



Soñar grande es soñar juntas

En busca de una educación
crítica e inclusiva

Katherine Gajardo Espinoza
Judith Cáceres-Iglesias (coords.)

Katherine Gajardo Espinoza
y Judith Cáceres-Iglesias
(Coords.)

Soñar grande es soñar juntas

En busca de una educación crítica
e inclusiva

Título: *Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva*

Primera edición: abril de 2023

© Katherine Gajardo Espinoza y Judith Cáceres-Iglesias (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-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-19506-81-8

Edición y maquetación: Katherine Gajardo y Judith Cáceres-Iglesias
Diseño cubierta: Tomàs Capdevila

Realización y producción: Editorial Octaedro

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

ÍNDICE

PREÁMBULO	1
INFLUENCIA DE LOS TENTÁCULOS PATRIARCALES: EL IMAGINARIO COLECTIVO DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO SOBRE EL ACOSO SEXUAL Y POR RAZÓN DE GÉNERO	2
PROMOVER LA EDUCACIÓN ANTIFASCISTA A TRAVÉS DE LA MEMORIA HISTÓRICA. UN PROYECTO DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID	15
EXCLUSIÓN EDUCATIVA RESPECTO A LA EDUCACIÓN MUSICAL EN PERSONAS ADULTAS.....	29
TECNOLOGÍAS DE APOYO EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIOCOMUNICATIVA DEL ALUMNADO CON TEA DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	40
LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN INCLUSIÓN: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES	55
LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA A LA LUZ DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN EL SIGLO XXI	70
LA EDUCACIÓN COMO AGENTE DE CAMBIO PARA LA EQUIDAD Y JUSTICIA SOCIAL.....	88
APRENDIZAJE DE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO A TRAVÉS DE UNA EXPERIENCIA COLECTIVA DE ANÁLISIS Y RESIGNIFICACIÓN CRÍTICA DE LA SITUACIÓN DE CONFINAMIENTO POR COVID-19	101
DE LA ESCUELA SECUNDARIA A LAS DISPUTAS POR LO SOCIAL. HACIA LA REELABORACIÓN CRÍTICA DE UN OBJETO DE ESTUDIO.....	118
ESTADO ACTUAL DE LA RELACIÓN ENTRE EL ACOSO ESCOLAR Y LA VIOLENCIA DE GÉNERO DESDE LA VISIÓN DEL PROFESORADO.....	132
CONSTRUYENDO BANCOS DE TIEMPO CON FINES EDUCATIVOS DESDE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO	146
PROYECTO IN-CRESCENDO: EDUCACIÓN INCLUSIVA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL INSTRUMENTAL. DIARIO DE UNA RESURRECCIÓN ANUNCIADA.....	160
UN SILENCIO ENSORDECEDOR. LA REPRESIÓN DE PEDRO NATALÍAS GARCÍA DESDE LA MEMORIA FAMILIAR	175
LA PARTICIPACIÓN JUVENIL EN GALICIA; UNA INVESTIGACIÓN DIAGNÓSTICA	190
¿QUÉ VIENE A TU CABEZA CUANDO PIENSAS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA? UN ESTUDIO CON ALUMNADO DE LOS GRADOS EN EDUCACIÓN.....	209
CONVICCIONES DEL PROFESORADO Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS: ANÁLISIS DE LA COHERENCIA MEDIANTE UN ESTUDIO DE CASOS	221
EL JUEGO DE ROL COMO ESTRATEGIA PARA UNA EDUCACIÓN CRÍTICA. DISEÑOS DE PROFESORAS Y PROFESORES EN FORMACIÓN INICIAL	235
DESMONTANDO MITOS SOBRE LA DIVERSIDAD. OBSERVATORIO POR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.....	250
ESTRATEGIAS POR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE FAMILIARES NORMOYENTES DE MENORES SORDOS CON IMPLANTES COCLEARES	266
HABLEMOS DE <i>NOSOTROS</i> CON <i>VOSOTROS</i> . COMPARTIENDO VISIONES Y POSICIONAMIENTOS EN TORNO A LA DISCAPACIDAD	282
ESTRUCTURA FAMILIAR, ORIGEN SOCIOECONÓMICO Y ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO: EVIDENCIA PARA ESPAÑA.....	297
DISEÑO DE UN MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LA CIENCIA	311

