

María Jesús Márquez García
Piedad Calvo León
Virginia Martagón Vázquez
Pablo Fernández Torres
(coords.)

Colabor, aprendizaje y coimplicación educativa

Experiencias
procomunales en
educación superior

Colabor, aprendizaje y coimplicación educativa

Experiencias procomunales
en educación superior

María Jesús Márquez García
Piedad Calvo León
Virginia Martagón Vázquez
Pablo Fernández Torres
(coords.)

Colabor, aprendizaje y coimplicación educativa

Experiencias procomunales
en educación superior

Colección Horizontes Universidad

Título: *Colabor, aprendizaje y coimplicación socioeducativa. Experiencias procomunales en educación superior*

Primera edición (papel): junio de 2025

Primera edición (PDF): marzo de 2026

© María Jesús Márquez García, Piedad Calvo León, Virginia Martagón Vázquez,
Pablo Fernández Torres (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de
Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons.

Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



ISBN (papel): 978-84-1079-125-1

ISBN (PDF): 978-84-10054-70-7

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Agradecimientos

Las personas coordinadoras de este libro, María Jesús, Piedad, Virginia y Pablo, entendemos que la mejor manera de iniciar su desarrollo es reconociendo y agradeciendo a las personas e instituciones que han participado de su coescritura:

- Silvia (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile)
- CEIP Nuestra Señora de Gracia (Málaga)
- CEIP María de la O (Málaga)
- CEIP Prácticas n.º 1 (Málaga)
- CEPR San José de Calasanz (Málaga)
- El Zapata (Málaga)
- Analía (coordinadora del grupo de investigación PROCIE, Universidad de Málaga)
- Elia (Universidad de Cantabria) y Lorea (UPV/EHU)
- Monike, Leire, Saioa, Naiara e Israel (Grupo de investigación KideON, UPV/EHU)
- Pablo, Moisés, Carolina y Blas (Grupo de investigación PROCIE, Universidad de Málaga)
- Almudena y Javier (Grupo de investigación ICUFOP, Universidad de Granada)
- Nacho (grupo de investigación PROCIE, Universidad de Málaga)
- Roselia (Universidad para el Bienestar Benito Juárez, Yucatán, México)
- Maia, Ludmila y Claudio (Universidad Nacional del Nordeste, UNNE, Chaco, Argentina)

- M.^a Luz, Lola y Rocío (Universidad de Málaga)
- Caterí, Iulia y Jesús (grupos de investigación Cultura de la Diversidad y Escuela y PROCIE, Universidad de Málaga)

Gracias por vuestra implicación y generosidad durante todo el proceso.

Sumario

Prólogo.....	11
SILVIA REDÓN	
1. Las redes comunitarias que sostienen la escuela pública: colaboración y apertura como herramienta de cambio.....	17
CEIP GRACIA; CEIP MARÍA DE LA O; CEIP PRÁCTICAS N.º 1; CEPR SAN JOSÉ DE CALASANZ; EI ZAPATA, GRUPO DE INVESTIGACIÓN PROCIE (UMA)	
2. Tejiendo espacios de convivencia sentipensante mediante prácticas disruptivas en la formación inicial del profesorado.....	33
ELIA FERNÁNDEZ DÍAZ; LOREA FERNÁNDEZ OLASKOAGA	
3. Una experiencia de investigación académica que pone la inclusión, la colaboración y los cuidados en el centro. Aprendizajes en un camino complejo.....	47
MONIKE GEZURAGA; LEIRE DARRETXE; SAIOA BILBAO NAIARA BERASATEGI; ISRAEL ALONSO	
4. Experiencias educativas desde la creación de un observatorio por la inclusión.....	61
PABLO CORTÉS GONZÁLEZ; MOISÉS MAÑAS OLMO; CAROLINA ALIX-GONZÁLEZ; BLAS GONZÁLEZ ALBA	

5.	Tejiendo redes entre escuela y universidad: el caso del Laboratorio Pedagógico PedaLAB UGR	75
	ALMUDENA OCAÑA-FERNÁNDEZ; JAVIER OLVERA-FERNÁNDEZ	
6.	Colabor, educación y poder. Proyecto EDL	89
	PABLO FERNÁNDEZ TORRES; JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES	
7.	Los saberes del pueblo maya como eje transversal para la formación profesional de docentes en Educación Básica, experiencia desde las Universidades para el Bienestar «Benito Juárez», Yucatán, México.	105
	ROSELIA VÁZQUEZ ZÁRATE; PIEDAD CALVO LEÓN; MARÍA JESÚS MÁRQUEZ GARCÍA	
8.	Tejer redes para borrar fronteras. La experiencia de una Escuela de Familias Agrícolas en Argentina, una inspiración de trabajo en colabor	119
	MAIA ACUÑA; LUDMILA PELLEGRINI; CLAUDIO NÚÑEZ	
9.	Digitalización de la documentación pedagógica en una escuela infantil	135
	M. ^a LUZ MOJTAR MENDIETA; DOLORES MADRID VIVAR M. ^a ROCÍO PASCUAL LACAL	
10.	La narrativa como estrategia cooperativa en la formación inicial del profesorado	149
	CATERI SOLER GARCÍA; IULIA MANCILA; JESÚS JAVIER MORENO PARRA	
11.	Polifonía de un relato de escritura compartida. Vínculos, deseos y resistencias.	167
	M. ^a JESÚS MÁRQUEZ GARCÍA; PIEDAD CALVO LEÓN; VIRGINIA MARTAGÓN VÁZQUEZ	

Prólogo

SILVIA REDÓN

*Hemos perdido algo del sentido de nuestro estar en el mundo
al reducirlo de forma muy intensa al propio sujeto.*

(Hartmunt Rosa)¹

El libro que presento: *Colabor, aprendizaje y coimplicación educativa. Experiencias procomunales en educación superior*, reúne un conjunto de reflexiones y experiencias vinculadas a la vivencia comunal en distintos espacios y labores. La importancia por conocer desde las tramas de la vida en la voz de las personas involucradas y evidenciar prácticas de inclusión reales y posibles es, sin duda, el gran aporte y valor de esta obra. Más aún cuando al recorrer mis reflexiones, teorías y pensamientos respecto a la temática de lo comunal y lo común aparecen, en mi mente y mi piel, los rostros, el brillo de los ojos de cada compañero y compañera que en este libro escribe, y me conmueve al constatar que mis palabras y mi escritura también son fruto de un camino recorrido en común.

En este marco es preciso aludir al concepto de «lo común» desde sus diferentes vertientes semánticas acuñadas al seno de la filosofía política, la sociología, la economía, la ética y el derecho junto a la biología en su rama paleo-antropológica. Su auge y discusión en gran parte nos interpela por el contexto neoliberal que ha exacerbado la desigualdad, el individualismo, la creciente apropiación de riquezas, el aumento sostenido de segmentación

1. Hartmunt Rosa (2023, p. 14).

social y la ausencia de cohesión en un tejido desmembrado por el lazo social (Redon, 2020). La centralidad por el sentido de lo común se agrava en la destrucción de lo público como resguardo de los derechos sociales ganados por la ciudadanía. Hoy estos espacios comunes y derechos básicos se desmoronan por los recortes de los bienes públicos, la mercantilización de dichos derechos y sus privatizaciones con fines de lucro, con el consecuente malestar ciudadano y sus luchas políticas y sociales por la igualdad, lo cual convierte esta categoría en un eje prioritario y relevante para la investigación educativa y la ciencia social.

Desde la vertiente biológica, la dimensión de «lo común» como el pivote que nos permite existir y ser lo que somos, es necesario reiterar, desde la primatología, la psicología cultural y la composición vital que nos hace humanos, su condición social y cooperativa (Tomasello, 2010; Bowles y Gintis, 2011; Warneken y Tomasello, 2006; Warneken, Chen y Tomasello, 2006). No podríamos lograr la posición bípeda, pensar y hablar si no hubiéramos interactuado en comunidad. Todo lo que somos es producto de una mágica red neuronal de profunda interdependencia comunitaria con los otros de vida en común (Donald, 2002; Tomasello, 2007; Angulo, 2022). El mito instalado evolucionista respecto nuestra especie *Homo sapiens* y su prevalencia por la lucha y competición del «más fuerte» ha ignorado que la fortaleza viene del «estar en común», desde el reino vegetal con su variedad de especies (líquenes, hongos, arbóreos, flores y frutos), hasta las especies de mamíferos, aves reptiles y peces que habitan la Tierra. La existencia de la vida y lo vivo es posible únicamente en lo «común». (Kropotkin, 1902; Martínez Vara y Ramos Gorostiza, 2024).

En este marco, cabe preguntarse si lo «común» es nuestra condición biológica consustancial que subyace al desarrollo de las especies y de la vida. ¿Por qué hemos extinguido a millones de especies que pueblan el planeta? ¿Por qué vivimos sumergidos en profundas desigualdades y nuestros derechos básicos no son un común? ¿Por qué la propiedad privada siempre se ha impuesto por sobre lo «común» y lo procomún? ¿Por qué sigue imperando la guerra, las asimetrías, la destrucción del diferente, en vez de un común solidario? ¿Por qué nos cuesta avizorar un horizonte comunal de reciprocidad y cooperación?

Obviamente, no es objeto de este prólogo desarrollar las múltiples variables que subyacen en la ausencia del sentido y prácticas

por «lo común», porque es precisamente en este libro en el que se exponen telas biográficas, vivencias y relatos que permiten devolvernos la esperanza y la evidencia por el sentido de lo común como prácticas instituyentes en las formas de convivir en un territorio compartido. Solo aludiré en algunas de las nebulosas y contradicciones que imposibilitan la vivencia del común que arrastramos desde la modernidad, para relevar aún más en esta antesala la importancia de los relatos y las vivencias que este libro compila, en coherencia con la potencia de su contenido y significado.

Para comenzar, tendríamos que aludir a lo que creemos su origen, junto a Locke y Hobbes (mito para algunos y teoría para otros) que instalaron rigurosamente la idea de la supremacía del sujeto (individuo libre) autónomo y contractualista en la lógica del derecho y lo político, caracterizándonos como una especie profundamente competitiva e individualista, donde la lucha por los recursos de sobrevivencia y confort que son agotables nos hacen enemigos los unos contra los otros, donde siempre ganará el más fuerte. Con ellos podemos sumar a Carl Smith (1991), que configura un orden del mundo sustentado en el sujeto político-económico hasta llegar a configurar el *Homo economicus* (Marçal, 2016) que acentúa la vertiente del sujeto individual) propietario liberal. Todo ello, consagrado y plasmado en normativas reunidas en las constituciones emergentes posrevolución francesa (De Cabo Martín, 2004). Las constituciones modernas que sostienen a la ciudadanía hoy en día se ordenan en torno a principios liberales más que comunales (De Cabo Martín, 2004). La bandera de lucha igualitaria, tras el derrocamiento de las monarquías, con la consigna de libertad, igualdad y fraternidad, se tradujo en transmutar la libertad individual reducida al derecho y protección jurídica de la propiedad privada del sujeto liberal, asegurando desde siempre la desigualdad de origen, que ha seguido reproduciéndose, quedando la fraternidad en una nebulosa constante. Todo este marco descrito emerge en un «caldo de cultivo» propicio, la cultura patriarcal de lógicas relacionales jerárquicas, de violencias y guerras, de posesiones y dominaciones, en la supremacía del hombre europeo blanco y la propagación de sus imperios. Todo ello, sumado al desarrollo del capitalismo, nos permite iluminar el paisaje actual neoliberal, desigual y profundamente competitivo e individualista, en la ausencia de un común existencial.

Hay que recordar que las prácticas de reciprocidad y convivencia horizontal alejadas de enfoques patriarcales se evidencian en los pueblos originarios latinoamericanos, en los que la forma de convivir no incluía posesiones, puesto que consideraban la tierra y la naturaleza como una deidad o un sujeto más en la convivencia existencial. La *suma qamaña*, el vivir bien, la vida buena (Farah y Vasapollo, 2011), supone un bienestar común, jamás individual, como lo consideró Occidente en la lógica contractualista liberal. Así lo datan Graeber y Wengrow (2022) en su gran obra o tratado sobre el origen de la humanidad.

Desde la filosofía, Espósito nos recuerda en su obra *Communitas* que la noción latina del *munus* o don reactualiza su sentido de reciprocidad colectiva. *Communitas* no es un conjunto de individuos que se unen por lo que les es propio, sino por «un deber y una deuda» (Espósito 2009, p. 29). La *communitas* representa lo impropio, no lo propio; un vaciamiento (Cano, 2010), una «despropiación que inviste y descentra al sujeto propietario y lo fuerza a salir de sí mismo» (ibíd.). Lo común no sería una unidad común homogénea, muy por el contrario, tal como lo reafirman Jean-Luc de Nancy (2000) en *La comunidad inoperante*, o Agamben (1996) en su libro *La comunidad que viene*. Lo común es lo no común o la inclusión de la diferencia como algo no compacto, inacabado, sin definir, no ontologizado, en el devenir de la diversidad. Al igual que Espósito desplaza la idea de la comunidad desde el *proprium* y lo común a lo *improprium* y lo no común. (Espósito, 2009, p. 15). La comunidad, como *communitas* no tiene nada que ver con algo que identifica al sujeto, «convirtiéndolo en algo más que en simples sujetos... Se trata de sujetos de algo mayor que la simple subjetividad individual», tal como los discursos comunitaristas y comunicacionistas han enfatizado (Apel, 1985; Habermas, 2010; Sandel, 1981; Taylor, 2006; Angulo, 1998). Desde este sustento filosófico, los relatos contenidos en este libro que prologo nos hablan de ese devenir, esa posibilidad concretada a través de la tarea y el diálogo en un común posible que surge de la diferencia.

Dardot y Laval, por su parte, son reticentes por definir lo común con «bienes comunes». Porque todos los bienes comparten la cualidad de ser «productos» y aunque desde la economía el aporte insondable que hace Elinor Ostrom, Nobel de Economía

en su obra *El gobierno de los bienes comunes*, relevando el derecho de lo común, en ciertos bienes que sustentan los derechos básicos, y, por tanto, le pertenecen a toda la ciudadanía, Dardot y Laval (2015) insisten en que todo común instituido (recurso natural, conocimientos, lugar cultural, etc.) es un bien, pero ningún bien es por sí mismo común. Lo común es un principio político, y no una propiedad que pertenecería por naturaleza a un cierto tipo de «bienes». Distinguimos entre lo común como principio político que no ha de ser instituido, sino aplicado, y los comunes que son siempre instituidos en y por esa aplicación. Desde esta reflexión teórica, entonces lo común se traduciría a prácticas instituyentes, tal y como lo vemos nítidamente en esta obra que prologo. Así, un común no es una «cosa», aun cuando sea relativo a una cosa, sino el lazo vivo entre una cosa, un objeto o un lugar y la actividad del colectivo que se hace cargo de ella, la mantiene y la cuida. Lo común solo puede instituirse como lo inapropiable. «Lo común debe ser pensado como una coactividad, no como una copertenencia, copropiedad, coposesión» (Dardot y Laval, 2015, p. 57).

De este modo quisiera relevar y agradecer presentar este trabajo que nos invita a mirar, reflexionar y leer prácticas de un común instituyente desde diferentes latitudes, dimensiones y colectivos que nos devuelven la esperanza por aquello que nos hizo humanos: «pensar y amar colectiva y sabiamente».

Referencias

- Agamben, G. (1996). *La comunidad que viene*. Pre-textos.
- Angulo Rasco, J. F. (1998). De la acción comunicativa a la sociedad democrática. *Interface. Comunicação, Saude, Educação*, 2 (3), 75-83.
- Apel, K.-O. (1985). El *a priori* de la comunidad de comunicación y los fundamentos de la ética (1967). *La transformación de la filosofía* (tomo II). Taurus.
- Bowles, S. y Gintis, H. (2011). *A cooperative species: human reciprocity and its evolution*. Princenton University. <https://doi.org/10.1515/9781400838837>
- Cano, V. (2010). Del don a la ingratitud: vida, comunidad e inmunidad. En: R. Espósito y Nietzsche. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, XV, 85-103.

- Dardot, C. y Laval, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Gedisa.
- De Cabe Martín, C. (2004). «El Común». *Las nuevas realidades constituyentes desde la perspectiva del constitucionalismo*. Trotta.
- Donald, M. (2002). *A mind so rare. The evolution of human consciousness. Three stages in the evolution of culture and cognition*. Harvard University.
- Espósito, R. (2008). Nihilismo y comunidad. En: Espósito, R., Galli, C. y Vitiello, V. (2008) (comps.). *Nihilismo y política* (pp. 35-50). Manantial.
- Esposito, R. (2009). *Comunidad, inmunidad y biopolítica*. Herder.
- Farah, I. y Vasapollo, L. (2011). *Vivir bien: ¿paradigma no capitalista?* Plural.
- Graeber, D. y Esposito, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Amorrortu.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Trotta.
- Kropotkin, P. (2012) [1902]. *El apoyo mutuo. Un factor de evolución*. Pepitas de Calabaza.
- Marçal, C. (2016). *¿Quién le hacía la cena a Adam Smith?* Debate.
- Martínez Vara, T. y Ramos Gorostiza, J. L. (2024). Crítica a la economía política e influencia en España. *Iberian Journal of the History of Economic Thought*, 11 (1), 1-13 <https://dx.doi.org/10.5209/ijhe.91208>
- Nancy, J.-L. (2000). *La comunidad inoperante*. Escuela de Filosofía, Universidad ARCIS. www.philosophia.cl
- Redon, S (2020). The teachers' voice: citizenship and neoliberalism in the Chilean case. *The Journal for Critical Education Policy Studies*. www.jceps.com
- Rosa, H. (2023). *¡Aceleremos la resonancia!* Ned.
- Sandel, M. (1981). *Liberalism and the limits of justice*. Cambridge University.
- Smith, C. (1991). *El concepto de lo político*. Alianza.
- Taylor, C. (2006a). *Fuentes del Yo. La construcción de la identidad moderna*. Paidós.
- Taylor, C. (2006b). *Imaginarios sociales modernos*. Paidós.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Katz.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Katz.
- Warneken, F. y Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science*, 311, 1301-1303.
- Warneken, F., Chen, F. y Tomasello, M. (2006). Cooperative activities in young children and chimpanzees. *Child Development*, 77 (3), 640-663.

Las redes comunitarias que sostienen la escuela pública: colaboración y apertura como herramienta de cambio¹

CEIP GRACIA
CEIP MARÍA DE LA O
CEIP PRÁCTICAS N.º 1
CEPR SAN JOSÉ DE CALASANZ
El ZAPATA
Grupo de investigación PROCIE (UMA)

No queremos generar una teorización ni mucho menos un modelo; no deseamos luchar por ningún lugar ni posicionarnos con un discurso; los paradigmas son la antípoda de lo común. Deseamos, sí, compartir las ideas que hemos ido construyendo en colectivo para debatir y vincularnos con otros y otras sin distinciones ni membretes en el camino siempre haciéndose de la autogestión común de la vida
(Urteaga y Santos, 2022, p. 149)

1.1. Iniciando el camino

Desde la cita previa y las acciones de colaboración que venimos compartiendo con varios centros educativos damos un paso más

1. La aportación se enmarca en un proyecto de investigación y en dos proyectos de innovación educativa. El proyecto de generación de conocimiento del Ministerio de Ciencia e Innovación: «Redes colaborativas en educación. Docencia crítica para una sociedad inclusiva», PID2022-138882OB-100 (REDOC). El proyecto de coordinación de las enseñanzas: «Formación del profesorado desde el análisis crítico, la colaboración inter y multidisciplinar y la reflexión compartida entre distintos espacios y agentes educativos y escolares», Facultad de Ciencias de la Educación, UMA, 2023/2024, y el proyecto de innovación educativa: «Aprendizaje y coimplicación socioeducativa. Experiencias procomunales en educación superior», PIE22-156, Universidad de Málaga.

en el sentido de poder co-producir un texto donde se pueda mostrar, construir y poner en valor el trabajo de los centros en relación con la comunidad educativa y con la formación docente desde diversas acciones y modos de vinculación con la Universidad. La experiencia vivida desde la Universidad mediante el voluntariado en los centros y mediante otros proyectos y propuestas resulta vital para pensar la formación desde el diálogo, la participación y la colaboración con los centros. Esta es solo una parte de la historia, porque los propios centros educativos conforman una red de colaboración, a veces no muy conocida o visible para la sociedad a través del proyecto de comunidades de aprendizaje, pero también de las múltiples instancias, espacios y escenarios que los centros crean con el entorno, el barrio y la comunidad. Ser comunidad de aprendizaje es una característica de identidad de los centros educativos en cuanto a la apertura, la participación, de todos y todas, el pensar y pensarse más allá de los límites físicos, relacionales, emocionales y cognitivos de la escuela, tal como la conocemos. El alumnado es el verdadero protagonista y el centro de los procesos educativos donde las interconexiones que se generan tienen como finalidad garantizar el bienestar de los niños y niñas y de toda la comunidad.

Desde este marco común, cada centro tiene su propia historia, contexto, expectativas, deseos e intereses que los diferencia y al mismo tiempo los une en la confianza en el aprendizaje colectivo y en las posibilidades de todos para ser, hacer, soñar, convivir todas las personas juntas. Cada centro construye en el día a día relaciones y vínculos con el entorno, las instituciones, asociaciones y entidades que aportan otros aprendizajes. La escuela es un espacio abierto, colectivo, no exento de dificultades y con desafíos permanentes.

A partir de estas pinceladas iniciales se propone a cinco centros educativos públicos de Infantil y Primaria de distintas áreas de Málaga (centro, barrios vulnerados y con alto nivel de exclusión, zona periurbana) compartir colectivamente lo que hacen, el sentido de lo que hacen, las relaciones que establecen con distintas entidades de la comunidad para conocer quiénes son las instituciones que forman parte de los procesos educativos y también para dar cuenta de una forma de generar procesos de colaboración, así como las dificultades con las que se encuentran. En palabras de hooks (2022, p. 60), tenemos que «ser conscientes

de que la colaboración es la práctica más efectiva para involucrar a todas las personas en un diálogo conjunto, para crear un nuevo lenguaje de comunidad y asociación mutuas».

En un primer encuentro se planteó la propuesta y se acordaron algunas líneas de trabajo para que cada equipo de los centros vuelva a su cole, comente, consulte, pregunte y comparta con los demás como una manera de iniciar la escritura. En esta conversación inicial se advierte la diversidad de contextos y situaciones tanto en las zonas donde se encuentran los centros, en la población que atienden, en los recursos, en las posibilidades que abren las redes de colaboración en las que se encuentran inmersos, así como las dificultades e imprevistos que emergen en la cotidianeidad de la vida escolar. Desde la diversidad se entabla un diálogo que revela puntos de encuentro para pensar y trabajar. En las reuniones, algunas voces del profesorado decían: «El colegio es como un entramado de muchas manos», «Buscamos alianzas, aprendemos a hablar con las entidades»... Se percibe la sensación, pero al mismo tiempo el convencimiento de que el aprendizaje desborda los límites de las escuelas y se difumina el adentro y el afuera. Aunque esto también tiene sus dificultades y sinsabores en algunos momentos, donde lo que preocupa es no perder el sentido de los proyectos educativos.

El intercambio y la conversación fue dando pie a pensar conjuntamente en cómo organizar el capítulo y cómo llevarlo a los centros para también abrir una instancia de diálogo, indagación o recolección de información, conforme a las posibilidades de cada centro. Se acuerda partir de tres preguntas o interrogantes para de alguna forma sistematizar las experiencias de colaboración de los centros. Los tres ejes: «¿Qué hacemos?», «¿Cómo lo hacemos?» y «¿Con qué dificultades nos encontramos?» desde el «¿Quiénes somos?». Siguiendo este esquema inicial, el capítulo se estructura a partir de las respuestas que cada equipo de los centros participantes compartió, presentando a cada institución desde rasgos, ideas, historias que configuran las identidades de cada uno y el contexto en el que se desarrollan los procesos y las redes de colaboración para comprender acciones, relaciones, dificultades y aprendizajes.

1.2. ¿Quiénes somos? Identidad y contexto de los centros

Los centros se presentan a partir de una sugerencia abierta y flexible que permita ubicar al lector sobre quiénes son y qué hacen, en unas pocas líneas. Invitando a conocerlos y profundizando más en sus proyectos educativos, mediante blogs, webs y redes de cada uno de ellos que se mencionan al final del capítulo. Cada centro resalta algo de su historia, de su contexto, de sus marcas y huellas de identidad que muestran un tejido social, cultural, pedagógico que se teje en el día a día con toda la comunidad educativa que va más allá de los espacios de los centros, inunda el barrio, las asociaciones, las entidades colaboradoras, la universidad, etc. Es interesante ver en esta primera imagen de los centros cómo cada uno se centra en aspectos que consideran relevantes y que en parte los identifican y dan cuenta de su trabajo. En este sentido, las ideas de Puig Rovira (2021) y Garcés (2013) sobre lo común, sobre la acción común, desde la diversidad, desde la comunidad, desde los contextos, para pensar y construir otra escuela que nos lleva a otro mundo, nos ayudan a reflexionar sobre el valor de la diferencia y la pluralidad de miradas y perspectivas para fortalecer y sostener proyectos pedagógicos comprometidos con la comunidad. A continuación, los centros educativos se presentan y muestran sus principios, fortalezas, trayectorias e historias, aunque no ha sido fácil concentrar en pocas líneas sus proyectos.

Definimos «El Gracia» (CEIP Nuestra Señora de Gracia, Málaga) como una comunidad en constante transformación porque, si nos remontamos a los 20 años de historia de su proyecto educativo renovador, esta ha sido siempre su cualidad. Este proyecto se puso en marcha en un centro público (rodeado de centros concertados) con un porcentaje de absentismo muy alto y un nivel de conflictividad que lo convertía en un colegio gueto. Con ese punto de partida, el equipo de maestras y maestros (que, desde entonces, se reconoce como «asamblea») concluyeron que, entre otros principios, dejar de ser un gueto pasaba por abrir la escuela a la comunidad y dejar que esta formara parte del proyecto educativo para así poder construir un entorno de convivencia. ¿Y cómo se ha ido erigiendo poco a poco un contexto educativo en el que la comunidad participa? A

través de la reflexión, debate y evaluación constante cada día se llevan a cabo talleres inter-nivelares, propuestas de juego libre, tertulias, grupos interactivos, en una escuela cuya cotidianidad abraza la perspectiva pedagógica de los proyectos. Para poder llevar a cabo esto, solo contemplamos hacerlo involucrando a familias, vecinas y vecinos del barrio que nos rodea, asociaciones, instituciones, otros centros educativos de diferentes niveles... En definitiva, concebir nuestra escuela como lugar de acogida para todo aquel que quiera nutrir el proyecto nos ha ofrecido la oportunidad para dibujar un camino hacia la búsqueda de calidad en nuestra escuela pública.

El CEIP María de la O es una comunidad de aprendizaje, una escuela de Infantil y Primaria situada en el barrio marginal de los Asperones, en la ciudad de Málaga. La pobreza y la exclusión de este barrio determinan el crecimiento de los menores, las relaciones sociales y la intervención educativa. Somos un centro de compensatoria, atendemos las necesidades derivadas de la pobreza y promovemos la cultura gitana que representa al total de la población a la que atendemos. La tarea educativa está empeñada en crear un espacio de paz, un clima de convivencia que favorezca el aprendizaje rechazando lo marginal y promoviendo los valores de la cultura gitana. Descubrimos la importancia de atender las variables de espacio y tiempo porque el contexto en el que crece el alumnado está marcado por el desorden, la frustración y la falta de rutinas que provocan incertidumbre y ansiedad. Esta forma de trabajo propicia una escuela-oasis llamada a contagiar a su barriada: hacer bonito el entorno con cortinas, murales, plantas, fotografías de todo lo vivido; construir horarios, calendarios; organizar fiestas, celebraciones que refuercen y promuevan nuestra identidad. Las actividades generadas desde el proyecto de comunidades de aprendizaje enriquecen la tarea educativa con estrategias como las normas dialógicas, los grupos interactivos que nos abren al entorno y amplían nuestros horizontes para llegar al proyecto de centro actual: «La cultura de los cuidados»; este paradigma pretende abarcar a toda la escuela promoviendo el cuidado personal (salud, higiene, identidad, emociones, autonomía y autoestima), el cuidado del otro (convivencia, cooperación, interculturalidad, acogida) y el cuidado del planeta (medio ambiente, sostenibilidad).

El Prácticas n.º 1 está enclavado en el corazón de la ciudad de Málaga. Pertenece a la red de edificios históricos denominados BIC, por lo

que reconoce su identidad en el legado patrimonial de más de cuatro siglos de historia. Sus distintos usos siempre han estado ligados a la educación; ha formado a docentes, marinos y artistas, y desde 1964 a la infancia de todas las partes del mundo, ya que contamos con 32 nacionalidades distintas. Somos un centro de compensatoria y comunidad de aprendizaje, por lo que mantenemos siempre atenta la mirada a la diversidad familiar, cultural y sexual con la que convivimos. Para ello hay que pararse a escuchar a su alumnado trabajando codo a codo con las familias y voluntariado para favorecer en todo momento el éxito educativo en sus aulas. Lo más peculiar de estos últimos años es la transformación en sus espacios, el cambio metodológico ha conducido a ello, creando aulas más versátiles, naturales y armónicas, pasillos con propuestas lectoras, laboratorio de ciencias, aula de la naturaleza en el huerto, patios con áreas de relax, zona de cine, todo ello gracias a la colaboración de toda la comunidad educativa, trabajando desde las comisiones y dialogando en las distintas asambleas. El Prácticas es un cole con mucho pasado, un presente vivo y curioso, y un futuro esperanzador.

El San José de Calasanz «somos» un colegio público que apuesta por un aprendizaje abierto, vivencial, multicultural y ecosocial. Nuestro proyecto se rige por los principios que detallamos. Poner el foco en el bienestar de las personas en los momentos dentro y fuera de la escuela. Tener una fuerte convicción de las posibilidades de éxito educativo y personal de todo el alumnado. Tener en cuenta la diversidad y valorar la pluralidad lingüística y cultural con la participación de la comunidad educativa. Favorecer actuaciones innovadoras y fundamentadas para el éxito educativo desde modelos de educación inclusiva, lo que supone actuaciones que eviten la segregación y discriminación del alumnado, potenciando actuaciones integradas y de ayuda mutua. Facilitar el crecimiento de la gente que trabaja en nuestro centro, creando y favoreciendo espacios de encuentro y proyectos comunes donde cada uno aporte aquello que tenga que ver más con sus capacidades e intereses y facilitando la formación de todos. Promover acciones para una mayor participación de la familia e implicación de otros agentes e instituciones. Convertir el centro educativo en un referente en el territorio, abierto al entorno y a la comunidad. Potenciar el trabajo del equipo, una buena comunicación e información y la transparencia en la gestión de los recursos. Promover la perspectiva de género de manera trans-

versal en las actuaciones emprendidas para el desarrollo de los objetivos, así como en su evaluación. Ser comunidad de aprendizaje nos posibilita desarrollar y alcanzar todos estos objetivos, al implementar las actividades de éxito educativo desde el diálogo y la horizontalidad de todos los miembros de nuestra comunidad.

En la EI Zapata nos hemos convertido en comunidad de aprendizaje, ya que trabajamos siguiendo las actuaciones de éxito encaminadas a la transformación social y educativa de nuestra comunidad educativa. Es un proyecto que comienza en nuestra escuela, pero que integra todo lo que está a su alrededor. Desde el año 2022 solicitamos ser reconocidos como comunidad de aprendizaje. Necesitábamos un cambio así en nuestro centro para implicar más aún a las familias, para comprometer a quienes estaban ahí, pero que necesitaban una participación más activa. Lo vivimos como una oportunidad.

Desde la E.I Zapata, estamos convencidos de que juntos podemos tejer redes de conocimiento y relaciones, donde docentes, alumnado y familias se nutren mutuamente, creciendo como individuos y como comunidad. Juntos construimos un hogar educativo donde cada uno de nosotros es una pieza clave en el colorido rompecabezas de nuestras prácticas educativas.

¡Aquí la educación es una experiencia emocionante que conecta con la infancia y se vive colectivamente, cultivando no solo mentes brillantes, sino también conexiones duraderas que trascienden las aulas!

1.3. ¿Qué hacemos? Alianzas de colaboración en la comunidad y para la comunidad

Los centros educativos despliegan una batería de acciones, experiencias, proyectos que nos hacen pensar en un gran caleidoscopio que cambia de colores, formas, visiones y miradas dependiendo de las propuestas, momentos, escenarios y participantes (familias, alumnado, asociaciones, voluntariado de la universidad, programas educativos y proyectos sociales, comunitarios, artísticos, científicos y de salud, y exalumnado). Es importante comprender que las instituciones educativas son instituciones públicas «promotoras de cultura» que tienen una responsabili-

dad pedagógica, social y política en la relación con otras entidades para reforzar el sentido de lo público, pero también para nutrir, inspirar, provocar debate y ampliar las miras de toda la comunidad educativa.

Todas las acciones que se organizan tienen una base educativa que se relaciona con la propuesta pedagógica y curricular de los centros, introduciendo la variedad y la diversidad desde el carácter y finalidad de las instituciones. Estas pueden ser asociaciones específicas que se focalizan en problemáticas sociales, interculturales, sanitarias, medioambientales, intergeneracionales o comunicacionales mediante talleres, intervenciones puntuales o continuas destinadas al alumnado, profesorado y familias. En el caso de las entidades culturales como museos, teatros, prensa, televisión, las acciones se relacionan con lo planificado por los centros y acordado previamente.

La multiplicidad de acciones que desarrollan los centros en colaboración con entidades diversas nos muestra un mapa complejo de organización, de demandas y de toma de decisiones sobre el hacer con sentido. Sin perderse en la vorágine de la acción por la acción misma, porque todo puede resultar interesante, importante para el alumnado, para el currículum y como oportunidad de aprendizaje. Esto requiere un proceso de diálogo con toda la comunidad educativa, una valoración o evaluación permanente de lo que se hace para no perder la coherencia... «Los tiempos, espacios de sosiego y reflexión se buscan como una necesidad para no perderse».

No toda la colaboración es buena o adecuada para los centros si no hay «una línea clara del equipo docente del centro que permita marcar límites y abogar por la coherencia, profundidad y continuidad de los proyectos». Es una línea delgada que puede «marcar un hacer por hacer como un activismo sin reflexión» –dice el profesorado de los centros–, que agota al alumnado, al mismo profesorado y puede no comprometer a la comunidad. Uno de los centros plantea que las colaboraciones deben estar temporalizadas y que nazcan de la demanda del claustro. Otro nos plantea que la posibilidad de colaborar con muchas asociaciones permite que el alumnado viva o vivencie la importancia de la solidaridad, de la ayuda al que más lo necesita (en el caso de campañas solidarias). Se pueden seguir compartiendo los planes, programas que se desarrollan con entidades del barrio, con el

centro de salud, con el grupo *scout*, con las familias que aportan sus saberes, habilidades y experiencias con toda la comunidad, en un bucle infinito que puede dar idea de una escuela que se construye día a día desde dentro hacia afuera, y desde afuera hacia dentro. Dos movimientos entrelazados que crecen, se expanden, dan sentido al currículum, dan entrada al conocimiento desde los propios productores y «hacedores». La escuela que colabora, que se abre a la comunidad, que crea, recrea y configura posibilidades para todos, es una escuela que construye lo común, que aspira a un bien común. Como plantea Marina Garcés (2013, p. 117):

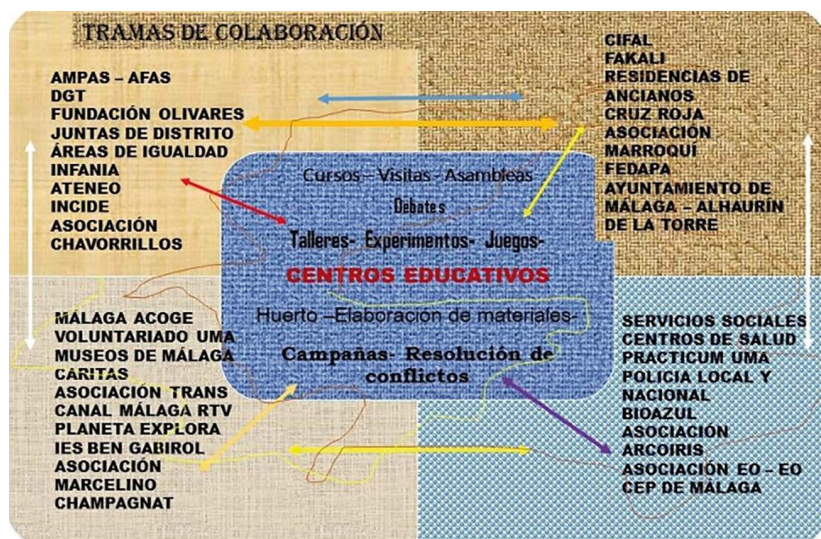
Cambiar el mundo no es cambiar de mundo. Cambiar la vida no es pensar que la verdadera vida está en otra parte, que es siempre otra. No hay otro mundo ni otra vida. Solo esta. La mía. Sin curación ni salvación. En un solo mundo que es nuestra dimensión común.

1.4. ¿Cómo lo hacemos? Aprendizaje, participación y compromiso con la comunidad

La colaboración tiene distintas posibilidades tal como la presentan los centros: colaboraciones directas por parte de entidades culturales, sociales, salud, colaboración intercentros, que es muy valorada en cuanto a proyectos como, por ejemplo, el programa escuela «Espacio de paz», que pone en relación a distintos centros y comparten actividades. Los programas de tránsito entre Primaria y Secundaria, por ejemplo, suponen otra práctica que se valora importante por la coordinación, el diálogo, la escucha y la convivencia, entre otros aspectos que no pueden perderse de vista en las distintas acciones.

«Adaptamos los recursos que nos proporcionan al centro de interés que estamos desarrollando en el colegio para trabajar en todo momento nuestro currículum», nos dice uno de los centros. El trabajo cooperativo, la formación en centros, las tertulias, grupos interactivos, talleres y visitas son algunas de las estrategias que se ponen en marcha a partir de la colaboración con entidades de la comunidad que se presentan en el siguiente esquema como tramas interdependientes que se van tejiendo desde los centros, configurando un juego dialéctico entre el adentro

y el afuera como una misma red, como intentamos representar en el siguiente gráfico.



Pensamos que la «sociedad» entra a la escuela de manera diversa, abordando problemáticas sociales, dando cuenta de un marco de valores, habilidades, derechos y obligaciones que toda la comunidad debe cuidar, respetar y conocer.

La educación en valores es otra de las estrategias que atraviesa el trabajo colaborativo como marco de las propuestas que se desarrollan en el centro. La perspectiva intercultural y el respeto por la diversidad constituyen otro pilar que sostiene las tramas y redes que se tejen entre todas las instituciones de la comunidad. En el tejido que se genera aparecen o emergen otras posibilidades a veces no pensadas que enriquecen y permiten realizar ajustes en el momento o para acciones futuras. La imprevisibilidad y la flexibilidad también forman parte del cómo. No siempre sale todo como estaba previsto, pero no se vive como algo negativo, sino como parte de la vida y el aprendizaje. Otro de los centros identifica dos preguntas previas cuando se presenta una oportunidad de trabajo en común: ¿qué puede aportar esta relación a nuestro proyecto educativo? y ¿qué podemos aportar nosotros desde el proyecto educativo a esta nueva relación? Este proceso reflexivo es constante y va más allá del simple hacer cosas en y

con los centros y con los niños y niñas. Se piensa la colaboración también desde una dimensión relacional. Así, podemos identificar distintos niveles de colaboración: acciones puntuales que acompañan una propuesta curricular y la refuerzan, acciones continuas que año a año van potenciando el proyecto institucional y acciones-redes, en el sentido de una trama que va uniendo, interconectando, ampliando sus hilos para tejer otras propuestas y acciones e involucrar a otras personas e instituciones.

1.5. Dificultades como posibilidades

Desde el análisis que hacen los centros sobre los procesos colaborativos, se visualizan distintas dificultades que son vividas como parte de los procesos de aprendizaje y como posibilidad de mirar, revisar y repensar el trabajo pedagógico. Podemos plantear tres niveles de problemáticas: una que tiene que ver con la gestión de las actividades; otra, con la participación de las familias y comunidad, y tal vez la que más preocupa a nivel de equipo docente es el delicado equilibrio entre las propuestas de entidades y el sentido del proyecto de centro.

