y convivir en un orden es mucho más importante para esos niños y niñas que cualquier contenido curricular. No obstante, no queremos que se nos malinterprete, podemos y debemos trabajar la educación académica y curricular y como docentes que somos podremos buscar la manera de conjugarlas, pero lo que sí está claro es que promover la convivencia y los valores de grupo y cooperación deben estar presentes a diario para que interioricen su práctica y empiecen a extrapolarlo a su vida cotidiana.

Por otra parte, convergemos en la importancia de la mentalización docente. No solo es importante trabajar en Comunidad de Aprendizaje, sino que los docentes y las docentes que la conformen sean partícipes y desarrollen un sentimiento de pertenencia a su alumnado, que se sientan, como hemos dicho anteriormente en una de las reflexiones, como los capitanes de un barco que ellos dirigen y todos los pequeños tripulantes que tienen bajo su responsabilidad. Además, el centro dispone de multitud de recursos de una calidad envidiable por cualquier otro colegio, ya que se ofrecen unas facilidades sobre todo en recursos humanos que son fundamentales en la consecución de los objetivos. Si bien, estos recursos hay que saber gestionarlos bien y en ocasiones nosotros no lo percibimos; el darles su rol en la comunidad de aprendizaje para poder optimizar su participación al máximo posible y que por tanto los beneficios a recoger en los alumnos sean cuantiosos y de calidad.

En definitiva, nos gustaría decir que esta experiencia no solo es enriquecedora a nivel personal o formativo sino que es la vía de acceso más rápida para conocer aquella puerta entreabierta de la educación menos conocida, hacer frente a realidades con las que no estamos familiarizados y poner nombres y apellidos a la Comunidad de Aprendizaje, para así con la ayuda de docentes, organizaciones, familia y alumnado, podamos convertir el proceso de educación del alumnado, en una educación plural y basada en la participación de todos los agentes sociales.

REFERENCIAS

- Aguilera Jiménez, Antonio et al. (2015). La experiencia del voluntariado universitario en las tertulias dialógicas de las comunidades de aprendizaje. *REDU Revista de Docencia Universitaria*. 249-267. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/137674/Aguilera?sequence=1>
- Domínguez Rodríguez, Javier (2017). Calidad educativa en Comunidades de Aprendizaje: Participación de familiares y voluntariado. *Revista educación, política y sociedad*. (Universidad Autónoma de Madrid). pp. 81-109. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/679707>
- Díez-Palomar, J., & García, R. F. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 19-30.
- Flecha, R., Padrós, M. y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, nº 5 septiembre-octubre 2003, pp.4-8. Bilbao: Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS, S.A.
- García Yeste, C., Lastikka, A. L., & Petreñas Caballero, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 2013, vol. 17, num. 427.
- Martínez-Odria, Arantzazu (2002). Centro educativo y formación para el voluntariado. Coordinación posible. *Revista educación Universidad de Navarra*. 121-131. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/25653/228> 34
- Vieira Parra, Luciana (2010). *Voluntariado en la escuela: un estudio de casos dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje*. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41499>

APRENDIZAJES VOLUNTARIOS

¿Para qué existe el voluntariado en los
Escuelas que es el voluntariado educativo?

EL VOLUNTARIADO ES EL VALOR EN ACCIÓN.
TODO SON BENEFICIOS

CONOZCAMOS ALGUNOS DE ELLOS

*Aprendes a trabajar con la diversidad y
adquieres experiencia como docente*

Elaborar el día a día en un centro te permite adquirir habilidades y estrategias para poder interactuar con niños y niñas diversos. Así como con docentes y otros profesionales que trabajan en los centros escolares.



*Conoces diferentes recursos para el aula y
desarrollas estrategias educativas*

Haber desarrollado dentro de un aula es muy importante en la docencia, y esto se adquiere con la práctica. Los voluntariados educativos te permiten desarrollar tus habilidades tanto comunicativas, como educativas.



*Transformas la teoría de la
universidad a la práctica*

Conoce las realidades de los centros, aplicando los conocimientos adquiridos en las clases universitarias.

*Conoces la parte menos visible de la
educación*

¿Cómo se organiza un centro? Con los voluntariados aprendes de la realidad, cosas que como futuro docente deberás manejar.

Además contribuyes a que la educación sea mejor, ya que permite atender a todas las necesidades del aula, pues no es lo mismo un docente que otro o más.



¿Es realmente esta mi vocación?

Para conocer realmente si algo es realmente nuestra vocación es provechoso ir a conocer la teoría, esto, trabajar en el campo te ayuda a poder enfocar tu camino profesional. Por ello, se recomienda comenzar con las voluntariados en el primer curso universitario, ya que aún no dispone de prácticas que le permitan conocer el momento más difícil de la carrera, pues como hemos mencionado la práctica es la que realmente define tu vocación. ¿Dónde puedes hacerla sin ningún problema?

El voluntariado, en un voluntariado.

¿TE ANIMAS?