JÓVENES Y ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO: LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO EDUCATIVO GARANTE DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES	328
LOS PLANES DE TRABAJO COMO TÉCNICA EN EL AULA. ¿CÓMO CONTRIBUYEN A DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS?	346
LAS MISIONES PEDAGÓGICAS. UN ANHELO DE LA REVISTA <i>ESCUELAS DE ESPAÑA</i>	358
LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO BILINGÜE INTERMODAL EN UNA ESCUELA 0-3 AÑOS.....	373
EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA ADAPTACIÓN A LAS DIFERENCIAS EN DOCENTES EN EJERCICIO.....	383
EL TRABAJO SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO: PROFESIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE LA JUSTICIA SOCIAL	400
“APOYOS DENTRO”. EXPERIENCIA Y RESULTADOS DEL TRABAJO DEL PROFESORADO ESPECIALISTA EN EL AULA ORDINARIA.....	414
EL ROL DEL DOCENTE COMO INVESTIGADOR DE SUS PROPIAS PRÁCTICAS. UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO.....	429
DESNATURALIZACIÓN, PROBLEMATIZACIÓN Y CRÍTICA: APORTES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE.....	443
CONOCIENDO LAS RAZONES DE LA ALTA MOVILIDAD DE LOS Y LAS ESTUDIANTES DE ESCUELAS EN CONTEXTOS SOCIOECONÓMICAMENTE DESAFIANTES	458
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA LA JUSTICIA SOCIAL. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO.....	470
¿POR QUÉ ES NECESARIO PRESTAR ATENCIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA GUERRA CIVIL Y EL FRANQUISMO? REFLEXIONES DE DOCENTES Y FUTUROS DOCENTES	485
LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PARA LA FORMACIÓN CRÍTICA DEL PROFESORADO. LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA COMO PRETEXTO.....	501
LIDERAZGO Y DEMOCRATIZACIÓN EVALUATIVA DE LA ESCUELA	514
EFEMÉRIDES EN LA ESCUELA. ANÁLISIS DE CELEBRACIONES Y FESTIVIDADES ESCOLARES DESDE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	526
ACTITUD DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	541
LA EDUCOMUNICACIÓN CRÍTICA A TRAVÉS DE LAS SINERGIAS ENTRE MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMUNITARIOS Y UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS	554
LIBROS VIAXEIROS: UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA	572
EL MEMORIAL A LOS DEPORTADOS CORDOBESES EN LOS CAMPOS DE EXTERMINIO NAZI EN LA GLORIETA DE NUREMBERG DE CÓRDOBA COMO EJEMPLO DE LUGAR DE MEMORIA HISTÓRICA.	589
EL PAPEL DEL EQUIPO DE ORIENTACIÓN EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO, PARA UN MODELO INCLUSIVO DE ESCUELA.....	607
LAS SENDAS AUTOBIOGRÁFICAS EN LA PEDAGOGÍA PENITENCIARIA	622
INCLUSIÓN Y DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR. UN ESTUDIO CUALITATIVO.....	640
FUNDAMENTACIÓN SOCIOLÓGICA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN CULTURALMENTE RELEVANTE	653