En cuanto a la gestión de las acciones es una compleja ingeniería que se activa para articular: tiempos, espacios, recursos, intereses de toda la comunidad, ajustes curriculares, bajas docentes, obligaciones institucionales y habilidades de comunicación y negociación entre lo que se quiere, lo que se puede, lo que responde al proyecto de centro, etc.

En cuanto a la participación de las familias, no es un proceso similar en todos los centros y aquí se revela la diversidad de contextos, necesidades y escenarios comunitarios, historias de los propios barrios que, aunque apoyen las acciones de los centros, viven el compromiso de forma diferente o las urgencias del día a día bloquean la participación.

La preocupación por el sentido de la colaboración puede convertirse en un problema importante para el trabajo cotidiano y la concreción del proyecto pedagógico. El diálogo y la revisión permanente sobre lo que se hace, por qué se hace y cómo se conecta con las propuestas curriculares y vida del centro es fundamental. Como plantean los propios centros, el colaborar con tantas personas y entidades es beneficioso, pero al mismo tiempo compli-

cado; supone mucho esfuerzo, trabajo y atención para el centro, pero, por otro lado, apreciamos un mejor desarrollo individual y colaborativo del alumnado.

La promoción de la ciencia, el teatro, el arte y la radio enriquece el entorno educativo y permite ir construyendo una idea de comunidad donde todas las personas aportan, aprenden, se comprometen, se equivocan, ayudan y se preocupan por su zona, por su barrio, por su contexto y el de los demás. En este sentido, otro centro comenta sobre la necesidad de tener un *feedback* de las acciones realizadas que permita una evaluación justa y al mismo tiempo dé lugar a los ajustes necesarios. La retroalimentación es esencial para la mejora, el avance y el cambio.

1.6. Un relato visual

Para adentrarnos en el corazón de los centros, a partir del diálogo establecido entre las cinco instituciones, se acuerda compartir una imagen, tal vez por aquello de que una imagen vale más que mil palabras, pero también como otra forma de mirar y que ha





llevado a los centros a buscar, pensar, sentir y decidir una imagen que muestre, desde otro lugar, los proyectos, las acciones de la vida que transcurre en cada uno de ellos. Así, algunos centros reflejan sus proyectos curriculares, los espacios y la participación; otros, la diversidad, el asombro, la calidez, los grupos, el alumnado, el presente y el futuro. Desde las imágenes podemos construir otros relatos, otras historias.





1.7. Aportes para seguir construyendo

Las historias y trayectorias de los centros van orientando caminos y acciones de colaboración y participación con instituciones, entidades, asociaciones del entorno; se generan aprendizajes como la necesidad de continuidad en los procesos colaborativos, la reflexión sobre lo que se hace, el diseño para avanzar y en algunos casos aprender a resistir para mantener las diferencias y la coherencia institucional.

Como plantea Puig Rovira (2021), una buena educación en red precisa una pedagogía de la acción en común que hemos de traducir en aprendizajes compartidos para resolver problemas que nos afectan. Es un reto poder combinar formas de aprender más convencionales y otras más ligadas a modelos basados en acciones de formación conectados o interrelacionados en un entramado efectivo de personas y organización (Santos Rego *et al.*, 2023)

Por último, pero no menos importante, el entramado de colaboración que construye día a día cada centro permite revisar y remirar el currículum tal como lo pensamos. ¿La apertura cognitiva, emocional, relacional, corporal e intercultural que promue-

ve y provoca el trabajo con instituciones diversas fuera del centro podría ser el futuro de la educación?

Referencias bibliográficas

- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Bellaterra.
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Puig Rovira, J. M. (2021). *Pedagogía de la acción común*. Graó.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M. y García-Alvarez, J. (eds.) (2023). *La educación en red. Una perspectiva multidimensional*. Octaedro
- Urteaga, E. y Santos, J. (2022). Vivir ahora una educación común. En: A. Ezeiza, J. Encina, E. Urteaga y S. Rivera (coords.). *Construir lo común desde el disenso*. (pp.147-170). Seminario de Ilusionistas Sociales - Volapük Ediciones.

Blogs y páginas de los centros

- <https://www.ceipelgracia.com/blog/>
- <https://www.instagram.com/ceipelgracia/>
- <https://www.facebook.com/ColegioElGracia>
- <https://colegiocalasanzmalaga.blogspot.com/>
- <https://www.facebook.com/profile.php?id=100079620765674>
- <https://comunidaddeaprendizajeeizapata.blogspot.com/>
- <https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/eizapata/>
- <https://www.ceippracticasn1.org/>
- <http://www.colegiomariadelao.com/>
- https://www.instagram.com/ceip_mariadelao?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzIxNw==

Tejiendo espacios de convivencia sentipensante mediante prácticas disruptivas en la formación inicial del profesorado

ELIA FERNÁNDEZ DÍAZ
LOREA FERNÁNDEZ OLASKOAGA

2.1. Introducción

Tratamos aquí de cruzar miradas sobre una praxis universitaria comprometida con la transformación social. A partir de los hallazgos y desencuentros de un largo proceso de colaboración interuniversitaria, pretendemos proyectar nuevos senderos para atrevernos a sembrar colectivamente la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que nos hallamos inmersas. Soñar con nuevos episodios en los que poder replantear la construcción de un conocimiento a partir de las vivencias, de forma relacional y sentipensante, explorando un nuevo sentido de pertenencia comunitaria. Nos detendremos a continuación contextualizando brevemente cómo se fragua y consolida una peculiar trayectoria de colaboración interuniversitaria en la que la participación en proyectos de innovación junto a los compañeros del grupo ProCIE viene desempeñando un papel crucial.

Nuestra ruta comienza allá por el 2012, año en el que forjamos un proceso de indagación colaborativa para la transformación de la práctica docente a propósito de los usos tecnológicos en la formación inicial del profesorado. Paulatinamente, fuimos transitando, explorando el valor de las narrativas en la construcción de identidades profesionales transformadoras para potenciar el cruce de historias de aprendizaje entre el contexto univer-

sitario y el escolar. A medida que fuimos participando en espacios de discusión más amplios y contrastando nuestros avances a la luz de los dilemas compartidos en otros contextos universitarios, tratamos de virar y complejizar el proceso de colaboración, cuestionando los formatos hegemónicos de construcción del saber para desentrañar el flujo de relaciones y potenciar el reconocimiento de la singularidad de los participantes, mediante la incorporación de relatos disruptivos dando cabida a múltiples alfabetismos. Es así como iniciamos un sendero de metarreflexión narrativa visual para tejer e identificar las huellas de una praxis universitaria comprometida con la transformación social. Compartiendo microrrelatos visuales, procuramos recrear críticamente la experiencia de colaboración, rastreando los encuentros, relaciones y significados que se vienen generando entre el profesorado y alumnado de las asignaturas y escuelas participantes.

Tras un prolongado periodo de «letargo colaborativo», pretendemos retomar la intersección de las historias que paralelamente venimos protagonizando en cada contexto universitario y continuar compartiendo viajes, naufragios y nuevas expediciones, a propósito de este trabajo. Para ello, comenzaremos explorando algunos presupuestos desde los que poder divisar un horizonte alternativo y orientar la resignificación de nuestras actuaciones, marcando un nuevo rumbo que contribuya a provocar una ruptura frente a la rutina y la práctica institucionalizada.

2.2. Hacia un «latir pedagógico sentipensante»

Iniciamos a propósito de este capítulo una nueva travesía en la que apostamos por ir compartiendo nuestras cartas de navegación para favorecer un reencuentro a partir de la creación de espacios comunicativos en términos habermasianos. En este embarque buscamos reconocer aprendizajes vivenciales y relacionales, gestados desde otras lógicas contrahegemónicas que contribuyan a explicitar la instrumentalización de nuestro quehacer y a combatir el sometimiento al ethos académico imperante. Frente al uso de metodologías que contaminan diseccionando el propio proceso de conocer, así como relegando el rol que ocupan los participantes en este (Rivas, 2020), nos planteamos pensar y sentir una praxis universitaria otra, tornando el creci-

miento profesional en una espiral de actuaciones con proyección comunitaria.

Surcando espacios para contribuir a la democratización del conocimiento, pretendemos adentrarnos para reflexionar sobre las conexiones dinámicas y continuas entre los diferentes saberes, releando episodios que nos ayuden a identificar algunas hendiduras para subvertir las relaciones de poder imperantes. En nuestro tránsito hacia la construcción de un interconocimiento, nos planteamos rastrear las huellas nodales de los encuentros formativos en los que participamos y desentrañar las oportunidades de crecimiento cuestionando nuestra responsabilidad en el desarrollo de vivencias gestadas desde el cuidado. Para ello, contemplamos explorar la relacionalidad como principio inherente al despliegue de una praxis democrática, poniendo en valor tanto el condicionamiento mutuo de las actuaciones y la diversidad de relaciones que acontecen en nuestras aulas y en los contextos que cohabitamos, como la complementariedad de las diferentes visiones que puedan entrecruzarse, contrarias a lógicas excluyentes y subalternizadoras (Ortega, 2018).

Esta deambulación hacia nuevas formas de conocer persigue propiciar un sentir, pensar y actuar gestado en los encuentros intersubjetivos (Espinosa, 2020). Esto es, pretendemos lograr una praxis universitaria forjada en el sentipensar y hacer cotidiano en la que el alumnado y los colectivos con los que trabajamos se conviertan en sujetos con los que pensar «desde» y «con» en el trazado de caminos hacia la transformación (Walsh, 2020). Poder favorecer senderos para sembrar colectivamente el saber hacer, saber estar y saber dar en el encuentro, reaccionado ante la racionalidad lineal, progresiva y economicista que nos circunda en la actualidad (Giroux *et al*, 2022).

En nuestro empeño por trazar y formar parte de episodios divergentes nos parece relevante incidir en la poliédrica potencialidad transformadora de las narrativas en tanto que permiten explicitar las inercias que mediatizan nuestras prácticas y reaccionar ante las versiones unilineales de la realidad, humanizando, contextualizando y complejizando los saberes (Leite y Suárez, 2020). Mediante narrativas disruptivas, procuramos sembrar escenarios de colectividad, creatividad y conocimiento compartido que faciliten la toma de conciencia del ser y visibilicen la riqueza de la diversidad de formas de comunicación y representación

como expresión propia de lo humano (Prados *et al.*, 2022). Pretendemos, en definitiva, actuar para crear libertad, cuestionar los límites asumidos, resignificar nuestras visiones y relaciones al mutar, diversificando lenguajes, agentes y contextos de colaboración, para lograr una praxis relacional horizontal a la vez que expandida (Lafuente y Lara, 2013; Martínez y Fernández, 2018).

2.3. Navegando a orillas del Cantábrico¹

2.3.1. Cartas de navegación desde la UPV/EHU

En nuestro grupo de investigación Elkarrikertuz, con una trayectoria consolidada y en constante cambio, tomamos como eje principal la investigación en las artes en la formación inicial del profesorado como una posibilidad de cambio y mejora de la práctica educativa universitaria. Con intención de mejorar la calidad educativa hemos venido realizando diferentes acciones y proyectos para acercarnos al análisis de la realidad y actuar sobre ella en diferentes etapas educativas y a nivel social. En este apartado se explica uno de esos hitos conseguidos mediante un convenio firmado entre la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología con una escuela pública del barrio del Antiguo en San Sebastián-Donostia.

Desde el embarque

Todo este proceso se remonta al curso escolar 2014-2015, donde, sin quererlo, tuvimos la posibilidad de traer a alumnado de sexto de Primaria a realizar una visita por el centro y posteriormente desarrollar unos talleres, por aquel entonces, a la aún Escuela de Magisterio. Fue una experiencia que sembró el caldo de cultivo para empezar a pensar que existía una necesidad tanto en la universidad como en los centros de acercarnos y buscar alguna sinergia entre nosotras. Retornando a la época en la que junto a Magisterio existió una escuela aneja donde realizaban las prácticas de enseñanza, nos planteamos la necesidad de poner en contacto a nuestro alumnado desde el primer curso con niños y ni-

1. Una selección de imágenes representativas de los diferentes episodios se ofrece en el espacio virtual: <https://goo.su/R0NfTO>

ñas de Educación Infantil y Primaria fuera del periodo de prácticas obligatorias que se realizan a lo largo de la titulación. Gestar y consolidar esta experiencia no fue sencillo, tardamos algunos años en conseguirlo. Es ahí donde una se da cuenta de que el salto desde la formación inicial al contexto laboral, aunque transitorio y paulatino, no está del todo situado, dadas las dificultades de engranar la teoría con la práctica. Los cambios en los planes de estudio y la profesión docente han posibilitado una actualización y mejora en la formación inicial del profesorado, tanto a nivel teórico como práctico. Y a pesar de la estructura hegemónica universitaria, existen algunos márgenes de actuación que hay que saber aprovechar. Todo este proceso viene marcado como docentes e investigadoras que somos, como amantes de nuestra materia, asignatura o área de conocimiento, y como cuerpos presentes que nos comprometemos con la mejora en la formación universitaria desde diferentes áreas de conocimiento.

Trazando canales y puentes mediante cartografías y talleres

La apretada estructura actual de nuestros grados y la casi nula flexibilidad en los horarios no ha sido un inconveniente para querer mejorar nuestra práctica docente desde los aportes de las investigaciones y las experiencias que ofrecemos al alumnado en general. En este caso concreto, nos centramos en explicar cómo se ha ido forjando la relación entre universidad y escuela, y cómo se ha ido construyendo un puente donde antes no lo había.

Las prácticas puntuales nos llevaron a firmar un convenio en 2021 con la escuela Jakintza Ikastola del barrio del Antiguo en San Sebastián. Este convenio se realiza con la intención de intercambiar experiencias que sirvan para el aprendizaje en la universidad y su ampliación a la escuela. Del mismo modo, desde la universidad y el grupo de investigación estamos inmersos en un compromiso con la docencia y la investigación, y su proyección a la sociedad en diferentes ámbitos: la escuela, la sociedad y la comunidad universitaria.

Este intercambio se realiza a través del diseño de talleres que se llevan a cabo en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Desde la asignatura de Didáctica General, que se imparte el primer curso, el diseño de estos talleres se produce mediante un trabajo previo planeado y trabajado explícitamente con las

alumnas en la asignatura. Con intención de ir desarrollando su identidad docente, se da un primer acercamiento a la escuela a través de la realización de las cartografías sobre esta etapa escolar. Las alumnas «abren sus cajas de vida» (Anguita, 2020) para traer al aula sus objetos de la etapa (fotografías, libros, manualidades, juguetes, cuadernos, trofeos, etc.) y entran en un proceso de diálogo en el que comparten sus experiencias con la intención de llegar a conocer y conocerse entre ellas para poder realizar una cartografía sobre la escuela. Estas cartografías son la excusa para poder sacar temas que les preocupan y cuestiones que tendrán que abordar en un futuro. Suelen ser temas transversales que tienen un impacto directo en el aula, como el uso de las tecnologías, la creatividad, las relaciones pedagógicas, la socialización, la escuela como espacio seguro y para las oportunidades, las metodologías de enseñanza y aprendizaje, etc. Estas cuestiones se vinculan y aterrizan en el currículum en ocasiones de manera específica y en otras ocasiones no tanto; pero sobre todo nos posibilita conocer dónde se ubican las alumnas y desde dónde están hablando al comienzo de sus estudios. Aunque son muy jóvenes y todavía no tienen un discurso elaborado, saben que serán responsables y podrán ser partícipes de un cambio o una transformación en la escuela como futura generación de docentes. Así intentamos inculcar una cultura de reflexión y de visión de futuro, dando la oportunidad de llevar a la práctica estas cuestiones en forma de talleres.

El trabajo cartográfico inicial conlleva también ubicar su visión de la trayectoria escolar en el contexto educativo donde nos ubicamos, en la comunidad autónoma vasca. Este aterrizaje viene acompañado por una visita al Museo de la Educación, ubicado en la universidad, donde se ve la evolución del contexto educativo marcado por un fuerte marco político, social y cultural. Estos tres ejes son fundamentales para abordar una labor docente, y tanto las alumnas como las profesoras no debemos ser ajenas a ello; es importante tenerlo siempre presente, porque nuestras prácticas y experiencias están ubicadas en un lugar y en un tiempo, y según cambian, tiene un efecto también en nosotras y en nuestras formas de hacer. La invitación a la reflexión de lo que es importante trabajar hoy en día en la escuela y también en la formación inicial del profesorado es algo que está entrelazado y debe ir en coherencia. Para ir aterrizando en estos aprendiza-

jes, se realiza una lectura sobre cómo estructurar y dirigir el trabajo de un taller (Paredes *et al.*, 2019), y desde ahí comienza el diseño de estos. Se comparte con el alumnado información sobre el nivel curricular del alumnado de la escuela, los intereses que tienen y las necesidades del grupo, y se confecciona un borrador donde se definen los siguientes aspectos: 1) objetivos y contenidos que hay que trabajar en el taller, 2) organización espaciotemporal, 3) material necesario, 4) reparto de tareas y roles del alumnado universitario.

Surcando colaboraciones entre la universidad y la escuela

Los talleres van dirigidos a un colectivo ubicado en una escuela de barrio, una escuela que tiene como principal eje el arraigo con la cultura vasca y el euskera (lengua vehicular en el centro). Este centro fue creado hace 50 años por una iniciativa ciudadana y ha mostrado durante todo este tiempo su compromiso con el barrio. Desde la universidad ha llegado el momento de mostrar ese compromiso y devolverlo a la escuela.

La visita a la facultad se realiza a lo largo de una mañana en un horario de 9:00 a 12:00. Antes de llegar a la facultad, el alumnado universitario se acerca al centro escolar para acompañar el camino a la facultad (unos 20 minutos). Tras la llegada y una acogida inicial, se realiza una visita guiada por los diferentes espacios de la facultad, donde a los niños y niñas y tutoras se les muestra dónde estudian y pasan gran parte de su día los docentes del futuro: laboratorios, aulas comunes, gimnasio, aula de música y expresión plástica, aulas de tecnología, aula de lectura, despachos del profesorado, seminarios, salón de grados, secretaría, decanato, etc. Tras la visita de unos 30 minutos se hace un pequeño descanso para almorzar en compañía, donde el espacio externo de la facultad invita a poner en relación con ambos colectivos de estudiantes.

Posteriormente dan comienzo los tres talleres diseñados. Cada taller es diferente y se desarrolla en tres ocasiones, garantizando así que todos los niños y niñas puedan realizarlos. En este curso 2023-2024, los talleres han girado en torno a la creatividad mediante plastilina, la creación de disfraces y la experimentación con los sentidos. Cada taller dura 30 minutos y siguen una estructura común donde hay tres momentos: un momento introductorio a lo que se va a hacer, un desarrollo de unos 20

minutos del taller y un cierre que implica una puesta en común. Esta estructura permite organizarse de tal manera que el alumnado universitario pueda interactuar con la infancia, siendo parte activa en los talleres en todo momento para evitar que sean meros espectadores.

Lo acontecido en el diseño e implementación de los talleres es fundamentalmente un espacio para el aprendizaje y la reflexión. Así, tras la realización de estos, el alumnado universitario desarrolla una reflexión escrita individual final de lo que ha pasado en el taller; las mejoras que se podrían realizar; lo que han aprendido los niños y niñas y sobre todo lo que han aprendido ellas como docentes.

Este momento final es el que recoge el sentido de esta experiencia donde el alumnado se sincera y muestra, desde su experiencia propia, lo que han sentido en este primer contacto con los niños y niñas. Todas llegan a la misma conclusión: el trabajo docente no es sencillo. Aquí es donde se dan cuenta de que la enseñanza es una red de conocimientos que conectan lo pedagógico, lo organizativo, lo personal y lo humano. El camino es largo y de momento la meta no es visible, pero la motivación es alta y el aprendizaje situado y en compañía: la clave para no perderse...

2.3.2. Cartas de navegación desde la UC

Desplacémonos ahora en nuestra ruta transcantábrica hasta Santander para explorar una bitácora que nos permitirá rastrear una estela de vivencias compartidas a lo largo de un peculiar viaje a un lugar actualmente incierto, con episodios contradictorios y vicisitudes que acechan lo que venía siendo una coyuntura de encuentros para soñar comunitariamente la escuela, pensados y sentidos junto al alumnado universitario.

Rumbo a una siembra colectiva

Nos situamos en los albores de una historia que comienza con un fatídico desencuentro allá en la primavera de 2018. Aún recuerdo con detalle la reunión de área en la que nuestro entrañable compañero José Manuel Osoro, por aquel entonces decano de la Facultad de Educación en la UC, conseguía despertarnos de algún monótono quehacer de distribución de créditos y plantilla

docente, sorprendiéndonos con una peculiar propuesta: colaborar para poner en marcha un proyecto de innovación en un centro escolar sobre el que se cernía un manto de nefastos vaticinios; un centro comunitariamente invisibilizado y condenado a ser considerado una escuela gueto, el cole de los gitanos... Por aquel entonces, apenas llevaba residiendo un par de años en Santander. Pese a que vivía un tiempo meritocrático, enjaulada para lograr reconvertir un currículo profesional como maestra y formadora a los requerimientos del contexto universitario, sentí rebelarse mi latir pedagógico y, sin apenas meditarlo, pude reconocer mi propia voz alzada diciendo: «apasionante, contad conmigo»... Desafortunadamente, poco duró el idilio inicial, y lo que parecía una oportunidad para trabajar conjuntamente respondía a una remodelación forzosa y externa –administrativamente dilucidada–, con arquitectos y contratas verticales que pretendían, en una suerte de paracaidismo libertario, sobrevolar las necesidades del centro para escoger un plan de aterrizaje estructurado sin escuchar las voces desde la escuela. Muy a pesar de los acercamientos procurados, logramos recibir tanto el malestar docente por la invasión recibida como la negativa a soportar un *modus operandi* alternativo, gritos e improperios mediante; una larga historia de desencuentros con la Administración había ido cimentando una férrea muralla tras la que se atrinchera cualquier expectativa de transformación mientras continuaba el aislamiento y declive de una escuela gueto. Al son de una gestión cortijera, ávida de trueques por mantener el *statu quo* en la zona, la Dirección actuaba taponando cualquier hendidura para el cambio y relegando a la población escolar, para continuar alimentando la conocida profecía autocumplida de segregación y fracaso escolar.

Tratamos forzosamente de asumir el desencuentro y continuar, intentando comprometernos en otras rutas, surcando otros mares. No fue hasta comienzos del curso 2021/2022, cuando, por una casual causalidad vinculada a la gestión que venía realizando como coordinadora del prácticum en la facultad, recibí un correo electrónico del centro. Quiso el destino que un antiguo alumno, como director del centro, se pusiera en contacto conmigo. Lejos de limitarnos a comentar las actuaciones protocolarias vinculadas al desarrollo de las prácticas, prolongamos la conversación, compartiendo devenires y poniéndome al corrien-

te de los recientes cambios que habían acaecido en la trayectoria del centro. Así fue como pude retomar mi acercamiento, comenzando por fin la tan deseada historia de colaboración. Paulatinamente, fui adentrándome para poder conocer de cerca los sinsabores acumulados en el desenlace de la trayectoria previa del centro. Cómplice de los duros momentos en los que la maquinaria instaurada por unos hombres grises (como dibujara Michael Ende en los episodios de *Momo*) había logrado secuestrar las alternativas a vivir un tiempo escolar otro, no dudé ni un segundo en mostrar mi interés y compromiso por poder formar parte del nuevo reexisitir que se anunciaba. La tempestad parecía haber cesado y cálidos vientos con iniciativas colectivamente propulsadas permitían avistar lugares de cuidado y crecimiento formativo para poder escuchar todas aquellas voces «debidas». El cole de los gitanos era ya #uncoleconarte; un espacio desde el que poder ser y construir conjuntamente tejiendo redes comunitarias para poder soñar destinos sociales distintos. Bajo el manto de un nuevo proyecto, «Todas y todos sumamos», se pretendía acoger las iniciativas intramuros y extramuros presentadas para fraguar experiencias escolares alternativas artísticamente mediadas, potenciando las relaciones entre diferentes agentes y la formación docente a través de equipos impulsores en el centro.

A toda vela

Fue así como el latir silenciado de una praxis universitaria sentipensante logró resurgir para poder ir incluyéndome en algunos de los virajes de esta nueva trayectoria. Iniciamos diferentes travesías con las que explorar otras experiencias en centros con características similares y participar en las acciones formativas impulsadas desde el centro de formación del profesorado en inclusión educativa y participación de las familias del alumnado gitano. Al mismo tiempo, pusimos rumbo al contexto universitario y comenzamos a establecer cauces de colaboración para poder acercar y visibilizar la labor del centro, ideando desde nuestras asignaturas talleres para fomentar la relación teoricipráctica o involucrando al alumnado en algunas de las propuestas artísticas realizadas en el espacio escolar. Este proceso de colaboración cristalizó con nuestra participación como entidad de investigación en el proyecto interterritorial de agrupaciones de centros financiado por el MEC, «Ágora educativa: transformando espacios

para cuidar y aprender», en cuyo diseño y seguimiento nos venimos implicando. Con motivo de la visita de los escolares y representantes de los centros de diferentes CC. AA. que participan en el proyecto (Cantabria, Aragón, Comunidad Valenciana y Ceuta), se desarrollaría un encuentro aquí en la UC, ya en el 2023, con el objeto de promover el intercambio y la reflexión sobre las experiencias de transformación de los espacios educativos.

Fueron tiempos de «grietas y siembras» (Walsh, 2020) concatenadas. Comunitariamente, pudo ir entretejiéndose todo un entramado de actuaciones para amplificar la onda expansiva de transformación, en virtud de las relaciones generadas en el barrio y la involucración de otras instituciones educativas y sociales de la zona. Junto a los «miércoles poéticos» –momentos de convivencia literaria entre la escuela y el instituto colindante–, se empieza a fraguar «trama y urdimbre», un proyecto para sellar visualmente el vínculo de colaboración y compromiso con la reconstrucción de identidades utilizando las vallas de los centros colindantes como soporte para una instalación artística. Singularmente reseñable en este periodo fue poder contar con la colaboración de Pablo Fernández Torres, del grupo ProCIE, para diseñar y acompañar la formación en grupos interactivos en el propio centro. Sin duda, su participación constituyó todo un revulsivo y un punto de inflexión con el que poder consolidar las relaciones que venían gestándose con las familias, implicarlas en el proceso de apertura a la comunidad y en la apuesta por dignificar la labor educativa de un colectivo globalmente ninguneado.

Un forzado ataque

Pero quiso una nefasta providencia de actuaciones externamente preprogramadas que esta trayectoria de viento a favor se viera interrumpida. Con su gris maquinaria y desde una cúpula inquebrantable, la Administración se encargó de desatar lo que sería la mayor tempestad en el proceso de crecimiento del centro. En virtud de un acuerdo entre consejerías y bajo el lema: «Los espacios son de todos», se decide despojar a la escuela de toda la planta superior del edificio para ocuparla con el propósito de albergar unas aulas terapéuticas y canalizar así la escolarización de jóvenes diagnosticados con enfermedades de salud mental. Un mester indiscutiblemente necesario, pero logísticamente ideado

para escenarios completamente incompatibles... Basta con revivir algunos de los controvertidos episodios para llegar a comprender el nivel de complejidad que la situación iría a entrañar. Imaginémonos a esas familias recién contagiadas de una brisa acogedora de bienestar escolar, tratando de encajar qué hace la policía y los servicios de emergencia en el edificio escolar ante el intento de suicidio de un joven, que se encierra en el aseo bajo amenaza de atentar contra su vida y la de los demás. Y es que, cuando aparecen «los vecinos de arriba», comienza de nuevo un inagotable periodo de lucha y resistencia para poder frenar las terribles consecuencias de una ocupación que venía a conculcar el derecho a habitar la escuela en condiciones de seguridad. A contracorriente toca batallar, sorteando un sinfín de problemas derivados del proceso de reconversión de los espacios, mientras «desde los despachos» se niegan a escuchar las dificultades derivadas de la incompatibilidad anteriormente referida. No cabía esperarse una injusta, aunque comprensible agonía propulsiva en la cabina de pilotaje, el declive de un sueño ante un descomunal desgaste por una actuación jerárquicamente impuesta. Porque no solo se había invadido un espacio ante la impasible mirada de una comunidad educativa confundida, desinformada y arrinconada, sino que se había logrado mermar cualquier esperanza de crecimiento de todo un escenario de transformación, nudo a nudo surcado.

Hoy la incertidumbre sigue avistándose, pese a los continuos escraches y tierras exploradas para tratar de seguir colaborando en la sostenibilidad de un trayecto de sueños y cuidados. No logro evitar preguntarme, mientras deambulo cada quince días de regreso de mi intervención como voluntaria en los grupos interactivos cuestionando este futuro incierto, si es ingenuo o no seguir soñando otra gobernanza en el pensar y hacer desde la colectividad...

2.4. Acortando distancias y soñando nuevas travesías

La recreación de nuestras trayectorias y el intercambio de experiencias, inquietudes y saberes construidos desde lugares distin-

tos nos ha permitido abrir un nuevo espacio para actuar y reflexionar soñando otras prácticas que posibiliten la transformación del entorno, generando un conocimiento vinculado a problemáticas sociales y no condicionado por las cuestiones formales del contexto universitario (Giroux *et al.*, 2022).

Es ahora cuando consideramos que estamos en un nuevo principio. Somos conscientes de que necesitamos nuevos mapas para colmarnos de una sensibilidad expandida capaz de reconfigurar nuestra praxis mediante gestos micropolíticos, desde narrativas en las que no solo se imaginen, sino también se rearticulen modos de hacer insurrectos, desde parámetros disidentes capaces de alterar las calmas y órdenes desigualmente establecidas (Moreno, 2020). Y en este nuevo quehacer que actualmente nos ocupa, consideramos prioritario compartir con nuestro alumnado nuestras exploraciones y vivencias; volver a embarcarnos interuniversitariamente invitándoles a tomar parte mediante la creación de relatos disruptivos que supongan una transformación en las formas de estar en comunidad.

Referencias bibliográficas

- Anguita R. (2012). Cajas de vida. *Cuadernos de Pedagogía*, 422, 34-38.
- Espinosa, D. R. (2020). Latidos sentipensantes de un maestro como forma de resistencia a la calidad de la educación. *Márgenes*, 1 (3), 291-313. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.8510>
- Giroux, H., Neut, P. y Ribera, P. (2022). Pedagogies of precariousness in the neoliberal educational order: insecurity and recomposition of possibilities in the current political-pedagogical context. *Foro de Educación*, 20 (2), 39-60. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.1042>
- Lafuente, A. y Lara, T. (2013). Situated learning and practices procommunitals. *RASE Journal*, 6 (2), 168-177.
- Leite, A. y Suárez, D. (2020). Narrativas, docencia e investigación educativa. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 2-5. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.10242>
- Martínez, J. B. y Fernández, E. (2018). *Ecologías del aprendizaje: educación expandida en contextos múltiples*. Morata.
- Moreno, M. (2020). De las visualidades insurrectas a las constelaciones translúcidas. Una propuesta teórico metodológica para abordar prácticas audiovisuales disruptivas. *Revista Antropología del Sur*, 13, 1-26.

- Orrego, I. A. (2015). Decolonialización epistémica. Aportes del pensar andino abyayalanse a la filosofía. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 36, 113, 45-60.
- Paredes, J., Esteban, R. M., y Rodrigo M. P. (2019). Estructurar y dirigir el trabajo en un taller (pp.117-122). En: J. Paredes, R. M. Esteban, y M. P. Rodrigo. *Didáctica inclusiva y transformadora. El trabajo de los docentes*. Síntesis.
- 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>
- Rivas, J. I., Calvo, P., Leite, A. y Fernández, P. (2023). La colonización de la formación del profesorado. A la conquista del alma docente. *Revista Española de Educación Comparada*, 43, 121-136. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.37283>

Una experiencia de investigación académica que pone la inclusión, la colaboración y los cuidados en el centro. Aprendizajes en un camino complejo

MONIKE GEZURAGA
LEIRE DARRETXE
SAIOA BILBAO
NAIARA BERASATEGI
ISRAEL ALONSO

3.1. Introducción

Este trabajo quiere plantear una reflexión sobre una experiencia de investigación en el ámbito de la inclusión social y educativa. KideON como equipo de investigación que trabaja en el ámbito de la inclusión socioeducativa, entiende este espacio de investigación como un espacio político, en la medida en que se pretende contribuir a la consecución de una sociedad más justa y equitativa. En este sentido, hace una importante apuesta por lo que podríamos definir como una investigación crítica e inclusiva (Darretxe, *et al.*, 2020; Nind, 2014; Ruiz-Bernardo *et al.*, 2023; Salmón *et al.*, 2018; Sergeant *et al.*, 2022; Vlot-van Anrooij *et al.*, 2022).

Esta investigación no solo plantea una construcción del conocimiento participante, colaborativa, dialógica y en la que cualquier ciudadano/a debemos poder tomar parte en igualdad de condiciones, sino que, además, nos orienta a una de-construcción respecto de las habituales concepciones y configuraciones de la creación de ciencia, donde *la Academia* suele erigirse como el centro poseedor y generador del conocimiento. La visión críti-

ca de la investigación nos habla de un *hacer decolonial* (Ortiz y Arias, 2019), a través del cual nos permitimos (re)conocer otros saberes (Fals-Borda, 2015; Rivas-Flores *et al.*, 2020), abrirnos a diversas formas de acceder y hacer investigación, hacer universidad (Domínguez, 2018; Guelman y Palumbo, 2018).

Esta forma de pensar, hacer y ser en investigación está cruzada por una perspectiva investigativa feminista (Martínez *et al.*, 2014), una propuesta que en gran medida se orienta a redefinir el valor y las formas en las que producimos los conocimientos (VV. AA., 2019). Podríamos decir que los estudios con perspectiva de género se iniciaron de forma sistemática a finales de los setenta (Blázquez *et al.*, 2012), y aunque es sabido que las posiciones feministas pueden ser –y de hecho son– diversas, presentan dos elementos en los que parece haber consenso (Ibíd., p. 21):

El primero es que el género, en interacción con muchas otras categorías como raza, etnia, clase, edad y preferencia sexual, es un organizador clave de la vida social, y el segundo, que no es suficiente entender cómo funciona y cómo está organizada la vida social, también es necesaria la acción para hacer equitativo ese mundo social.

Las epistemologías proponen unos valores y unos principios que nos llevan a repensar y buscar otras propuestas metodológicas en investigación (Jiménez, 2021), marco en el que la emoción, el sentir cobran una especial relevancia. García y Ruíz (2021, p. 25) nos hablan de la relación inseparable entre emoción y conocimiento, ya que, a su modo de ver, las emociones «están implicadas en el saber qué y en el saber cómo», concepción que compartimos y que nos lleva a hablar de la acción sentipensante en investigación. Una de las figuras referente en la idea de un hacer ciencia sentipensante es el sociólogo colombiano Fals-Bordá que nos habla de ejercer la investigación desde el sentir, el pensar y el actuar (Baldión, 2020; Fals-Bordá, 2015; Villa, 2019), entendiendo que estos elementos son esenciales en el sujeto que investiga para transformar la realidad. En palabras de Villa (2019, p. 460), se trata de lo siguiente:

Asumir la realidad como sentipensante, con una nueva mirada a la historia, para ubicar las problemáticas a las que se enfrenta nuestra

sociedad, entendiendo la condición dialéctica de la realidad, que es cambiante, contradictoria, creciente y subversiva, implica una interpretación independiente, es decir que trascienda el canon del saber - poder que se impuso en la modernidad.

KideON¹ es un grupo de investigación que surge en 2018 con la intención de aunar e impulsar, mediante la investigación, innovación y transferencia, el trabajo llevado a cabo por parte del profesorado de la UPV/EHU en investigación en inclusión social y educativa. Las líneas de trabajo que desarrolla en la actualidad son: 1) acción comunitaria y colectivos en situación de vulnerabilidad; 2) autonomía y participación socioeducativa en infancia y juventud; 3) inclusión de género e investigación feminista; 4) las TIC y la inclusión socioeducativa; 5) covid-19 y propuestas socioeducativas; 6) formación, conocimiento y redes profesionales para la inclusión socioeducativa.

El equipo se rige por una serie de principios de acción y convivencia entre los que respecto a este trabajo queremos destacar: el hacer investigación comprometida, la convicción de la construcción dialógica del conocimiento, el situar los cuidados en el centro, el liderazgo compartido y distribuido, la perspectiva crítica. Y en concordancia con lo dicho previamente, la investigación inclusiva, necesaria para garantizar la justicia y la equidad social, es deseo del grupo dar preferencia al uso de metodologías que sean cada vez más inclusivas, como son las denominadas comunicativa, colaborativa y participativa.

Señas que nos hacen sentir parte de un proyecto común, pero que no están exentas de tensiones y dificultades que nos llevan a replantearnos y repensar nuestras acciones investigativas.

3.2. Metodología

Las dos sesiones de reflexión a las que nos referimos en este trabajo han tenido como objetivos principales: 1) revisar nuestras señas de identidad; 2) identificar retos comunes como equipo de investigación; 3) revisar los conceptos de inclusión e investi-

1. Equipo de investigación consolidado del Gobierno Vasco (categoría A/ IT1475-22). www.kideon.eus

gación inclusiva que manejamos; 4) evidenciar quiénes son y dónde están nuestros referentes dentro de la investigación inclusiva.

Para dar respuesta a estos se planteó una metodología de trabajo dialógico-participativa (Díez-Gutiérrez, 2020) de manera que pudiéramos hacer emerger de manera sentipensante (Baldión, 2020) aquellos elementos que para cada una de nosotras a nivel particular y como equipo en general, eran relevantes.

El equipo al completo tomó parte en estas dos sesiones (14 compañeras y compañeros). Las herramientas de trabajo para la reflexión que además nos permitieron sistematizar los aportes realizados por las y los compañeros se reflejan en la tabla 1:

Tabla 1. Relación de objetivos y herramientas para la reflexión y sistematización

Sesión	Objetivos	Herramientas	Breve descripción
1	– Revisar nuestras señas de identidad	– Escritura automática (EA)	La premisa era «señala en 5 minutos en una hoja en blanco todo lo que sientas te une o te hacer sentir parte de KideON».
	– Identificar retos comunes como equipo de investigación.	– Caja de sueños (retos) (caja)	Cada participante debía soñar el KideON del futuro y anotar sus retos soñados en una caja de forma anónima.
2	– Revisar los conceptos de inclusión e investigación inclusiva que manejamos. – Evidenciar quiénes son y dónde están nuestros referentes dentro de la investigación inclusiva.	– Pos-it y panel – Mural colaborativo	Primero recogemos a nivel individual los nombres de personas, corrientes, equipos de investigación, etc., en quienes nos fundamentamos a la hora de trabajar. En un segundo momento plasmamos en el mural el consenso en esos referentes.

El análisis de la información recabada ha sido textual y ha seguido una estrategia deductiva-inductiva (Fábregues, *et al.*, 2016), la cual ha derivado en el sistema categorial que recogemos en la tabla 2.

Hay que señalar que estas dos sesiones han derivado en este trabajo (informe) que a su vez ha sido revisado por el equipo en un tercer momento, a modo de contraste y validación final.

Tabla 2. Categorías y subcategorías emergidas en el estudio.

Identidad del equipo	• Liderazgo • Trabajo en red • Autocuidado
Concepción de la investigación inclusiva	• Orientada a la transformación social • Colaborativa • Coherencia con la mirada del propio equipo • Metodologías utilizadas • Devolución a la comunidad
Referentes	• Interdisciplinariedad • Diálogo de saberes
Retos	• Uso del euskara • Cuidado y mejora la comunicación • Búsqueda de equilibrio entre los valores del equipo y las exigencias del sistema

3.3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados emergidos del análisis de los aportes realizados por el equipo.

3.3.1. Identidad del equipo

En el grupo de investigación se lleva a cabo un **liderazgo** funcional y comprometido, pero con grandes dosis de horizontalidad, es decir, un liderazgo compartido y distribuido.