LA PARTICIPACIÓN SOCIAL DEL ALUMNADO CON AUTISMO DESDE ATENCIÓN TEMPRANA HASTA LA UNIVERSIDAD. ESCUCHANDO SUS VOCES.....	667
LÍNEAS DE VIDA: EL IMPACTO DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS	683
LA RELEVANCIA DE LA FORMACIÓN PARA LA SALUD BUCODENTAL EN CONTEXTOS ESCOLARES.....	696
EL FUTURO DEL ALUMNADO CON ENFERMEDADES CRÓNICAS Y RARAS: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE LA RESPUESTA EDUCATIVA	708
PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS. COMPARACIÓN INTERPROVINCIAL	723
ESTRATEGIAS QUE FAVORECEN LA EMERGENCIA DE LIDERAZGOS DIALÓGICOS DE LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD.....	735
EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL. ESTUDIO DE CASOS EN CANTABRIA (ESPAÑA)	749
HACIA UN MODELO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA MEDIANTE EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE	764
PROPUESTA DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN LA PLANIFICACIÓN DE UNA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	778
CUERPOS EN VÍNCULO EN UN CÍRCULO VIRTUAL DE CUIDADOS: UNA EXPERIENCIA DE PEDAGOGÍA FEMINISTA DEL SENTIR.....	795
ANÁLISIS DE UN JUEGO DE ROL PARA DESARROLLAR LA EDUCACIÓN CRÍTICA EN MOMENTOS DE PANDEMIA	811
MUSICOTERAPIA COMO HERRAMIENTA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ESTUDIO CUALITATIVO DESDE UN ENFOQUE DE ANÁLISIS TEMÁTICO.....	824
AVANCES HACIA UNA ENSEÑANZA INCLUSIVA DE LAS CIENCIAS. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA	836
LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS DOCENTES: ENCUENTRO, ACOGIDA Y COMPLEJIDAD	852
PROYECTO EDUCATIVO DEMOCRÁTICO EN UN CENTRO: HACIA UNA ESCUELA INCLUIDA EN SU TERRITORIO	868
LOS FUTUROS DE LA EDUCACIÓN: DIÁLOGOS EN TORNO AL INFORME “REIMAGINAR JUNTOS NUESTROS FUTUROS, UN NUEVO CONTRATO SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN”.	882
LA INTERVENCIÓN ESTÉTICA COMO VÍA DE PARTICIPACIÓN CREATIVA DE LA INFANCIA EN LA CIUDAD	895
APRENDIENDO SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA: UN PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO SILENCIOSO	911
RADIOS ESCOLARES PARA LA JUSTICIA SOCIAL COMUNICATIVA. UN ESTUDIO DE CASO EN EL ÁMBITO DE SECUNDARIA	932
FORTALECIMIENTO DE LA ESCUELA PÚBLICA EN ESCENARIOS DE MERCADO: PARADOJA, DOBLE VÍNCULO Y ESQUIZOFRENIA INSTITUCIONAL EN LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA.....	945
LAS ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN FORMACIÓN.....	962
MUJER Y DIVERSIDAD FUNCIONAL: DE LA INVISIBILIDAD A LA DISCRIMINACIÓN	976
TRATAMIENTO Y COMPETENCIAS DOCENTES EN DIVERSIDAD AFECTIVO SEXUAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: ESTUDIO DE CASO EN VALLADOLID.....	993
POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD	1007

CONTEXTOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS: ESTUDIO DE CASO SOBRE LA TRANSFERENCIA EDUCATIVA DE UNA INNOVACIÓN INCLUSIVA.....	1021
DISCURSO DEL ODIO EN TWITTER: #NOSONREFUGIADOS.....	1037
<i>BOTBUSTERS</i> : INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA LUCHA CONTRA LA DESINFORMACIÓN ...	1050
UN MODELO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA EL DESARROLLO E IMPLANTACIÓN DE ESTUDIOS SUPERIORES A DISTANCIA EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS	1061
EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL “MODELO HEYDI-PATIOS QUE EDUCAN” SOBRE LA COMUNIDAD ESCOLAR DEL CEIP RAMÓN MARÍA DEL VALLE INCLÁN.....	1075
LA LUCHA CONTRA LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE UNA EXPERIENCIA SURGIDA DEL TERRITORIO: POSIBILIDADES Y RETOS PARA EL MOVIMIENTO CIUDADANO	1093
TRABAJO COLABORATIVO ENTRE MAESTRAS Y FISIOTERAPEUTAS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO CHILENO COMO ELEMENTO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	1115
LABORATORIO DE MEDIOS SOCIALES. UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN CRÍTICA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL	1134
DOS MAESTRAS SEGOVIANAS. DOS MODELOS DE MAESTRA.....	1142
FORMACIÓN DOCENTE EN EL MARCO PROFESIONAL DE LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS. UN ESTUDIO DE CASO	1158
FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN DIVERSIDAD FUNCIONAL	1172
LA "ESPECIAL DIFICULTAD/COMPLEJIDAD" COMO OBJETO LÍMITROFE EN LA POLÍTICA EDUCATIVA ESPAÑOLA.....	1188
INDAGANDO LOS PROCESOS DE SUBJETIVIZACIÓN IDENTITARIA EN DIDÁCTICA DE LAS ARTES: UNA AUTOETNOGRAFÍA SOBRE MASCULINIDADES E IGUALDAD DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD	1199
REVISANDO EL PATIO DEL RECREO COMO ESPACIO INCLUSIVO	1214
LA IGUALDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA DESDE UN ENFOQUE CURRICULAR CRÍTICO.....	1231
ENTRE EL DESPLAZAMIENTO FÍSICO Y EL RECLUTAMIENTO EMOCIONAL. EL EXILIO INTERIOR DE LAS MAESTRAS SEGOVIANAS (1936-1950)	1248
TRES MODELOS DE UNIVERSIDAD: UN MARCO DE ANÁLISIS CRÍTICO.....	1263
EDUCANDO EN LA FRONTERA SUR DE EUROPA.....	1280
COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE: MÁS ALLÁ DE LA INFORMÁTICA	1295
EL DEBATE DE LAS CENTRALES NUCLEARES. UN PROBLEMA SOCIAL PARA TRABAJAR LA EDUCACIÓN CRÍTICA DESDE LA ARGUMENTACIÓN, EL ANÁLISIS CRÍTICO DE LA INFORMACIÓN Y LA TOMA DE DECISIONES	1309
LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO HERRAMIENTA PARA EL CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE.....	1326
SUBJETIVIDAD COMPARTIDA EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE BILBAO: LAS VOCES DEL FUTURO PROFESORADO	1335
LA ALFABETIZACIÓN MICROPOLÍTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS Y MAESTRAS PARA PROMOVER LOS CAMBIOS NECESARIOS	1348