El otro día, X me decía: «Yo no soy IP», y yo pensé: «No eres lo que la academia nos enseña en general, pero sí que lo eres». (EA11)

Una manera de entender el liderazgo. (EA2)

Se pone en valor esta otra manera de hacer y entender el liderazgo y las relaciones en general.

Dejar a un lado la competencia que el sistema universitario impulsa y ayudarnos. (EA1)

Un equipo de trabajo saliendo de la manera de funcionar que existía en la universidad hace unos años y todo lo que se está logrando. (EA4)

Para KideON, resulta esencial el **trabajo en red**, podríamos decir que es un rasgo que define al grupo, en tanto que trabaja al mismo tiempo con otros grupos de investigación tanto locales como nacionales y de carácter internacional, pero también con las entidades del tercer sector y diversos agentes sociales, acercándose a la realidad de manera que la investigación que se lleve a cabo esté orientada por las necesidades y los retos a los que debemos hacer frente realmente.

Con las personas y para las personas. Esa manera de abordar, de estar, que no es la habitual. (EA6)

Inmersos/as en multitud de proyectos internacionales siempre con *partners* que en su mayoría no son universidades. (EA4)

Para KideON resulta fundamental crear y cuidar esos lazos, esas relaciones y sinergias entre la academia y la comunidad.

Estar en relación con la sociedad desde la universidad. Además, la conexión con nuestros grados. (EA2)

Fortalecer la relación entre universidad y sociedad, y en ocasiones crearla. (EA1)

Un ejemplo de esta red de colaboraciones puede verse en los mapas que presentamos aquí, donde se puede ver el gran número de entidades sociales y académicas, tanto locales, estatales y europeas con las que estamos caminando conjuntamente en diferentes proyectos.



Colaboraciones estatales de KideON.

Desde la mirada más relacional, si algo define a KideON es el **autocuidado** que el grupo practica y siente con fuerza.

A mí lo que más me ha atraído siempre de KideON es el buen trato y la idea de cuidarse, de cuidar al otro, de tener al otro en cuenta. Y también la idea de buscar espacios, momentos. Es la impresión que he tenido desde un principio. (EA5)

Desde este cuidado trascienden sentimientos en el grupo como la libertad individual, la igualdad entre las componentes y, por supuesto, el respeto que impera en este. De ahí que surja ese cuidado con tanto mimo y atención.

Un equipo que siente y trata a los y las compañeras con respeto, como un y una buena compañera KideON. (EA7)

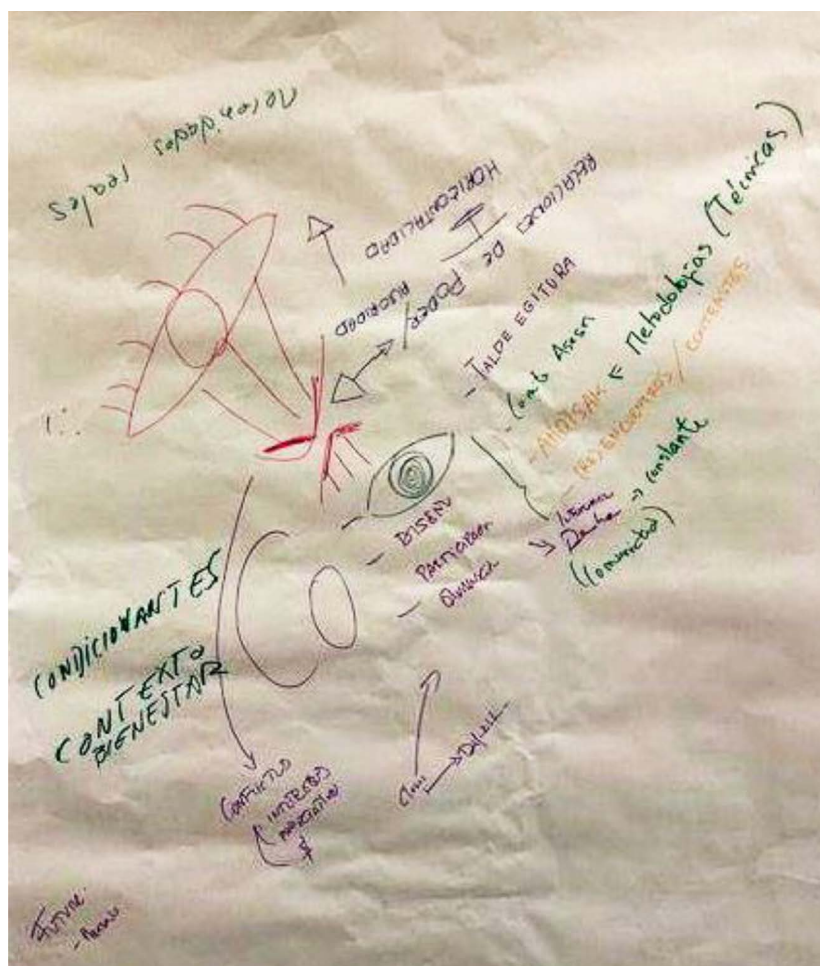
Estar en KideON para mí significa trabajar con libertad. Teniendo en cuenta la trayectoria y situación propia. Esto es muy importante para mí. Significa cuidado mutuo, protección y ayuda. (EA2)

Este autocuidado se plasma en un respeto con los diferentes ritmos e implicación. Con la libertad de poder colaborar con otros proyectos externos. También con el apoyo a las personas del grupo cuando es necesario por motivos laborales y personales.

3.3.2. Concepción de la investigación inclusiva

Como podemos observar en la imagen de arriba que refleja nexos de unión, una de las claves está en trabajar en red y realizar alianzas entre todas las partes implicadas en el proceso, siendo el objetivo de la investigación no recoger información para luego analizarla, sino establecer un proceso participativo donde el objetivo común va a ser ir analizando el problema o cuestión planteada para ir tejiendo una posible respuesta-solución que mejora las condiciones previas, y que busque una **transformación social**. Este proceso tiene que ser cuidado y ha de respetar también el grado de compromiso o implicación de las diferentes personas que componen el grupo.

Se plantea que, desde KideON, una seña de identidad a la hora de realizar la investigación inclusiva es que se trabaja muy desde lo local, como decíamos, en colaboración con entidades del tercer sector y diversos agentes sociales (personas que acuden a diferentes recursos socioeducativos; ciudadanas y ciudadanos



Mural colaborativo de la investigación inclusiva realizado por el grupo de investigación KideON.

que forman parte de diversas iniciativas, plataformas comunitarias; etc.), lo cual ayuda a que los procesos tengan sentido, siendo un **trabajo colaborativo**. Muchas veces las necesidades de investigación no surgen del grupo de investigación, sino que son las propias entidades las que plantean los problemas, las acciones o necesidades socioeducativas detectadas, donde la idea sería realizar investigaciones que intenten dar soluciones a estas situaciones desde un plan de trabajo realizado en red.

Aludiendo a la **coherencia con la mirada del propio equipo**, a la cultura, los valores y las actitudes, el equipo parte de una

manera de hacer y vivir también inclusiva, donde se apuesta por crear espacios y contextos en los que no se permite que las personas puedan ser discriminadas, y están encaminadas a visibilizar, cambiar y remodelar planteamientos que van en contra de modelos discriminatorios o excluyentes.

Además, para cuidar todo este proceso parece clave también el **tipo de metodologías utilizadas** que se emplean para realizar los análisis de los diferentes contextos. En este sentido, se reconoce que hay una trayectoria importante de trabajo desde planteamientos como aprendizaje-servicio, investigación-acción-participación o investigación participativa. En este sentido, las técnicas que se utilizan están en línea con la investigación cualitativa, y dependiendo del contexto, del grupo, del momento, se utilizan una variedad de herramientas que ayudan a recoger mejor los diferentes aspectos que se quieran abordar. Entre otras, se destacan los grupos focales, las técnicas creativas y activas (como el dibujo, el *storytelling*, la carta), la escritura automática, la línea de vida, etc.

También se menciona la necesidad de **informar a la comunidad y devolverle el trabajo desarrollado**, y esto no solo realizarlo al finalizar la investigación, sino que esté abierto en todo momento. Esta información debe ser canalizada de manera abierta y accesible para que también esta pueda ser reformulada o mejorada.

3.3.3. Referentes

La propia **interdisciplinariedad** del equipo queda reflejada en la diversidad de referentes provenientes de diferentes disciplinas como pedagogía, sociología, filosofía, psicología, antropología, historia, política, economía, etc. Se puede matizar, como se visualiza en la imagen de abajo, que esta diversidad representa múltiples aristas, miradas, etc., que se consideran desde el grupo para avanzar hacia la inclusión educativa y social.

Además, es importante destacar que estos referentes no solo provienen de las fuentes teóricas (literatura académica), sino que también desde el trabajo colaborativo y el **reconocimiento de los saberes** de las otras personas sean quienes sean. De esta manera, desde el equipo se apuesta por marcos de actuación como: la investigación inclusiva, la acción participativa, aprendi-



Diferentes referentes del equipo KideON.

zaje-servicio, la investigación narrativa, el enfoque feminista, educación inclusiva, el movimiento de escuchar la voz del alumnado y de las personas participantes en general, etc.

3.3.4. Retos

Se comparte otra preocupación o tema que se estima como importante, el **uso del euskera** en el equipo y más concretamente la necesidad del fomento de este.

Fomentar como grupo la utilización y el escribir en euskera. (Caja)

Para todo ello y en aras a cuidar y preservar los valores que hemos ido mencionando y por los que apuesta firmemente KideON, se subraya la necesidad de **cuidar y mejorar la comunicación** y darse espacios de calidad apropiados para su mejora.

Darnos espacios de comunicación no solo al estilo de reuniones, sino consensuar momentos para tomarnos un café y poder juntarnos entre semana. (Caja)

Crear más espacios comunes, tomarnos tiempo para estar TRANQUILOS/AS juntos/as. La comunicación, para tener una mirada como grupo de todo lo que estamos haciendo. (Caja)

Existe una idea compartida sobre la delgada línea entre trabajar basada en todos los valores mencionados y que son compartidos, y la inercia de la cultura que ya se lleva gestando desde hace años en la universidad, que nos lleva en momentos a estar en demasiadas cosas y a velocidades desorbitadas. Es por ello, que se remarca la necesidad de buscar el deseado **equilibrio entre libertad, flexibilidad y ritmos**.

¿Cómo conseguir el equilibrio? Entre la velocidad de los proyectos, los momentos de reflexión... ¿Cómo mejorar la comunicación y la transparencia? (Caja)

¿Currículum *vs.* cuidar las necesidades. CUIDADO con la mercantilización de la universidad/ investigación. (Caja)

3.4. Discusión y conclusiones

A través de las sesiones desarrolladas el equipo ha podido reflexionar y en cierto modo (re) conectar con el fin último de su razón de ser, que no es otra que investigar para **transformar** (Rivas, 2020). En este marco emergen con fuerza las convicciones del valor del trabajo en red, en colaboración, en diálogo con otras personas, entidades, etc., lo cual nos lleva a emplear metodologías que permitan ese diálogo y ese compartir (Ortiz & Arias, 2019), y, de forma inequívoca, nos lleva a un diálogo de saberes (Guelman y Palumbo, 2018; Rivas-Flores *et al.*, 2020) entre academia y otros espacios generadores de conocimiento.

Sin embargo, hemos podido evidenciar, que esta forma de **ser, estar, transitar** la investigación no está exenta de dificultades (Ruíz-Bernardo *et al.*, 2023). ¿Cómo conjugar nuestra forma de hacer en un sistema que premia la meritocracia?, ¿cómo con-

ciliar el cuidado a las personas, a los procesos, a los equipos, etc., con los ritmos que impone y nos (auto)imponemos en la «Academia»?; ¿cómo posibilitar verdaderos procesos participativos en una sociedad cada vez más individualista, desconectada, fragmentada? Parece claro que estaremos en un camino de constante búsqueda, revisión, (des)aprendizaje, etc. (VV. AA, 2019)

Queremos poner en valor el hecho de que en el equipo nos hayamos permitido parar y dotarnos de estos espacios de reflexión, mirar hacia dentro, mirar a las personas que nos acompañan en el quehacer investigativo diario (Baldión, 2020; Villa, 2019), tal y como hemos hecho, siendo nuestro gran reto seguir apostando por los mismos, en pro de una investigación académica que pone la inclusión, la colaboración y los cuidados en el centro (Sergent *et al.*, 2020).

Referencias bibliográficas

- Baldión, P. M. (2020). Sentipensar la investigación en artes para comprender el pensamiento. *Educación y Ciudad*, 38, 119-124. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7673507.pdf>
- Blázquez, N. (2012). Epistemología feminista. Temas centrales. En Norma, B., Fátima, F. y Maribel, R. *Investigación feminista. Epistemología metodología y representaciones sociales* (pp.21-38). Universidad Nacional Autónoma de México Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Blázquez, N., Flores, F. y Ríos, M. (2012). Investigación feminista. Epistemología metodología y representaciones sociales. Universidad Nacional Autónoma de México Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Darretxe, L., Gezuraga, M. y Berasategui, N. (2020). La necesidad de avanzar hacia la investigación inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 104-114. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7139>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 115-128. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>
- Fals-Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Clacso.

- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D. y Paré, M. H. (2016). *Técnicas de la investigación social y educativa*. EUOC.
- Domínguez, M.J. (2018). La universidad otra: una reflexión desde una perspectiva decolonial. *Revista de Filosofía*, 90, 76-86. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/31333/32406>
- García, D. y Ruiz, M.G. (2021). Un viaje por las emociones en procesos de investigación feminista. *Empiria. Revista de metodología de Ciencias Sociales*, (50), 21-41. <https://doi.org/10.5944/empiria.50.2021.30370>
- Guelman, A. y Palumbo, M.M. (2018). *Pedagogías descolonizadoras: formación en el trabajo en los movimientos sociales*. Clacso.
- Jiménez, R. (2021). Diseño y desafíos metodológicos de la investigación feminista en ciencias sociales. *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (50), 177-200. <https://doi.org/10.5944/empiria.50.2021.30376>
- Martínez, L. M., Biglia, B., Luxán, M., Fernández, C., Azpiazu, J. y Bonet, J. (2014). Experiencias de investigación feminista: propuestas y reflexiones metodológicas. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento Investigación Social*, 14 (4), 3-16. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1513>
- Nind, M. (2014). Inclusive research and inclusive education: why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education. *Cambridge Journal of Education*, 44 (4), 525-540. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.936825>
- Ortiz, A. y Arias, M.I. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16 (31), 1-20. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. E. y Cortés González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 46-62. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Rivas, J. I. (2020). La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 3-22. <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/7413>
- Ruiz-Bernardo, P., Sales, A., Sanahuja Ribes, A. y Moliner, O. (2023). Barriers to knowledge mobilisation: implications for responsible and inclusive research in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2023.2245589>
- Salmon, N., Barry, A. y Hutchins, E. (2018). Inclusive research: an Irish perspective. *British Journal of Learning Disabilities*, 46 (4), 268-277. <https://doi.org/10.1111/bld.12247>

- Sergeant, S., Sandvoort, H., Van Hove, G., Embregts, P., Van den Bogaard, K., Taminiau, E. y Schippers, A. (2022). On the road together: issues observed in the process of a research duo working together in a long-term and intense collaboration in an inclusive research project. *Social Sciences-Basel*, 11 (5), 185. <https://10.3390/socsci11050185>
- Villa, E. (2019). Sentir, pensar, actuar, camino del científico social. Fals Borda y la construcción del sujeto de la transformación. *Kavilando*, 11 (2) 455-463.
- Vlot-van Anrooij, K., Frankena, T. K., Van der Cruijssen, A., Jansen, H., Naaldenberg, J., y Bevelander, K. E. (2022). Shared decision making in inclusive research: reflections from an inclusive research team. *British Journal of Learning Disabilities*, 50 (4), 554-563. <https://10.1111/bld.12450>
- VV. AA. (2019). *Otras formas de (des)aprender: investigación feminista en tiempos de violencia, resistencias y decolonialidad*. Hegoa-SIMReF. https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/409/metodologia_feminista.pdf?1557744901

Experiencias educativas desde la creación de un observatorio por la inclusión

PABLO CORTÉS GONZÁLEZ

MOISÉS MAÑAS OLMO

CAROLINA ALIX-GONZÁLEZ

BLAS GONZÁLEZ ALBA

4.1. Introducción

La formación del profesorado resulta un contexto fundamental para promover la generación de experiencias a través de estrategias, perspectivas y discusiones que permitan dialogar y colaborar en el análisis, reflexión y construcción de una escuela y una sociedad inclusiva. Siguen siendo, todavía, muchos los mitos y creencias que, formando parte de la cultura escolar y social, perpetúan una mirada capacitista de la diversidad y que fomentan, bajo argumentos sin base justificada, discursos limitantes para el desarrollo de una sociedad y, por ende, una escuela más justa, democrática y socialmente responsable. Con el propósito de desmontar aquellos mitos que siguen reproduciéndose históricamente es necesario afrontarlos desde otra concepción ontoepistemológica, mediante planteamientos organizativos y didácticos reflexivos que trasciendan a procesos de enseñanza unidireccionales, reproductivos y transmisores (Berluda, 2017). Por ello es vital que la formación docente se base, además, en una experiencia indagadora sobre realidades, creencias y mitos instaurados para poder verlos desde otras primas. Más adelante, profundizaremos en esto.

Partiendo de esta premisa, presentamos parte de los resultados de una experiencia formativa que llevamos desarrollando

desde el curso académico 2021-2022, en la Facultad de Ciencias de la Educación, en la asignatura denominada Competencias Relacionales en el Aula de Inclusiva, correspondiente a la mención de escuela inclusiva del grado en Educación Primaria, de la Universidad de Málaga. Actualmente, continuamos profundizando en esta experiencia en el marco de dos proyectos de investigación, el proyecto «Metodologías multisensoriales para la educación inclusiva del alumnado sordo» (MULTIEDU), financiado por el plan propio de la Universidad de Málaga-Junta de Andalucía (B2-2023-11) y el proyecto de «Generación de conocimiento del Ministerio de Ciencia e Innovación: redes colaborativas en educación. Docencia crítica para una sociedad inclusiva». PID2022-138882OB-100 [REDOC].

La propuesta sobre la que organizamos la asignatura se articula en una estructura en tres bloques que abordan las competencias relacionales en contextos inclusivos. En primer lugar, destacan los **componentes cognitivos**, donde se enfatiza el conocimiento crítico y la conciencia del alumnado sobre diversidad cultural, superando estereotipos y prejuicios (¿cómo pienso?). Luego, se aborda la **dimensión socioemocional**, resaltando la expresión y gestión de emociones en encuentros interculturales, promoviendo empatía y ética relacional (¿cómo me siento?). Finalmente, se enfatizan los **componentes comportamentales**, destacando la flexibilidad y adaptación conductual, promoviendo habilidades interpersonales y la superación de discriminación, contribuyendo así a relaciones más inclusivas y respetuosas entre diferentes identidades y culturas (¿cómo actúo?).

La asignatura aborda los contenidos planteados mediante debates, dinámicas, lecturas, análisis documental, performances, el desarrollo de un proyecto grupal y un ensayo individual que invitan a la reflexión; poniendo mayor énfasis en el trabajo grupal que versa sobre el trabajo indagador bajo la lógica de un observatorio por la inclusión, propuesta que desarrollamos en el presente texto. La intencionalidad es que el alumnado investigue sobre mitos existentes en torno a la diversidad, la discapacidad y la inclusión escolar para, posteriormente, poder desmontarlos (o no), desde un proceso de visibilización, análisis, reflexión y conclusión mediante una intervención educativa.

4.2. Marco teórico

Nos encontramos en un mundo cada vez más dinámico, cambiante e incierto, en el que los aspectos sociales, culturales, políticos y las nuevas formas y ecologías del aprendizaje nos demandan reconsiderar los sistemas formativos formales (Aviran, 2010; Ball, 2008; Díez, 2018; Judt, 2010), desde experiencias educativas más críticas y reflexivas.

Bajo este paradigma, y siguiendo las aportaciones de Freire (1996), la formación de maestras y maestros requiere afrontarse desde un sólido compromiso social, ético y político y desde una revisión de los factores axiológicos, ontológicos y epistemológicos que impulse una formación inicial promotora hacia un cambio en la cultura y en las prácticas escolares (Rodríguez Hernández, 2019); garantizando la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado (Ainscow, 2012, 2009; Ainscow y Miles, 2008; Echeita y Ainscow, 2011; Fernández *et al.*, 2022).

Esta formación inicial debe estar enmarcada en la equidad y la justicia social (Hernández y Ainscow, 2018), ya que entendemos que aquí se encuentra el sustento de la inclusión educativa (Echeita y Domínguez, 2011) y la base para construir una sociedad cada vez más justa (Simón *et al.*, 2019), que comprenda, valore y respete positivamente la heterogeneidad del alumnado (Ainscow, 2012; Hernández y Ainscow, 2018).

Hemos de considerar que la inclusión es un proceso (Ainscow, 2012; Ainscow, 2009; Ainscow y Miles, 2008; Ainscow, 2003; Echeita y Ainscow, 2011), inacabado (Ainscow, 2012; Ainscow y Miles, 2008), que busca el mejor modo para atender y responder a la diversidad (Ainscow, 2009; Echeita y Ainscow, 2011), que está relacionado con procesos de aprendizaje social en contextos particulares (Ainscow, 2012; Messiou y Ainscow, 2021; Echeita y Ainscow, 2011) y requiere vigilancia continua (Ainscow, 2012).

Consecuentemente, la construcción de una escuela inclusiva demanda mejorar la formación del profesorado (Herrera *et al.*, 2018), lo que precisa de identificar y eliminar las barreras culturales, así como prácticas contrarias a la inclusión (Echeita, 2008; Mañas *et al.*, 2022), modificando sus creencias y actitudes, ya que estas pueden ser un obstáculo (Garzón *et al.*, 2016), pues la implementación de los conceptos y principios de la inclusión

educativa dependen en gran medida de la participación activa de los docentes (Vélez-Calvo *et al.*, 2017).

Asimismo, coincidimos con Mayo (2022) y Florian y Cammedda (2020), cuando señalan que la construcción de una escuela inclusiva requiere mejorar la formación inicial del profesorado, ya que, aunque los estudiantes de ciencias de la educación tienen una actitud favorable hacia la inclusión educativa, muchos expresan sentirse poco competentes para manejar efectivamente la diversidad en el aula (Cardona, 2009; Izuzquiza *et al.*, 2015). Al respecto, no cabe duda de que la formación inicial de los futuros maestros y maestras es fundamental para abordar la diversidad y fomentar actitudes y métodos inclusivos (Cabrera *et al.*, 2021), pues existen numerosos mitos y creencias arraigados en la cultura escolar y social que se resisten al cambio y dificultan la implementación de prácticas inclusivas.

Por consiguiente, proponemos la creación de un observatorio como medio que favorece la construcción de espacios y estrategias educativas, que contribuyen en la formación de profesionales de la educación, que comparten unos principios comunes sobre el significado de educación inclusiva (Rivas, 2022; Menéndez *et al.*, 2020).

Consideramos que el observatorio facilita el estudio, la reflexión, el pensamiento crítico y la divulgación acerca de un fenómeno de la realidad observada y permite que se pueda describir un fenómeno social con el objeto de poder pensar, proponer o actuar en posibles escenarios futuros (Fabbioneri *et al.*, 2019). De un modo particular, como señala Prieto (2003), los observatorios tienen dos objetivos fundamentales: por un lado, investigar, lo cual implica actividades como revisar, describir, evaluar y discutir los aspectos observados; por otro lado, informar a la sociedad o comunidad sobre los descubrimientos y hallazgos obtenidos durante este proceso.

4.3. Objetivos

Tal y como hemos avanzado, nuestra propuesta docente parte de unos objetivos generales que mantienen como principal premisa promover la construcción de identidades docentes críticas e inclusivas, así como la creación de un observatorio que trate de vi-

sibilizar, analizar y formular alternativas ante aquellos mitos de carácter social, cultural, jurídico, sociológico o educativo sobre la diversidad, la discapacidad y la inclusión educativa.

Este observatorio nos permite contar con un espacio de reflexión e interacción que tiene el propósito de alcanzar objetivos comunes (Arias, 2014) y favorecer que el alumnado, partiendo de sus intereses e inquietudes, puedan indagar en aspectos tales como los procesos de inclusión, la diversidad, los prejuicios, los estereotipos y los estigmas asociados.

Para su consecución, planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Tratar de conocer y comprender los mitos planteados desde el análisis de materiales escritos o audiovisuales como películas, series, publicidad, videojuegos, material en redes sociales, libros, etc.
- Elaborar iniciativas de sensibilización e intervención destinadas a la comunidad educativa.
- Favorecer espacios de intercambio, discusión y reflexión conjunta sobre las temáticas abordadas, tanto dentro como fuera del aula.

4.4. Metodología

Para llevar a cabo nuestro objetivo, planteamos una propuesta metodológica activa (Baro, 2011), con un enfoque cualitativo y constructivista y que considera los principios de la indagación educativa en los términos planteados por Cochram-Smith y Lytle (2004), ya que entendemos, tal y como apuntan Vera *et al.* (2020), que esta pedagogía constructivista transforma el proceso educativo en una experiencia activa en la que el alumnado elabora y construye su conocimiento en interacción con otros y el entorno, partiendo de sus conocimientos y experiencias previas.

Asimismo, el aprendizaje dialógico (Orozco y Moriña, 2020; Soriano *et al.*, 2022) y el uso de una metodología activa, participativa, reflexiva y grupal ha facilitado la reflexión compartida y ha contribuido a mejorar las relaciones, las intervenciones y el rendimiento del alumnado (Soriano *et al.*, 2022).

En la experiencia que presentamos han participado 187 estudiantes durante los cursos académicos 2021/2022 y 2022/2023, que han trabajado de modo colaborativo en grupo clase y en pequeñas agrupaciones.

Las fases seguidas han sido las siguientes:

1. Diagnóstica: el alumnado visibiliza y debate sobre aquellos mitos en torno a la discapacidad, la diversidad y la inclusión educativa, que aún siguen presentes en nuestra sociedad. Posteriormente, cada grupo de trabajo elige uno para desarrollar.
2. Realidad: analizan los mitos seleccionados utilizando tanto recursos escritos como audiovisuales como, por ejemplo, películas, series, publicidad, videojuegos, material en redes sociales, libros de texto, entre otros, o incluso generar material de análisis empírico a través de la realización de entrevistas u otros recursos metodológicos. El fin es concluir con confirmar o desmontar el mito propuesto de manera justificada y crítica.
3. Alternativas: la experiencia concluye con propuestas didácticas o divulgativas que traten de concienciar y actuar educativamente sobre el mito seleccionado, haciendo una propuesta por la educación inclusiva. Estas propuestas pueden ir dirigidas a escolares, profesorado, familias, instituciones o sociedad en general.

Para enriquecer la experiencia formativa, se han desarrollado otras experiencias educativas como recursos y dinámicas en torno a la oratoria, la expresión corporal y la multisensorialidad, la gestión emocional y la configuración del ambiente pedagógico; además, el estudiantado ha desplegado estrategias de investigación e indagación educativa, de observación y detección de necesidades, de análisis de material audiovisual y su posterior *performance* y debate grupal, representación y reflexión grupal sobre situaciones de prácticas de aula (reflexiones más concretas sobre competencias en el aula de primaria). Por consiguiente, consideramos que estamos ofreciendo una propuesta práctica diversa y variada que abarca distintos lenguajes y modos de expresión, con la intención de promover la formación del sentido crítico y reflexivo y por la inclusión.

4.5. Resultados

La creación del observatorio, tal y como declara el propio alumnado en sus evaluaciones, supone una oportunidad en la que poder llevar a cabo una propuesta práctica indagadora, que conduce hacia un cuestionamiento y una reconsideración de las creencias y tradiciones arraigadas socialmente a nivel educativo, social y cultural. Asimismo, la labor de análisis y reflexión de los mitos abordados por el estudiantado concluye con una serie de propuestas o intervenciones didácticas, que pretenden desmontar dicha falsa creencia o mito.

A continuación, mostramos algunos de los resultados del trabajo del observatorio, durante los cursos 2021/2022 y 2022/2023.

Tabla 4.1. Trabajo del observatorio, curso 2021/2022

Mito/creencia	Material analizado	Propuesta didáctica
El diagnóstico psicopedagógico facilita la inclusión educativa y escolar.	Entrevistas a tres maestras de PT, una maestra de EP y tres familias de estudiantes con NEAE.	Elaboración de página web.
Los profesionales de la educación y el alumnado de educación inclusiva se centran, principalmente, en el ámbito de la diversidad funcional, dejando de lado las necesidades sociales.	Videos de Youtube, libro de actas del V Congreso Internacional Universidad y Discapacidad y del artículo «Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa», encuesta al alumnado del 4º curso de EP y análisis de imágenes.	Creación de blog.
Las personas con discapacidad solo pueden amarse entre iguales.	Películas: <i>Antes de ti</i> (2016), <i>Yo, también</i> (2009), <i>La teoría del todo</i> (2014), <i>Mi nombre es Khan</i> (2010) y <i>Una mente maravillosa</i> .	Cuento para alumnado que cursa el 2.º ciclo de EP en adelante, profesorado y familias.
No hay amor ni sexo para una persona con diversidad funcional.	Medios de comunicación.	Creación de blog.
El amor y el sexo, un derecho.	Películas: <i>Campeones</i> y <i>Mi nombre es Khan</i> . Series: <i>Special</i> , <i>The Good Doctor</i> y <i>Atípico</i> Documental: <i>El amor en el espectro autista</i> .	<i>Performance: ¿Quieres una cita conmigo?</i> Debate en torno al vídeo: https://youtu.be/tCPG6bvDaik

¿La inclusión pone en peligro la calidad de la educación de los otros estudiantes?	Artículo RTVE. Análisis de textos científicos.	Creación de blog.
Gordofobia	Análisis de películas Disney	Creación de un vídeo y un blog.

Fuente: adaptado de Cortés *et al.* (2023).

Tabla 4.2. Trabajo del observatorio, curso 2022/2023

Mito	Material analizado	Propuesta didáctica
Los niños y niñas con diversidad funcional carecen de oportunidades laborales.	Entrevista a familias con hijos e hijas con diversidad funcional.	Guía informativa sobre el fomento de la empleabilidad, programas de formación profesional y convenios con empresas.
Los niños y niñas con síndrome de Down tienen discapacidad intelectual límite y dificultades en el aprendizaje.	Análisis cualitativo de películas. Entrevistas a profesorado, familias, niños y niñas.	Elaboración de videodocumental.
Fortaleza para los hombres y belleza para las mujeres.	Análisis cualitativo de videojuegos.	<i>Performance</i> sobre estereotipos sexistas de género y la invisibilización de las mujeres.
Lo hago por tu bien.	Análisis cualitativo de películas Disney.	Guía de actividades basadas en la película <i>Encanto</i> . https://padlet.com/patri19gf/ku29kdvjprfh3h45
Los docentes están suficientemente formados para atender a la diversidad del aula.	Análisis cualitativo de hilos de X y plan de centro de tres CEIP.	Creación de blog.
El género determina la profesión.	Análisis cualitativo de catálogos de juguetes para niños y niñas.	Dinámicas sobre la relación entre nuestro juguete de la infancia y nuestra profesión. Vídeo sobre entrevistas a niños y niñas.

Fuente: adaptado de Alix y Ruiz (2023).

El proceso de análisis elaborado por el alumnado muestra resultados que se alinean con otros trabajos con profesorado en formación (Mañas *et al.*, 2024) e igualmente refleja el largo camino que aún queda por recorrer en torno a la inclusión educativa. Estos resultados señalan que sigue existiendo desconocimiento sobre las personas que se alejan de lo normotípico, así

como su invisibilización por la falta de referentes en personajes públicos, en el cine, en la publicidad, etc.

Además, destacan cómo se construye con facilidad estereotipos de todo aquello que se sale de lo común, contribuyendo en la construcción o perpetuación de falsas creencias reproducidas en el imaginario social (Barrenetxea *et al.*, 2020; Mañas *et al.*, 2020), y que, en muchas ocasiones, llegan a formar parte del propio discurso docente. Todo ello indica la necesidad de incurrir en aquellos factores que dignifiquen y valoren lo diverso y lo diferente, tanto en los principios y prácticas pedagógica y relacionales, como curriculares.

4.6. Conclusiones

La complejidad de nuestra sociedad requiere romper con un modelo de enseñanza unidireccional y, apostar por un enfoque multifacético con metodologías alternativas que faciliten la construcción y reconstrucción del conocimiento mediante el diálogo, la investigación, el cuestionamiento y la reflexión compartida; que partan de las inquietudes, intereses, necesidades y realidades del alumnado; que proporcione experiencias de aprendizaje vivenciales que traten de superar la división entre teoría y práctica; que contribuyan en una formación docente más participativa, activa, crítica y reflexiva, visibilizando, desmascarando y cuestionando aquellos mitos y estereotipos segregadores (Gamarnik, 2009; Mañas *et al.*, 2022), partiendo de principios que postulen como elemento primordial el bien común y la justicia social, así como la transformación educativa y social (Zeichner y Flessner, 2010). Con todo ello, promovemos otro modo de construir identidad profesional docente desde la formación inicial (Cortés *et al.*, 2014).

Para concluir, resulta pertinente destacar la capacidad de expansión y pervivencia que ofrece la creación de un observatorio, ya que nos permite contar con una herramienta y experiencia enriquecedora y transformadora.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2003, octubre). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos* (ponencia). San Sebastián.
- Ainscow, M. (2009). Developing inclusive education system: what are the levers for change? En: P. Hick y G. Thomas. *Inclusion and diversity in education* (pp.1-13). Sage.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49.
- Ainscow, M. y Miles, M. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, XXXVIII (38), 1/45, 15-34.
- Alix, A. C. y Ruiz, D. (2023). Mitos, realidades y voces para la formación del profesorado en inclusión educativa. En: M. P. Cáceres, E. Schmitt, P. J. García y A. Fuentes (eds.). *Experiencias basadas en evidencias en la formación y práctica docente: perspectivas de investigación para la innovación* (pp. 93-99). Dykinson.
- Arias, C. (2014). *Observatorio para el desarrollo de potencialidades del Norte de Antioquia*. Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Aviran, A. (2010). *Navigating through the storm. Reinventing Education for Postmodern Democracies*. Sense.
- Baro, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 40, 1-11.
- Ball, S. J. (2008). *The education debate*. The Policy.
- Berluda, L. I. (2017). Entre mitos, supuestos e interpretaciones: dicotomía de géneros y sexualidades como una línea irresoluta. *XII Congreso Argentino y VII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. Ensenada.
- Cabrera, V. C, Soto-García, C. y López-Carretero, A. (2021). El saber de la experiencia del profesorado en la formación inicial: reflexiones desde una asignatura de educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 25 (3), 125-144.
- Cardona, M. C. (2009). Teacher education students' beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain. *The Journal of the International Association of Special Education*, 10 (1), 33-41.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2004). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora. En: A. Liebermann y L. Miller. (ed.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Octaedro.

- Cortés, P., Leite, A. y Rivas, J. I. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 24, 199-214.
- Cortés, P., Moreno, J. J., Mañas, M. y González, B. (2023). *Desmontando mitos sobre la diversidad. Observatorio por la educación inclusiva en la formación inicial del profesorado*. En: K. Gajardo y J. Cáceres. (coords.). *Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 250-265). Octaedro.
- Díez, E. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Octaedro.
- 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*, 12, 26-46.
- Echeita, G. y Domínguez, A. B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 23-35.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. «Voz y quebranto». *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18.
- Fabbioneri, F., Grippo, J. y Miguel, B. (2019). *El observatorio como dispositivo de investigación y acción*.
- Fernández, M. L., Echeita, G., Simón, C. y Martos, F. (2022). *Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. Termómetro para la inclusión. Plena inclusión*.
- Florian, L. y Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43 (1), 4-8.
- Freire, P. (1996). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Gamarnik, C. E. (2009). Estereotipos sociales y medios de comunicación: un círculo vicioso. *Question*, 1 (23).
- Garzón, P., Calvo, M. I. y Orgaz, B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4 (2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Hernández, A. M. y Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión. Retos y progresos de la escuela del siglo xx. *RETOS XXI. Revista Educativa de Trabajos Orientados al Siglo XXI*, 2 (1), 13-22.
- Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A. y Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12 (1), 21-38.

- Izuzquiza, D., Echeita, G. y Simón, C. (2015). La percepción de estudiantes egresados de magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid sobre su competencia profesional para ser «profesorado inclusivo»: un estudio preliminar. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 197-216.
- Judt, T. (2010). *Algo va mal*. Taurus.
- Mañas, M., Cortés, P. y Celada, B. M. (2020). 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 González, P. y González Alba, B (2022). Segregación escolar, discapacidad e identidad: un estudio narrativo biográfico. *Revista de Educación Inclusiva*, 15 (2), 10-29.
- Mañas, M., González Alba, B., Cortés González, P. y Landin, J. (2024). Inclusive education from the contributions in the virtual forums of the students of the degree of Pedagogy at the University of Malaga. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)*, 19 (01), 114-130. <https://doi.org/10.3991/ijet.v19i01.45295>
- Mayo, M. E. (2022). Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en Maestro/a en Educación Infantil y Primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 15 (2), 166-182.
- Menéndez, S. C., Pevida M. D. y Dopico, E. R. (2020). Educación inclusiva: ¿por dónde empezamos? En: Díez y Rodríguez (dirs.). *Educación para el bien común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 326-334). Octaedro.
- Messiou, K. y Ainscow, M. (2021). Inclusive inquiry: an innovative approach for promoting inclusion in schools. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15 (2), 23-37. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200023>
- Orozco, I. y Moríña, A. (2020). Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (1), 81-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- Prieto, R. (2003). Observatorios en internet. *Servicio de Observación sobre Internet*, Boletín Semanal, 240.
- Rivas, J. (2022). Construir identidades docentes transformadoras. La necesidad de otra formación del profesorado. *Horizónica* 21. *La utopía posible* (pp.42-55). Escuela Normal Superior de Michoacán.
- Rodríguez Hernández, H. J. (2019). La formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones*, 49 (3), 211-225. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11410>

- Simón, C., Fernández, M. L., Pérez, H., Márquez, C., Echeita, G. Y Moreno, A. (2019). Entre el derecho a la educación inclusiva y la realidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30 (1), 57-74.
- Soriano, C., Tárraga, R. y Pastor G.C. (2022). Efectividad de las comunidades de aprendizaje en la inclusión educativa y social. Una revisión sistemática. *Educacao e Sociedade*, 42, 1-15. <https://doi.org/10.1590/ES.241333>
- Vélez-Calvo, X., Tárraga-Mínguez, R., Fernández-Andrés, M. I. y Sanz-Cervera, P. (2017). Formación inicial de maestros en educación inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 9 (3).
- Vera, R., Castro, C., Estévez, I., Maldonado, K. (2020). Metodologías de enseñanza-aprendizaje constructivista aplicadas a la educación superior. *Revista Sinapsis*, 3 (18), 1-9.
- Zeichner, K. M. y Flessner, R. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.

Tejiendo redes entre escuela y universidad: el caso del Laboratorio Pedagógico PedaLAB UGR

ALMUDENA OCAÑA-FERNÁNDEZ

JAVIER OLVERA-FERNÁNDEZ

5.1. Punto de partida

En el capítulo describiremos el proceso de génesis, desarrollo y consolidación del Laboratorio Pedagógico PedaLAB UGR. Esta iniciativa, promovida por el grupo de Investigación del Currículum y Formación del Profesorado (ICUFOP) de la Universidad de Granada, inició su andadura en enero de 2021 gracias al impulso institucional del Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020.

La financiación del proyecto «El Laboratorio Pedagógico como motor para la inclusión de la comunidad educativa en la etapa de la ESO: evaluación e implementación de prácticas emergentes y disruptivas» (B-SEJ-374-UGR18) posibilitó la puesta en marcha de este laboratorio durante sus primeros dos años de vida. Posteriormente, continuó su actividad gracias al apoyo institucional de un proyecto de innovación financiado por la Unidad de Calidad, Innovación y Prospectiva de la Universidad de Granada, así como de un proyecto de investigación financiado por la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía.¹ En la actualidad, gracias al reconocimiento de su labor en el proceso de tender puentes entre la es-

1. El título de este proyecto es: «Identities musicales y valores democráticos en el aula: implicaciones educativas del uso de las preferencias musicales del alumnado» (PIV-021/22).

cuela y la universidad, ha pasado a formar parte de la estructura del Área de Educación, Mediación y Extensión en el Territorio de «La Madraza», Centro de Cultura Contemporánea de la UGR, que pertenece al vicerrectorado de Extensión, Patrimonio y Relaciones Institucionales de esta universidad.²

El grupo de investigación ICUFOP siempre ha procurado que las investigaciones que realizaba tuvieran una transferencia real en los contextos educativos, con el objetivo de reducir la distancia que separa la universidad y la escuela, buscando minimizar también esa distancia existente entre observador y observado (Sancho-Gil y Correa-Gorospe, 2019). En este empeño ha sido muy respetuoso con los y las participantes de sus investigaciones, cuidando los procesos de negociación y devolución de informes, pero esto seguía siendo insuficiente.

Así que se empezó a explorar dinámicas de investigación colaborativa a través del proyecto educativo musical *Gorgoritos* que, actualmente, es un *spin off* de la UGR y al que se le ha reconocido el valor de ser un modelo de transferencia en educación. En este espacio se favorece el encuentro entre universidad, escuela y comunidad gracias al desarrollo de procesos de investigación sobre la acción liderados por sus docentes en colaboración con investigadoras del grupo ICUFOP.

Siguiendo con esta exploración, aparecieron los laboratorios ciudadanos que, en la última década, han emergido como una herramienta innovadora para conectar personas de distintos campos de conocimiento y diseñar proyectos que transforman ámbitos sociales diversos (Pascale y Resina, 2020). La esencia de estos espacios es la acción colaborativa, abierta y vinculada al desarrollo de bienes comunes (Escaño, 2013), y en ellos se tienen en cuenta nuevas formas de conocimiento donde se rescatan los saberes locales y compartidos por la ciudadanía.

Estas ideas fueron las que guiaron el diseño del Laboratorio Pedagógico PedaLAB UGR, concebido como un espacio de encuentro entre personas expertas en la investigación y expertas en la enseñanza. Desde este espacio dialógico se generaron acciones formativas, de investigación y transferencia siendo esa ecología

2. El Laboratorio Pedagógico PedaLAB ha sido seleccionado como uno de los estudios de caso que se están investigando en el proyecto de I+D «Redes colaborativas en educación. Docencia crítica para una sociedad inclusiva» PID2022-138882OB-100 (REDOC), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

de saberes una de las fortalezas y uno de los elementos vertebradores del laboratorio.

A lo largo de este texto realizaremos un recorrido por sus tres años y medio de actividad por si este relato pudiera ser de utilidad para otras personas que vean en este modelo una posibilidad para iniciar proyectos similares. Para finalizar, apuntaremos algunas de las cuestiones que lo caracterizan y definen como un espacio para la reflexión y transformación educativa, de encuentro entre universidad y escuela.

5.2. Primeros pasos: escucha atenta para encontrar un proyecto común

La puesta en marcha del laboratorio la realizamos mediante la convocatoria de un cibercafé. Es importante señalar que el inicio de este proyecto coincidió con el período posterior al confinamiento de la pandemia de 2020 cuando la posibilidad de encuentros presenciales se había reducido considerablemente. Por lo tanto, decidimos poner en marcha el proyecto en formato virtual lanzando esta convocatoria a través de redes sociales y listas de difusión de diferentes instituciones vinculadas a la educación. Acudieron a este encuentro unas cuarenta personas que desarrollaban su actividad profesional en Educación Primaria, Secundaria, enseñanzas de Régimen Especial, Educación Superior y educación no formal.

Se constituyeron diferentes salas de trabajo donde los participantes compartieron las impresiones sobre el momento actual que estaban viviendo, sus dificultades y necesidades. Del diálogo surgieron tres cuestiones fundamentales que sirvieron para configurar la hoja de ruta del laboratorio: a) conocer, diseñar y desarrollar proyectos en los que el arte constituyera una mediación educativa; b) fomentar el rol del docente-investigador para la reflexión y el análisis de las experiencias de aula; c) crear redes docentes de colaboración que permitieran compartir y visibilizar iniciativas interesantes, así como el diseño e implementación de nuevos proyectos.

Con el propósito de ir tejiendo una red estable, pensamos que la mejor estrategia era realizar encuentros en los que las per-

sonas interesadas pudieran compartir sus prácticas educativas. De esta manera, se realizaron diferentes seminarios de intercambio junto a los que se programaron conferencias de expertos y expertas sobre cuestiones que nos interesaban y que se relacionaban con las temáticas de los seminarios.³

Dos seminarios fueron determinantes en este primer año de vida del laboratorio, pues, a partir de ellos, surgió la posibilidad de pensar en un proyecto común. En estos seminarios reflexionamos sobre dos preguntas: una referida a quién investiga en la escuela, y la otra, sobre la posibilidad de incluir las preferencias musicales del alumnado en el aula a través del interrogante: ¿hablamos sobre tu canción favorita?

El primer seminario sobre investigación se organizó para responder a uno de los objetivos que se habían planteado en el cibercafé y nos permitió conocer las ideas previas que existían en torno a la investigación educativa. Al lanzar la pregunta de quién investiga en la escuela, pocos docentes se sentían interpelados, pues no asumían la labor de investigación como propia. Quizás, tal y como apunta Blanco (2010),⁴ porque durante décadas ha existido una tradición dominante de lo que significa investigar y sobre quién puede hacerlo, privilegiando enfoques positivistas y excluyendo la posibilidad de que la investigación realizada por el profesorado pudiera considerarse como referente académico. Durante el diálogo se puso de manifiesto la importancia de introducir la investigación como un proceso vinculado a la docencia, como herramienta para poder analizar la experiencia diaria en las aulas y permitírnos repensar nuestra acción docente desde múltiples perspectivas (Ocaña-Fernández, *et al.*, 2023). Fue en este seminario donde se empezó a vislumbrar la posibilidad de realizar una investigación colaborativa en la que, personas vinculadas a procesos de investigación educativa y otras más cercanas al desarrollo práctico de la educación, nos involucráramos conjuntamente en un trabajo de análisis, favoreciendo así la toma de decisiones (Kochanek, Sholz y García, 2015).

3. Los seminarios y conferencias pueden consultarse en la web del Laboratorio Pedagógico PedaLAB UGR. <https://sites.google.com/go.ugr.es/pedalab-ugr/inicio?authuser=0>

4. La autora indica que las ideas desarrolladas en el texto del que se extrae esta idea fueron desarrolladas junto con el profesor Gimeno Sacristán.

El segundo seminario nos proporcionó un dilema que tenía que ver con la incorporación o no de las preferencias musicales del alumnado en el aula y el modo en el que estas se ponían en el centro de la acción pedagógica. Gracias a ese seminario, fuimos conscientes de la necesidad de prestar atención a otras músicas que están en el imaginario sonoro del estudiantado y ponernos en la senda para explorar otros enfoques de educación musical más allá del técnico-práctico que era el que la mayoría estábamos implementando en el aula. El enfoque crítico apareció en el horizonte como ese lugar al que queríamos llegar apostando por «una ampliación de los repertorios que cuestione la propia concepción de la música y conceptos históricamente normalizados, y todo ello, a partir de la introducción de prácticas democráticas que promuevan la diversidad, participación y el pensamiento crítico entre música y sociedad» (Olvera-Fernández *et al.*, 2023, p. 179).

Las conversaciones mantenidas en esos dos seminarios fueron fundamentales para empezar a considerar el desarrollo de un proyecto común, una propuesta pedagógica que atendiera a los intereses de todas las personas que comenzábamos a configurar un grupo estable dentro del laboratorio. Este grupo, que se reunía quincenalmente, planteó el deseo de desarrollar un proyecto que permitiera explorar el uso de las preferencias musicales del alumnado desde una perspectiva distinta a la forma en la que las habían utilizado hasta el momento y, además, analizar dicha experiencia. Los docentes de enseñanzas obligatorias querían implementar un proceso de investigación que les permitiera salir de esa cultura de la innovación que en muchas ocasiones se vincula a un régimen de performatividad en los centros educativos (Arkhipenka *et al.*, 2018).

Para la mayoría, la investigación suponía una práctica ajena a su día a día en el aula, y ahora se vislumbraba como una estrategia que les iba a permitir entender mejor su acción pedagógica. Su experiencia en investigación se limitaba a la participación en proyectos que desarrollaban investigadores externos y, a partir de ese momento, se iba a incorporar a su desempeño docente de manera orgánica. Para los docentes de enseñanzas universitarias que ya hacían investigación esta oportunidad de realizar un trabajo de indagación y análisis con y desde la escuela, les obligaba a repensar los parámetros de investigación que les eran familiares.

Así que, sin duda, el momento en el que el grupo inició el proyecto piloto sobre la incorporación de las preferencias musicales del alumnado en el aula de música a través de tertulias dialógicas, supuso un antes y un después en la marcha del laboratorio. El equipo de trabajo se fue afianzando a través de la realización de una investigación colaborativa en la que todos participaban en las decisiones, desde el planteamiento del objeto de estudio y los objetivos de la investigación, hasta el análisis de los datos pasando por las decisiones sobre cuáles debían ser las técnicas de recogida de datos o la elaboración del sistema de categorías de análisis. Ese trabajo de investigación propició un espacio dialógico y horizontal que contribuyó a la consolidación del grupo. A lo largo de esos meses, surgieron dudas y dificultades que se fueron resolviendo de manera colectiva desde un espacio de escucha atenta. La labor de liderazgo compartido realizada desde la coordinación del grupo fue determinante para asegurar que nadie se quedara atrás en las distintas fases de la investigación. Este liderazgo facilitó la expresión de dudas que surgían en relación con un proceso de investigación que, por sus características especiales, requería respuestas diferentes a las que habíamos aplicado en investigaciones anteriores.

La experiencia de esta investigación piloto fue positiva y, a pesar de las dificultades, al inicio del siguiente curso, el grupo planteó la posibilidad de formalizar la investigación solicitando un proyecto a la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía. Como docentes de enseñanzas obligatorias, podían participar en dos tipos de convocatorias: una para proyectos de innovación y otra para proyectos de investigación. La decisión de optar por la segunda fue significativa, ya que hasta ese momento ninguna de las personas que integraban el grupo se habían decidido a solicitar este tipo de proyectos, aunque sí habían participado en la convocatoria de proyectos de innovación. La investigación, que les había sido ajena, ahora se había introducido en su quehacer diario y se habían apropiado de ella como una herramienta más hasta tal punto que les legitimaba para poder solicitar un proyecto.

5.3. Consolidación del proyecto: la investigación colaborativa como eje vertebrador

La creación de ese proyecto supuso un espacio para la reflexión sobre lo realizado en la investigación piloto y nos dio la oportunidad de pensar hacia dónde queríamos enfocar la propuesta pedagógica. En este momento no solo vimos la posibilidad de seguir profundizando en cómo introducir las preferencias musicales del alumnado a través de la tertulia dialógica, sino de vincularlas a procesos creativos que partieran del propio alumnado y en los que no solo se desarrollara la escucha crítica de sus músicas, sino que también permitieran la creación y expresión artística y la conexión con otras referencias musicales y culturales. Así que redactamos un proyecto de investigación dividido en dos fases, una destinada a analizar el desarrollo de las tertulias y la otra, para el estudio del proceso de creación artística. Ambas fases se articularon bajo el paraguas de una metodología eminentemente cualitativa utilizando el estudio de caso como enfoque principal.

Mientras esperábamos la resolución sobre la concesión del proyecto continuamos con las actividades formativas a través de conferencias y seminarios que, durante ese segundo año de actividad, se vincularon a las temáticas del proyecto y nos permitieron construir un marco de interpretación común. Estos espacios de formación, junto con la lectura compartida de textos, nos permitió enriquecer la mirada de nuestro objeto de estudio con otras perspectivas.

La buena noticia de la concesión del proyecto al final del curso supuso una inyección de motivación para el grupo que vio reconocido el valor del trabajo que estaba realizando. Además, este reconocimiento institucional supuso un aval para la investigación que ayudó a paliar algunas dificultades que estaban surgiendo. La incorporación de las preferencias del alumnado implicaba la escucha de músicas en el aula que se consideraban poco apropiadas para el contexto escolar. Esta situación había despertado recelos por parte de algunas familias e incluso de compañeros y compañeras de algunos claustros. Así que el hecho de tener la autorización por parte de la Junta para desarrollar la investigación empoderó al profesorado ante estas dificultades y les ofreció una razón más para defender su acción pedagógica.

Gracias a este respaldo, el grupo se fue consolidando y, durante el tercer año del laboratorio, la investigación se convirtió en la actividad principal desarrollada paralelamente a la redacción de un libro.⁵ En este texto se recogieron las reflexiones sobre las temáticas abordadas hasta ese momento en las conferencias y que habían sido motivo de debate entre docentes de diferentes etapas educativas. Ese nuevo espacio dialógico facilitó el encuentro de saberes, la continuación de la construcción del marco de interpretación compartido y la difusión del trabajo realizado.

Además, se siguieron desarrollando conferencias online y el público para esas formaciones fue creciendo y diversificándose. El eco de esta manera de articular procesos de formación e innovación educativa vinculados a la investigación fue permeando en la Universidad de Granada y ha sido la clave para iniciar una nueva etapa en la trayectoria del laboratorio. Desde septiembre de 2023 este laboratorio se ha incorporado al Área de Educación, Mediación y Extensión en el Territorio de La Madraza, Centro de Cultura Contemporánea de la Universidad, que depende del Vicerrectorado de Extensión, Patrimonio y Relaciones Institucionales. Este respaldo nos ha permitido comenzar a diversificar nuestra actividad formativa que, hasta ese momento, había sido principalmente presencial. También ha facilitado la organización del I Encuentro PedaLAB celebrado en mayo de 2024, que ha servido para dar a conocer la actividad del laboratorio e impulsar la creación de nuevos proyectos en los que el arte es protagonista, permitiendo ir consolidando esta red de colaboración docente para el desarrollo de prácticas educativas transformadoras vinculadas a procesos de investigación.

5.4. El laboratorio pedagógico como espacio para la reflexión y la transformación educativa

Este laboratorio no se parece en nada a ese espacio reservado a los expertos con batas blancas, donde existen jerarquías y donde cada experimento está minuciosamente diseñado intentándose

5. Ocaña-Fernández, A. (coord.) (2023). *El laboratorio pedagógico. Un espacio de investigación y transformación educativa*. Octaedro.

controlar todas las variables posibles. También se aleja de la permanente tentación de los científicos sociales por realizar grandes diagnósticos de la realidad (Lafuente, 2022). En este laboratorio, lo que importa es conocer y comprender esa realidad situada que cada participante vive en sus aulas día a día. En ese proceso denunciamos las cuestiones que no nos gustan y que necesitan una revisión, pero también las que son positivas y deben reforzarse. Y en ese análisis crítico de lo que acontece, en la curiosidad por conocer lo que otras personas saben y en la valentía de iniciar procesos que nos ofrecen más incertidumbres que certezas, es donde pasamos de la queja a la acción y de la crítica a la posibilidad, a través de la realización de pequeños cambios en las estructuras en las que podemos influir. Unos cambios que nos permiten caminar en una misma dirección y avanzar de manera conjunta.

En este laboratorio hay una organización distribuida, donde no hay saberes de primera, ni actores indiscutibles, ni roles decisivos, ya que ese bien común, que es la educación, exige un ensamblaje de heterogeneidades (Lafuente, 2022). Las personas que participamos hemos ido aprendiendo a escucharnos, haciendo de la diferencia un activo y no una dificultad, encontrando un lenguaje común que elimina jerarquías y favorece relaciones horizontales desde el respeto, la humildad, el amor y el compromiso con nuestra profesión.

En el laboratorio, la investigación se pone en el centro y ha sido la responsable de que se vaya tejiendo una red de colaboración entre universidad y escuela. La investigación se ha convertido en la argamasa que nos ha permitido construir puentes de encuentro y, desde una experiencia dialéctica de comprensión y acción colectiva, buscar la manera de imaginar escenarios en los que valga la pena vivir (Garcés, 2020).

Una investigación que no es impuesta por investigadores externos, sino que surge de las necesidades del grupo, del interés por entender mejor lo que sucede en el aula y llevarlo a un nivel más avanzado a través de un proceso de sistematización. Se adquiere así un compromiso con la reflexión pedagógica que proporciona la comprensión de la propia práctica desde el rol del docente-investigador (Stenhouse, 1981). Atendemos, por tanto, a la necesidad de prestar mayor atención al conocimiento surgido de la práctica que, en la mayoría de las ocasiones, se ha su-

bordinado al saber académico y a las políticas educativas y a la necesidad de desarrollar investigaciones con y desde la escuela (Penuel *et al.*, 2015; Pesti *et al.*, 2018).

El laboratorio apuesta por poner en valor una mayor soberanía intelectual del profesorado y por minimizar la distancia que separa los procesos más estructurados de indagación académica y los más orgánicos que se dan en la cotidianidad del aula. La hibridación de ambos procesos plantea retos compartidos por todas las personas que formamos parte del grupo. Para el colectivo docente la introducción de un proceso de sistematización en el análisis de su práctica docente. Para los investigadores externos implica repensar los procesos de investigación para adaptarlos a otras dinámicas que no son las propias de la academia.

Además, la diversidad de experiencias individuales y la existencia de desacuerdos en el seno de un grupo heterogéneo propician el debate y la construcción de ideas (Bennett y Gadlin, 2012). Este cruce de subjetividades genera disensos y negociaciones en torno a los temas que se abordan, lo que supone un enriquecimiento de las miradas y acciones comunitarias. La investigación colaborativa que se lleva a cabo en este contexto supone una investigación cualitativa genuina con una visión panorámica del objeto de estudio que se perdería si se impusiera la mirada de un único investigador (Delgado-Algarra, 2015).

Sin duda, la interacción responsable, comprometida y crítica de las personas que integran este proyecto ha sido determinante para su desarrollo y permanencia en el tiempo. La confianza mutua y el compromiso se ha ido generando progresivamente a través de las sesiones de trabajo en donde lo dialógico se sitúa en el centro (Hernández-Rivero *et al.*, 2020).

El laboratorio ha proporcionado un espacio de atención compartida en estos tiempos en los que la atención individual se encuentra dispersa y amenazada por innumerables estímulos que la fragmentan. Un espacio en el que se articulan tres aspectos que se vinculan directamente con la atención según Cassasas (2018): la lentitud, la interrelación y la presencia.

Este tipo de investigación nos obliga a desmarcarnos de las lógicas productivas de la investigación académica y ralentizar la marcha para ver lo que sucede a nuestro alrededor, permanecer atentos y conocer, sorprendernos, tener el tiempo necesario para observar y entender lo acontecido en el aula. Así que las dinámi-

cas que desarrollamos en el laboratorio se adaptan a estas circunstancias y nos proporcionan ese tiempo lento.

La atención puesta en nuestra práctica docente cotidiana surge de una mirada holística, una mirada que da cuenta de la interrelación entre los diferentes fenómenos y cómo esto nos lleva a huir de la fragmentación de lo que sucede a nuestro alrededor, siendo aún más conscientes de la necesidad de generar redes de colaboración que permitan conectar todas las culturas que conviven en el aula.

La presencia es otro elemento determinante en la configuración de este grupo que se encuentra de manera virtual periódicamente. La presencia en los espacios virtuales a veces se torna compleja. Sin embargo, en el laboratorio, la virtualidad ha sido clave para la permanencia del proyecto porque ha facilitado el encuentro. Las dificultades de atención que genera la no presencialidad, y que hemos experimentado durante la pandemia impartiendo clases o asistiendo a reuniones de trabajo, no se han experimentado en este espacio. Esto quizás se debe a que durante el tiempo que estamos compartiendo estamos presentes realmente porque nos importa lo que hacemos y con quién lo hacemos. Durante las reuniones estamos conectados y conectadas con otras personas con la sensación de estar pensando nuestra práctica en un lugar que hemos conquistado, que nos proporciona un espacio de libertad y permite nuestra propia emancipación.

Una emancipación que viene determinada por el acceso al saber y por «la posibilidad de poder estar en igualdad de condiciones en la disputa sobre quién puede saber qué, desde dónde se otorga validez a nuestros saberes y qué consecuencias tienen sobre cómo vivimos» (Garcés, 2018, p. 27). El laboratorio, no solamente proporciona un acceso al saber a través de las actividades formativas que organiza, sino que, gracias a la investigación, permite a los y las docentes evitar ese solucionismo tecnológico al que muchas veces están vinculadas las actividades de formación donde se aportan «recetas» para aplicar en el aula. La investigación sobre la propia práctica permite una mejor comprensión a través del análisis sistemático y compartido y, esta comprensión, es aquello que nos empodera.

La participación en esta investigación colaborativa ha supuesto un antes y un después en nuestro desarrollo profesional transformando nuestra práctica diaria de manera significativa.

Nos ha puesto en alerta sobre la capacidad transformadora que puede tener la incorporación de la investigación en el aula como un elemento para el empoderamiento y la emancipación. La investigación y la acción pedagógica convergen en un proceso colectivo de creación de conocimiento compartido que se convierte en bien común y da lugar a una relación de interdependencia entre escuela y universidad que se hace necesaria ahora más que nunca.

Referencias bibliográficas

- Arkhipenka, V., Dawson, S., Fitriyah, S., Goldrick, S., Howes, A. y Palacios, N. (2018). Practice and performance: changing perspectives of teachers through collaborative enquiry. *Educational Research*, 60 (1), 97-112. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1421475>
- Bennett, L. M. y Gadlin, H. (2012). Collaboration and team science: from theory to practice. *Journal of Investigative Medicine*, 60 (5), 768-775. <https://doi.org/10.2310/JIM.0b013e318250871d>
- Blanco, N. (2010). La investigación en el ámbito del currículum y como método para su desarrollo. En: J. Gimeno Sacristán (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 569-587). Morata.
- Cassasas, D. (2018). Atención. En: M. Garcés (coord.). *Humanidades en acción* (pp. 31-42). Rayo Verde.
- Delgado-Algarra, E. J. (2015). Investigación acción participativa como impulsora de la ciudadanía democrática y el cambio social. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 3, 1-11. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1439>
- Escaño, C. (2013). Educación move commons. Procomún, cultura libre y acción colaborativa desde una pedagogía crítica, mediática y e-visual. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25 (2), 319-336. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n2.39078
- Garcés, M. (2018). Emancipación. En: M. Garcés (coord.). *Humanidades en acción* (pp. 19-28). Rayo Verde.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Hernández-Rivero, V. M., Casillas-Martín, S., Cabezas-González, M. y Basilotta, V. (2020). La investigación participativa y colaborativa. En: J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. de Pablos, J. I. Rivas y A. Ocaña (coords.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 139- 152). Octaedro.

- Kochanek, J. R., Sholz, C. y García, A. N. (2015). Mapping the collaborative research process. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (121), 1-31. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2031>
- Lafuente, A. (2022). *Itinerarios comunes. Laboratorios ciudadanos y cultura experimental*. NED.
- Ocaña-Fernández, A., Gaméz-Sánchez, E., Ocón-Hernández, B. y Reyes-López, M. L. (2023). Investigación colaborativa como estrategia para la transformación de la práctica pedagógica. En: A. Ocaña-Fernández (coord.). *El laboratorio pedagógico. Un espacio de investigación y transformación educativa* (pp. 119- 133). Octaedro.
- Olvera-Fernández, J., Ocaña-Fernández, A. y Montes-Rodríguez, R. (2023). Escuchando al estudiantado a través de sus preferencias musicales: tertulias dialógicas, una oportunidad para una educación musical crítica. *Revista Electrónica de LEEME*, 52, 178-195. <https://doi.org/10.7203/LEEME.52.27382>
- Pascale, P. y Resina, J. (2020). Prototipando las instituciones del futuro: el caso de los laboratorios de innovación ciudadana (Labic). *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo*, 9 (1), 6-27. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.437
- Sancho-Gil, J. M. y Correa-Gorospe, J. M. (2019). Intraacciones en el aprender de docentes de infantil, primaria y secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 37 (2), 115-140. <http://doi.org/10.6018/educatio.387041>

Colabor, educación y poder. Proyecto EDL

PABLO FERNÁNDEZ TORRES
JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES

6.1. Introducción

Este trabajo presenta los resultados preliminares de un proyecto comunitario, que a su vez es parte de una investigación sobre pedagogía crítica a través de historias de vida de dos autores y una autora relevantes en este campo. Durante los dos primeros apartados de este texto compartiremos brevemente cómo se ha trabajado la unión de la pedagogía crítica con la perspectiva biográfica-narrativa, y cómo esto ha desembocado en la puesta en marcha un proyecto que consiste en crear una escuela democrática local (desde ahora proyecto EDL). Después de compartir los orígenes del proyecto EDL, nos centraremos en explicar el diseño, el desarrollo, estrategias de trabajo comunitario, enfoques y posicionamientos políticos y metodológicos, así como las resonancias y resultados preliminares de esta experiencia.

El proyecto es parte de la tesis doctoral titulada *Resistencias, esperanzas y acciones transformadoras. Pedagogía crítica*, realizada por Pablo F. Torres y tutorizada por José Ignacio Rivas, firmantes de este texto (Doctorado Educación y Comunicación Social, Universidad de Málaga).

6.2. La unión de historias de vida con la pedagogía crítica

El proyecto EDL surge del estudio de la pedagogía crítica a través de historias de vida de dos autores y una autora relevantes en

este campo. Siguiendo el mismo orden con el que se ha realizado la investigación, se trabaja la historia de vida del profesor Ramón Flecha, de la profesora Silvia Llomovatte y del profesor Michael W. Apple.

Durante el diseño y el desarrollo de la investigación de la tesis, se produce la unión entre pedagogía crítica y perspectiva biográfica-narrativa hasta el punto de influir en nuestras prácticas docentes e investigadoras (Fernández-Torres *et al.*, 2023), y en la propia identidad del doctorando (Martagón *et al.*, 2024). La perspectiva biográfica-narrativa es usada como vehículo para la creación de espacios de reflexión y expresión que potencian los principios éticos y democráticos desarrollados en la pedagogía crítica. Esta potenciación sucede a través de un nexo común basado en la humanización. De acuerdo con esto se han podido trabajar temas relacionados con los roles de poder, los distintos tipos de opresión, la justicia social, el trabajo comunitario, etc., no solo de la fundamentación teórica, sino de las propias historias de vida de los y las autores que las generan. Se puede decir que estos contenidos se han encarnado en sujetos concretos. Este vínculo, que podríamos calificarlo de humanización de la teoría, ha provocado de manera simultánea, y muy potente, tanto la posibilidad de compartir conocimientos como el deber ético de tomar las oportunidades de acción que se nos presentan como docentes e investigadores. De ese compromiso compartido a través de la perspectiva biográfica-narrativa surge el proyecto EDL.

6.3. Conocimientos, vivencias que trascienden

La indagación biográfica que da origen a este trabajo se ha planteado como una conversación en un escenario de confianza, adoptando lo que podríamos calificar como un trabajo de colaboración, que de esta forma adquiere un carácter más humano. Así, se tienen en cuenta las relaciones sociales y se pone en valor el cómo antes que el qué y el sujeto antes que el objeto. No es solo importante lo que se cuenta, también cómo se cuenta, y esto ha producido unos aprendizajes e inspiraciones que compartimos aquí:

Dentro de la trayectoria del profesor Ramón G. Flecha, destaca el proyecto comunitario llamado comunidades de aprendizaje (Flecha *et al.*, 2013). Su relato ofrece en primera persona las

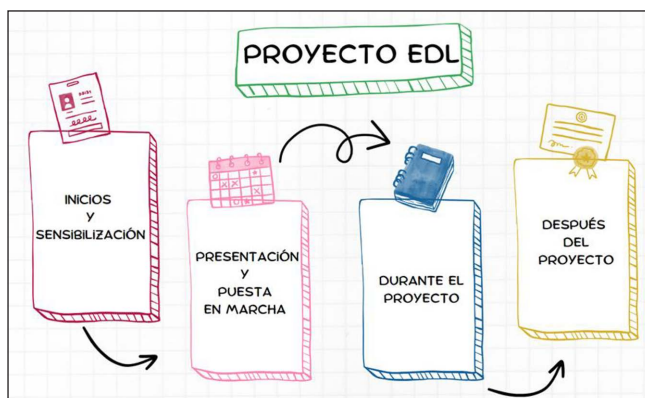
distintas estrategias que ha ido usando a lo largo de su carrera para realizar trabajo comunitario, destacando su capacidad organizativa y de hacer participar a la comunidad donde se pone en marcha el proyecto. Concretamente, se toma la sensibilización de la comunidad como estrategia clave previa a su puesta en marcha. En este proceso es importante invitar a la participación a toda la comunidad, independientemente de su ideología o de cualquier otra consideración política, social, étnica, cultural o de género. Otra de las estrategias tomadas del relato de Ramón flecha, es la puesta en marcha de tertulias literarias dialógicas (López de Aguilera y Flecha, 2021), ofreciendo estas un espacio de encuentro y debate para distintas personas de la comunidad.

Después de reflexionar sobre el relato de la profesora Silvia Llomovatte se obtiene, como aprendizaje e inspiración destacada, la necesaria toma de conciencia sobre nuestra posición como docentes e investigadores dentro de la sociedad, y las posibilidades que esta tiene. Si somos conscientes de que podemos usar nuestros recursos para enfocar las investigaciones hacia la transformación social, en ese momento esa posibilidad debería transformarse en un deber ético. Entiende esta autora que la ciencia, mayormente pagada con dinero público, debe centrarse en ofrecer avances y servicios a la sociedad. Es clave crear o fortalecer un vínculo entre la universidad y la comunidad que la rodea (Llomovatte *et al.*, 2017), y ser consciente de que el orden de prioridades marca el sentido y la utilidad de la investigación. Es decir, si el objetivo principal de un trabajo comunitario es la publicación de un *paper* en una revista de impacto, y mantenemos esta idea fija durante todo el proceso de investigación, probablemente este enfoque nos distraiga del trabajo comunitario y haga perder fuerza al servicio a la comunidad. Sin embargo, es posible ver nuestro posicionamiento como docentes e investigadores como una oportunidad para generar proyectos en los que exista una colaboración entre la universidad y la comunidad que la rodea, dando prioridad al servicio de esta, e ir cartografiando el proceso, para luego analizar y compartir la experiencia en las publicaciones que surjan. Por lo tanto, es perfectamente compatible el trabajo comunitario y la investigación, pero la clave está en tomar como prioridad el servicio a la comunidad. No se investiga para publicar, se investiga para aportar a la sociedad, y eso es lo que luego se publica.

En el relato del profesor Michael W. Apple se detalla su militancia en distintos proyectos y movimientos de transformación social desde su infancia. Para el proyecto EDL se toma como principal aprendizaje la naturalidad de estar comprometido con la comunidad. Este está relacionado con nuestra identidad como docentes e investigadores. Hacer trabajo comunitario y reivindicativo en pos de la transformación social no debe ser una excepción; siendo docente, debería normalizarse esta manera de ser y estar en la sociedad como un activista a favor de la transformación social (Apple, 2015). Todo docente debería estar implicado en la comunidad en la que se inserta y ponerse a su lado en sus luchas y sus reivindicaciones por una vida más digna y justa. Además, resultaría realmente paradójico esperar un compromiso por parte de sus miembros si la persona que anima a ello no tuviera la misma implicación. Aparte de este aprendizaje sobre la identidad docente, otro de los aprendizajes que recibimos del relato del profesor Apple para el proyecto EDL es la toma de conciencia acerca de las tensiones, conflictos y desigualdades relacionadas con el poder, ya que este es un asunto que atraviesa prácticamente todos los contextos sociales.

6.4. Mapa relator del proyecto EDL

Debido a la gran cantidad de datos y situaciones que se relatan a partir de aquí, en este punto ofrecemos un pequeño mapa orientativo para la persona lectora.



6.4.1. Proyecto EDL. Inicios y sensibilización

Durante el inicio del último año de la tesis doctoral en la que se enmarca el proyecto EDL se tiene la oportunidad de disponer de un local (cedido por particulares) en el centro de un municipio de la provincia de Málaga (sur de España). Entre las opciones que se abren a partir de esta situación está la disponibilidad de la Universidad de Málaga para ceder material didáctico y mobiliario que ya no está en uso. La gran carga ética del campo de la pedagogía crítica, los aprendizajes obtenidos de los relatos estudiados en la tesis y la experiencia previa haciendo trabajo comunitario con el grupo de investigación Procie (Leite *et al.*, 2018) empujan al doctorando a ver esta coyuntura como una oportunidad de hacer trabajo comunitario. En este trabajo se planea hacer un servicio a la comunidad mientras se intenta poner en práctica lo aprendido durante la tesis, y mientras tanto se va cartografiando la experiencia con fotos, vídeos y anotaciones de cara a poder compartir la experiencia.

Una vez conseguido el local y el material, durante agosto de 2023 se inicia un periodo de restauración y acondicionamiento del local y los bienes cedidos por la universidad, de cara a ofrecer unas condiciones adecuadas para la puesta en marcha del proyecto.

Después de convertir el espacio en una realidad, se crea un periodo de análisis y reflexión sobre el contexto. Así, podemos decir que se trata de un pueblo de veintisiete mil habitantes, de los cuales seis mil son extranjeros. Este municipio es de tradición política conservadora. Entrando en algunos detalles, existe una pedanía que aún lleva el nombre del dictador Franco, incumpliendo desde hace años la Ley de Memoria Histórica, el actual presidente de la Junta de Andalucía (del Partido Popular) y toda su familia proceden de este pueblo, y aunque en las últimas elecciones generales entre Partido Popular y Vox obtuvieron un 65 % de los votos, después de veintitrés años, ha habido un cambio de gobierno en el ayuntamiento dejando el Partido Popular la alcaldía justo tres meses antes del inicio del proyecto EDL, por lo que el ambiente político es bastante tenso en los inicios del mismo.

Teniendo en cuenta este contexto, y a modo de estrategia, en algunos espacios en los que se está presente el proyecto se decide

cuidar el vocabulario, cambiando palabras que pueden sonar a «progresismo» por sus sinónimos o definiciones. Por poner algunos ejemplos, se utilizó *reunión* o *charla* cuando se quería decir *asamblea*, o se usó la palabra *democrático* y *participativo* cuando en realidad se quería decir *comunitario*.

Primero se inició la sensibilización con los partidos políticos del pueblo, explicándoles el proyecto e invitándoles a participar como individuos, pero no como grupos políticos para evitar conflictos. Esta sensibilización se realiza en persona en las sedes de cuatro de los cinco partidos existentes (con el restante es por vía telefónica). De igual manera se hace mayoritariamente en persona una sensibilización con las principales asociaciones, clubes y grupos sociales del municipio (más de 30), explicándoles las actividades.

Los lunes por la tarde se realizan tertulias literarias dialógicas, donde se leen obras maestras del patrimonio de la humanidad. Los martes se dan clases gratuitas de español para personas extranjeras. Los miércoles se ofrece ayuda con el teléfono móvil a personas mayores. Por último, los jueves o viernes, dependiendo de la disponibilidad, se organizan mesas redondas en las que distintas asociaciones y clubes se dan a conocer desde una perspectiva sociocultural, comentando su historia como grupo, pero también historias personales y sus sueños para crear así lazos que fortalezcan las relaciones entre los distintos grupos sociales del pueblo.

Durante la sensibilización, al explicar el proyecto, se comenta que surge de una tesis, que se tiene experiencia en trabajo comunitario a través de un voluntariado realizado por el grupo de investigación Procie, y que se cuenta con material donado por la Universidad de Málaga. Siendo totalmente honestos, la experiencia y el trabajo en la universidad facilita la escucha del proyecto cuando llamas por teléfono a alguien que no conoces, ni te conoce, para pedir reunirte con ella para hacer la sensibilización. En este punto se genera una situación paradójica con respecto a la realización de las actividades. Se entiende que este proyecto puede correr el riesgo de ser concebido por la comunidad como una actividad o grupo de actividades que pertenecen a la Universidad de Málaga, que en realidad es su origen, pero esto complica desde el inicio el sentido de pertenencia de las personas de la comunidad y al mismo tiempo abre la posibilidad a que el pro-

yecto sea entendido como una actividad o grupo de actividades que ofrece una institución asistencialmente, lo cual va en contra del objetivo de crear una sinergia que permita fomentar actividades comunitarias desde la autogestión popular, es decir, fomentar lo emancipatorio. Fruto de esta reflexión en la que nos planteamos los pros y los contras de nuestra pertenencia institucional, se decide que el doctorando, que es original del pueblo donde se realiza el proyecto, se encargue de coordinar todas las actividades, y verbalizar durante el resto de la sensibilización y la presentación del proyecto que se trata de un proyecto que sale desde la institución a la comunidad, acaba en diciembre y, en enero, después de probar las actividades, comunidad decidirá si continuar o no con estas actividades u otras parecidas, o no continuar, quedando la institución en un segundo plano para fomentar la autogestión.

6.4.2. Presentación y puesta en marcha del proyecto EDL

Después del periodo de sensibilización, se realizó la presentación formal del proyecto EDL en la Casa de la Cultura del municipio. En dicha presentación hubo representación del grupo de investigación Procie, por su apoyo científico e institucional al proyecto; también hubo representación de la asociación Recrea-Project, por su colaboración para obtener el material donado por la Universidad de Málaga. Asimismo, se invitó personalmente a todos los líderes políticos de los partidos locales; asistieron concejales del equipo de gobierno y de la oposición, así como el nuevo alcalde del municipio y representantes de algunas de las asociaciones y grupos con los que se había hecho la sensibilización. Además, todo el evento fue grabado y retransmitido por la televisión local. Por lo tanto, después de llevar a cabo la sensibilización, se hizo este acto para dar visibilidad y formalidad al proyecto, pero también para crear un primer punto de encuentro entre las personas participantes.

Durante la presentación, siendo esta vez de forma pública, se hizo una puesta en común recordando los detalles que se habían compartido durante la sensibilización, con respecto a la duración, el sentido del proyecto, lo que se esperaba al finalizar, etc. También se comentó que el nuevo proyecto necesitaría un espacio cedido por el ayuntamiento, y que este espacio debería ser

gestionado por las personas usuarias del proyecto para evitar politizar las actividades.

Compartiendo de manera pública todos los detalles descritos hasta ahora, se reforzó la mirada democrática, comunitaria e inclusiva que se quería mostrar. Por lo que llegados a este punto ya teníamos unas buenas bases para poner en marcha el proyecto EDL.

6.4.3. Durante el proyecto EDL

La actividad de los lunes, «Tertulia literaria dialógica», fue un gran éxito. Siempre se ocupó el aforo máximo del espacio que se tenía (10-14) personas sentadas en modo asamblea). Muchas más personas quisieron participar, pero el aforo o el horario no lo permitía. Estas tertulias normalmente duraban una hora y media, aunque hubo días que duraron casi dos horas. Las personas participantes tenían un perfil muy variado, desde amas de casa a docentes jubilados, y no todas las personas eran originarias del pueblo, por lo que también se creó un espacio en el que se ha podido generar nuevas amistades. El libro, elegido por votación, fue *Rebelión en la granja*, de George Orwell (2022). Este libro dio mucho juego, ya que pudo ser relacionado con la situación política de ese momento a nivel nacional e internacional.

La actividad de los martes, clases de español básico para personas extranjeras, también tuvo mucho éxito. También hubo personas que no pudieron participar porque se llenó el aforo. Las personas participantes fueron principalmente holandeses y franceses. Al final de cada sesión, el «alumnado» decidía qué tema quería trabajar, y para la siguiente sesión se daban verbos, frases y expresiones comunes, así como vocabulario sobre el tema de interés elegido la semana previa. Además, se aprovechaba para compartir y explicar costumbres locales y de los países de procedencia del alumnado, por lo que, además, se producía un pequeño intercambio cultural que fomentaba la integración.