PREÁMBULO

La educación transformadora no puede siquiera imaginarse de forma individual, ha de pensarse en colectivo. La posibilidad de compartir diálogos, argumentos, proyectos, lecturas, inquietudes educativas hace posible que crezca una visión más reflexiva, más cargada de energía, más amplia. La interacción con los demás permite que tejamos una red de significados, de discurso compartido y esas palabras, esas ideas, ayudan a construir un espacio en el que se unen y refuerzan las voluntades de cambio, en el que se despejan dudas y se alejan temores.

Señala Paulo Freire que la toma de conciencia no se da en los seres humanos aislados, sino en cuanto traban, entre sí y el mundo, relaciones de transformación. Solamente ahí puede instaurarse la concientización. No podemos separar el tipo de escuela, de universidades, de centros académicos que queremos del tipo de sociedad que deseamos alcanzar. Los espacios académicos no sólo educan a través de los contenidos que transmiten, sino fundamentalmente a través de las prácticas, formalizadas o no, que entre todos los participantes producen.

De ahí la necesidad de espacios de encuentro entre todos los agentes educativos, con carácter abierto, democrático, propiciador del diálogo. Esos espacios amplían el repertorio de oportunidades para el ejercicio de la ciudadanía, nos devuelven la dimensión política de la educación, nos ayudan a aproximarnos a la educación deseada, nos alimentan la conciencia y el pensamiento crítico e instalan el brillo de la utopía educativa, tan necesaria, en nuestra mirada pedagógica.

En esos espacios la relación que se establece no es solamente profesional o técnica, pues contiene dentro de sí dimensiones emocionales, éticas y políticas. Es una relación humana que hace crecer no solo los proyectos educativos, la inteligencia individual y colectiva, sino también las dimensiones que nos humanizan: el afán de aprender, la solidaridad, la alegría del encuentro, la voluntad de cambiar, los cimientos del compromiso social

Dice Jaume Martínez Bonafé que nos pasamos la vida en la Academia navegando sobre un monótono oleaje de idas y venidas sobre la teoría y la técnica de la docencia, y se nos olvida que es otra la generosa sabiduría de los buenos maestros y de las buenas maestras. Y está, qué duda cabe, en su manera sencilla y emocionante de vivir y compartir la buena educación, de conversar tranquilamente y de intercambiar sueños de libertad y justicia, de hablar de cómo cambiar a las personas que un día cambiarán el mundo.

Suyapa Martínez Scott y Luis Torrego Egado.

INFLUENCIA DE LOS TENTÁCULOS PATRIARCALES: EL IMAGINARIO COLECTIVO DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO SOBRE EL ACOSO SEXUAL Y POR RAZÓN DE GÉNERO

Milena Villar Varela

Aixa Permuy Martínez

Felicidad Barreiro Fernández

Universidad de Santiago de Compostela

milena.villar@usc.es

PALABRAS CLAVE

Acoso sexual, percepción, alumnado universitario.

RESUMEN

El acoso derivado del binomio sexo/género sigue siendo un fenómeno invisibilizado por la academia al que es necesario poner fin. Para ello, es primordial ser consciente de cómo se sitúa en el imaginario colectivo del alumnado universitario, y si las políticas propulsoras de la igualdad en el contexto universitario han logrado resultados en las identidades individuales o no. Para ello, se ha diseñado un cuestionario ad hoc y se ha aplicado a 727 estudiantes de una universidad española. Los resultados arrojan información sobre la dificultad de la muestra para delimitar lo que es acoso y dejan constancia de que el sexismo sigue presente en los esquemas mentales del estudiantado, con una mayor incidencia en los varones, si bien también se encuentran diferencias significativas atendiendo a la variable edad y años de vinculación con la universidad. El desenlace del estudio increpa a insistir en la inapelable formación en igualdad, una formación de calidad y vivencial que lleve a la comunidad universitaria a convertirse en un entorno seguro y feminista real.