Los miércoles por la mañana se ofreció ayuda con el teléfono móvil a personas mayores. Las personas que tuviesen alguna duda o problema solo tenían que pasarse por la escuela para ser ayudadas, no era en formato clase, no se daba un temario, solo se ayudaba con problemas y dudas concretas. La asistencia, en este caso, no fue tan rotunda como en las otras actividades, ya que el horario coincidía con el de la piscina municipal para per-

sonas mayores. Lo destacable de esta actividad es que la mayoría de las veces la ayuda con el teléfono móvil pasaba a un segundo plano, y casi se pasaba más tiempo conversando que haciendo otra cosa. Por tanto, esta actividad supuso una escucha, y una socialización con las personas mayores que acudían a la escuela.

Los jueves y viernes se dedicaban a organizar mesas redondas con distintas asociaciones. Para esta actividad se necesitaba un espacio mayor que el de la escuela. Para reservar este lugar se tuvo muchos problemas, ya que la casa de la cultura no estaba disponible debido a unas reformas del tejado, y el único espacio libre, la biblioteca, estaba muy solicitado para realizar eventos. Además del plano burocrático, cada mesa redonda implicaba varias reuniones con las entidades colaboradoras para planificar cada evento, grabaciones de entrevistas previas en la televisión local para dar difusión, y preparación de material gráfico y digital para la exposición que precedía a la mesa redonda. En un principio se tenía previsto hacer cuatro mesas redondas, pero debido al problema de la Casa de la Cultura y a que se suspendió uno de los eventos por culpa de un temporal de lluvia y viento, finalmente solo se realizaron dos eventos.

La primera mesa redonda se hizo sobre la cultura del cuidado, contando con la participación de una asociación de personas enfermas de cáncer. Esta asociación es muy popular, y de manera gratuita ofrece apoyo psicológico y servicio de fisioterapia a personas enfermas de cáncer. También realiza campañas de sensibilización y de recaudación de fondos incluso a nivel provincial, destinando ese dinero al funcionamiento de la asociación y a la investigación contra el cáncer. Desde el proyecto EDL se les propuso la posibilidad de dar a conocer su asociación desde una perspectiva más cercana a lo habitual. En la mesa redonda, primero se abrió el tema sobre la cultura del cuidado y su importancia. Entre otros subtemas se habló de género y machismos como el poco valor que se le suele dar a las actividades humanas relacionadas con el cuidado por asociarse este a la mujer. Se explicó que la propia asociación, que ayuda a todo el mundo sin hacer diferencias de género, es mayormente encasillada como una asociación de mujeres, y cómo esa visión machista crea pensamientos y costumbres que acaban perjudicando incluso a los hombres, poniendo como ejemplo que muchos hombres son reacios a someterse a un tacto rectal, necesario para explorar la

próstata, por relacionar esta técnica con comportamientos homosexuales, derivando esta mentalidad en una falta de detección precoz del cáncer de próstata.

Se explicaron los orígenes y la historia de la asociación, pero también pudieron relatar las historias personales que les hicieron entrar en la misma, sus vivencias durante los últimos años, cómo se organizan en el día a día, mensajes de concienciación, sus sueños, y sobre todo, explicar qué seres humanos hay detrás de esta asociación y cómo se sienten estando en ella. La estructura del evento se dividía en los bloques: bloque 1: «¿Quiénes somos?», bloque 2: «Historia», bloque 3: «Organización», bloque 4: «Concienciación», bloque 5: «Nuevos proyectos o deseos».

Tras el evento de la cultura del cuidado se reflexiona sobre la posibilidad de llevar a cabo el próximo evento con varios grupos sociales dentro de una misma temática. Se piensa que no es solo necesario mostrar al pueblo el lado más humano y personal de la gente que hay tras estos grupos sociales, también hay que hacer que compartan espacios distintos grupos dentro de un mismo tema para crear nuevas relaciones sociales.

Tras la reflexión que se comparte en el párrafo anterior, se decide organizar la segunda y última mesa redonda sobre la cultura del fútbol en el municipio. Compartieron espacio el club de fútbol local, que es el club más antiguo de la provincia de Málaga, el club local de fútbol sala, que tiene más de 30 años de historia, y la peña Real Madrid de la localidad, que por número de socios es la más grande de Andalucía.

Al igual que en el evento de la cultura del cuidado, la mesa redonda de la cultura del fútbol se dividió en cinco bloques en los que se pudo hablar de la historia de cada grupo social, de cómo se organizan en su día a día, de los nuevos proyectos y sueños que tienen, de qué personas hay detrás de estos clubes y peñas, etc. En el apartado de concienciación, resaltaron temas como la importancia de la vida saludable y los valores del deporte, pero también temas incómodos como la lucha contra violencia en el fútbol, o la importancia de dar apoyo al fútbol femenino. Este último tema fue absolutamente necesario tratarlo para dar visibilidad al nuevo equipo de fútbol femenino del club de fútbol local, y sobre todo porque en ese momento estaba muy reciente la imputación del presidente de la Real Federación Espa-

ñola de Fútbol por besar sin consentimiento a una de las jugadoras de la selección española de fútbol femenino.

A este evento no pudo asistir el equipo de fútbol femenino, pero es necesario comentar una situación bastante curiosa, y es que aunque fueron invitadas a través de los directivos del club y por parte del doctorando por vía telefónica, en un principio su participación no estaba muy clara, parecía que fallaba algo en la comunicación. Se decide ir a invitarlas en persona «a pie de campo» tras un partido, comentándoles que era importante que asistieran, porque son un ejemplo para las generaciones de niñas que vienen detrás de ellas, porque hemos sido recientemente campeonas del mundo, y porque se necesita darles visibilidad. Transmitirles que eran importantes tuvo sus frutos y cambió la predisposición a acudir al evento. Se intuyó que ni ellas mismas están acostumbradas a que se cuente con ellas en la vida social que rodea a este deporte. Finalmente, no pudieron asistir al evento debido a que le cambiaron un partido a última hora y este coincidía con la mesa redonda, pero como ya se ha dicho en párrafos anteriores, el fútbol femenino también se tuvo en cuenta durante el evento.

Debido a los problemas de disponibilidad de espacios descritos anteriormente, el evento fue un miércoles por la tarde, de noche por ser invierno, por lo que la asistencia no fue la esperada, pero el evento fue cubierto por la televisión local, y el público alargó la mesa redonda por más de dos horas, comentando prácticamente todo el mundo su satisfacción e insistiendo en que sería buena idea repetirlo en otro horario.

6.4.4. Después del proyecto EDL

En enero de 2024 partimos de una situación según la cual ya no tenemos la posibilidad de seguir usando el local que había sido cedido por particulares. Necesitábamos pedir un espacio al ayuntamiento, y el doctorando pasaría de coordinador a usuario para ser uno más de la comunidad con respecto a la coordinación de las actividades.

Entre finales de diciembre y enero de 2024, se inicia un periodo de análisis y reflexión. Debido a la barrera del idioma, se pasa un cuestionario simple a las personas participantes en las clases de español básico para personas extranjeras, y se debate la expe-

riencia en una charla con café y dulces típicos del pueblo. Unánimemente, todo el mundo estaba satisfecho con las clases de español y con su enfoque democrático, ya que incluso se realizaban votaciones para elegir el temario de las clases. También todos deseaban que se pudiera continuar esta actividad, destacando como fortaleza que al ser estas clases al final de la tarde, era posible la asistencia de personas extranjeras que se encuentran en edad laboral. En este sentido añadían que normalmente las clases de español que se ofrecían por parte del ayuntamiento eran por las mañanas y estaban destinadas a personas desempleadas. La principal objeción para continuar con esta actividad es disponer de un espacio y la necesidad de contar con personas voluntarias que quieran hacer un servicio a su comunidad dando clases de español.

Se crea un grupo de discusión con las personas que han participado en las tertulias literarias y se debate sobre la experiencia, la continuidad y la creación de una asociación que permita dar más fuerza a la continuidad de un nuevo proyecto.

Todos valoran la experiencia como muy enriquecedora y se decide continuar con las tertulias. Con respecto a crear una asociación que dé continuidad a un proyecto parecido al proyecto EDL se decide con rotundidad no crear ningún tipo de asociación. Se comenta que durante tres meses se han hecho las actividades sin necesidad de crear ninguna asociación. Se relaciona el organigrama de una asociación con roles de poder que «pueden permitir la politización y que nos puedan controlar mejor». Se retoman así las reflexiones compartidas durante la lectura de *Rebelión en la granja*, y se decide que es posible la autogestión, necesitando solo un espacio cedido por el ayuntamiento. Cuando se habla en este grupo del resto de actividades del proyecto, todo el mundo comenta que ha sido muy enriquecedor, pero se percibe una falta de interés por la continuidad de las otras actividades.

Durante el mismo periodo del que se viene hablando en este apartado, se realiza un sondeo a distintos grupos sociales del municipio. La impresión general es que todo el mundo está contento con el proyecto EDL y es común la frase: «Aquí estamos para lo que os haga falta», pero nadie toma la iniciativa de continuar con otro proyecto similar. No tenemos un sí, pero tampoco tenemos un no. Se entiende que la falta de espacio es un problema que impide «soñar» o visualizar un nuevo proyecto, y se asume que,

aunque lo ya realizado es un impulso importante, cuatro meses puede ser poco tiempo para arrancar o descartar del todo un nuevo proyecto. Se habla con el ayuntamiento para tener un espacio para las tertulias y, si la gente quiere intentar fomentar en este espacio la continuidad de actividades socioculturales gestionadas por la propia comunidad. El ayuntamiento ofrece provisionalmente una sala de la biblioteca un día a la semana por la tarde para continuar con las tertulias, y propone presentar un proyecto para obtener un local cedido por la Fundación Unicaja.

Partiendo de la experiencia del proyecto EDL, se redacta un proyecto para crear un Ateneo. Este proyecto persigue fomentar la creación de un espacio en el que se realicen actividades socioculturales que fomenten el servicio a la comunidad y la cohesión social. En resumen, se pretende que Fundación Unicaja ceda el espacio, el ayuntamiento cubra los costes de mantenimiento del local, y el grupo de investigación Procie, desde un segundo plano, apoye el proyecto como asesor, dejando espacio para facilitar la puesta en marcha del trabajo comunitario y la autogestión popular. Volvemos a la paradoja de intentar crear sinergias emancipadoras que huyan de lo asistencial, teniendo en este caso tres instituciones involucradas, pero sabiendo que, si en algún momento se politizara o se incumpliera adrede los objetivos del proyecto, el grupo de investigación Procie dejaría el proyecto explicando los motivos de forma pública. Siendo conscientes de que existen en España numerosas experiencias de ateneos en los que el local pertenecía a una institución pública, pero era gestionado por las personas usuarias, en estos momentos lo que nos preocupa más es crear espacios en los que se fomenten modelos de autogestión democrática, igual que en las aulas creamos contextos de aprendizaje en vez de dar respuestas que han de ser memorizadas (a fecha de entrega de este capítulo se sigue esperando la aprobación o descarte del proyecto de ateneo).

6.5. Conclusiones

El desarrollo del proyecto EDL ha generado reflexiones y resonancias importantes desde el plano teórico y desde una perspectiva social, pero también cuestiones que abren nuevos caminos y espacios de pensamiento.

Con respecto a la unión de la perspectiva biográfica-narrativa con la pedagogía crítica, se ha visto que esta, centrada en la humanización, ha podido generar un espacio en el que compartir conocimientos generados en las historias vividas (estrategias de trabajo comunitario, conexión entre universidad y comunidad, e identidad docente).

Se ha podido dar un servicio a la comunidad de acuerdo con estos conocimientos ligado al proceso de investigación que estaba desarrollando, poniendo a prueba actividades y estrategias de trabajo colaborativo.

Han quedado resonancias colaborativas como la continuidad de las TLD después de terminar el proyecto EDL, o una colaboración entre la coordinación del proyecto EDL y el área de educación del ayuntamiento para conseguir una donación de material usado por la Universidad de Málaga. Además, existe la posibilidad de que se acepte la cesión de un local para impulsar un ateneo que toma como semilla lo sucedido durante el proyecto EDL.

Destacamos la importancia de una buena sensibilización, realizada en persona de manera dialógica, e invitando a participar a todo el mundo, independientemente de su ideología. Esto ha sido clave para que no haya existido ningún tipo de conflicto de carácter político, en un contexto que precisamente no era muy favorable en este sentido.

Una paradoja con la que se ha intentado luchar durante todo este proyecto es la búsqueda de un equilibrio que permita una huida de lo asistencial hacia lo emancipatorio. Para enfrentarnos a este problema es necesario ser conscientes de quiénes somos, de dónde venimos y cómo afecta esto a los roles de poder y al sentido de pertenencia a un proyecto. De esta duda surgen las siguientes preguntas: ¿Cuánto tiempo debe durar un proyecto comunitario para que sea efectivo? Pensamos que es imposible saberlo porque cada contexto es diferente, pero somos conscientes de que las transformaciones sociales son muy lentas y que cuatro meses son insuficientes. Esta respuesta con respecto al tiempo tiene influencia en la siguiente pregunta: cuando somos conscientes de nuestra pertenencia a una institución, ¿cómo se encuentra el equilibrio entre lo asistencial y lo emancipatorio? En este caso tampoco tenemos una respuesta rotunda, pero nuestra estrategia está centrada en dos pasos: uno es que las personas que investigan sean o pasen a ser uno más de la comunidad, y

otro es, reflejar cómo y durante cuánto tiempo serán nuestros roles como institución (grupo de investigación y universidad). Aquí hemos creado dos etapas temporales bien diferenciadas, en la que, primero a través del proyecto EDL, hemos puesto un fuerte énfasis en las estrategias de transformación social dándoles visibilidad ante la comunidad y, una vez realizadas estas estrategias, poner fin al proyecto EDL y empezar el proceso de acompañamiento en las dinámicas que se generen en la comunidad, desde la horizontalidad. Para cambiar este rol es importante hacerlo visible de manera pública, para que se vea cuando pasamos a un segundo plano y continuar nuestra labor investigadora como uno más de la comunidad; en este caso, la investigación y la transformación no acaban cuando acaba el proyecto EDL. El proyecto es solo el detonante, por eso se sigue acompañando a la comunidad participando en las tertulias literarias, y se espera seguir acompañando en el proyecto del ateneo.

Con respecto a los roles de poder, partiendo de la paradoja que precede a estas preguntas, ¿quién decide cómo se realiza y organiza una colabor? entendemos que esto lo debe decidir la comunidad, y si en esa decisión toma parte un académico, este debe ser parte de la comunidad o, al menos, establecer los vínculos necesarios para generar la relación de complicidad y confianza necesarios, ya que la toma de decisiones por parte de alguien ajeno y que ocupa un puesto en una institución, no haría otra cosa que dinamitar el sentido de lo democrático y comunitario dentro de una organización que se espera que sea horizontal.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. (1991). *Ideología y currículo*. Akal.
- Apple, M. W. (2015). El docente/activista: una introducción al conocimiento, poder y educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4 (2), 67-85.
- Fernández-Torres, P., Calvo-León, P., Martagón Vázquez, V. y Rivas-Flores, J. I. (2023). *Teachers' narratives for the liberation of the identity of the oppressor teacher*.
- Flecha García, J. R. F. y Mallart, L. P. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1 (1), 11-20.

- Leite, A. Márquez, M. J. y Rivas, J. I. (2018). Aprendizajes emergentes y compromiso social. Transformando la universidad desde las comunidades de aprendizaje. En: Martínez, J. B. y Fernández E. (comps.). *Ecologías del aprendizaje. Educación expandida en contextos múltiples*. Morata.
- Llomovatte, S., Naidorf, J., Pereyra, K. y Sturniolo, S. (2017). *La universidad cotidiana: modelos y experiencias de transferencia social* (vol. 1). Eudeba.
- López de Aguilera, G. y Flecha García, R. (2021). Tertulias literarias dialógicas: transformaciones sociales y personales. *El Guiniguada*.
- Martagón Vázquez, V., Fernández Torres, P., Núñez, C. y Rivas Flores, J. I. (18-19 de abril 2024). *Historias que convergen. Vidas que se transforman*. IX Jornadas de Historias de Vida en Educación, Valencia, España.
- Orwell, G. (2022). *Rebelión en la granja*. Edaf.

Los saberes del pueblo maya como eje transversal para la formación profesional de docentes en Educación Básica, experiencia desde las Universidades para el Bienestar «Benito Juárez», Yucatán, México

ROSELIA VÁZQUEZ ZÁRATE
PIEDAD CALVO LEÓN
MARÍA JESÚS MÁRQUEZ GARCÍA

7.1. Introducción

Este capítulo está centrado en reconocer a los saberes de los pueblos mayas como fuente principal para la construcción de nuevas propuestas educativas, tanto en el currículum, planeación y praxis educativas. México destaca por su diversidad cultural y lingüística, actualmente, se reconocen 68 pueblos originarios y más de 364 variantes lingüísticas. Históricamente los saberes de las comunidades indígenas de México han sido marginados en el campo de la educación, estos saberes no han sido recuperados en los espacios escolares, fomentando con ello, la pérdida de valores, la lengua originaria y los saberes ancestrales y parte del patrimonio cultural e histórico. En ese contexto, la licenciatura en Formación Docente en Educación Básica: Patrimonio Histórico y Cultural de las Universidades para el Bienestar «Benito Juárez García» ha sido un espacio donde los saberes del pueblo maya constituyen un eje transversal para la formación de los nuevos cuadros docentes desde una perspectiva comunitaria.

7.2. México, un mosaico cultural y lingüístico

Los pueblos indígenas¹ y afromexicanos ostentan una gran diversidad de patrimonios culturales, históricos, vivos y activos materiales e inmateriales en México entre ellos destacan el lenguaje, el pensamiento y la cosmovisión, elementos que deben considerarse en plural por la gran diversidad de manifestaciones, incluso dentro de una misma comunidad, territorio o región.

Actualmente, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) reconoce a México con 68 lenguas y 364 variantes lingüísticas, cada una en un estatus diferente, mientras en algunas lenguas tienen un mayor número de hablantes como el caso de la lengua maya y náhuatl. Existen lenguas que están en riesgo de desaparición con menos de 100 hablantes.

La Ley General de Derechos Lingüísticos en su artículo 4 plantea que todas las lenguas indígenas, junto con el español, al ser lenguas nacionales, tienen la misma validez en el territorio nacional. Esto también se plantea en el artículo 7 de esta misma ley y añade que serán válidas «para cualquier asunto o trámite de carácter público, así como para acceder plenamente a la gestión, servicios e información pública». Sin embargo, esta validez y aparente igualdad jurídica no lo es de facto, sobre todo en el sistema educativo nacional.

Por ello sigue siendo fundamental promover, mantener, desarrollar y proteger la tradición oral y escrita de los pueblos y comunidades indígenas y afroamericanas, puesto que la práctica cotidiana y la transmisión de este patrimonio a las generaciones futuras contribuyen a la vitalidad, la fortaleza y el bienestar de las propias comunidades. Mientras que las lenguas están en riesgo permanente de deterioro, desuso y extinción, por las presiones de la modernidad y las políticas de educación uniforme. Los mecanismos principales de su preservación son el impulso para su uso y transmisión por los canales formales e informales, incluyendo el esta-

1. De acuerdo al artículo 2.º de la Constitución mexicana, se define como sujeto de derechos colectivos e individuales, descendiente de quienes habitaban el país antes de la colonización española; conserva sus características culturales y está integrado en una comunidad con territorio y autoridades propias. Asimismo, es un derecho individual con principio de autoadscripción, con derechos a la identidad cultural, territorial, recursos naturales, representación y acceso a la justicia y demás derechos que tengan los ciudadanos de la nación mexicana.

blecimiento de políticas, estrategias y programas de revitalización cultural, lingüística y educativa. El proceso ha sido muy lento.

7.3. Universidades para el Bienestar «Benito Juárez García». Otra universidad es posible

El artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala que toda persona tiene derecho a la educación y que el Estado impartirá y garantizará la Educación Inicial, Pre-escolar, Primaria, Secundaria, Media Superior y Superior.

El artículo 9.º de la Ley General de Educación establece que el Estado, además de impartir la Educación Preescolar, Primaria, Secundaria y la Media Superior, promoverá y atenderá directamente, mediante sus organismos descentralizados, a través de apoyos financieros, o bien por cualquier otro medio, todos los tipos y modalidades educativos, incluida la Educación Inicial, Especial y Superior, necesarios para el desarrollo de la Nación.

Debido a crecimiento de la población en el país y la necesidad que enfrenta la juventud mexicana para contar con estudios profesionales que les permitan atender los requerimientos que plantea el desarrollo económico, social y cultural de la Nación se creó en julio del 2019 el organismo público descentralizado denominado Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, encargado de prestar, desarrollar, coordinar y orientar servicios de educación superior de calidad a través de las sedes educativas que deriven del Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, que corresponde a uno de los principales programas que desarrolla el Gobierno Federal, a cargo de la Secretaría de Educación Pública.

Aunado a lo anterior, con la finalidad de solucionar el problema de rezago educativo de tipo superior, se ampliaron significativamente las posibilidades de acceso a este nivel educativo mediante el establecimiento de sedes educativas donde se imparta educación de tipo superior en municipios ubicados en zonas del país con alta y muy alta marginación, así como rezago en desarrollo social.

Dicha inclusión de jóvenes a la Educación Superior busca contribuir a impulsar el desarrollo nacional mediante la forma-

ción de profesionistas comprometidos con las necesidades sociales de la población y con los conocimientos y habilidades necesarios para afrontar los problemas que se presentan en sus comunidades, así como en distintas regiones del país, siendo muchas las sedes instaladas en zonas con población indígena, actualmente en el país; se cuenta con aproximadamente 200 sedes educativas.

En el municipio de Tekax del Estado de Yucatán se ofrece la licenciatura en Formación Docente en Educación Básica: Patrimonio Histórico y Cultural desde septiembre del 2020, un municipio que está considerado por el Consejo Nacional de Evaluación de Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2022) como uno de los municipios con alto rezago social. En su mayoría, las localidades son pueblos indígenas mayas.

En la universidad se cuenta con estudiantes mujeres que son madres de familia, que iniciaron su carrera universitaria y por motivos económicos tuvieron que dejarla, así como estudiantes hombres y mujeres que por muchos años han dejado de estudiar. El único requisito para la universidad es contar con los estudios de medio superior. La universidad ha sido una oportunidad para toda esta población que no ha podido acceder antes a la universidad por distintas razones.

7.4. Saberes mayas y la comunalidad como eje transversal de la formación docente

Partimos de la idea de que los saberes mayas son los modos de vida de los pueblos y comunidades antes de la colonización y posterior a ella en donde se encierran distintos elementos como: la organización comunitaria, el sistema jurídico, la lengua, la cosmovisión, la filosofía de vida, los rituales, la vestimenta, la religiosidad, la tecnología, lo político y territorial, y lo que para el autor Jaime Martínez Luna (2015) sería la comunalidad comprender la vida de las comunidades a partir de cuatro elementos centrales: territorio, trabajo, poder y fiesta comunales, que son atravesados por los demás elementos culturales (lengua, cosmovisión, religiosidad, conocimientos, filosofías, tecnologías, ciencias, etc.) en un proceso cíclico permanente, un modo de vida

que se desarrolla en un contexto organizativo específico, que es el tejido social comunitario.

En los pueblos indígenas de México, la oralidad ha sido la vía más importante para transmitir la lengua y la cultura; desde esta visión, el saber hablar y el saber escuchar se trasladan de la reflexión a la acción encaminada hacia una transformación personal, colectiva y de su entorno político, cultural, social, económico y religioso. Por eso se ha puesto en marcha una metodología desde un enfoque comunitario: flexible, dialógico y participativo, bajo los principios de la comunalidad; es decir, se aprende en la acción en la cotidianeidad con el entorno bajo el principio del pueblo maya, los aprendizajes para la vida. Se trata de llevar a la praxis el aprendizaje situado (Haraway, 1995), muy presente en los discursos occidentales pero muy alejado de las aulas universitarias.

Ya que históricamente los saberes o conocimientos indígenas no han sido retomados en los planes de estudio debido a la injusticia epistémica presente en los discursos y praxis principalmente occidentales; los cuales han invisibilizado todo conocimiento que se aleja de la hegemonía y muestran la diversidad. (Fricker, 2017) Se ha buscado que las acciones pedagógicas permitan fortalecer un aprendizaje significativo a través de la oralidad en donde va implícito distintos conocimientos. Por ello se ha promovido la oralidad intergeneracional considerando la lengua indígena como una herramienta fundamental para la comunicación, al investigar, desarrollar y fortalecer los conocimientos comunitarios y accionando bajo el principio de que todas las personas aprendemos de todas.

7.5. El plan de estudios

Es bien sabido que el currículum ha sido una herramienta de control y la coartada para mantener las desigualdades en la mayoría de los sistemas educativos (Apple y Beane, 1997), invisibilizando saberes y generando una hegemonía contaminada por la lógica neoliberal en la que estamos inmersas. Esta aproximación al currículum se intenta liberar de estas lógicas y se acerca a unos aprendizajes contextualizados, situados y a su vez rizomáticos.

El plan de estudios está pensado en sistematizar el estudio de los procesos y posibilidades de la formación educativa de niñas,

niños y jóvenes que cursan la Educación Básica en México. Se orienta también a ampliar los horizontes de conocimiento de los futuras docentes respecto a materias indispensables para el trabajo en las comunidades, en las que deberán recogerse los elementos fundamentales de su propia riqueza histórica y cultural, al tiempo que se potencien capacidades desarrolladas a partir de los avances científicos, técnicos y humanísticos de lo más avanzado de las ciencias educativas en el mundo. Finalmente, se busca reconstruir y relanzar la educación como parte irrenunciable del patrimonio histórico y cultural de México; el fundamento indispensable de la propuesta es la transformación hacia el futuro.

Se pretende de esta manera un eje importante para la construcción de los saberes, en donde se pone en el centro la comunidad como parte patrimonio cultural, tal como se presenta en el siguiente esquema que se recupera del plan de estudios algunos ejes problemáticos y su vez las asignaturas que están directamente relacionados con los saberes comunitarios.

PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA: PATRIMONIO HISTÓRICO Y CULTURAL
La educación como patrimonio histórico y social: • La historia nacional y la educación
Educación como realización de la justicia social: • Reforma agraria y educación socialista en el gobierno de Lázaro Cárdenas. • La educación mexicana en el contexto latinoamericano.
Dinámica y procesos de enseñanza-aprendizaje: • Enseñanza y aprendizaje de la historia y la geografía nacional. • Reconocimiento de la diversidad: identidades y culturas regionales.
Educación fundamental: planteamiento y superación de problemas para la supervivencia de las comunidades: • Investigación y práctica de localización en el territorio (familia, comunidad, municipio, región). • Investigación y práctica sobre los problemas de la comunidad. • Saberes, ritualidad y tradiciones comunitarias. • Comunicación básica en lengua maya. • Comunicación experiencial en lengua maya.
Producción para la alimentación y aprendizaje de técnicas, herramientas y oficios comunitarios: • Siembra, cultivo, cosecha y procesamiento de alimentos. • Producción y reproducción de la vida en la comunidad (principios de salud e higiene humana, animal y vegetal). • Herramientas y oficios comunitarios (albañilería, plomería, electricidad, carpintería, mecánica).

La sociedad mexicana actual y la educación:

- La educación frente a la desigualdad y la exclusión.
 - Migraciones, precariedad laboral, violencia.
 - Intervenciones sociales de la educación: aportaciones al mundo del trabajo, la sustentabilidad y el bienestar de la población.
-

7.6. Organización de trabajo docente colectivo e individual

En las Universidades para el Bienestar, con la pandemia que se vivió en el 2019 y 2020, así como por el enfoque comunitario, se organizan las actividades de forma creativa y flexible, bajo las circunstancias de cada contexto o entorno.

Las actividades se organizan en diversos espacios, en los que se realizan diversas actividades y todas ellas van entretejiendo otro modo de hacer docencia.

- **Las aulas:** reflexiones y discusiones de los temas planteados en el plan curricular. El aula es un espacio de reflexión conjunta en la cual se trazan diversos caminos con el fin de responder a las necesidades que emergen en la comunidad.
- **Trabajo en el campo:** actividades que se ponen en práctica con relación al tema planteado en el aula, incluyendo prácticas de acuerdo con las necesidades y problemáticas de la comunidad, así como escolares, este último dentro de las escuelas o centros educativos de nivel: Inicial, Preescolar y Primaria. Del mismo modo también existe la posibilidad de realizar trabajo de campo en proyectos concretos liderados por las comunidades a modo de ejemplo podemos destacar el trabajo realizado con el grupo Abejas Meliponas, que ponen en marcha un proyecto llevado a cabo por un grupo de mujeres que realizan cosmética natural en la que su base es la miel.
- **Punto de encuentro presencial:** Actividades para reforzar los temas vistos en aula y en campo, a través de pláticas con expertos en el tema; puede ser alguien académico o sabio de la comunidad, o autoridades municipales o educativas.

Lo que implica que se organice el trabajo colectiva y colaborativamente, de manera que se vayan construyendo los aprendizajes con el alumnado, que no se sientan abandonados y no se vean orillados a desertar, y, sobre todo, que se contribuya a que construyan sentido en su día a día y aporte a su comunidad. En este sentido, se planea las actividades docentes y de aprendizaje de todos los estudiantes.

Podemos escalonar prácticas de campo, organizar a los grupos, priorizar el trabajo colectivo y transversal entre asignaturas, mediante la puesta en marcha de trabajo desde ejes problemáticos y secuencias didácticas que impliquen a las asignaturas del ciclo, programar prácticas muy concretas durante el ciclo y que los problemas que se hayan de resolver sean parte de un trabajo que ayude al estudiante a acreditar más de una asignatura y que a los docentes les permite evaluar y dar seguimiento a los estudiantes con puntualidad.

7.7. Colaboración, formación y reflexión en relación con dos contextos universitarios diferentes

Referirnos a un enfoque comunitario es reconocer que la colectividad docente es una construcción dialógica permanente. Este desafío ha sido compartido con la participación activa de colegas de otros espacios universitarios que con formación, experiencias, reflexiones, intervenciones y acompañamiento nutren el trabajo que se realiza en la Universidad para el Bienestar tanto como las reflexiones que provocan en el profesorado visitante de otros países. En este capítulo nos referimos al caso particular de las compañeras visitantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, España. El compartir entre pares en un contexto horizontal ha sido una posibilidad de encuentro y aprendizaje, ya que a partir de la experiencia nos permite pensarnos conjuntamente en grupo, en el trabajo pedagógico que se hace en distintos lugares, así como reflexionar en los avances y retos de todas las implicaciones que suponen hacer universidad desde un enfoque comunitario. En la Universidad del Bienestar está muy presente que todos los actores (docentes,

coordinadora, estudiantes y sabios de la comunidad) son partícipes activos de la apropiación de los saberes pedagógicos y comunitarios. En ese sentido, la aportación y el intercambio de experiencias fortalecen la mirada y el horizonte pedagógico en el contexto del pueblo maya tanto como la de las personas y contextos visitantes.

Por otra parte, esta experiencia es radicalmente diferente a la tendencia de las universidades hegemónicas en el mundo del «norte». Desde una perspectiva crítica nos queda mucho que aprender y dialogar con experiencias comunitarias de universidades con el eje central en la comunidad y los territorios tradicionalmente excluidos. Autores y autoras referentes en el ámbito de las humanidades (Freire, 1997; Sen 2003; Morin 2009; Chomsky 2005; Nussbaum 2011; Lledó, 2018; Giroux, 2018) plantean un cambio de las universidades hegemónicas que les aleje de las pretensiones neoliberales, tecnocráticas y jerárquicas que en la actualidad las acercan a discursos elitistas, con nuevas formas de selección y clientelismo.

Por lo contrario, el proyecto de la Universidad del Bienestar es profundamente humanista social y crítico, comprometido con el conocimiento en interrelación con la justicia social, la ética, la dignidad de las personas, el cuidado de la convivencia, la igualdad de géneros y con las minorías culturales, étnicas y territoriales (Márquez, Cortés y Barquín, 2023). Desde la mirada del profesorado visitante, la Universidad del Bienestar permite palpar la visión de que otra universidad es posible. Desde una perspectiva ontológica podemos afirmar que esta universidad presenta una mirada al mundo diverso donde de recuperan saberes maltratados, escondidos e infravalorados por el mero hecho de su procedencia. Las comunidades indígenas, en definitiva, el mundo se entiende a partir de las relaciones con las demás personas.

Así lo refleja en primera persona una de las profesoras visitantes:

En la estancia realizada hemos tenido la oportunidad de convivir con el profesorado, el alumnado y el tejido social de la comunidad. Se han realizado diversas asambleas centradas en las necesidades de la propia comunidad. Siguiendo el modelo de comunidades de aprendizaje, hemos tomado como punto de partida la fase del sueño en la cual profesorado, alumnado y tejido social conversan con el fin de trazar diversas líneas de trabajo que respondan a la necesi-

dad y cosmovisión del mundo de las comunidades en la que se ubica la Universidad. Como no podía ser de otro modo, su sustento son las epistemologías del Sur, ya que estas responden y posibilitan otras formas de hacer en las que la comunidad se coloca en el centro del trabajo realizado.

El programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez (UBBJ) permite opciones de formación superior a jóvenes y adultos que por diversos motivos han sido rechazados o no han tenido la oportunidad de acceder a instituciones de educación superior. Ofrece una educación gratuita en la que sus programas académicos se alejan de la lógica administrativa la cual ha dejado fuera a numerosos colectivos. Parte de unos principios, valores y responsabilidades. Centrando la mirada en los distintos valores podemos destacar la inclusión educativa y social. En su reglamento hacen hincapié en la importancia de las prácticas educativas, y quedan prohibidas las prácticas autoritarias y represivas. Destacan la necesidad de generar prácticas respetuosas con las diferencias, así como un eje clave que se encamina a erradicar la exclusión presente en el estado mexicano hacia las minorías o colectivos excluidos. La transformación social de la realidad nacional implica el reconocimiento histórico y social demandado por las distintas comunidades; entiende que los profesionales de la educación son clave en este proceso de transformación. La formación tiene una orientación científica, humanística y artística en la que se requiere tener en cuenta el conocimiento de las tradiciones, la historia y los valores de las comunidades.

En este sentido podemos destacar que rescatamos los siguientes aspectos de la experiencia de la UBBJ para pensar la universidad hegemónica:

- La importancia de trabajar, colaborar e investigar con otra persona desde una posición horizontal. La investigación, la participación y la colaboración están en constante relación y nos incita a pensar en procesos de formación y de investigación vinculados a la realidad social, de modo que nos implique un conocimiento reflexivo, dialogado y en relación con la cultura.
- La implicación de las universidades en proyectos populares locales e internacionales, de modo que se ponga en diálogo

conocimientos y saberes para beneficiar la vida de las personas más vulnerables. Así, el conocimiento científico se da ligado a las necesidades reales de modo que los procesos y resultados de la investigación son articulados con la vida y la utilidad para la dignidad personal y colectiva. La vinculación, con movimientos y organizaciones locales y globales, va más allá de lo que se conoce como extensión universitaria y nos lleva al compromiso por la mejora de la vida de las personas y colectivos vulnerables para construir trayectorias de vida dignas y un mundo más justo.

- Pensar la formación de profesorado universitario en un mundo multicultural-desigual que afecta, y alude, no solo a los fines de la formación y la investigación, sino a constituirse en un medio en el proceso de formación ético-profesional en la formación del profesorado
- Compartimos el sentido de la formación en educación superior, relacionado con la colaboración e investigación dialógicas; tiene que implicar al profesorado y los estudiantes universitarios en contextos públicos y en organizaciones sociales, aplicado a la vida, en relación con los currículum y planes de educación superior anclados en iniciativas sociales humanistas y críticas, construidas en colaboración entre la universidad y organizaciones ciudadanas democráticas, en los entornos locales y globales, en un sentido ético que religue lo individual con el prójimo y la comunidad (Rivas, Cortes y Márquez, 2018).
- Por otra parte, los modelos feministas según Denzin (2008), ligados a la ética de los cuidados (Guilligan, 2013) y que operan hacia el exterior, parten de las experiencias personales y de la autorreflexión que se entrelaza con los contextos sociales en los que la experiencia se perfila en relaciones sociales basadas en el cuidado, el respeto y el amor. A diferencia de la ética universalista, la ética feminista incluye «el respeto a los otros, pero también saber escuchar y compartir, así como la generosidad, la cautela y la humildad» (Denzin, 2008, p. 189) que nos lleva, desde procesos mediacionales, a ser compartida en grupos sociales diversos en que se trata a las personas con dignidad y respeto.
- Una relación de formación decolonial es radicalmente distinta al proceso de colonización jerárquico. En su sentido decolonial al tiempo que colaboramos en la construcción de un

proyecto educativo comunitario que cobra sentido en los escenarios de lucha del territorio, en las problemáticas cotidianas sociales, políticas y económicas que se constituyen como terrenos pedagógicos que no quedan fuera de lo educativo y en los que también se ponen en juego aprendizajes, reaprendizajes, reflexión y acción colectiva (Walsh, 2013).

7.8. Conclusiones y reflexiones

La UBBJ es un ejemplo de lucha contra la injusticia epistémica (Fricker, 2017) presente en la mayoría de los espacios universitarios. Este centro instala su punto de partida en la realidad presente en los pueblos en los que se ubican. Cabe destacar la ubicación de estas facultades, ya que están presentes en territorios alejados de las grandes urbes, lo cual posibilita el acceso a las personas de las localidades próximas. En la reconocida Europa son numerosas las personas de los ámbitos rurales que no tienen oportunidad de ir a estudiar a las grandes urbes lo cual impide el acceso a los estudios universitarios.

Esta universidad realiza numerosas rupturas entre ellas, acaba con las clasificaciones y permite la entrada a los estudios universitarios más allá de una prueba como la EVAU; no parten de notas de corte, lo cual posibilita poder realizar estudios universitarios más allá de la superación de una prueba que en numerosas ocasiones no responde a los saberes reales de los y las estudiantes. Hay que destacar la selección del profesorado alejada de la lógica mercantilista presente en las Universidades del Estado español, ya que como condición *sine qua non* se debe tener experiencia en las comunidades con el fin de trabajar a partir de las realidades contextuales.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. y Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Chomsky, N. (2005). *Sobre democracia y educación* (vol. I). Paidós.
- CONEVAL (2023). *Consejo Nacional de Evaluación de Política de Desarrollo Social*. https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_pobreza_evaluacion_2022/Yucatan.pdf

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2023). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Denzin, N. K. (2008). La política y la ética de la representación pedagógica: hacia una pedagogía de la esperanza. En: P. McLaren y J. L. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 181-200). Graó.
- Freire, P. (1997), *Política y educación* (2.^a ed.). Siglo XXI.
- Fricke, M. (2017). *Injusticia epistémica: el poder y la ética del conocimiento*.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Cuadernos de la Fundació Víctor Grifols i Lucas.
- Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- INALI (2023). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales*. <http://www.inali.gob.mx/clin-inali/mapa.html>
- LGLDPI (2024). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGLDPI.pdf>
- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la literatura y la vigencia de la filosofía*. Taurus.
- Márquez, M. J., Cortés, P. y Barquín, J. (2023). Compromiso de la Universidad para la cultura de paz desde una mirada educativa. En: M.T Castilla y V. Martín Solbes. *Cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos: análisis, reflexiones y miradas* (pp. 239-252).
- Martínez Luna, J. (2015). Conocimiento y comunalidad. *Bajo el Volcán*, 15 (23), 99-112. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Puebla, México.
- Morin, E. (2009). Sobre la reforma de la universidad. *Gaceta de Antropología*, 25 (1). <http://hdl.handle.net/10481/6850>.
- Nussbaum, M. (2011). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la defensa de la educación liberal*. Paidós.
- Rivas, J. I., Cortes, P. y Márquez M. J. (2018). Experiencia y contexto. Formar para transformar. En: C. Monge, y P. Gómez (coords.). *Innovando la docencia desde la formación del profesorado* (pp.109-124). Síntesis.
- Sen, A. (2003). *The importance of basic education*. Conferencia en Edinburgh University. <http://www.cis.ksu.edu/~ab/Miscellany/basiced.html>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (vol. 1). Abya-Yala.

Tejer redes para borrar fronteras. La experiencia de una Escuela de Familias Agrícolas en Argentina, una inspiración de trabajo en colabor

MAIA ACUÑA
LUDMILA PELLEGRINI
CLAUDIO NÚÑEZ

8.1. Introducción

Este trabajo da cuenta de un diálogo que hemos comenzado a construir entre la Universidad Nacional del Nordeste y una escuela de familias agrícolas (EFA, de ahora en adelante) en la Provincia del Chaco, en el norte de Argentina, denominada «Fortaleza campesina». Se trata de una experiencia que surge a partir de decisiones colectivas asumidas como equipo de docencia e investigación a cargo de un seminario que se ocupa de analizar la «realidad educativa» de la región y que participa en un proyecto de investigación denominado: «Narrativas sobre la educación pública. Pedagogías y voces para pensar la escuela».

Como docentes e investigadoras/es de la universidad pública, consideramos que el diálogo con espacios pedagógicos por fuera de la academia se vuelve fundamental para la construcción de un posicionamiento colaborativo, así como para la socialización de otras voces. Tal como lo plantea bell hooks (1994, p. 151), «es crucial que los pensadores y las pensadoras que queremos cambiar nuestras prácticas educativas hablemos entre nosotros, colaboremos en un debate que cruce fronteras [...] y permita cruzar las barreras que pueden erigirse». A partir de esta postura, buscamos narrar lo acontecido desde la escucha atenta y la reciprocidad.

dad de lo compartido, atendiendo a la vitalidad de los trabajos realizados en colabor, donde la academia se saca el traje de lo inaccesible para fundirse en lo comunitario, narrando con otros y otras las «experiencias cotidianas de hacer escuela» (Acuña, 2022) y comprendiendo los sentidos de la praxis que se engendra en la vida entre la escuela, las familias y la comunidad.

La EFA con la que trabajamos, se encuentra situada en el centro-este de la Provincia en el Departamento Libertad, a 150 km de la capital provincial y en un contexto rural. El vínculo con su comunidad lo comenzamos a construir a partir de dos momentos: una primera visita que realizamos con el equipo de docencia del Seminario de la Realidad Educativa durante el año 2022, donde viajamos junto con todos los estudiantes para que pudieran conocer esta experiencia educativa que consideramos pedagógicamente potente, tanto por su historia como por sus prácticas educativas. Aquel día, estudiantes y docentes nos invitaron a sumergirnos en sus dinámicas cotidianas: recreos, almuerzo, tiempo en clases y actividades dentro del espacio rural.

Luego, un segundo momento, durante el mes de agosto del año 2023, realizamos una visita en el marco de las actividades dentro del equipo de investigación. Allí pudimos profundizar en las vivencias cotidianas de la escuela a través de una entrevista en profundidad con el director y un taller de imágenes realizado con los y las estudiantes de tercero, cuarto y quinto año del nivel secundario. La pregunta que guio la actividad fue: «¿Qué significa la escuela para ti?». A partir de esta consigna plasmaron sus respuestas en imágenes tomadas por ellos y ellas. Seleccionaron tres imágenes de las tomadas, asignaron un título a cada imagen y narraron de manera escrita y oral los significados que les otorgaron. Los sentidos atribuidos terminaron por ser múltiples, tanto como la diversidad de escenas capturadas por cada grupo, desde caracterizar las formas de vivir en la escuela, hasta los valores arraigados al pertenecer y ser escolarizados/as en la EFA, así como las diferentes formas que asume, para ellos y ellas, la producción en comunidad en el ámbito rural. Parte de la información recogida en esta segunda visita es la que se presentará en este capítulo.

Nos interesa visibilizar esta experiencia porque se trata de un proyecto de institución que discute con las miradas academicistas sobre la escuela y porque responde, principalmente, a la

construcción de una institución horizontal, diversa y de gran referencia para el contexto en el que se encuentra inserta. Tiene como objetivo principal promover la unidad y el arraigo de su comunidad a partir de la conversación de las prácticas históricas y culturales que atraviesan la vida en la ruralidad. Una centena de estudiantes de los diferentes parajes aledaños son escolarizados sin tener que trasladarse largas distancias hasta la capital de la ciudad, por lo que no solo garantiza un derecho básico como lo es la educación secundaria, sino que redobla la apuesta al construir escuela desde un formato pedagógico disruptivo como lo es la pedagogía de la alternancia (Miano, 2018).

En términos metodológicos, optamos por utilizar lo que se denomina una etnografía de ensamblajes (Youdell y McGimpsey, 2015), la cual busca indagar, conjuntamente, órdenes espaciales, temporales, discursivos, relacionales, subjetivos y afectivos, a medida que se desarrollan en escalas macro y micro institucionales. Por esta razón, tanto la entrevista en profundidad con el director como la dinámica de talleres con los estudiantes nos han permitido incorporar información a partir de miradas diversas sobre la EFA. Más allá de estas decisiones, una labor constante como equipo docente y de investigación es la de construir metodologías y caminos propios que permitan dar lugar a presencias y miradas otras. Son caminos que se vuelven «propios» en tanto relación con lo que nos va ocurriendo en la realidad educativa, más allá de los instrumentos y herramientas que –en sí mismos– nos permiten dar un sustento y un fundamento epistémico a ese acontecer.

Así, el posicionamiento epistemológico, metodológico y las referencias conceptuales con las que trabajamos comprenden a las escuelas como espacios de co-labor, vivencia y habitabilidad (Ramírez y Pertile, 2017) que se convierten, gradualmente, en espacios de permanencia, reunión y comunidad (Southwell, 2022). Retomando a Arendt (2016), emerge de este concepto un sentimiento de pertenencia y acogida del recién llegado, en donde lo escolar se vuelve un lugar afectivo (Berlant, 2020), un suelo que acoge en contextos de precariedad. Esto no es un proceso dado, sino que es producto de una configuración cotidiana y de la producción de tramas y prácticas donde la afectividad se hace presente (Kaplan, 2018). La escuela, entonces, se convierte en un lugar donde los sujetos se reúnen y accionan, en donde se en-

samblan y construyen identidades colectivas (Acuña *et al.*, 2021; Wacquant, 2013).

Desandar la experiencia de la EFA nos permite realizar un análisis en profundidad de diversas aristas que atraviesan el campo educativo, específicamente, el de la educación secundaria y, sobre todo, el de la educación rural; así como las vivencias de las comunidades agrícolas-campesinas en Argentina. Se trata, entonces, de una experiencia que nos habilita pensar en modos de transformar la mirada universitaria y las lecturas que se configuran sobre la vida escolar cotidiana en otros contextos. Una mirada que escapa tanto a las lógicas de culpabilización y responsabilización como a la romantización del trabajo de las escuelas donde directivos y docentes deben volverse grandes artesanos para trabajar en pos de la inclusión.

En la complejidad que reviste la vida en comunidad dentro de las EFA, esta escuela se vuelve lugar para la configuración de lazos y complicidades en un mundo cada vez más frágil y fragmentado; por lo que posicionar el análisis en los procesos de colabor que se desarrollan en esta escuela que «nunca termina» porque es una escuela «sin fin», tal como lo decía el director (2023); haciendo referencia a un adentro y un afuera que se conjugan en un sin fin de tareas y estrategias de retroalimentación social-política, cultural, agrícola e histórica, adquiere especial relevancia; en la medida en que es ella la que debe responder o ensayar respuestas al cómo vivir una vida en común. Un común que no supone la idealización de una comunidad orgánica sino, más bien, vivir entre sus paradojas y contradicciones.

En el marco de lo antes propuesto, este capítulo se dividirá de la siguiente manera: en la primera parte destacaremos «La relevancia del trabajo en colabor entre la universidad y las escuelas», el por qué elegimos vincular los espacios universitarios con la EFA, cómo esta experiencia abrió la posibilidad de pensar otras formas de hacer escuela, donde lo comunitario toma un papel central. Luego profundizaremos sobre «El caso: la EFA. Fortaleza campesina como formato educativo e identidad escolar». Aquí narraremos acerca de la constitución de la escuela y el surgimiento de las EFAS en Argentina; además, en este apartado las voces de sus protagonistas darán cuenta del significado que tiene la escuela para ellos. Finalmente, reflexionaremos sobre la importancia de «tejer redes, para borrar fronteras», mostrando el víncu-

lo entre universidad, escuelas y comunidad, y los significados que encarnan estas experiencias en el marco del diálogo interinstitucional y colectivo.

8.2. La relevancia del trabajo en colabor entre la universidad y las escuelas

El trabajo en colabor implica una mirada otra, un hacer colaborativo y compartido que permite la coconstrucción y el diálogo de intereses, procesos y fines entre la comunidad y la academia (Rivas Flores *et al.*, 2020). En este marco, no podemos dejar de reconocer que el trabajo como investigadoras e investigadores, pero, sobre todo, como docentes de la Universidad se vuelve una herramienta clave, un puente de problematización en un mundo cada vez más individualista, atravesado por un capitalismo salvaje en el que es necesario formar para cuestionar las lógicas del «sálvese quien pueda» que la actualidad nos plantea. Desde ese lugar, educar se vuelve algo más que transferir conocimientos; implica crear la posibilidad de mirar más allá, de construir saberes diversos y posibilitar la escucha intempestiva del otro o la otra.

Para mirar más allá, dentro del campo de la investigación educativa, trabajamos de manera colaborativa, dejando que otras formas de hacer y entender la educación nos interpelen. Priorizamos lo que sentimos y lo que somos, dando lugar a nuestras historias personales, a nuestras convicciones e intereses, pero, sobre todo, a las historias de otros y otras que se fusionan con nuestras narrativas, generando un contemplar comunal, un conversar alternativo (Ortiz Ocaña, 2022). Intentamos construir, por tanto, un texto común que revele la producción de un conocimiento horizontal, culturalmente transversal e históricamente interrelacionado.

Construir en colabor implica armar y desarmar lo que concebimos absoluto y acabado, dado que la irrupción del diálogo con otros marca un quiebre categorial en lo que creíamos engañosamente estipulado. Trabajar con escuelas nos permite poner en práctica ese ida y vuelta entre las creencias que nos atravesaban y aquello que, genuinamente, sucede en el territorio. Esto es así en la medida que son instituciones que se encuentran en

constante búsqueda de sentidos y formas para contener las complejidades que las atraviesan. Se trata, entonces, de una construcción que adquiere notas específicas en tanto se vuelve pluridiscursiva y contemplativa de las necesidades e historias de otros. Aquí aparece la idea de lo decolonial, de la investigación decolonial, en donde la palabra propia se ensambla con otras formas de mirar y percibir.

Ahora, ¿cómo se relaciona esta mirada decolonial con el trabajo en colabor? Creemos que se trata de una categoría que abre paso al reconocimiento y a la valoración del saber situado, representando por ello un cambio paradigmático en la forma en que entendemos y llevamos adelante la producción de conocimiento en el campo educativo. Acoger perspectivas otras ponen, por tanto, en valor lo local para desafiar y trascender las estructuras de poder y de dominación que, históricamente, han subyugado y marginado a ciertos grupos y perspectivas. Sobre ello, Ortiz Ocaña *et al.* (2018, p. 206) dirán que, al luchar por una insurgencia de miradas, nos atrevemos a pensar en esto:

La decolonialidad en la educación se hace efectiva en el mismo proceso de búsqueda, de resistencia a la imponencia, de rebeldía ante lo que nos coarta, nos amarra y nos aleja de lo propio, de nuestros orígenes. Ir más allá del placer que otorga la modernidad, manifestando pensamientos «otros», en las vivencias que datan la esencia pedagogizante.

Para construir conocimientos más cercanos a lo propio, se vuelve necesaria la circulación bidireccional de saberes compartidos que no solo enriquece las prácticas pedagógicas y el desarrollo profesional de los futuros/as formadores/as de formadores/as, sino que permite que la academia se nutra y conecte con las necesidades y acontecimientos reales del sistema educativo local y regional. La universidad, anclada en la realidad educativa de las escuelas, potencia en el alumnado una reflexión pedagógica basada en evidencia cercana; a su vez que fomenta la formación de redes de conocimiento y apoyo entre espacios que, aún habitando lugares diferentes, bregan por un mismo objetivo: el acceso a la educación y el derecho a una formación crítica, que logre el desmantelamiento de todas las opresiones y que, por tanto, solo puede ser en comunidad (Arostegui *et al.*, 2016; Arriaga-Sanz *et*

al., 2021; Jiménez y Pozuelos, 2001; Moliner *et al.*, 2016; Sales y Moliner 2020; hooks, 1994).

En este caso, la ruta para desarrollar la metodología de actividad no se reduce a un proceso lineal y cerrado. En cambio, adoptamos un método dialéctico o transductivo (Mazzotti Pabello y Nava Nasupcialy, 2022), que implica ese ensamblaje entre discursos y realidades heterogéneas para descubrir nuevas maneras de actuar y comprender. Se trata, así, de «un proceso de idas y vueltas entre la teoría y la práctica, en el que la metodología de colaborar permite situarnos desde lugares críticos para afrontar [...] el fardo colonial y lo neocolonial en la investigación científica [...], la arrogancia académica, que considera como superiores los saberes que genera y [...] la política de la producción de conocimiento (Ibíd., p. 2).

8.3. El caso: la EFA, fortaleza campesina como formato educativo e identidad escolar

Las EFA son instituciones educativas con vastas tradiciones y valores culturales y sociales profundos. Su identidad se teje con una raigambre organizativa y comunitaria de largo proceder en la provincia. Particularmente, el Chaco cuenta con trece escuelas, de las cuales diez son de gestión privada, en su mayoría de cuota cero,¹ mientras que tres de ellas son de gestión estatal. Estas últimas se denominan ESFA (Escuelas Secundarias de la Familia Agrícola) y, si bien cuentan con un modelo pedagógico de alternancia, no forman parte del movimiento de EFAS en el Chaco. El tipo de gestión privada les permite, entre otras acciones, designar a los y las docentes con un perfil específico, que comprenden y acompañan la materialización del proyecto educativo que se desea gestar.

1. Las EFA son la mayoría de cuota cero, ya que están destinadas a escolarizar a jóvenes provenientes de familias de pequeños productores. En un primer momento se pensaron como escuelas privadas ya que era el tipo de gestión que permitía una mayor participación de las familias y de la comunidad. Actualmente, muchas de ellas se encuentran interesadas en el marco de gestión social. Esta última fue reconocida por la provincia a partir del año 2012, tratándose de una gestión establecida en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 a partir del año 2006.

De acuerdo con Divinsky (2019), los primeros antecedentes vinculados a las EFA datan de Francia, a mediados de la década de los treinta en donde, a partir de las iniciativas de productores rurales y padres de adolescentes, se buscó una educación más acorde al contexto de crianza de sus hijos. En sus comienzos las EFA fueron denominadas Maisons Familiales Rurales (MFR), lo que en español se traduce a Casas Familiares Rurales (CFR), las cuales emergieron como respuesta a la necesidad de desarrollo económico y productivo de la región. Este modelo francés tardó algunos años en llegar a la Argentina y, una vez aquí, fue promovido por familias agrícolas que requerían de una propuesta pedagógica alternativa que se vincule con el mundo de la agricultura.

Así, a finales de los años sesenta surgieron las primeras EFA en Argentina, las cuales tomaron representatividad de aquel modelo francés. Estaban destinadas a jóvenes del ámbito rural que debían cursar el nivel secundario; los cuales asistían de manera alternada a la escuela, es decir, dos semanas permanecían en la institución mientras que dos en la casa. Aquellas escuelas dependían de la Asociación para la Promoción de la Escuela de la Familia Agrícola (APEFA), organizada en 1970 y sus docentes, en ese momento llamados monitores, se formaban en el Instituto de Capacitación de Monitores (ICAM), creado al año siguiente (Pettiti, 2023).

La pedagogía de la alternancia (PA), en la que basan su quehacer diario las EFA, es una pedagogía de resistencia cultural que parte de la interrogación de los contextos y de las propias condiciones de vida de los estudiantes (Miano, 2021). Algunos autores plantean que la PA debe ser comprendida como un paradigma, «una matriz teórica y metodológica que se actualiza» (Fagundes, 2022, p. 20), dado que las historias que la configuran son materializadas por sujetos con «territorialidades, identidades y saberes propios; con bases conceptuales, principios e instrumentos pedagógicos específicos, referenciados en procesos educativos articulados en tiempos, espacios y saberes propios de la escuela, las familias y la comunidad» (Ibíd, p. 21).

El caso que aquí socializamos enmarca su trabajo cotidiano en la PA, remontando sus orígenes hacia el año 2008 con la creación de grados para el nivel secundario y, luego, durante el año 2013 con la creación de carreras terciarias para el nivel superior (Turrucá, Peña, Kaplan y Marcelli, 2022). Por su parte, Rotman

et. al. (2021) plantea que el surgimiento de la EFA «Fortaleza Campesina» llevó, al menos, diez años de duración (1998 a 2008), transcurso en el cual diversos actores del territorio fueron articulando tareas y negociaciones para que su apertura sea posible. En esta misma línea, y poniendo en valor las narrativas de quienes allí hacen escuela, el director aportaba información respecto a estos inicios:

A partir de una visita que hicieron personas de este paraje a las EFA de la provincia de Misiones, durante los años 1998 y 1999, a la que fueron también padres de jóvenes que –en ese momento– se trasladaban hacia la ciudad para ir a la escuela, comenzaron a preguntarse ¿por qué no tener una institución de estas características en nuestra zona? Esto permitiría potenciar la parte educativa y productiva de nuestra comunidad. Fueron diez años de lucha para lograr su apertura, a partir de un proceso que implicó la conquista del territorio, en donde a la EFA le fueron donadas 10 hectáreas [...], por eso la escuela propone dos ejes políticos-pedagógicos: el derecho a la tierra y la salud integral de los ecosistemas [...] desde los que se trabaja el involucramiento de los estudiantes, las familias y la comunidad con la escuela, permitiéndoles reconocer la importancia de nuestra lucha. (E. Cainelli, comunicación personal, 15 de agosto 2023).

Vemos que la categoría de territorio no es inocente en la historia de vida de las EFA, en tanto la escuela ha sido producto de dinámicas relacionadas con las migraciones campo-urbe que tuvieron (y tienen) lugar dentro de la geografía provincial, donde familias enteras, incluidos hijos e hijas de trabajadores del campo, fueron desplazados de sus puestos y sustituidos por maquinarias agrícolas en la recolección del algodón, entre otras materias primas (Acuña *et al.*, 2024). Por esta razón, comenzaron a poblar territorios ubicados en los márgenes de las ciudades en busca de una nueva vida. Son procesos que suceden de manera masiva (Benítez, 2018) y generan tanto la urgencia de espacios que alojen a esas poblaciones, como modificaciones en el funcionamiento de las escuelas, las cuales deben ocuparse de escolarizaciones de poblaciones que se ven expulsadas de sus tierras.

La EFA aloja y escolariza a habitantes rurales que intervienen en la vida comunitaria como sujetos política y colectivamente organizados (Rotman *et al.*, 2021, p. 68):

Sujetos configurados por acciones constantes que producen efectos: crean organizaciones (una escuela donde antes no había), producen coaliciones (alianzas donde antes no existían, que inclusive luego pueden desarmarse o reformularse) o habitan tierras de otro modo (se ocupa, se habita colectivamente, se distribuye y se mantiene una vida en la banquina).

En palabras del director de Secundaria en 2023, la EFA se vuelve una institución que ha surgido para acompañar y ayudar a los jóvenes campesinos a combatir el desarraigo y promover, así, la cultura de pertenencia a la tierra, de cuidado del medio ambiente; logrando que, a su vez, los/las estudiantes puedan dar continuidad al trabajo productivo-rural junto con sus familias. (E. Cainelli, comunicación personal, 15 de agosto 2023). Se vuelve, por tanto, una opción que busca fortalecer los vínculos productivos locales y servir de aporte a la vida en comunidad.

Desde la mirada de los y las estudiantes, la escuela es representada como un espacio de unión y esfuerzo, tal como eligieron plasmarlo en la imagen capturada durante el taller (ver imagen). Una estudiante explicaba el significado de ello: «El nombre de nuestra escuela, Fortaleza Campesina, es el reconocimiento de la unión de la familia campesina. Lo que para nosotros representa esta foto es la unión que hay con nuestros compañeros. siempre estamos juntos para solucionar todo lo que pasa», mientras que su compañera agregaba:

También la foto muestra que esta escuela es fruto del esfuerzo que hicieron las diferentes familias para que hoy podamos tenerla [...] para que la escuela esté puertas abiertas y que los chicos de los diferentes parajes tengan un lugar donde venir y no tengan que ir hasta el pueblo. (Taller de imágenes, estudiantes 5.º año, 2023).

Las diferentes voces que presentamos en este apartado permiten entrever las facetas identitarias de la escuela, dando cuenta de una institución que «nunca termina», que «no tiene fin» (E. Cainelli, comunicación personal, 15 de agosto 2023), como expresaba el director, cuyas fronteras confluyen con la vida en comunidad para dar respuestas a las múltiples necesidades que se presentan a diario en la escena rural. Esto sucede a partir de un hacer que se reinventa y que se encuentra en constante evolución y resignificación.



8.4. Reflexiones finales: tejer redes para borrar fronteras

Desde la asignatura Seminario de la Realidad Educativa y el proyecto de investigación: «Narrativas sobre la educación pública. Pedagogías y voces para pensar la escuela», buscamos interpelar e interpelarnos por experiencias que permitan cuestionar el esta-

tus quo y las tradiciones sobre lo escolar. Por ello, narrar lo que sucede en las escuelas de familias agrícolas en la provincia del Chaco se vuelve, por lo menos, relevante y necesario dado el trabajo que allí realizan en términos comunitarios. Se trata de escuelas que abren sus puertas para conectar lo rural con otros mundos, pero, sobre todo, para seguir profundizando y construyendo su identidad campesina, local y regional. Una identidad que se ve atravesada por necesidades propias y demandas que, en una serie de actos simples y complejos, de otro modo, para la comunidad no serían posibles trabajarlas.

Los estudiantes devienen sujetos colectivamente organizados y conscientes de su identidad campesina. A través de sus propias voces se habilitan a hacer y decir, sienten la escuela como un espacio de acogida, cuya cotidianidad se ve representada por «el trabajo en grupo», como lo compartía una estudiante de 4to año, la cual aclaraba: «por ejemplo, si no sabemos hacer algo, miramos al compañero. Aprendemos con el otro y del otro» (Taller de imágenes, agosto 2023). Esto, podemos deducir, es posible a partir de la historia escolar que atraviesa el surgimiento de la EFA: un espacio de lucha y conquista colectiva, de organización comunitaria por la adquisición de tierras expropiadas.

Si bien la historia de la EFA está en proceso de ebullición, dado que es una historia reciente, que se sigue configurando. En el futuro será una experiencia que nos nutra como equipo y nos permita continuar tejiendo redes colaborativas entre la escuela, la comunidad y la universidad. Se trata de un trabajo que tendrá continuidad en el tiempo, pudiendo evidenciar esto a partir de la materialización de un proyecto pedagógico en común, entre la universidad y la escuela, denominado Experiencias pedagógicas alternativas: diálogos regionales y locales. Se tratará en este de afianzar un vínculo en el que los y las estudiantes de la EFA puedan visitar la universidad, mientras que los y las estudiantes de la facultad puedan realizar prácticas educativas dentro de la EFA, como futuros trabajadores de la educación.

El diálogo interinstitucional y pedagógico que se generó a partir de esta experiencia pedagógica no solo implicó una oportunidad para unir y vincular el mundo académico con las comunidades, escuelas y vidas que están por fuera de él, sino que se volvió instancia en donde ambos espacios fueron invitados al encuentro y a instancias de diálogo que contribuyeron a pensar-

nos unos a otros y a retroalimentarnos como vía para reflexionar sobre las instituciones y sujetos que las integran. El capítulo, por tanto, nos invita a analizar la idea de tejer redes para borrar fronteras, dando cuenta que la labor docente no solo implica el diálogo y la construcción pedagógica entre individuos y comunidades, sino que –de manera más profunda– representa un compromiso con la revalorización y el cuidado de lo público.

Finalmente, la concepción de colaborar nos ha permitido comprender que las fronteras que separan la realidad de la academia con la de las escuelas no dejan de volverse permeables. Y es en esa permeabilidad en donde las instituciones escolares emergen como espacios transversales en los que convergen múltiples perspectivas y realidades. Por tanto, al investigar, dialogar y producir de manera compartida con las escuelas, no buscamos borrar fronteras a partir de resultados inmediatos. Más bien tratamos de caminar un proceso lento, no lineal y constante, marcado por la responsabilidad ética y el compromiso a largo plazo. Entendemos, por ello, que la escuela como una institución multifacética y transversal nos desafía a labrar, cual artesanos, instancias de trabajo colectivo que permitan volver a pensar nuestras potencialidades y flaquezas frente a la defensa de lo público y del saber desarrollado colectivamente. Es un recordatorio de que, a través del trabajo conjunto, las fronteras desaparecen y la producción de conocimiento puede volverse diversa, inclusiva y sostenida en el tiempo.

Referencias bibliográficas

- Acuña, M., Grinberg, S. y Núñez, C. (2024). La formación del docente artesano. Artesanías y tejidos para sostener lo escolar. *Alteridad*, 19 (1), 12-21. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n1.2024.01>
- Acuña, M. M. (2023). *Hacer docencia en tiempos de crisis: un estudio en la cotidianidad de escuelas secundarias en el Gran Resistencia y en una pequeña localidad de la provincia de Chaco* (tesis doctoral). Universidad de Málaga, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Paidós.
- Arostegui, I., Darretxe, L. y Beloki, N. (2016). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2). <https://doi.org/10.15366/riee2013.6.2.010>

- Arriaga-Sanz, C., Cabedo-Mas, A., Chiva-Bartoll, O. y Moliner-Miravet, L. (2021). Una mirada comunitaria en la escuela: el diagnóstico del barrio como motor de arranque para proyectos de aprendizaje-servicio. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (2), 100-115. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10574>
- Benítez, M. A. (2018). Territorios de reivindicación: asentamientos informales en Resistencia, Argentina. Pontificia Universidade Católica de Campinas. *Oculum Ensaio*, 15 (3), 34-46.
- Divinsky, P. (2019). Una estrategia educativa con mirada hacia el contexto: la Escuela de Familia Agrícola (EFA). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49 (1), 209-240. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.38>
- Fagundes, E. (2022). *La pedagogía de la alternancia en la educación del campo: un estudio de caso en el curso de técnico en agroecología de la Casa Familiar Rural Vitor Mariano de Castro, Pitanga, Paraná, Brasil (2016-2018)* (tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Falabella, A. (2020). The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal of Education Policy*, 35 (1), 23-45. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1635272>
- hooks, b. (1994). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing.
- Jiménez, J. R. y Pozuelos, F. J. (2001). Una escuela pública abierta a la comunidad. *Revista Investigación en la Escuela*, 44, 5-17. <https://doi.org/10.12795/IE.2001.i44.01>
- Mazzotti Pabello, G. M. y Nava Nasupcialy, K. N. (2022). Una metodología de colaborar: repensarnos desde la acción en huertos educativos. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, 20 (2), 1-13. <https://doi.org/10.29043/liminar.v20i2.929>
- Miano, M. (2018). Familias y comunidad como actores educativos: el enfoque pedagógico e institucional de las escuelas rurales de alternancia. En: *Red temática de investigación de educación rural* (pp. 21-42). Universidad Autónoma de Querétaro, Laboratorio de Educación y Mediación Intercultural.
- Miano, M. A. (2021). Instrumentos pedagógicos de la alternancia y sostenimiento de la escolaridad en tiempos de covid-19. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, e13300. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e13300>
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, 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
- Ortiz Ocaña, A. (2022). Descolonizar las ciencias sociales: altersofía y hacer decolonial. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27 (98), 1-32. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6615732>
- Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. y Pedrozo Conedo, Z. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista Nuestra América*, 6 (12), 195-222. <https://nuestramerica.cl/ojs/index.php/nuestramerica/article/view/394>
- Pettiti, E. M. (2023). El movimiento de la pedagogía de la alternancia en la escuela rural: desde Francia a la Argentina (1968-1983). *Revista de Historia Americana y Argentina*, 58 (1), 199-230. En <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/revihistoriargenya> o <https://doi.org/10.48162/rev.44.042>.
- Ramírez, L. y Pertile, V. (2017). Crecimiento poblacional, expansión urbana y cambio de usos de suelo en ciudades intermedias de la provincia del Chaco, Argentina. El caso de Juan José Castelli. *Estudios Socioterritoriales Revista de Geografía*, 21, 111, 1-19.
- Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. y Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 46-62. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Rotman, J., Miano, M. y Heras, A. (2021). Desposesión, arraigo, coaliciones y subjetivación política. De pobladores pampeanos y banqueros del Chaco, Argentina. *Revista de Ciencias Sociales*, 2 (172), 67-83.
- Sales, A. y Moliner, O. (2020). *La escuela incluida en el territorio. La transformación educativa desde la participación ciudadana*. Octaedro.
- Turruca, M., Peña, M., Kaplan, C. y Marcelli, L. (2022). Tiempos, condiciones, espacios y modos institucionales que facilitan u obstaculizan la reflexión colectiva de las prácticas docentes en el IES UEGP n.º 141 EFA Fortaleza Campesina. *Revista Digital Educativa Pluriverso*, 64-70. <https://educacion.chaco.gob.ar/wp-content/uploads/2022/08/Revista-Ed-1-No8.pdf>
- Wacquant, I. (2013). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y estado*. Siglo XXI.
- Youdell, D. y McGimpsey, I. (2015). Assembling, disassembling and reassembling 'youth services' in austerity Britain. *Critical Studies in Education*, 56 (1), 116-130. <https://doi.org/10.1080/17508487.2015.975734>

Digitalización de la documentación pedagógica en una escuela infantil

M.^a LUZ MOJTAR MENDIETA
DOLORES MADRID VIVAR
M.^a ROCÍO PASCUAL LACAL

9.1. Introducción

El presente estudio, enmarcado en el Proyecto ERASMUS+ K2,¹ financiado por la Comisión Europea bajo la iniciativa «Library as online educational repository techniques in European community pre-schools» (LIBERTEC), se centra en el desarrollo y la implementación de un modelo de documentación pedagógica digitalizada para educación infantil. Esta iniciativa busca responder a las necesidades de los servicios y las instituciones educativas para niños de 0 a 6 años, promoviendo una documentación que refleje y apoye el proceso de aprendizaje de los más pequeños, así como su uso en la gestión organizativa.

En este contexto, se explora el papel crucial de la documentación pedagógica en esta etapa educativa, destacando su importancia en la mejora del aprendizaje de los niños y las niñas, así como su forma de integrarla en su práctica diaria y en la organización escolar. Se revisan brevemente los enfoques pedagógicos y las teorías que fundamentan esta documentación, así como los diferentes tipos de registros que pueden organizar e informar sobre el progreso del alumnado. En la era digital, se subraya la relevancia de la documentación pedagógica y se ofrece orientación práctica para los educadores interesados en utilizar estas herramientas en su labor cotidiana.

1. Este trabajo ha sido financiado por el Programa «Erasmus Plus+ KA2 Cooperation Partnership in School Education» (Code 2021-1-IT02-KA220-SCH-000031532).

El estudio de caso asociado examina de manera detallada cómo los docentes de un centro de educación infantil aplican la documentación digital en sus prácticas pedagógicas. A través de esta investigación, se busca comprender cómo la incorporación de la documentación digital en el aula impacta positivamente en el alumnado y en sus familias. El objetivo es analizar las prácticas actuales en relación con el uso de esta herramienta, identificando tanto los beneficios percibidos como los desafíos y oportunidades de mejora que se presentan. Además, se destaca la importancia de la recopilación de opiniones y experiencias de las familias como una parte esencial del proceso de evaluación y mejora en el ámbito educativo.

Esta integración de la documentación digital no solo facilita la comunicación y colaboración entre el profesorado y las familias, sino que también enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, alineándose con los objetivos del proyecto LIBERTEC y contribuyendo a la creación de un modelo pedagógico adaptado a las necesidades contemporáneas.

9.2. ¿Por qué es importante documentar?

La documentación pedagógica digital

En palabras de Daddi (2023), la importancia de documentar en el ámbito educativo radica en varios aspectos fundamentales:

- Visibilización de procesos invisibles: documentar permite hacer visibles los procesos de aprendizaje que a menudo permanecen ocultos. Esto incluye no solo los productos finales, como trabajos o proyectos, sino también las dinámicas y decisiones que llevaron a esos resultados.
- Herramienta para el análisis y reflexión: funciona como una lupa para el análisis detallado y la reflexión sobre los procesos seguidos, proporcionando una base para entender y reinterpretar los sucesos en el grupo clase.
- Generación de nuevas perspectivas: la documentación permite no solo confirmar suposiciones iniciales sino también generar nuevas perspectivas y aprendizajes, fomentando un proceso continuo de descubrimiento.

- Fomento de la reflexión en docente y discentes: ayuda a los docentes a discernir qué aspectos comunicar sobre una experiencia, y ofrece a los niños y las niñas la oportunidad de desarrollar interpretaciones alternativas sobre sus actividades y logros.
- Construcción de conocimientos y experiencias: el proceso de documentación abarca una secuencia de eventos en los que las acciones y pensamientos contribuyen a la construcción de experiencias, conocimientos y aprendizajes.
- Promoción de un entorno educativo estimulante: al fomentar una participación activa y reflexiva, la documentación crea un entorno educativo que impulsa el crecimiento y desarrollo integral del alumnado.
- Transparencia y comunicación: la documentación también sirve como un medio para comunicar y compartir con otros, como familias, colegas y la comunidad educativa en general, las experiencias y procesos de aprendizaje de los discentes. Esto no solo informa, sino que también involucra a otros y otras en el proceso educativo.

Por tanto, documentar en los servicios y centros infantiles es crucial, ya que no solo mejora la calidad de estos, sino que promueve un entorno de aprendizaje más rico y adaptativo, fomentando una cultura de mejora continua y desarrollo profesional.

La documentación pedagógica puede ser vista como un recurso de investigación utilizada de manera regular, como se destaca en las experiencias de las escuelas de Reggio Emilia (Hoyuelos, 2013; Rinaldi, 2011; Pujol, 2022). A través de esta herramienta y gracias a las evidencias recogidas, se interpretan y comunican de manera compartida los procesos de aprendizaje del alumnado. Sin embargo, es importante señalar que esta recopilación no debe convertirse en una mera vigilancia y control social, como advierte Johnson (2000). En cambio, consideramos la documentación pedagógica como «una forma de investigación que nos permite ir más allá de lo puramente racional y nos incita a explorar el mundo», como lo describe Bonàs i Solà (2011, p. 146).

El proceso de documentar pedagógicamente comienza con la observación activa de una maestra o maestro en el aula. Una observación que debe partir de una mirada sin prejuicios dispuesta a dejarse sorprender y «una predisposición a actuar» (Pérez Gó-

mez, 2017). Es importante mencionar que el tema de la documentación pedagógica se ha explorado principalmente en el contexto de Educación Infantil, especialmente influenciado por la perspectiva reggiana liderada por Loris Malaguzzi (2001). Este enfoque ha influido en prácticas docentes en todo el mundo y ha delineado una manera particular de entender y llevar a cabo la documentación, como una forma de dar visibilidad a la cultura de la infancia, sus procesos y su relación única con el entorno, entre otros aspectos. La principal fuente de información en este campo son los escritos de docentes que han conceptualizado y desarrollado la documentación en sus propias prácticas.

La documentación pedagógica se presenta en forma narrativa y sirve como un medio de comunicación tanto intrapersonal como interpersonal. No solo ofrece una oportunidad para la reflexión y el aprendizaje para quienes la elaboran, sino también para quienes la leen, incluidos el profesorado, el alumnado, las familias y cualquier persona interesada en el proceso educativo. Esta documentación es un relato que registra lo que ocurre en una situación educativa, respaldado por anotaciones, imágenes, videos, audios y su interpretación tanto individual como colectiva. Como indica Hoyuelos (2013), este relato implica una cierta distancia respecto al trabajo realizado, lo que permite establecer conexiones creativas y coherentes entre los principios teóricos y la práctica educativa, así como entre las declaraciones de intenciones y las acciones llevadas a cabo.

Para realizar una documentación pedagógica adecuada, ya sea en formato papel o digital, es fundamental partir de una observación sistemática en el aula. Esto permite comprender mejor el sentido de las actividades y experiencias que ocurren en la rutina diaria. A través de este enfoque, se puede contribuir a uno de los principales objetivos de la documentación pedagógica: narrar y compartir la cultura de la infancia.

Para ello, es necesario que cada maestro o maestra se enfoque en algún aspecto observado en su grupo a través de la observación, y comience a hacer un seguimiento mediante anotaciones en su diario docente, grabaciones, fotografías, entre otros métodos. Esto implica combinar la documentación tradicional con la digital, adaptándonos así a la evolución tecnológica presente en nuestra sociedad. Además, estos materiales pueden utilizarse posteriormente para ambientar el aula y el centro, contribuyendo a que los

niños y niñas se sientan parte importante del entorno educativo. Un ejemplo de esto podría ser una fotografía personal colocada en el pasillo que conduce al patio, como en la siguiente figura.



Documentación pedagógica del periodo de adaptación. Fuente: elaboración propia.

Una de las claves para una adecuada documentación pedagógica es el trabajo colaborativo entre el profesorado. Cada docente debe poner a disposición de los demás sus hallazgos y conclusiones, lo que enriquece el trabajo del equipo y mejora la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje del centro. Para facilitar esta colaboración, la digitalización de la documentación pedagógica se vuelve esencial. Herramientas como Google Drive, Classroom, Canva, Padlet o Dropbox permiten almacenar evidencias y compartirlas fácilmente con cualquier compañero o compañera, enriqueciendo así la práctica docente de todos.

Por otro lado, las redes sociales del centro se convierten en un recurso valioso para compartir la labor realizada en el aula con un público más amplio. Sin embargo, el uso de estas redes presenta limitaciones, especialmente en lo que respecta a la privacidad de los menores. Por respeto a la privacidad de los estudiantes, no siempre es posible compartir fotografías que muestren sus rostros, lo cual puede limitar la capacidad de transmitir las emociones que estos momentos capturados podrían reflejar.

9.3. Estudio de casos

En este capítulo se presenta un trabajo exploratorio enfocado principalmente en el cómo llevan a cabo y gestionan la documentación pedagógica, y las posibilidades de documentar digitalmente, en un centro educativo público de segundo ciclo de Educación Infantil que acoge a niños y niñas de 3 a 6 años. Esta escuela está situada en una zona residencial y aislada. La población extranjera es un porcentaje considerable.

El centro acoge alrededor de 227 alumnos y alumnas. Como ya se ha indicado, en el centro encontramos alumnado de diferentes nacionalidades. Esto provoca dificultades con el idioma, lo que supone la necesidad de atender la formación de este alumnado intentando conseguir una integración que conlleve un enriquecimiento mutuo de las diferentes culturas.

El claustro de profesorado está compuesto por 15 docentes, todos ellos especialistas de educación infantil. Además, cuentan con profesorado especialista del Equipo de Orientación Educativa (EOE) para atender a niños y niñas con necesidades diversas. Es una plantilla compuesta por personas jóvenes y muy comprometidas con el centro: actividades, coordinación, exposición de ideas, innovación, formación, etc.

9.3.1. Propósito y cuestiones de investigación

El propósito principal de este trabajo es conocer y comprender el uso actual de la documentación pedagógica en una escuela infantil de segundo ciclo. Se pretende explorar las posibilidades de transición hacia la digitalización de estos procesos documentales, así como identificar las demandas y perspectivas de los diversos actores involucrados en el entorno educativo. A través de este análisis, se busca proporcionar una visión integral que facilite la adaptación a nuevas tecnologías y mejore la eficacia de la documentación pedagógica en el contexto educativo infantil.

Teniendo en cuenta este propósito, las cuestiones de investigación son:

- ¿Cómo es el uso actual de la documentación pedagógica en la escuela infantil seleccionada y qué prácticas, herramientas y

métodos emplean los educadores para registrar y evaluar el progreso de los estudiantes? ¿Cómo lo perciben las familias?