1. INTRODUCCIÓN

El acoso en general, y el acoso en relación con el sistema sexo-género, es un fenómeno complejo que ha sido analizado por muchas estudiosas y estudiosos a lo largo de los años. Así, entre otros, destacan los trabajos de Tangri et al. (1982), Calle et al. (1988) y Barak et al. (1992).

Estudios a nivel internacional advierten sobre la alta incidencia del acoso sexual y de género en el ámbito laboral y académico, y específicamente en las instituciones académicas. Un aspecto recurrente en diversos estudios es el hecho de que la mayoría de las víctimas no se identifican como tales, y quienes lo hacen lo asocian al chantaje sexual en los casos más graves (Pernas et

al., 2000). En todos estos estudios hay un bajo número de mujeres y personas LGBTI que denuncian este tipo de agresión. Se estima que solo el 10% de los casos de violencia sexual terminan siendo denunciados (Ferrer y Bosch, 2014), lo que representa la punta de un enorme iceberg oculto e invisible para la sociedad. En primer lugar, porque puede que no se identifiquen como tales y, en segundo lugar, por el miedo a que no se creen, o se les culpe/responsabilice de la situación vivida. En conclusión, tales actitudes generan culpabilización de la víctima, minimizando el impacto social y psicológico del delito, al tiempo que justifican la actuación del acosador y la tolerancia de estas conductas y del propio fenómeno del acoso (Herrera et al., 2016; Herrera et al., 2014)

En lo relativo a las investigaciones en las instituciones universitarias, los primeros estudios sobre el acoso sexual en el ámbito universitario en el contexto internacional se centraron en la realidad de las universidades norteamericanas (Benson y Thomson, 1982; Reilly, Lott y Gallogly, 1986; Kelley y Parsons, 2000; Forbes y Adams-Curtis, 2001; Straus, 2004; Konik y Cortina, 2008; Zinzow y Thompson, 2015), los cuales manifestaban la existencia de tasas de acoso considerables en relación al binomio sexo/género.

El volumen de investigación en lo relativo al acoso sexual, por razón de género, orientación sexual e identidad de género es notablemente inferior en el ámbito académico español (Phipps, 2018) en relación con el contexto americano, y, de la misma manera, los estudios sobre acoso sexual y/o por razón de género son ínfimamente inferiores en el ámbito universitario (Rodríguez et al., 2019) que en otras etapas educativas. Y esto, a pesar de que la Ley de igualdad (Jefatura del Estado, 2007), trate de forma explícita el acoso sexual. Tal y como recoge Fuentes-Vásquez (2019) aunque el acoso sexual existe desde hace siglos, es un tipo de violencia sexual relativamente novel en las agendas educativas, siendo imperioso que las universidades, representantes de la conciencia crítica de la sociedad, decidieran tomar medidas para su prevención y para la erradicación del sexismo y el acoso de las aulas universitarias.

Atendiendo a esto, Valls y colaboradores/as (2008, 2016) denuncian que la violencia ejercida contra las mujeres en las universidades ha sido ignorada en España frente a la mayor atención prestada a la situación de violencia de género en adolescentes y en la educación secundaria (Muñoz-Rivas et al., 2007).

Uno de los estudios más relevantes por centrarse en el acoso sexual en el contexto académico fue el realizado por Bosch et al. (2012), cuyos resultados dejan constancia de las dificultades de la comunidad universitaria para percibir y entender lo que es acoso sexual y/o por razón de

género, si bien, trabajos similares exponen que las mujeres perciben más conductas como acoso que los varones (Bitton y Shaul, 2013; Ferrer y Bosh, 2014; Rothgerber et al., 2020).

Estudios más recientes (Herrera et al., 2016) muestran que las mujeres perciben más el acoso sexual que los hombres y consideran que la motivación del acosador para realizar el acoso no es solo sexual, sino también una demostración de poder.

Otro estudio que destacar en el contexto universitario español es el desarrollado por la Unidad de Igualdad de Género de la Universidad Complutense de Madrid (2018) que diferencia entre acoso sexual, acoso sexista, acoso por orientación sexual y acoso por identidad de género en tres colectivos de la institución: PDI, PAS y estudiantes. El informe señala que los colectivos más vulnerables en relación con el acoso sexual y sexista son las mujeres, PDI y PAS conecedoras del movimiento feminista, las mujeres que rechazan el feminismo y las mujeres gays y bisexuales, y los colectivos más vulnerables con relación al acoso por orientación sexual son mayoritariamente hombres sensibilizados en torno a la igualdad de género, pero sin una trayectoria consolidada en este campo.