- ¿Cuáles son las demandas y expectativas de los diferentes actores educativos (profesorado, familias, gestores) respecto a la transición hacia la digitalización? ¿Cómo se pueden comprender mejor las necesidades y preocupaciones relacionadas con esta transformación?
- ¿Qué oportunidades y desafíos están asociados con la digitalización de la documentación pedagógica según los docentes y las familias? ¿Cómo podría la implementación de tecnologías digitales mejorar o transformar los procesos actuales?
- ¿Cuál es la opinión del profesorado sobre la metodología para la documentación pedagógica digitalizada proporcionada por las directrices LIBERTEC a partir de su experiencia?²

9.3.2. Método

El presente estudio se encuentra enmarcado en el paradigma cualitativo mediante el cual se busca conocer en profundidad realidades y personas en sus contextos concretos, en lugar de hacer generalizaciones y extrapolar resultados. Este tipo de investigación es la que permite comprender mediante una indagación profunda, las subjetividades de las personas y conocer así cuál es su visión de la realidad que les rodea (Flick, 2012). Según Denzin y Lincoln (2005), el fundamento de una investigación cualitativa es el estudio en el contexto natural y, a partir de ahí, tratar de inferir e interpretar las situaciones en función de los significados que proporcionan los propios sujetos.

Entre las técnicas de recogida de información que permiten desarrollar investigaciones cualitativas, encontramos las entrevistas y los grupos focales, ambas, utilizadas en este trabajo.

Según Ruiz Olabuénaga (1996, p. 277, las entrevistas de las que nacen los estudios de casos «tienen como objeto los modos y las maneras por las que un individuo particular construye y da sentido a su vida en un momento dado». Algo que coincide con lo que señala Bisquerra (2004, p. 336), cuando afirma que la entrevista «es una técnica cuyo objetivo es obtener información

2. Ver: <https://www.libertecproject.eu/guidelines/> Versión en español: LIBERTEC GUIDELINES_FINAL-ES).

de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona, como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando». Ambos autores hacen referencia a la subjetividad de la persona entrevistada a la hora de exponer sus puntos de vista, y es precisamente eso lo que se ha pretendido conocer, ya que el objetivo de nuestros encuentros con las familias entrevistadas, era precisamente ese: saber cómo viven desde sus posiciones de madres y padres, la metodología utilizada por el centro profundizando en esta ocasión en la importancia que le dan a la documentación pedagógica digital y a los beneficios o desventajas que puedan encontrar en ella.

Por su parte, la técnica del grupo focal se ha seleccionado por tratarse de una discusión grupal abierta acerca de determinadas preguntas o temas, fomentando el intercambio entre un panel de participantes (Scribano, 2008). Además, el grupo focal es «un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos» (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2012, p. 56). A diferencia de las entrevistas individuales, los grupos focales permiten un diálogo interactivo entre los participantes, en el que los distintos puntos de vista se desarrollan a través de la interacción mutua, siempre respetando la diversidad de opiniones. Este tipo de diálogo facilita la construcción de perspectivas colectivas, lo que enriquece el análisis posterior. En el caso del grupo focal específico, estaba compuesto únicamente por el personal docente del centro. Nuestra función como investigadoras era profundizar en temas emergentes de interés o redirigir los debates hacia los objetivos de nuestra investigación, utilizando una batería de preguntas previamente diseñadas para guiar la discusión.

9.3.3. Participantes

A continuación, se expone brevemente el perfil de los docentes que han participado en el estudio, así como las principales características de las familias entrevistadas:

- Grupo focal: el grupo está compuesto por och participantes, todos docentes de Educación Infantil. De estos, cinco tienen plaza definitiva en la escuela. Además, los participantes ocu-

pan puestos de liderazgo dentro del centro, incluyendo la dirección, jefatura de estudios y coordinación de ciclo. En cuanto a la distribución de género, el grupo se compone de dos hombres y seis mujeres.

- Entrevistas: cuatro familias.

La primera familia está compuesta por una madre que tiene dos hijos, de 7 y 5 años. Su hijo mayor ha estado previamente escolarizado en esta misma escuela. Esta familia se distingue por su nivel sociocultural medio-alto. La madre trabaja como jefa de organización de eventos, una profesión que demanda habilidades organizativas y de gestión, reflejando su capacidad para equilibrar las responsabilidades laborales y familiares.

La segunda es más numerosa, con una madre a cargo de cuatro hijos de 18, 10, 10 y 4 años. Con un nivel cultural medio y una situación económica baja, la madre actualmente está desempleada. La dinámica de esta familia puede ser compleja, dado el rango de edades de los hijos y las limitaciones económicas que enfrentan. Esta situación posiblemente influye en su interacción con la escuela y en la participación en actividades extracurriculares.

La tercera familia incluye una madre y sus dos hijos, de 7 y 3 años. Al igual que en la primera familia, el hijo mayor ha estado previamente escolarizado en esta escuela. El niño de 3 años tiene diversidad funcional cognitiva, lo que requiere atención especial y recursos adicionales. Con un nivel sociocultural medio, esta madre enfrenta el reto adicional de equilibrar las necesidades educativas y de desarrollo de sus hijos.

Finalmente, la cuarta familia está constituida por un padre con dos hijos: uno de 4 años y un bebé de pocos meses. Esta familia presenta un nivel cultural y económico medio. El padre trabaja en la gestión de catering para productoras audiovisuales, una ocupación que podría implicar horarios variables y exigentes. Este perfil profesional puede influir en la disponibilidad del padre para participar en las actividades escolares y en la vida cotidiana de sus hijos.

Las descripciones ofrecidas reflejan la diversidad de la comunidad escolar, destacando cómo los diferentes contextos socioeconómicos y culturales impactan la vida diaria y las experiencias educativas de los estudiantes. Al presenciar de primera mano los diferentes puntos de vista y conocer un poco más sobre la vida

en esa escuela, hemos comprendido cómo los procesos de enseñanza-aprendizaje son un esfuerzo colectivo de toda la comunidad educativa. La combinación de entrevistas tanto a profesionales como a las familias ha permitido conocer la escuela y su metodología desde múltiples perspectivas, enriqueciendo así nuestra investigación.

9.4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en relación con los objetivos establecidos en el estudio sobre el uso de la documentación pedagógica en la escuela infantil seleccionada, identificando las prácticas, herramientas y métodos empleados por los educadores para registrar y evaluar el progreso de su alumnado.

En la escuela analizada, la documentación pedagógica se basa fundamentalmente en la observación, con el objetivo de dar sentido a los eventos ocurridos en el aula y compartir la cultura de la infancia. Cada educadora se enfoca en aspectos detectados durante las observaciones previas y realiza un seguimiento a través de anotaciones, grabaciones o fotografías, que posteriormente pueden servir para ambientar otros espacios. Para llevar a cabo esta documentación, se utilizan herramientas como diarios, cámaras fotográficas, cámaras de vídeo y rúbricas. Un ejemplo claro del enfoque de la escuela hacia la documentación pedagógica son los informes de evaluación personalizados, que proporcionan a las familias información detallada sobre diversos aspectos del desarrollo de sus hijos e hijas, permitiéndoles conocer cómo aprenden, qué hacen y cómo lo hacen.

En cuanto a la transición hacia la digitalización, la escuela destaca por una buena comunicación y colaboración entre el profesorado, así como con las familias, lo que permite acceder a la documentación realizada por los demás. Los educadores tienen libertad para visitar otras aulas, solicitar opiniones y compartir sus experiencias en redes sociales, aunque han encontrado limitaciones en cuanto a la visibilidad de los rostros de los menores y el riesgo de incentivar el uso de redes sociales entre el alumnado más pequeño. En respuesta a estos desafíos, se ha reducido el uso de redes sociales en la escuela.

Otra área de mejora identificada es la capacitación en métodos digitalizados y herramientas tecnológicas. El personal docente carece de conocimientos y habilidades específicas en esta área, y se solicita más formación. Actualmente, no se utiliza una plataforma común para la documentación, y se emplean diversas herramientas digitales como Padlet, Canva, Google Drive, WhatsApp y pendrives para el almacenamiento de datos.

Pese a la falta de formación digital, se destaca el compañerismo, la cooperación y el compromiso con la mejora continua, así como el clima respetuoso y el interés en la formación permanente.

Acerca de las oportunidades y desafíos asociados con la digitalización de la documentación pedagógica, les gustaría que la documentación digitalizada les permitiera economizar más el tiempo, que este tipo de herramientas pudiera estar al servicio de toda la comunidad para hacer llegar su trabajo a un mayor número de personas y que esos datos pudieran estar almacenados en algún lugar para poder recurrir a ellos cuando los necesitasen.

Además, la escuela está desarrollando un proyecto para promover el uso responsable de las redes sociales y ayudar a las familias y alumnado a acceder a contenido adaptado a su edad. A pesar de las sesiones que la escuela de padres y madres organiza para abordar los riesgos de las redes sociales, se considera que no son suficientes, especialmente después de la pandemia. Por ello, se pretende crear un “Protocolo de la Infancia Digital” para regular el uso de la tecnología entre los niños y las niñas.

Respecto a la opinión del profesorado sobre la metodología de documentación pedagógica digitalizada proporcionada por las directrices LIBERTEC, se ha identificado que no existía un sistema digital consolidado para rastrear todos los aspectos fundamentales del trabajo educativo. La implementación de recursos digitales ha mostrado un impacto positivo en la comunicación interna y externa, la planificación, organización y evaluación de actividades educativas. Aunque se observaron diferencias en la percepción y competencia en el uso de estas herramientas, se reportaron mejoras moderadas o significativas en la calidad del trabajo educativo, la interacción con los niños y las niñas y el desempeño del equipo docente.

Es fundamental continuar promoviendo el uso de recursos digitales y proporcionar oportunidades de capacitación para el personal educativo, con el fin de maximizar el aprovechamiento

de estas herramientas. De esta manera, se puede seguir mejorando la calidad de la educación infantil y fomentar un entorno de aprendizaje más dinámico y enriquecedor para el alumnado.

9.5. Conclusiones

Tras analizar las prácticas de la escuela con énfasis en el uso de la documentación pedagógica, se puede afirmar que este recurso constituye una de las características distintivas del centro educativo. La escuela destaca especialmente en la elaboración de informes de evaluación del alumnado, ofreciendo una atención personalizada que permite al profesorado potenciar las capacidades individuales de cada estudiante. Las familias valoran enormemente estas evaluaciones personalizadas, ya que les proporcionan una visión cercana y detallada del progreso y las experiencias diarias de sus hijos e hijas en el aula.

La digitalización de la documentación pedagógica enriquece aún más esta práctica. Gracias a la incorporación de fotografías, vídeos y grabaciones de voz, las familias reciben información mucho más concreta y detallada sobre diversos aspectos del desarrollo de sus hijos e hijas. Este enfoque humaniza los informes, superando la tendencia a estandarizarlos y permitiendo una comprensión más completa de cada estudiante.

Es crucial también que el profesorado reciba formación continua para sacar el máximo provecho de los recursos tecnológicos disponibles. Una capacitación adecuada asegura que estas herramientas se utilicen de manera efectiva, beneficiando a toda la comunidad educativa. La integración de tecnologías en la documentación pedagógica no solo facilita la organización y el almacenamiento sistemático de archivos y materiales, sino que también permite su transferencia y uso eficiente por parte del equipo docente.

En definitiva, una documentación pedagógica que sea tanto eficaz como estandarizada puede convertirse en una poderosa herramienta metodológica y pedagógica, especialmente cuando se digitaliza (Pascual, Madrid y Mojtar, 2023). Esta documentación facilita la organización y el almacenamiento sistemático de archivos y materiales, los cuales pueden ser fácilmente transferidos y utilizados por el equipo docente en su labor diaria. Al ofre-

cer una estructura uniforme en el trabajo y en los contenidos, contribuye a una mayor coherencia y eficiencia. Sin embargo, es crucial enfrentar los desafíos que conlleva y asegurar que la tecnología se emplee de manera responsable y efectiva.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Daddi, D. (2023). Observando la magia: documentando los procesos creativos de los niños en la escuela infantil. *Revista Creatividad y Sociedad*, 38 (4), 46-59. <http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2023/12/cys-38-4.pdf>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.) (2005). *The sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2012). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2 (1), 55-60. DOI: 10.1016/S2007-5057(13)72683-8.
- Hoyuelos, A. (2013). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi* (2.^a ed.). Octaedro.
- Johnson, R. (2000). Colonialism and cargo cults in early childhood education: does Reggio Emilia really exist? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1 (1), 61-78. DOI: 10.2304/ciec.2000.1.1.8.
- Pascual, M. R. Madrid, D. y Mojtar, L.M. (2023). Documentación pedagógica en educación infantil: del papel a la biblioteca digitalizada. *Gaceta: Pedagogía y Educación*, 9, 10-13. <https://www.unilibre.edu.co/bogota/ul/noticias/noticias-universitarias/7384-disponible-el-noveno-numero-de-la-gaceta-pedagogia-y-educacion>
- Pérez Gómez, A. I. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Homo Sapiens.
- Pujol, M. (2022). La documentación: un instrumento de evaluación y de investigación. *Aula de Infantil*, 116, 23.
- Rinaldi, C. (2011). *Diálogo con Reggio Emilia*. Norma.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo Libros.

La narrativa como estrategia cooperativa en la formación inicial del profesorado

CATERI SOLER GARCÍA

IULIA MANCILA

JESÚS JAVIER MORENO PARRA

10.1. Introducción

Presentamos tres experiencias docentes de aprendizaje cooperativo en la Universidad de Málaga que comparten algunos elementos comunes respecto a cómo entendemos el sentido de la acción educativa. Para nosotras es esencial intentar mantener coherencia entre el fondo y la forma del acto de educarnos, por lo que las tres experiencias persiguen la construcción social y democrática del conocimiento y la convivencia en una clase universitaria. Por un lado, mostramos propuestas desde una perspectiva socioconstructivista poniendo en el centro el diálogo y la cooperación, así como la importancia de la investigación. Para nosotras, es necesario diluir las fronteras entre la labor docente y la investigación educativa. La construcción del conocimiento por parte del alumnado puede sostenerse desde un punto de vista metodológico en la investigación, ya sea a través de proyectos de investigación o de otro tipo de procesos de indagación como puede ser la investigación biográfico-narrativa (Rivas y Leite, 2014; Cortés, Leite y Rivas, 2018). Además, la labor docente exige del compromiso con la formación permanente; jugando un papel esencial la investigación sobre la propia práctica.

Por otro lado, partimos de la idea de que el lenguaje es pensamiento y que media en la construcción material de la realidad, por lo que otorgamos gran importancia a las narrativas que

emergen durante el proceso educativo. Dicho de otra manera, el lenguaje configura el pensamiento y el pensamiento precede a la acción (Vigotsky, 1979); pero, además, en la dimensión colectiva, el grupo va compartiendo y construyendo el conocimiento mediante las distintas narrativas y sus diferentes soportes (escrito, oral, visual, etc.). En este sentido, en este capítulo mostramos tres experiencias narrativas desde los relatos biográficos, el diario de clase y los encuentros dialógicos.

10.2. Algunas aproximaciones teóricas

10.2.1. Formación inicial del profesorado

Al hablar de formación inicial del profesorado debemos preguntarnos cuál es o debe ser su sentido. Dependiendo de este podremos discernir si lo estamos considerando una labor técnica o, por el contrario, supone una labor más compleja. Para Imbernón (1994a, p. 51), «la formación inicial ha de dotar de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, ha de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad». Si el sentido de lo educativo está en la construcción de ciudadanía democrática, y, como señala Freire (1997), en transitar procesos compartidos de liberación colectiva, probablemente la consideración de una educación bancaria, dada, externa, desde una perspectiva técnica y burocratizada, no sea un planteamiento adecuado ni coherente. Por tanto, la posición que ocupa un educador o una educadora es, recuperando de nuevo el pensamiento de Freire, una posición política que lleve aparejado el acto de transformación social.

Los modelos de formación no son instrumentos inocuos, objetivos, asépticos ni neutrales; cómo nos formamos conforma nuestra forma de ser y estar como profesionales (Moreno, 2023). En este sentido, Imbernón (1994b; 2007) plantea qué significa ser profesor y cuál es el papel de la universidad respecto a la profesión docente: la importancia de los roles, la forma de gestionar el poder, así como de sus posiciones con relación al «pensamiento» práctico. Un «pensamiento práctico» que comenzó a extenderse en España en la década de los ochenta, teniendo idas y venidas en un contexto cada vez más mercantilizado (Imbernón y

Colén, 2015; Díez, 2018), produciéndose en la primera década de este siglo una vuelta al «pensamiento» técnico (Grundy, 1991), quizás condicionado por la crisis institucional, es decir, cuando algunos posicionamientos están a favor de la autonomía de la Universidad, otros plantean la necesidad de control externo, desde una idea que pone en el centro la eficiencia y la productividad, entendiendo la educación superior como un producto del mercado. Esta crisis supuso la materialización del debate de la educación como un derecho público o un bien, como un producto más que se oferta en una sociedad de mercado (Díez, 2007). En este sentido, las lógicas hegemónicas de la institución escolar, incluida la universidad, están fuertemente condicionadas por la racionalidad técnica y la moral neoliberal, que colocan en el centro los protocolos el control, la eficiencia, la evaluación de resultados y la calidad (Rivas, 2015).

Este modelo tiene como objetivo generar subjetividades docentes dóciles, desproveyendo al docente en formación de su autonomía pedagógica, con la falsa promesa de la neutralidad, desde la que ejercer un control silencioso (Kemmis, 1988). Desde la perspectiva de Liston y Zeichner (1993), debe entenderse la profesión docente, sus objetivos, deseos y formas de actuar, en relación con las distintas tradiciones: conservadora, progresista y crítica. Siendo la conservadora aquella que se preocupa por la transmisión y conservación de la herencia cultural occidental; la tradición progresista, cuyo principal referente es Dewey (1902, 1967, 2004), tiene como objetivo que los estudiantes sean investigadores y dueños de su proceso de aprendizaje, fomentando la reflexión y el pensamiento crítico, así como la autonomía; la tradición crítica, con exponentes como Freire (1980), Apple (1986), Giroux (1988) o Zeichner (2010), introducen la cuestión de la justicia social y la equidad, trascendiendo la educación como herramienta para la construcción del conocimiento, entendiéndola como acción política. Desde esta perspectiva nos posicionamos en nuestro hacer como docentes e investigadoras.

10.2.2. Breve aproximación a la narrativa y su relación con la educación

Según Bárcena (2005), cualquier acto educativo puede ser entendido de dos maneras: como proceso o como acontecimiento. La

pedagogía moderna a menudo enfoca el acto educativo como un proceso predecible, descuidando los sucesos inesperados. Esta visión valora las singularidades solo si se ajustan a patrones preexistentes de un esquema o modelo. Sin embargo,

Allí donde no es posible ya una explicación meramente causal, allí donde no hay meras regularidades existen singularidades, que precisan ser narradas para ofrecer su testimonio. Si recurrimos a nuestro entorno perceptivo, nos damos cuenta de que un acontecimiento rompe un orden establecido que, al tratar de narrarlo, puede llegar a ser comprendido. En principio, la comprensión parece eliminar el elemento de extrañeza y novedad del acontecimiento. En realidad, la «inteligencia narrativa» del acontecimiento, al mismo tiempo que facilita su integración en un esquema mental, permite su exaltación como generador de sentido. Es aquí donde el acontecimiento es fundador de lo nuevo. Ni la racionalidad instrumental, ni la estratégica, ni la racionalidad ética, cuando se equiparan a un mero silogismo práctico, permiten, como la narrativa, rescatar esta novedad del acontecimiento (Bárcena, 2005, p.65).

Asimismo, en los últimos años se ha notado una explosión de estudios sobre el papel y la naturaleza de la narrativa en el campo de la Educación, desde distintas perspectivas teóricas y experiencias, lo que ha generado una gran variedad de definiciones y un amplio espectro de prácticas socioeducativas innovadoras y de perspectivas de investigación narrativa con incidencias en los programas de formación inicial o desarrollo profesional del profesorado. Una de las definiciones más extendida, es la que proponen Clandinin (2007) y Horsdal (2012) en la que la narrativa puede ser considerada tanto como fenómeno a explorar, así como metodología de indagación sobre las historias y los relatos que dotan de sentido nuestras experiencias vividas en sociedades cada vez más heterogéneas y en contextos de incertidumbre.

En la línea del trabajo que desarrollamos sobre la importancia de la narrativa como herramienta en la formación del profesorado (Mancila, 2014; Mancila *et al.*, 2020) en este capítulo nos centramos en narrar los actos pedagógicos desarrollados en el marco de tres experiencias universitarias, diversas en sus formas y contenidos, pero que comparten, al menos, dos características fundamentales:

- Entendemos los acontecimientos educativos como **construcciones colectivas** que implican la presencia y participación de distintos agentes educativos entre los cuales mencionamos estudiantes en formación inicial, docentes universitarios, docentes en activo, otros profesionales de la educación e investigadores.
- Las **narrativas**, tanto orales como escritas, generadas en estas experiencias, representan fuentes de conversación, deliberación y reflexión sobre la importancia de las experiencias educativas singulares, fragmentadas, emergentes, sin olvidar interrogar los contextos socioculturales particulares en las que se han fraguado.

En este sentido, las narrativas son constituyen un regalo que amplía nuestros horizontes del conocimiento (Horsdal, 2012), una herramienta humana fundamental para desarrollar la comprensión de interrelaciones complejas de la vida real, poniendo en juego tanto las perspectivas del tiempo (pasado, presente y futuro) como las posibilidades de cambio para una mejora de las condiciones normativas prevalentes (Mancila, 2020).

10.2.3. La cooperación: una forma de construir el aula como espacio de convivencia y aprendizaje democrático

La institución educativa pública debe tener como principal aspiración la transformación social, entendiéndose como la búsqueda permanente de aportar a la construcción de una sociedad más justa, equitativa, solidaria y democrática, desde el compromiso con la acción «con los demás y para los demás» (Soler *et al.*, 2018, p. 112). Para lograrlo, el alumnado y el profesorado deben aprender a convivir en estos valores desde la cooperación. La cooperación entendida más allá de una simple estrategia didáctica, sino como una forma de convivir y construir la cultura dentro de una clase o centro como modelo para trasgredir el sistema hegemónico tradicional, tanto educativo como social, que actualmente responden a los mandamientos neoliberales y del mercado de competitividad, individualismo, clasificación y exclusión. Ovejero (2018, p. 61), en su análisis distintivo entre colaboración y cooperación, y posicionándose en con este último, deja claro lo siguiente:

Lo importante es que no sean meras técnicas [en referencia a los dos términos, *colaboración* y *cooperación*] y que incluyan la enseñanza en valores básicos, como la ayuda mutua y la solidaridad, así como el deseo de contribuir a la construcción de una democracia real y de una sociedad más justa, más igualitaria y más solidaria.

Lo que se aprende y para qué se aprende es tan importante como el cómo se aprende; en la formación inicial del profesorado, esto debe ser una premisa fundamental, dónde el qué (contenido), el para qué (pretensión) y el cómo (metodología) se entrelazan en la construcción del aula como comunidad. En la universidad pública, el profesorado tiene la responsabilidad de poner en valor, desde la propia praxis, lo común, es decir, el paso del yo al nosotras, «como base de los procesos y contextos pedagógicos en el aula» (Soler *et al.*, 2018, p. 112). En este capítulo, mostramos a través de tres maneras de narrar la construcción de ese «nosotras común» desde la cooperación en diferentes experiencias universitarias.

Aprender desde la cooperación, a diferencia del individualismo, implica que cada estudiante alcance sus objetivos solo cuando el resto también lo haga, gracias a la ayuda de todas las personas de la clase (Johnson *et al.*, 1999; Ovejero, 2018; Pujolàs, 2009; Slavin, 1999), es, además, la manera en la que se construye y se comparte un espacio, unas normas comunes de convivencia, las reflexiones, los saberes, las creencias, las lecturas, los materiales y las tareas o actividades (López Melero, 2013, 2018), todo ello a partir del diálogo y el consenso argumentado.

El compromiso del alumnado con un «gran proyecto común» (López Melero, 2013) hace que la clase funcione «como una cooperativa, en la que cada uno contribuye para asegurarse de que se usan todos los recursos y para garantizar un aprendizaje óptimo y adecuado para todo el mundo» (hooks, 2022, p. 35), es decir, se brinda la oportunidad a toda la clase, sin exclusiones, de construir la cultura y la convivencia democrática en el aula (López Melero, 2013); de esta forma tanto el alumnado como el profesorado, se van conformando como ciudadanía librepensadora, crítica y solidaria, cualidades estas imprescindible en las formas de vida cívica.

10.3. Experiencias docentes en la construcción de un proyecto común

10.3.1. La transición educativa entre la narrativa, la investigación y la formación inicial

La importancia de los procesos de transición escolar y sus efectos en la trayectoria y el desarrollo del alumnado es un tema que ha cobrado un renovado interés tanto por parte de la comunidad académica, como por parte de las administraciones, las comunidades educativas y la sociedad en general (Mancila y Soler, 2023).

No obstante, a pesar de este avance en el discurso académico y en la normativa, hay una escasa presencia del fenómeno de la transición educativa en los planes y programas de formación inicial de los futuros profesionales de la educación. En este apartado se presenta una parte de la experiencia de investigación y formación que he desarrollado durante tres años académicos (2022, 2023, 2024) en la Facultad de Ciencias de la Educación, a raíz de un proyecto de investigación sobre los procesos de transición educativa, en concreto la transición de Primaria a la Secundaria Obligatoria,¹ proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, cuya finalidad era conocer aquellos factores y elementos que intervienen en estos procesos en una etapa tan sensible como es la adolescencia. Específicamente, la experiencia se ha desarrollado en el grado de Educación Primaria y el máster de Psicopedagogía con la participación de más de 200 estudiantes, futuros docentes de Educación Primaria, Educación Secundaria o futuros profesionales de la orientación. El detonante de la experiencia, en su doble eje investigadora y formativa, ha sido la siguiente pregunta: ¿cómo pueden actuar los profesionales de la educación para promover procesos de transición que repercutan en una educación inclusiva y de calidad de los adolescentes?

En este apartado, nos centramos en esbozar algunos elementos que conformaron el eje formativo. Siguiendo a Woods (1993),

1. Proyecto I+D+I: «Transición a la Secundaria Obligatoria. Impacto y consecuencias pedagógicas (2019-2024)», referencia: PID2019-109994RA-I00.

definimos el paso a la secundaria obligatoria como un «evento crítico», una experiencia que deja huellas en la trama de la vida, ya que está llena de retos, imprevistos y genera procesos de cambios a nivel personal y social. La perspectiva del evento crítico narrado en un relato, como puede ser la narración de la transición a la Secundaria, se considera tanto una herramienta de análisis en la investigación narrativa (Webster y Mertova, 2007) como una estrategia fundamental en la formación del profesorado. Teniendo en cuenta la propuesta de Woods (1993), en esta experiencia, se propone el uso de la transición escolar a la secundaria como «evento crítico» en la formación inicial, ya que pueden ayudar a promover el aprendizaje de forma acelerada, a fomentar el desarrollo profesional, a confirmar y reafirmar ciertos principios éticos e ideales pedagógicos de los futuros profesionales de la educación, y, por último, a fomentar y mejorar la imagen del oficio.

Para ello, la profesora invitó al alumnado a iniciar este camino de indagación, no desde la distancia neutral que supone conocer las teorías o analizar informes o datos supuestamente «objetivos» sobre la temática, sino a través de la escritura de un relato biográfico que propicia mirada más cercana, más íntima sobre la experiencia de la transición, tal como fue vivida y sentida por el propio alumnado. El valor de estas narraciones va más allá del objetivo didáctico, ya que la emoción del recuerdo hizo un gran impacto en el foro más íntimo del alumnado.

Tuvimos que realizar una pequeña redacción sobre un periodo de nuestra educación, por ejemplo, el paso de primaria a la ESO. Yo lo hice del paso de primaria a la ESO, y un poco de mi paso en general por la ESO, ya que eso era lo que a mí me había marcado mucho, llegando a generarme traumas personales. Aunque podría llegar a pensar que no me gusta hablar de ellos y que me haría revivir una época de mi educación que odio, fue todo lo contrario, fue bueno recordar el pasado y cómo han cambiado las cosas, ya que eso me hizo ver de lo que soy capaz, de salir de un mal instituto y rehacer mi historia en un instituto nuevo con otra filosofía de educación. Sinceramente, para mí, eso fue más que una simple redacción. (Estudiante de Educación Primaria, curso 2023/2024)

Los relatos individuales se han compartido con el grupo clase y se han ampliado y enriquecido con nuevos significados a raíz

de las conversaciones y análisis producidos en un discurso polifónico en el que las voces de los estudiantes participantes se mezclaban con la voces de otros relatos y testimonios extraídos de estudios de caso en las que la profesora participaba, todo ello con la intención de generar una toma de conciencia sobre la transición educativa a la Secundaria Obligatoria y el papel de los futuros profesionales de la educación en estos procesos.

Quería mencionar la importancia que se le ha dado a la transición escolar. Es cierto que, antes de comentarlo en clase, yo nunca había pensado lo relevante que puede llegar a ser y el impacto que tiene en nuestro alumnado. Todo cuenta, no solo el contenido que se va a impartir, sino que también aspectos como el acompañamiento, las tutorías, las metodologías... Debemos tener en cuenta todo ello para intentar hacer que se sientan más cómodos y menos estresados por el cambio. (Estudiante del máster de Psicopedagogía, curso 2023/2024)

Se podría decir que las narraciones personales sobre las experiencias de la transición han sido una puerta abierta a construir y reconstruir el significado de estos procesos desde las propias vivencias, en un viaje profundo que llevó a cada participante a recordar, repensar y dar sentido a su pasado como estudiante en transición de primaria a la secundaria obligatoria, para volver al presente como docente o profesional de la orientación en formación, tal como se puede observar en el siguiente testimonio:

Esto me hizo reflexionar y considero que fue beneficioso recordar los sentimientos que tuve en ese momento de mi vida. Pienso que esta profundidad me ayudó a meterme de lleno en el proceso de transición. Pensar, escribir, reflexionar desde nuestra propia experiencia nos sirvió para aterrizar en nuestra futura profesión y crear conexiones entre mis conocimientos previos y los nuevos. Sabía que la transición de una etapa a otra era importante, pero ahora veo que nosotros, como futuros docentes, debemos proporcionar a nuestro alumnado un entorno cómodo y motivador para que se desenvuelvan y sean capaces de seguir adelante. El compartir y reflexionar sobre estos procesos de cambios vividos durante la etapa escolar me ha servido para empezar a construir poco a poco mi identidad docente, porque, aunque todavía quede mucho camino

por recorrer, ya ha comenzado. (Estudiante de Educación Primaria, curso 2023/2024)

10.3.2. El diario de clase, construyendo la clase desde la narrativa compartida del alumnado

El diario en la práctica educativa adquiere varios significados de indagación, aprendizaje y mejora de la acción docente. Diferentes estudios se sustentan en diarios del profesorado y del alumnado, en el caso de este último podemos encontrar fundamentalmente diarios personales o de pequeños grupos, sin embargo, en este caso nos referiremos a la experiencia de diario de clase, compartido y público, en el contexto del aula universitaria.

En la clase del Proyecto Roma² en la universidad suelen convivir varios diarios en cada asignatura: el diario de clase –al que hacemos referencia en este apartado–, el diario del profesorado y el diario personal del alumnado. Estas narrativas suelen ser compartidas con el grupo completo. En el caso del diario de clase puede hacerse por una alumna o alumno, o por un grupo diferente cada día de manera voluntaria, y se comparte en el espacio virtual de la asignatura antes de la siguiente sesión, en la que será leído nada más empezar la clase por la persona o las personas que lo escribieron. En ese momento, el resto de la clase, profesorado y alumnado pueden hacer aclaraciones, puntualizaciones u aportaciones conformándose una narrativa escrita común, que no solo surge de lo compartido en clase, sino que vuelve a configurarse desde las percepciones comunes.

Este diario de clase no tiene formato, ni extensión, aunque sí debe ser descriptivo reflexivo donde se pueden plantear pensamientos, dudas, interrogantes, reflejar las conversaciones de la asamblea o del grupo heterogéneo,³ hacer referencia a lecturas, aportar viñetas, videos u otros materiales, expresar los senti-

2. El Proyecto Roma es un modelo educativo y de desarrollo humano que nace en España en 1990, dirigido por el profesor Miguel López Melero. Tiene como finalidades la cualificación de los contextos educativos: familiares, escolares y sociales y brindar aportaciones a la construcción de la inteligencia. Se desarrolla en varios países en diferentes niveles educativos desde infantil a universidad.

3. La asamblea, donde participa toda la clase y los proyectos de investigación, donde se planifican y se construye en pequeños grupos heterogéneos son dos estrategias didácticas que dotan de contenido a los diarios de clase.

mientos y emociones, y las acciones acontecidas cada jornada... Se conforma, por tanto, en un acto complejo de comprensión compartida.

La clase comienza con la rutinaria lectura del diario de clase, donde nos adentramos en aspectos como la relación entre imaginación y creatividad, evaluación y calificación, el trabajo en grupo, etc. [...] Tras finalizar esta recapitulación del día anterior, se recuerdan los puntos a tratar en la sesión. El primero de ellos, el significado de hermenéutica. ¿Qué entendemos por dicho término?

[...] Dado que la metodología acordada para la asignatura es la reflexión a través de la asamblea que formamos en todas las sesiones, su correcto y fluido desarrollo es clave. Para recapitular, se redacta un diario que posteriormente es compartido para toda la clase. Aunque esta labor la lleva a cabo un grupo por día, es una recopilación y síntesis de lo discutido durante la asamblea. Por tanto, es la construcción de un aprendizaje compartido, formado por conocimientos individuales y grupales, los cuales son formulados para la comprensión de diferentes términos en situaciones concretas planteadas. (Diario de clase, realizado por un grupo de una clase de 2do curso de Educación Primaria, curso 2023/ 2024)

Las narrativas de los diarios se convierten en una manera de pensar, es decir, en una forma de organizar nuestra consciencia y a su vez un medio en el proceso educativo de indagación (Brunner, 2003), en este caso es a partir de la escritura compartida que el alumnado pone en común y construye conjuntamente la cultura en la clase. En este sentido los diarios se convierten, junto a otras estrategias didácticas narrativas, en un medio metacognitivo para la construcción social de los procesos de enseñanza aprendizaje. Es decir, se genera a través de las relaciones interpersonales y la puesta en común de los significados y la cultura una consciencia social de dichos procesos (Soler *et al.*, 2021) en la formación de futuros docentes.

Si cambiamos su contexto, el trastorno dejará de ser trastorno. Por ende, la clave no está en el sujeto por «defectuoso», está en un contexto donde no puede «encajar». Como en el ejemplo de la banda de música, donde los profesores encuentran múltiples voces que «vibran diferentes», pero que todas ellas son música por igual.

Conocida la idiosincrasia del alumno, hay que poner en marcha métodos donde todo alumno tenga cabida, es necesario el uso de estrategias cooperativas y participativas. (Diario de clase, realizado por un grupo de una clase del MAES, curso 2023/2024)

Es importante reconocer que los diarios de aprendizaje, incluido el diario de clase, son además de herramienta de construcción comunitaria de los procesos de enseñanza aprendizaje, relevantes estrategias de evaluación porque recogen cronología de la construcción social de una asignatura, donde se visibilizan claramente las transformaciones y cómo se va conformando esa identidad social y cultural de la clase.

El diario escrito «fungió como dispositivo de mediación entre la cultura y la mente» (Solís *et al.*, 2018, p. 428), en este caso estaríamos ante la mente personal y colectiva; se convierte en espacio de comunidad y aprendizaje, desde una dimensión transformadora de los procesos de enseñanza aprendizaje.

10.3.3. Conformando qué entendemos por inclusión desde los encuentros dialógicos

En el contexto de la tesis doctoral, titulada «Educación Inclusiva, orientación escolar y respuesta a la diversidad. Narrativas en la formación del profesorado»,⁴ empleamos una estrategia didáctico-investigativa a la que nombramos como «Encuentros dialógicos con el alumnado». Dentro de las estrategias de recogida de información que suelen emplearse en investigación cualitativa comparte naturaleza con los «debates de grupo» (Flick, 2007), con la peculiaridad respecto a estos que mantiene una doble finalidad: por un lado, recoger información y servir al análisis del foco de estudio, mientras que se va desarrollando el currículum de la asignatura. De hecho, si en algún momento hubiese conflicto entre el interés investigador y el docente de primaria siempre el desarrollo de la asignatura.

Esta estrategia ha sido desarrollada en cursos de máster de Profesorado de Secundaria (MAES), en la especialidad de orientación educativa, y grado de Pedagogía, en grupos de 65 alumnos y alumnas en cada uno. Las distintas narrativas van emer-

4. Tesis doctoral de Jesús Javier Moreno Parrás, leída en 2023.

giendo por parte del alumnado, partiendo de sus saberes, creencias, sensibilidades y opiniones. Comenzamos abordando los grandes ejes centrales de la asignatura, que coinciden con los intereses investigadores de la tesis mencionada, como es, por ejemplo, el concepto de educación inclusiva:

Vamos a ver, en el ejercicio de integración el esfuerzo parte de la persona que necesita integrarse con los demás y en el concepto de inclusión, no el esfuerzo, sino la iniciativa es de los demás hacia la persona. (Estudiante, Encuentros dialógicos con el alumnado MAES).

A las ideas que van aportando unas alumnas se van sumando las de las demás, generando una definición, que puede ser más o menos acertada respecto a lo que encontramos en los textos académicos, pero que refleja una forma de entender concreta y contextualizada de la que debemos partir. De esta forma se va completando, lo que es para ellos y ellas el concepto de inclusión: «Entonces, incluir no es que tú estés haciendo una cosa y los demás estén haciendo. Incluir es que tú estás participando de forma activa en lo que se está haciendo en la clase» (Estudiante, «Encuentros dialógicos con el alumnado MAES»). Un concepto que no nace de una *lluvia de ideas*, pues lo que se va aportando debe ser argumentado, dialogado y cuestionado por todas y todos, incluido el profesorado participante.

Del mismo modo que se van poniendo en juego narrativas políticamente correctas o aceptadas que no generan demasiado revuelo, conforme avanza el diálogo, el papel del profesorado debe ser el de provocar y cuestionar, a la par de generar contextos seguros donde puedan aflorar incoherencias, disidencias y reacciones, es decir, conflictos cognitivos y culturales. Esto es importante si queremos trabajar desde la posición real que ocupa cada alumno y alumna, y no desde la que adoptan de manera «virtual», en un ejercicio más o menos inconsciente de supervivencia. Como ejemplo de esto tenemos uno de los momentos en los que hablamos de si las modalidades de escolarización segregadas distintas al aula ordinaria, pueden ser inclusivas: «La educación especial también tiene que estar dentro de lo inclusivo [...], es inclusivo desde el punto de vista de que lo que se está haciendo es beneficioso para el niño (estudiante, grado de Peda-

gogía); «con un niño con necesidades educativas especiales no se puede trabajar siempre dentro del aula» (estudiante, MAES). La narrativa de la clase se va configurando desde las creencias, a las que se le suman experiencias que, desde el relato hegemónico, van fortaleciendo eso que «ya saben»:

Yo ahora quiero contar un poquillo una experiencia que tuve en mis prácticas [...]. No sé si es totalmente inclusivo, no voy a entrar ahí, pero te digo yo a ti que tú sacas a un solo niño de esa clase (centro específico), y lo metes en un aula ordinaria, ese niño no puede estar ahí, tiene que estar en un centro especial. Por eso existen las modalidades. (Estudiante, Encuentros dialógicos con el alumnado del grado de Pedagogía)

Estas duras intervenciones son las que permiten al profesorado, apoyándose en las intervenciones del alumnado que tiene otras interpretaciones y saberes diferentes, y en los distintos textos que se decidan ir consultando, cuestionar y generando reflexión y duda a través del diálogo: «a veces confundimos integración con inclusión» (estudiante, grado de Pedagogía); «para mí no es inclusivo nada que me clasifique o me condicione un aprendizaje que tenga un límite» (estudiante, MAES); «no tiene coherencia, al final es poner etiquetas a personas que tienen unas características determinadas, cuando la diversidad de características está en todos» (estudiante, MAES).

Con esta estrategia de corte socrático no solo vamos desarrollando el currículum de la asignatura, sino que permitimos al alumnado, en parte, investigar con nosotros y nosotras. El alumnado es consciente de que está participando en una investigación, sabe cuáles son los propósitos y el sentido de esta y que su participación no tiene por qué agotarse en la recogida de información, ya que pueden participar en otros espacios de análisis.