Por otra parte, otra investigación en el ámbito universitario (Lameiras, Rodríguez y Carreira, 2018) en la que realizan un doble estudio: cuantitativo y cualitativo, concluye que la gran mayoría de las víctimas de acoso basado en el sexo y de las agresiones sexuales son mujeres en los tres grupos, y prácticamente todos los perpetradores son hombres. Además, los tres grupos consideran que el grupo más vulnerable al acoso sexual o por razón de sexo es el grupo LGBTI seguido del grupo de mujeres.

Dada la complejidad del fenómeno objeto de estudio, este trabajo pretende contribuir a crear conocimiento sobre la percepción que la comunidad universitaria, y en concreto el alumnado, tiene sobre el acoso sexual y el acoso por razón de género, al ser sus creencias y representaciones un fiel reflejo de la realidad.

2. OBJETIVOS

Los objetivos fundamentales del estudio son los siguientes:

- Conocer qué percepción tiene el alumnado universitario respecto al acoso sexual o por motivo de sexo/género.
- Estudiar la existencia de diferencias en las percepciones del alumnado universitario respecto al acoso en función del sexo, la edad del alumnado y del tiempo de vinculación con la universidad.

3. MÉTODO

Este estudio es de corte cuantitativo no experimental ya que ninguna de las variables estudiadas se manipula intencionadamente, sólo se observan los fenómenos presentes en un lugar y tiempo determinados. Concretamente se ha utilizado un método descriptivo ex-post-facto.

En el estudio participaron 727 estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) con edades comprendidas entre los 17 y los 60 años, aunque el 90.5% tiene menos de 25 años ($M=20.76$, $DT =4.26$). El 78.5 % son mujeres y el 21.5% hombres y, respecto a los estudios que cursan, indicar que se encuentran representadas las cinco ramas de conocimiento, predominando las Ciencias Sociales y Jurídicas (44.6%) y las Ciencias de la Salud (28.5%). El 33.8% lleva menos de un año vinculado a la USC.

Para la recogida de información se ha utilizado un cuestionario dirigido al alumnado de la USC compuesto por 8 bloques temáticos: datos sociodemográficos, creencias sobre el acoso y percepciones sobre la probabilidad de sufrir acoso, vivencias y observación de acoso sexual, vivencias y observación de acoso por razón de género, vivencias y observación por orientación sexual, vivencias y observación por identidad de género, conocimiento del protocolo del acoso vigente en la Universidad de Santiago de Compostela y estrategias de prevención.

En este trabajo nos centraremos en la información sobre las creencias que la muestra presenta sobre el acoso.

Los cuestionarios fueron aplicados online. El alumnado de la USC recibió un correo electrónico en su mail institucional, previa solicitud al órgano responsable del mismo, en el que se le invitaba a participar en el estudio a través de un enlace en el que se podía cumplimentar el cuestionario de modo anónimo, autoadministrado y voluntario.

Los análisis de este estudio se han realizado con el paquete estadístico SPSS, versión 25, utilizando estadística tanto descriptiva como inferencial, aplicando en este caso las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney para dos muestras independientes y H de Kruskal-Wallis para k muestras independientes.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados revelan que la mayoría del alumnado se muestra totalmente en desacuerdo con quince de las veinte afirmaciones presentadas en el bloque 2, relativo a sus creencias sobre el fenómeno objeto de estudio. Además la mayoría indica estar algo de acuerdo con la idea de que la agresión sexual y el acoso sexual son dos conceptos totalmente distintos (37.8%), bastante de acuerdo en que se trata de una discriminación debida a la desigualdad entre mujeres y hombres (35.3%) y se muestran muy de acuerdo en que los hombres tienen que aprender que

cuando una mujer les dice “no” a sus insinuaciones sexuales, realmente significa “no” (86.9%), en que el acoso sexual es un grave problema social (82.2%) y en que el acoso sexual se puede dar en todas las edades (70%) (Tabla 1).

Hay que destacar que se aprecian opiniones bastante fragmentadas y divididas en tres de las afirmaciones propuestas al alumnado: “se trata de una discriminación debida a la desigualdad entre mujeres y hombres”, “la agresión y el acoso sexuales son dos conceptos totalmente distintos” y “el sexismo y el acoso sexual son dos conceptos que no tienen nada que ver”.

Tabla 1

Frecuencia y porcentaje de acuerdo con las afirmaciones.

Items	Nada de acuerdo F (%)	Algo de acuerdo F (%)	Bastante de acuerdo F (%)	Muy de acuerdo F (%)
Se trata de una discriminación debida a la desigualdad entre mujeres y hombres.	122 (17.0)	170 (23.7)	253 (35.3)	172 (24.0)
Es un recurso que utilizan la mayoría de las mujeres.	637 (88.7)	70 (9.7)	9 (1.3)	2 (.3)
Es una reacción de la gente que no sabe aguantar bromas o comentarios.	625 (87.0)	80 (11.1)	10 (1.4)	3 (.4)
El acoso sexual puede darse a cualquier edad.	4 (.6)	39 (5.4)	174 (24.1)	506 (70.0)
En la mayoría de las ocasiones se da porque las personas acosadas no lo detienen a tiempo.	465 (64.6)	196 (27.2)	51 (7.1)	8 (1.1)
Los piropos a las mujeres se dicen con buenas intenciones.	447 (62.0)	252 (35.0)	17 (2.4)	5 (.7)
Creo que el acoso sexual es un problema social grave.	9 (1.3)	14 (1.9)	105 (14.6)	592 (82.2)
El coqueteo inocente hace que la jornada académica sea interesante.	471 (65.5)	201 (28.0)	38 (5.3)	9 (1.3)
Uno de los problemas del acoso sexual es que las mujeres no soportan las bromas.	695 (96.4)	22 (3.1)	1 (.1)	3 (.4)
Muchas denuncias de acoso sexual son frívolas.	575 (80.0)	105 (14.6)	28 (3.9)	11 (1.5)
Gran parte de lo que llaman acoso sexual es el simple coqueteo entre mujeres y hombres.	600 (83.2)	107 (14.8)	12 (1.7)	2 (.3)
La agresión sexual y el acoso sexual son dos conceptos totalmente diferentes.	136 (19.0)	271 (37.8)	199 (27.8)	111 (15.5)
El acoso sexual tiene poco que ver con el poder.	490 (68.1)	157 (21.8)	57 (7.9)	16 (2.2)
Sexismo y acoso sexual son dos conceptos que no tienen nada que ver.	402 (56.4)	206 (28.9)	79 (11.1)	26 (3.6)
Toda esta preocupación por el acoso sexual dificulta que mujeres y hombres puedan tener una relación normal.	457 (63.5)	172 (23.9)	64 (8.9)	27 (3.8)

Es natural que una mujer use su sexualidad para promocionarse en su vida académica o profesional.	624 (87.5)	68 (9.5)	11 (1.5)	10 (1.4)
Un hombre atractivo debe esperar las insinuaciones sexuales y debe aprender a manejarlas.	577 (80.8)	86 (12.0)	37 (5.2)	14 (2.0)
Los hombres tienen que aprender que cuando una mujer dice "no" a sus insinuaciones sexuales, en realidad, significa "no".	15 (2.1)	12 (1.7)	67 (9.3)	625 (86.9)
La mayoría de las mujeres que reciben insultos sexuales por parte de los hombres es porque estas los provocan con su forma de hablar, vestir o actuar.	635 (88.1)	42 (5.8)	27 (3.7)	17 (2.4)
Una mujer atractiva debe esperar recibir insinuaciones sexuales y aprender a manejarlas.	599 (83.4)	74 (10.3)	32 (4.5)	13 (1.8)

Nota. Elaboración propia.

Para analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función de la variable sexo se ha empleado la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney que ha detectado la existencia de diferencias estadísticamente significativas en diecisiete de los veinte ítems propuestos (Tabla 2).

Cuatro de esas diferencias se presentan a favor de las mujeres que son quienes están más de acuerdo que sus compañeros con las siguientes afirmaciones: se trata de una discriminación debido a la desigualdad entre mujeres y hombres”, “el acoso sexual se puede dar en todas las edades”, “creo que el acoso sexual es un grave problema social” y “los hombres tienen que aprender que cuando una mujer les dice no a sus insinuaciones sexuales, realmente significa no”. Las otras trece diferencias se producen a favor de los hombres.

Tabla 2.