10.4. Consideraciones finales

Las experiencias narrativas orales y escritas que presentamos son una herramienta cultural para pensar (Bruner, 2003) y actuar, es decir, se convierten en maneras de construir la cultura de una clase en cooperación. Desde la permanente puesta en común las

narrativas conforma la identidad del grupo clase y los procesos de enseñanza aprendizaje que en ella se van construyendo socialmente.

De esta manera, por un lado, se democratizan los procesos de enseñanza aprendizaje, en la medida en que estos son dialogados y negociados con el alumnado, a la vez que se parte de los intereses y las experiencias de la clase. Todo esto en un contexto en el que las distintas formas que cada participante tiene de pensar, comunicarse, sentir y actuar, se entretajan generando construcciones colectivas, donde la diversidad resulta ser un valor esencial para aprender juntas.

Es a su vez, en sí misma, una relevante estrategia de evaluación, donde tanto alumnado como profesorado se encuentran inmersos permanentemente en un acto de concienciación común, que genera transformaciones personales y colectivas en el contexto de la formación inicial del profesorado. Las narrativas construidas en cooperación implican reflexión y acción, que nos permite transformar nuestras prácticas docentes, actuales y futuras.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Akal.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. FCE.
- Clandinin, J. (2007). *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology*. Sage.
- Cortés, P., Leite, A. E. y Rivas, J. I. (2018). Relatos con corazón. Aprendizaje con estudiantes universitarios a través de sus biografías. En: M.E. Prados, M. J. Márquez y D. Padua (coords.). *Otra pedagogía en movimiento: dialogando con la experiencia en la formación inicial*. Universidad de Almería.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. University of Chicago Press
- Dewey, J. (1967). *Democracia y educación*. Losada.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Díez, E. J. (2007). *Globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. El Roure.
- Díez, E. J. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Octaedro.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Giroux, H. (1988). *Schooling and the struggle for public life: critical pedagogy in the Modern Age*. University of Minnesota.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Morata.
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Horsdal, M. (2012). *Telling lives. Exploring dimensions of narrative*. Routledge.
- Imbernón, F. (1994a). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Imbernón, F. (1994b). *La formación del profesorado*. Paidós.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó.
- Imbernón, F. y Colén, M. T. (2015). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 265-284. <https://doi.org/10.15366/tp2014.24.018>
- Johnson, D; Johnson, R y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata.
- López Melero, M. (2013). Algunas estrategias para construir la escuela inclusiva. *Escuela*, 3968 (84).
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el proyecto Roma*. Morata.
- Mancila, I., Soler García, C. y Herrera Pastor, D. (2020). Relatos docentes: experiencias y reflexiones sobre la inclusión en Educación Superior En: Monge López, C. y Gómez Hernández, P. (eds.). *Claves para la inclusión en Educación Superior* (pp. 297-333). Síntesis.
- Mancila, I. (2014). Las narrativas como herramientas para la formación docente en educación inclusiva. En: Mirete Ruiz, A. B. y Sánchez Martín, M. (coords.). *La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI* (pp. 411-422). Universidad de Murcia.
- Mancila, I. (2020). Reflections on the Narratives of other's lives in critical educational research. En: Simpson, A., Dervin, F. y Yongjian Li (eds.). *Meaning of criticality in education research reflecting on critical pedagogy* (pp. 71-99). Palgrave MacMillan.
- Mancila, I. y Soler García, C. (2023). Transition to secondary school in Spain. En: D.Jindal-Snape (ed.). *Multiple and multi-dimensional life transitions*. Palgrave MacMillan.

- Moreno Parra, J. J. (2023). *Educación inclusiva, orientación escolar y respuesta a la diversidad. Narrativas en la formación del profesorado* (tesis doctoral). Universidad de Málaga.
- Ovejero, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Pirámide.
- Pujolàs, P. (2009). *9 ideas clave. Le aprendizaje cooperativo*. Graò.
- Rivas Flores, J. I. (2015). La educación frente al reto neoliberal. El tortuoso camino de la emancipación (pp. 39-52). En M. Aparicio e I. Corella (eds.). *Educación permanente: prácticas educativas de libertad y experiencias emancipadoras*. Xàtiva: Instituto Paulo Freire.
- Rivas, J. I. y Leite, A. E. (2014). Vida y experiencia escolar. Biografías escolares. En: J. I. Rivas, A. E. Leite y M. E. Prados (coords.). *Profesorado, escuela y diversidad: la realidad educativa desde una mirada narrativa* (pp. 59-74). Aljibe.
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Aique.
- Soler, C., Quintanilla, V. y Aguilar, D. (2018). La formación inicial del profesorado. Un proceso democrático. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92 (32.2), 107-122.
- Soler, C., Rodríguez, N., Nadal, A. (2021). Análisis de los aprendizajes contruidos a partir de la escritura compartida en la formación inicial del profesorado en tiempos de obligada virtualidad. En: A. Vico Bosh, L.Vera Caro y O. Buzón García. *Entornos virtuales para la educación en tiempos de pandemia: perspectivas metodológicas*. Dykinson.
- Solís Calvo, A. M., Sánchez, J. M. y Lira González, J. C. (2018). El diario de aprendizaje como instrumento narrativo para la reflexión y el fortalecimiento de la formación docente en estudiantes del posgrado de la UPN 097 Sur, CDMEX. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4 (1), 419-429.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Webster, L. y Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method. An introduction to using critical event analysis in research on learning and teaching*. Routledge.
- Woods, P. (1993). *Critical events in teaching and learning*. Falmer.
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.

Polifonía de un relato de escritura compartida. Vínculos, deseos y resistencias

M.^a JESÚS MÁRQUEZ GARCÍA
PIEDAD CALVO LEÓN
VIRGINIA MARTAGÓN VÁZQUEZ

11.1. Introducción

Este capítulo tiene el propósito de articular una narrativa común de las experiencias dialógicas de proyectos y acciones de profesoras y profesores universitarios en torno a la colaboración y la relación con entidades sociales y centros educativos. Las narrativas, como reflexiona Chul-Han (2023), pueden ser generadoras de comunidad abierta frente a otras totalitaristas y conclusivas. Pretendemos alejarnos de una narrativa conclusiva, cerrada, y muy al contrario nos mueve la tentativa de una narrativa que posibilite otra forma de pensar la universidad y su compromiso con la transformación social y educativa en nuestras aulas y en las relaciones con nuestro entorno. Esta intención nos hace conducir la mirada hacia nosotros y nosotras mismas como profesores y profesoras universitarias, vulnerables ante las narrativas que se adueñan de un pensamiento hegemónico de pertenecer a una institución elitista, mercantilizada, jerárquica, individualista, desconectada de la calle y de la vida. Por el contrario, esta otra narrativa generadora de comunidad en la universidad nos lleva con urgencia a recuperar un espacio de formación, pensamiento y acción situado en el compromiso por la reapropiación de un espacio público común entrelazado con un carácter crítico, sensible ante las injusticias y conectado con el sentido personal de nuestro hacer como investigadoras y docente. Como nos

recuerda bell hooks (2022), la colaboración entre el profesorado es realmente un hecho transformador en sí mismo.

Haciendo un poco de historia, este proceso de compartir una narrativa colectiva sobre cómo pensamos, cómo hacemos y qué hacemos en nuestras relaciones con las escuelas, en nuestras aulas y las organizaciones sociales, nació a partir de un proyecto de un grupo de innovación docente de la Universidad de Málaga (GPIE 22-156) titulado: «Aprendizaje y coimplicación socioeducativa. Experiencias procomunales en educación superior (COLABOR)». Reflexionamos sobre nuestro interés por contribuir desde iniciativas como docentes universitarias a la transformación personal y colectiva del alumnado más vulnerable y sus contextos sociales y educativos. Muchos de estos proyectos nacen de iniciativas personales y de vínculos de amistad entre compañeras y compañeros de distintas universidades tanto nacionales (Universidad de Cantabria, Universidad del País Vasco, Universidad de Málaga), como internacionales, (Universidad para el Bienestar Benito Juárez México y la Universidad Nacional del Nordeste en Argentina). Pequeñas iniciativas, algunas de mayor calado, que se ponen en un mismo lugar, en un espacio que avance terreno hacia una transformación de las relaciones, del conocimiento, expandiendo experiencias incluyentes, justas, horizontales, colaborativas y colectivizadas.

Desde el comienzo nos cuestionamos el término *colaboración*, Leyva y Shannon (2008) lo expresan desde el concepto de *colabor*, es decir, construir conocimiento colectivo que contribuya a transformar las condiciones de opresión en base a la experiencia, el diálogo y la reflexión en el hacer. El propósito de transformación tiene un sentido personal y colectivo, académico, rizomático y comunitario en múltiples direcciones, no lineal.

Como docentes en la educación superior, nos situamos desde una lógica de investigación educativa, es decir, ponemos en el mismo espacio docencia, investigación y vinculación con el territorio desde una perspectiva dialógica. No perdemos de vista que este espacio está atravesado por culturas diversas, contextos y códigos diferentes, en muchas ocasiones en conflicto. Esta sería la riqueza de la perspectiva dialógica que nos sitúa. Es un lugar siempre por construir, contingente, en un proceso inacabado e irrefrenable de crear redes, diálogos y proyectos que generen una cultura colaborativa para transformar en el sentido del que veni-

mos hablando. En nuestra opinión, una perspectiva comunitaria para construir lo común requiere mirar hacia otros campos de conocimiento alejados del gerencialismo y neoliberalismo, como, por ejemplo, los que proceden de experiencias comunitarias democráticas locales y globales derivadas de la economía crítica de decrecimiento, ecosociales, feministas y otras experiencias de la ciudadanía emergentes con un enfoque de «lo común», o «los comunes», con participación horizontal. La escuela y las instituciones educativas, incluidas las universidades, las imaginamos como un espacio abierto y mediador entre el aprendizaje y las problemáticas sociales que los rodea, contrayendo un espacio de encuentro y transformación social y educativa (Márquez, 2023).

Para ello es fundamental conocer y relacionarse desde otra mirada, hacer red supone participar en otro modo de compartir saberes. Como nos recuerdan las prácticas procomunales, la cuestión está en «conectar saberes, ámbitos de aprendizaje y perspectiva por un conocimiento público, abierto y al servicio de la comunidad» (Casado *et al.*, 2015, p. 27). Esto significa poner en juego desde la diferencia, convivir con distintos lenguajes, contextos y racionalidades que requiere intensificar el diálogo en «dimensiones interculturales, interlingües e interactorales basadas en la transferencia mutua de saberes académicos, organizacionales y comunitarios (Dietz y Mateos, 2010)» (cit. en Casado *et al.*, 2015).

En la coimplicación se pone en juego la construcción de conocimiento, la intervención con el mundo en combinación con lo ético-político. Como señala Crehan (2018, p. 107), «solo por medio del diálogo entre los subalternos y sus respectivos intelectuales orgánicos pueden evolucionar estos comienzos hasta convertirse en relatos revolucionarios efectivos». La acción para «el común» nos lleva a un nuevo impulso de la democracia directa en el barrio y en la ciudadanía, articulada con las problemáticas cotidianas, con las vidas y los territorios en un sentido local y global. Más allá de la suma de los bienes individuales, el bien común supone una dimensión colectiva moral, que asume el bien de los demás como propio, que nos lleva a coimplicarnos, en el sentido corporal, relacional y emocional, en el proceso formativo y experiencial como educadores/as y ciudadanía (Garcés, 2013; Yuren, 2013).

Los discursos de los movimientos sociales, al igual que las investigaciones en el campo de la educación, reconocen cada vez

más la importancia y la potencia de las interacciones y las relaciones entre sujetos «diferentes». Estas interacciones promueven vínculos y cambios, no solo de identidades, sino de las posibilidades, de otro modo de ecorrelacionarse, lo que puede favorecer otras historias personales, otros modos de ver el mundo, a sí mismos, otras formas de movilización interconectada por la dignidad. Estos procesos de relación, vínculo e interacción, también, pueden cambiar identidades, ya que estas, como señala Villasante (2014, p. 148), «son más bien “identificaciones” que son construidas en la práctica».

Para avanzar en esta perspectiva nos situamos en el sentido de la comunidad como un espacio de relaciones intersubjetivas desde la diversidad, donde entendemos que acontece lo educativo y ético-político. De hecho, pensamos que la educación superior necesita recuperar el sentido de lo procomún, es decir, constituir comunidades de acción abierta, diversa y comprometida, para romper con la inercia tecnocrática y avanzar hacia una perspectiva más humanizadora y transformadora, en un sentido de comunidad mediadora y creativa.

En este sentido nos posicionamos en un modelo feminista situado en la ética comunitaria, contingente y basada en los cuidados (Denzin 2008; Guilligan, 2013) que opera hacia el exterior, que parte de las experiencias personales y de la autorreflexión y que se entrelaza con los contextos en los que la experiencia se perfila en relaciones sociales basadas en el cuidado, el respeto y el amor. Las educadoras y educadores en formación y las profesionales nos encontramos dentro de una ética local, que respeta y protege los derechos, los intereses y las sensibilidades de todas las personas desde principios como «el respeto a los otros, pero también saber escuchar y compartir, así como la generosidad, la cautela y la humildad» (Denzin, 2008, p. 189).

11.2. Lazos y nudos, relatando(nos) en el proceso

Retomando a bell hooks (2022), el inicio de una narrativa colectiva tiene sentido en la relación y en los vínculos colaborativos de los y las propias docentes. Parte de la historia del proceso viene de conocernos, hablar de lo que hacemos en contextos informales, de nuestros deseos y nuestros problemas buscando senti-

do en el diálogo. Así, un grupo de profesores y profesoras que habíamos compartido espacios comunes para hablar de nuestros trabajos en el aula universitaria y nuestras relaciones con los centros educativos, organizaciones sociales, familias y estudiantes, nos comprometemos a iniciar un proceso de «difracción» sobre lo que pretendíamos escribir, pero también de nuestras preocupaciones, en el trabajo que estábamos realizando para este libro.

La difracción como metáfora óptica (Haraway, 2000) la utilizamos para comprender el modo de construir un relato diferente, lo que significa poner la mirada sobre el proceso y no en el producto u objeto. Exige cuestionar la forma hegemónica, romper las lógicas academicistas para poder generar conciencia crítica en los procesos de escritura. La potencialidad de este espacio común radica, en gran medida, en la diversidad de contextos, experiencias y culturas que atraviesan cada uno de los relatos y las realidades de las participantes que se presentan a través de los capítulos.

Acordamos hacer tres encuentros en el que se compartieron las experiencias que dan soporte a la escritura. Antes de esto, se puso a disposición de todas las personas participantes un documento compartido donde, a través de una tabla de información, pudiesen ir dando unas pinceladas sobre la temática y sentido de sus capítulos. Se fueron definiendo los títulos provisionales y estableciendo quiénes iban a participar en la escritura de cada uno de ellos. Si bien las indicaciones fueron mínimas y generales, con la intención de que se pudiesen ir agrupando preferencias e intereses para así establecer cada uno de los capítulos. También se adjuntó un resumen breve sobre cómo se pensaba desarrollar la experiencia a modo de acercamiento a cada relato.

Se convocó a todas las personas que iban a participar explicando someramente la idea de escritura colaborativa que se proponía y estableciendo un calendario de fechas provisional para los encuentros, teniendo en cuenta las diferentes responsabilidades laborales, así como los horarios dispares de los países de procedencia de todas las compañeras y compañeros.

En resumen, se realizaron tres encuentros que fueron grabados, con el consentimiento de todas las personas participantes, y compartidos con el grupo para que quienes no pudieron unirse tuviesen la oportunidad de acceder al contenido de este. Esto nos ha posibilitado contar con un valioso material que nos permite detenernos en los aspectos más reseñables de cada sesión,

así como constatar los avances y vínculos que se fueron tejiendo entre autoras y autores.

Aprovechamos estos encuentros para valorar las dificultades y posibilidades que nos ha ofrecido poder compartir este espacio, ir conociendo parte del contenido de los capítulos y cómo esto ha influido en el proceso de escritura común que habíamos planteado desde el inicio.

Decidimos escribir en colectivo y así relata una compañera este proceso:

La experiencia de este libro colaborativo me parece un proceso interesante, con sus más y sus menos en el sentido de que no siempre he podido estar en todas las reuniones, pero abrir el diálogo y la escucha para generar una producción colectiva, de alguna forma, aunque los capítulos sean de equipos de trabajo, es una aventura, una apuesta y una necesidad. Al menos para mí, lo vivo como una necesidad de coherencia, con lo que decimos y hacemos. No es fácil, pero es posible. Por otro lado, algo que me llegó mucho fue el entusiasmo del grupo, la diversidad de focos, temáticas, problemáticas y las formas tan creativas de llevar adelante la escritura. (Valoración del proceso, participante del libro)

11.3. Redefiniendo(nos) en el hacer común

Compartir significados nos preocupaba para iniciar un trabajo común, no solo qué nos sugería, sino el sentido que dábamos a nuestro proceso. Esto pudo provocar ciertas dudas a la hora de realizar las diferentes propuestas, sobre todo a la hora de coincidir en el sentido que se le quería otorgar al libro. Surge la duda sobre el uso del término *colabor* y el sentido general del libro, ya que, según estamos viendo, responde más a un trabajo cooperativo que colaborativo. A partir de ahí se genera una conversación y se retoma el concepto utilizado, aludiendo a su procedencia como término decolonial creado desde la diversidad. De igual forma se abre al debate cuestionarnos estos conceptos. No estamos solo para reconocer las bondades de los trabajos realizados y el propósito transformador que los impulsa, sino también para reconocer que estos procesos son contradictorios que nos cuestionan y nos provoca repensarnos dentro y fuera de la academia.

Para el grupo de trabajo el compartir la escritura del libro nos permite adentrarnos en el proceso de re-existir desde la colectividad, buscar grietas, posibilidades, en las cuales escapar de la mercantilización de la escritura en los espacios académicos; en los últimos años aparece este concepto de reexistir en los ámbitos académicos siendo proveniente de los movimientos sociales, concretamente de los espacios latinoamericanos, inspirado en los movimientos de luchas sociales (Hurtado y Porto-Gonçalves, 2022). Pensamos que esto nos ofrece la posibilidad de repensar los modos de hacer hegemónicos en los espacios académicos.

El proceso de escritura ha llevado su tiempo, organizar las ideas y sin salir del tema, conocer a otras compañeras y compañeros de otras universidades, leer sus trabajos y cómo van tejiendo también sus redes me llenan de fuerza y de ánimo, fortaleciendo mi sentido de colectividad. (Valoración del proceso, participante del libro)

Nos preocupa la invisibilidad que tienen las propuestas de ética feminista y de cambio en nuestras universidades. Implícitamente, en todo lo que se pone en común hay algo que subyace y hay que decirlo con todas las palabras para que no esté oculto. Pero también nos preocupa las emociones que surgen al escribir nuestras propias experiencias. Algunas personas nos conocemos menos y al compartir otras acciones en contextos tan diversos nos aportan luz, a la vez que provocan otro análisis acerca de nuestras propias experiencias. Pero, sobre todo, el eje principal del debate gira en torno a el sentido que tiene para nosotros y nosotras como docentes hacer cosas con y para la comunidad, abandonando la individualidad en el proceso de escritura y generando otras redes para pensar con profesorado de educación infantil, primaria, secundaria, familias, agentes sociales, etc. Más allá de los espacios físicos, hay un vínculo personal. Es una fortaleza que ofrece forjar el trabajo en red, tener una relación afectiva de partida o que se vaya nutriendo en el trabajo colaborativo. Siempre está presente lo que implica el desafío personal de la parte que no se ve, que no se escribe. También se habla sobre la dificultad de promover una relación horizontal entre universidad y escuela, si bien se entiende como potencial el análisis de la interacción entre ambas instituciones, desde lo personal es un proceso lleno de riqueza pero que requiere un

tiempo que a veces es difícil conciliar con las exigencias evaluativas del profesorado.

Al llegar al encuentro final del proceso compartido de la experiencia de escritura de cada capítulo, nos preocupa el tiempo necesario para llevar sosegadamente estos procesos colectivos. La difracción, y con ello la posibilidad de autogestionarse e intentar organizarse, tiene sus tiempos. La lectura cruzada de capítulos ha supuesto un proceso muy enriquecedor desde el que dialogar de otros modos, para construir nuevos significados facilitando la creación de lazos. Compartir va mucho más allá de propiciar la lectura y las aportaciones desde una mirada externa, también se van tejiendo vínculos entre las personas participantes, reconociendo la potencialidad de contar con tan amplia variedad de contextos y experiencias.

Es importante detenernos en que no siempre ha sido un proceso colectivo, aunque ha sido siempre una pretensión compartida, ya que los tiempos presentes en el mundo académico en ocasiones imponen una carga de trabajo que impide relacionarnos en procesos que se alejan de la lógica mercantilista. La mayoría de los libros colaborativos son una unión de capítulos individuales o de pequeños equipos apresurados por la fecha de entrega. Hemos de reconocer que este trabajo también tiene parte de esa forma de hacer. Por otro lado, el momento vital y las circunstancias contextuales e individuales vinculadas a las personas que han participado como coautoras han determinado, en menor o mayor medida, la necesidad de plantear algunas decisiones no previstas inicialmente que han acompañado el desarrollo de la escritura de este libro.

Aun así, pensamos que ha sido una oportunidad para cuestionar el uso del tiempo y lo recurrente de lo urgente sobre lo importante. Hemos debatido mucho sobre el tiempo y, desde estudios feministas, nos alertan de cómo el tiempo es usado como la gran coartada del capitalismo y el patriarcado. Los cuidados siempre están fuera de los tiempos en la academia, no hay espacios ni tiempos de escucha, ni para la reflexión ni para los procesos de transformación. Pensando sobre esta cuestión tomamos las palabras de Byung-Chul Han (2015, p. 30), «no es la eterna repetición de lo mismo lo que dota de sentido al tiempo, sino la posibilidad de cambio».

Por otra parte, Ranciere (2010) plantea que el tiempo «norma» es el tiempo de la dominación que lleva aparejado una serie de

imposiciones en referencia a ritmos y plazos. En esta lógica se genera la exclusión de aquellos que no tienen tiempos más allá del horario laboral, se homogeniza los tiempos en un único proceso o forma de hacer. Desde otro lugar, Federici (2018, p. 34) nos alerta de que nos hemos convertido en meras consumidoras para soportar estos ritmos inhumanos presentes en la sociedad actual.

Consumimos en la «fábrica social», preparándonos para el trabajo o yendo a trabajar, restaurando nuestros «músculos, nervios, huesos y cerebros» mediante cortos almuerzos, sexo rápido, películas...; todo esto es disfrazado de placer, de tiempo libre, aparece como una elección individual.

Sin embargo, este proceso colectivo nos ha permitido pensar en la oportunidad que tenemos desde la universidad para generar redes y posibilidades de trabajos verdaderamente cooperativos. Así lo manifiesta una de las compañeras:

De otro lado, el haber seguido un proceso de sesiones en las que hemos podido compartir proyectos, enfoques, el haber recibido el contraste de compañeras y compañeros que provienen de diferentes contextos, con diferentes bagajes, ha sido muy rico, nos ha permitido conocernos mejor, aprender conjuntamente, etc. Esto también nos posibilita proyectar futuras colaboraciones. Destacar también el planteamiento de un contraste por pares a nuestros trabajos, creemos que es un interesante ejercicio de transparencia, colaboración, apoyo mutuo, coherente con los postulados que defendemos y que, sin duda, permitirá mejorar las propuestas que venimos compartiendo a lo largo de este proceso. (Valoración del proceso, participante del libro)

Pero también una posibilidad de aprendizaje de otro modo de expresarnos:

La participación en este proceso de creación colaborativa del libro ha supuesto una oportunidad singular de crecimiento, tanto a nivel académico como personal. Durante este periodo, los encuentros han desempeñado un papel crucial. Nos han permitido cohabitar tiempos y espacios para poder soñar una escritura académica alternativa, alejada de la producción científica institucionalizada. Toda

una vivencia formativa construida desde la horizontalidad, el cuidado y el acompañamiento necesario para poder aunar iniciativas, conversar contrastando versiones desde lugares distintos, pero con compromisos y posicionamientos comunes para re-existir desde la colectividad. (Valoración del proceso, participante del libro)

La escritura compartida implica construir instancias de horizontalidad, de nutrirse en virtud de un diálogo en común que se encuentra atravesado por historias de vidas disímiles e historias de formación, de cómo vivimos esa formación. Eso hace que podamos profundizar la escritura desde diferentes miradas. Implica también autorizarnos frente a otro/a que nos cede su mirada y su lugar. Cuando escribimos, intentamos poner en palabras nuestros pensamientos, por tanto, la escritura se vuelve una traducción de posicionamientos políticos que difieren de acuerdo con lo que cada uno ha vivido y tiene para contar. Se trata de un proceso complejo de traducción del pensamiento y de la vida hacia la escritura. (Valoración del proceso, participante del libro)

Tener la posibilidad de detenernos en el proceso, nos ha permitido habitar nuevas formas, generar otros modos para continuar en esta experiencia de trabajo colectivo. Si nos detenemos en las palabras de Heidegger (1975), construir y pensar posibilitan el habitar teniendo en cuenta que este habitar implica hacerlo juntas, ya que no tiene sentido alguno hacerlo sin escucharse las unas a las otras.

De un lado, trabajar en este capítulo nos ha permitido visibilizar, compartir el trabajo que venimos haciendo dentro de Kide-On en el marco de una investigación inclusiva-colaborativa, no solo darlo a conocer, sino también reflexionar sobre el marco conceptual, filosófico-ideológico y metodológico en el que trabajamos. Esto, como señalamos en el propio trabajo, nos permite valorar los pasos que vamos dando en este marco, pero también nos posibilita hacer autocrítica y ver cuáles son aquellos retos que debemos seguir afrontando, algunos referidos a los postulados, las normas, líneas de actuación, etc. que marca la Academia, una academia encorsetada en un modelo instrumentalista, extractivista, etc.; otros referidos a nuestras propias tendencias, las cuales es difícil deconstruir, desaprender. Así, este es nuestro compromiso como equipo, seguir haciendo este camino y poner las bases para que compañeras y com-

pañeros con quienes trabajamos, de forma colaborativa, podamos hacerlo posible. (Valoración del proceso, participante del libro)

Para seguir explorando procesos colaborativos entre profesorado universitario, necesitamos contribuir a la construcción de otros espacios de relación en nuestros contextos de trabajo. Cuando hablamos de esta experiencia, es inherente hablar del patriarcado en nuestras instituciones universitarias. Los estudios nos dicen que cada vez hay más mujeres universitarias y académicas diversas que nos preguntamos cómo hacer para combatir el patriarcado. Tal como plantea Arias (s/p):

En estos tiempos neoliberales, la escritura colectiva es, sin lugar a duda, una praxis cultural contrahegemónica: no hay autor ni propietario del texto. Y, por sí misma, esa característica la instala ya como un ruido disruptivo en la «matrix» cultural en la que estamos formateados y tramados lxs sujetxs contemporáneos.

Tal vez nos ayude pensar en una mirada feminista del cuidado (Guilligan, 2013), que nos hace cada vez más conscientes de la realidad interdependiente en la que vivimos y cómo nos causa una gran factura personal y social el aislamiento. La vida de las personas está interrelacionada y nos posibilita construir relatos comunes humanizadores y transformadores. En definitiva, como nos señala esta autora, la ética del cuidado es feminista porque no se puede entender sin una transformación social de lo que es fundamental para la vida, la colaboración y el apoyo para el bienestar. Una cuestión que ha de impregnar todos los espacios habitados, sin excluir los universitarios.

11.4. Provocando tensiones para desafiar lo hegemónico

Nos recuerda bell hooks (2022) que para transformar y enseñar en espacios diversos no solo tenemos que cambiar nuestros paradigmas sino también las formas en las que pensamos, hablamos y escribimos. Es así como nace nuestra tentativa de articular un trabajo colaborativo en el aula universitaria o en red con cen-

tros educativos y organizaciones sociales, y con nuestros propios procesos, para compartirlos desde posiciones feministas de colectivización, interrelación, diálogo y cuidado. En la escritura colectiva, compartir proyectos de colaboración significa acabar con la idea de que somos personas individuales en red, solitarias pero conectadas, vinculadas para ser productivas.

Como señala Zafra (2017, p. 51), la red se articula sobre espacios individualizados, «de personas solas siempre conectadas». Trabajar desde lo comunitario, desde la mirada feminista, tal vez suponga comenzar por preguntarnos si la máquina está mal sintonizada. Tal vez pensar los tiempos, como nos preocupa en esta experiencia, para crear desde el conocimiento. Un tiempo es necesario y valorado pero escaso, es necesario sentir que es tiempo de vida, de lazos solidarios resistiendo inercias. La transformación como investigadoras críticas supone iniciar una resistencia colectiva a formas de opresión que se normalizan en el juego de lo cotidiano (Zafra, 2017) y que nos impiden continuar ampliando transformaciones rizomáticas.

Pretender otros modos de escritura no basta para generar acciones sostenidas por la colectividad. Es necesario generar cambios en las estructuras que posibiliten la creación de espacios y tiempos que respondan este deseo, además de no decaer ante las lógicas capitalistas, ni ante la inmediatez exigida en estos contextos universitarios. Por otro lado, ser conscientes de que el intento no garantiza el buen hacer, tampoco debemos caer en el inmovilismo que continúa contribuyendo a esta misma lógica. ¿Es posible pensar en otros modos de escritura en los espacios universitarios?

Podríamos decir que la escritura colectiva es una catarsis conmovida por la desgana y la ilusión, por lo que sucede dentro y fuera del aula. A la vez que teje experiencias vividas, cuando la escritura es colectiva también pone sobre el tapiz los nudos y contradicciones, las herencias heteropatriarcales y los modos de producir neoliberales. En esa tensión no resuelta, la escritura colectiva desde una perspectiva feminista nos pone en un lugar para pensarnos dentro y fuera de la escritura, en la estructura y en lo personal (Duschatzky, 2017, p. 9):

La escritura, entonces, es el modo de seguir siendo uno/a mismo/a (partes de guerra, escritura terapéutica y sanadora, mera descarga porque mañana hay que volver a trabajar...) y para devenir otros (para de-

jar de ser docentes-laboradores y devenir investigadores/as, para poder habitar el fuera del rol, para nombrar lo común). Se trabaja por necesidad, pero por necesidad también se piensa, se investiga y se escribe.

Referencias bibliográficas

- Arias, M. (18 de enero de 2018). Escritura colectiva de ficción: una praxis contrahegemónica. *El Búho y la Alondra*. <https://www.centrocultural.coop/revista/ciclos-y-viceversa/escritura-colectiva-de-ficcion-una-praxis-contrahegemonica>
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Casado Aparicio, E., Ruiz, L. y López Carrasco, C. (2015) Ecologías de saberes dentro de la universidad: propuestas de intervención para liberar dispositivos docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (2) (25-40). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18751>
- Crehan, K. (2018). *El sentido común en Gramsci. La desigualdad y sus narrativas*. Morata.
- Denzin, N. K. (2008). La política y la ética de la representación pedagógica: Hacia una pedagogía de la esperanza. En: P. McLaren y J. L. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 181-200). Graó.
- Dietz, G. y Mateos, D. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa. *Cuicuilco*, 48, 107-131. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-16592010000100007&script=sci_abstract&tlng=en
- Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Paidós.
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario: críticas feministas al marxismo*. Tinta Limón.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Bellaterra.
- Guilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Funcació Victor Grífols i Lucas
- Han, B. C. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Herder
- Han, B. C. (2023). *La crisis de la narración*. Herder.
- Haraway, D. (2000) Diffraction as a critical consciousness. En: *How like a leaf. An interview with Thyrza Nichols Goodeve*. Routledge.
- Hurtado, L. M. y Porto-Gonçalves, C. W. (2022). Resistir y re-existir. *Geographia*, 24 (53). <https://doi.org/10.22409/GEographia2022.v24i53.a54550>

- Leyva-Solano, L. y Cal y Mayor, B. (2008). *Gobernar en la diversidad: experiencias indígenas en América Latina. Hacia la investigación de colaboración*. La Casa Chata.
- Márquez-García, M. J., (2023). La escuela artesana. Tejiendo lo común para un mundo diverso. En: P. Cortes, J. I. Rivas y A. Leite. *Escuela y transformación Social. Otra mirada de la organización educativa*. Octaedro.
- Rancière, J. (2010). *La noche de los proletarios*. Tinta Limón.
- Villasante, T. (2014). *Redes de vida desbordantes. Fundamentos para el cambio desde la vida cotidiana*. Catarata.
- Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. Juan Pablos, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Anagrama.
- Zamboni, C. (2009). Sobre la universidad y sus necesidades. *DUODA. Estudis de la Diferència Sexual*, 36, 125-129.

Índice

Agradecimientos	7
Prólogo	11
Referencias	15
1. Las redes comunitarias que sostienen la escuela pública: colaboración y apertura como herramienta de cambio.	17
1.1. Iniciando el camino	17
1.2. ¿Quiénes somos? Identidad y contexto de los centros. . .	20
1.3. ¿Qué hacemos? Alianzas de colaboración en la comunidad y para la comunidad.	23
1.4. ¿Cómo lo hacemos? Aprendizaje, participación y compromiso con la comunidad.	25
1.5. Dificultades como posibilidades	27
1.6. Un relato visual	28
1.7. Aportes para seguir construyendo	31
Referencias bibliográficas	32
Blogs y páginas de los centros	32
2. Tejiendo espacios de convivencia sentipensante mediante prácticas disruptivas en la formación inicial del profesorado	33
2.1. Introducción	33
2.2. Hacia un «latir pedagógico sentipensante»	34
2.3. Navegando a orillas del Cantábrico.	36

2.3.1. Cartas de navegación desde la UPV/EHU	36
2.3.2. Cartas de navegación desde la UC	40
2.4. Acortando distancias y soñando nuevas travesías	44
Referencias bibliográficas	45
3. Una experiencia de investigación académica que pone la inclusión, la colaboración y los cuidados en el centro. Aprendizajes en un camino complejo	47
3.1. Introducción	47
3.2. Metodología.	49
3.3. Resultados	51
3.3.1. Identidad del equipo	51
3.3.2. Concepción de la investigación inclusiva	53
3.3.3. Referentes.	55
3.3.4. Retos	56
3.4. Discusión y conclusiones.	57
Referencias bibliográficas	58
4. Experiencias educativas desde la creación de un observatorio por la inclusión	61
4.1. Introducción	61
4.2. Marco teórico.	63
4.3. Objetivos	64
4.4. Metodología.	65
4.5. Resultados	67
4.6. Conclusiones	69
Referencias bibliográficas	70
5. Tejiendo redes entre escuela y universidad: el caso del Laboratorio Pedagógico PedaLAB UGR	75
5.1. Punto de partida	75
5.2. Primeros pasos: escucha atenta para encontrar un proyecto común.	77
5.3. Consolidación del proyecto: la investigación colaborativa como eje vertebrador.	81
5.4. El laboratorio pedagógico como espacio para la reflexión y la transformación educativa.	82
Referencias bibliográficas	86
6. Colabor, educación y poder. Proyecto EDL	89
6.1. Introducción	89
6.2. La unión de historias de vida con la pedagogía crítica.	89

6.3. Conocimientos, vivencias que trascienden	90
6.4. Mapa relator del proyecto EDL	92
6.4.1. Proyecto EDL. Inicios y sensibilización	93
6.4.2. Presentación y puesta en marcha del proyecto EDL	95
6.4.3. Durante el proyecto EDL	96
6.4.4. Después del proyecto EDL	99
6.5. Conclusiones	101
Referencias bibliográficas	103
7. Los saberes del pueblo maya como eje transversal para la formación profesional de docentes en Educación Básica, experiencia desde las Universidades para el Bienestar «Benito Juárez», Yucatán, México	105
7.1. Introducción	105
7.2. México, un mosaico cultural y lingüístico	106
7.3. Universidades para el Bienestar «Benito Juárez García». Otra universidad es posible	107
7.4. Saberes mayas y la comunalidad como eje transversal de la formación docente	108
7.5. El plan de estudios.	109
7.6. Organización de trabajo docente colectivo e individual	111
7.7. Colaboración, formación y reflexión en relación con dos contextos universitarios diferentes	112
7.8. Conclusiones y reflexiones.	116
Referencias bibliográficas	116
8. Tejer redes para borrar fronteras. La experiencia de una Escuela de Familias Agrícolas en Argentina, una inspiración de trabajo en colabor	119
8.1. Introducción	119
8.2. La relevancia del trabajo en colabor entre la universidad y las escuelas.	123
8.3. El caso: la EFA, fortaleza campesina como formato educativo e identidad escolar.	125
8.4. Reflexiones finales: tejer redes para borrar fronteras	129
Referencias bibliográficas	131
9. Digitalización de la documentación pedagógica en una escuela infantil	135
9.1. Introducción	135

9.2. ¿Por qué es importante documentar? La documentación pedagógica digital	136
9.3. Estudio de casos.	140
9.3.1. Propósito y cuestiones de investigación.	140
9.3.2. Método.	141
9.3.3. Participantes.	142
9.4. Resultados	144
9.5. Conclusiones	146
Referencias bibliográficas	147
 10. La narrativa como estrategia cooperativa en la formación inicial del profesorado	 149
10.1. Introducción	149
10.2. Algunas aproximaciones teóricas.	150
10.2.1. Formación inicial del profesorado.	150
10.2.2. Breve aproximación a la narrativa y su relación con la educación	151
10.2.3. La cooperación: una forma de construir el aula como espacio de convivencia y aprendizaje democrático	153
10.3. Experiencias docentes en la construcción de un proyecto común.	155
10.3.1. La transición educativa entre la narrativa, la investigación y la formación inicial.	155
10.3.2. El diario de clase, construyendo la clase desde la narrativa compartida del alumnado.	158
10.3.3. Conformando qué entendemos por inclusión desde los encuentros dialógicos.	160
10.4. Consideraciones finales	162
Referencias bibliográficas	163
 11. Polifonía de un relato de escritura compartida. Vínculos, deseos y resistencias	 167
11.1. Introducción	167
11.2. Lazos y nudos, relatando(nos) en el proceso.	170
11.3. Redefiniendo(nos) en el hacer común.	172
11.4. Provocando tensiones para desafiar lo hegemónico	177
Referencias bibliográficas	179

Colabor, aprendizaje y coimplicación educativa

Experiencias procomunales en educación superior

Esta obra pretende ser un lugar de encuentro donde entran en diálogo experiencias, saberes y praxis compartidas. Representa un relato polifónico de voces y acciones encarnadas y generosamente compartidas, que nos han permitido completar un trayecto con etapas comunes. Se entrelazan algunas ideas que son proyectos en desarrollo con otras que, en el presente, están dando forma y realidad al deseo de ser y hacer juntas.

Esta narrativa común surge de un proyecto impulsado por un grupo de innovación docente de la Universidad de Málaga (GPIE 22-156) titulado *Aprendizaje y coimplicación socioeducativa. Experiencias procomunales en educación superior (COLABOR)*, y se nutre del compromiso por contribuir a la transformación personal y colectiva del alumnado más vulnerable y sus contextos sociales y educativos.

Este estudio ha sido fruto de la colaboración de distintas universidades tanto nacionales (Universidad de Cantabria, Universidad del País Vasco, Universidad de Málaga), como internacionales (Universidad Para el Bienestar Benito Juárez México y la Universidad Nacional del Nordeste en Argentina) con el propósito colectivo de crear una obra que refuerce los vínculos personales e institucionales.

Ma Jesús Márquez. Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Málaga.

Piedad Calvo. Diplomada en Magisterio de Educación Especial. Licenciada en Pedagogía. Doctora en Educación por la Universidad de Málaga. Profesora Permanente Laboral.

Virginia Martagón. Doctora en Educación por la Universidad de Almería. He compaginado contratos en docencia e investigación en diversos departamentos de las Facultades de Educación de las Universidades de Málaga y Almería.

Pablo F. Torres. Doctorando en Educación y Comunicación Social en la Universidad de Málaga (UMA). Graduado, con premio extraordinario de fin de grado en Magisterio de Educación Primaria.