Prueba U Mann Whitney en función del sexo

	Grupo	N	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Se trata de una discriminación por la desigualdad entre mujeres y hombres.	Hombres	153	296.80	33629.500	.000**
	Mujeres	563	375.27		
Es un recurso que utilizan la mayoría de las mujeres.	Hombres	155	375.95	40928.500	.036*
	Mujeres	562	354.33		
Es una reacción de la gente que no sabe aguantar bromas ni comentarios.	Hombres	154	394.73	37848.000	.000**
	Mujeres	563	349.23		
El acoso sexual puede darse a cualquier edad.	Hombres	156	303.76	35141.000	.000**
	Mujeres	566	377.41		
En la mayoría de las ocasiones se da porque las personas acosadas no lo detienen a tiempo.	Hombres	154	398.14	37631.000	.002**
	Mujeres	565	349.60		

Los piropos a las mujeres se dicen con buenas intenciones.	Hombres	156	411.69	36007.000	.000**
	Mujeres	564	346.34		
Creo que el acoso sexual es un problema social grave.	Hombres	155	329.55	38989.500	.002**
	Mujeres	564	368.37		
El coqueteo inocente hace que la jornada académica sea interesante.	Hombres	156	409.01	36113.000	.000**
	Mujeres	562	345.76		
Uno de los problemas del acoso sexual es que las mujeres no soportan las bromas.	Hombres	156	380.13	40930.000	.000**
	Mujeres	564	355.07		
Muchas denuncias de acoso sexual son frívolas.	Hombres	155	385.48	39605.500	.011*
	Mujeres	563	352.35		
Gran parte de lo que llaman acoso sexual es el simple coqueteo entre mujeres y hombres.	Hombres	155	393.16	38724.500	.001**
	Mujeres	565	351.54		
La agresión sexual y el acoso sexual son dos conceptos totalmente diferentes.	Hombres	154	358.02	43200.000	.973
	Mujeres	562	358.63		
El acoso sexual tiene poco que ver con el poder.	Hombres	155	363.71	43134.500	.759
	Mujeres	564	358.98		
Sexismo y acoso sexual son dos conceptos que no tienen nada que ver.	Hombres	154	364.42	41746.000	.545
	Mujeres	558	354.31		
Toda esta preocupación por el acoso sexual dificulta que mujeres y hombres puedan tener una relación normal.	Hombres	156	410.96	35964.500	.000**
	Mujeres	563	345.88		
Es natural que una mujer use su sexualidad para promocionarse en su vida académica o profesional.	Hombres	155	374.97	40305.000	.027*
	Mujeres	557	351.36		
Un hombre atractivo debe esperar las insinuaciones sexuales y debe aprender a manejarlas.	Hombres	156	393.27	37788.500	.000**
	Mujeres	557	346.84		
Los hombres tienen que aprender que cuando una mujer dice "no" a sus insinuaciones sexuales, en realidad significa "no".	Hombres	155	333.53	39607.500	.003**
	Mujeres	563	366.65		
La mayoría de las mujeres que reciben insultos sexuales por parte de los hombres es porque estas los provocan con su forma de hablar, vestir o actuar.	Hombres	156	380.55	40864.000	.015*
	Mujeres	564	354.95		
Una mujer atractiva debe esperar recibir insinuaciones sexuales y aprender a manejarlas.	Hombres	156	410.02	35799.500	.000**
	Mujeres	561	344.81		

** Significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

* Significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

En cuanto al análisis efectuado por edad, la prueba de Kruskal-Wallis a través del cálculo del estadístico Chi Cuadrado, pone en evidencia la existencia de diferencias estadísticamente significativas en un único enunciado: "En la mayoría de las ocasiones se da porque las personas acosadas no lo detienen a tiempo ($X^2=6.668$, $p<.05$).

Con el objetivo de apreciar en qué grupos de edad se producen dichas diferencias, los resultados de la prueba U de Mann-Whitney, evidencian diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado con edades comprendidas entre los 17 a 21 años y el que tiene más de 26 años, siendo los mayores de 26 años los que menos están de acuerdo con la idea de que en la mayoría de las ocasiones el acoso se produce porque las personas acosadas no lo paran a tiempo (Tabla 3).

Tabla 3.

Prueba U Mann Whitney en función de la edad

	Grupo	n	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En la mayoría de las ocasiones se da porque las personas acosadas no lo detienen a tiempo.	17 a 21 años	515	293.60	13594.500	.024*
	Más de 26 años	62	250.77		

* Significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Respecto al análisis efectuado según el tiempo de vinculación de los estudiantes con la USC, la prueba de Kruskal-Wallis a través del cálculo del estadístico Chi Cuadrado, pone en evidencia la existencia de diferencias estadísticamente significativas en cuatro ítems: “el acoso sexual se puede dar en todas las edades” ($X^2=9.060$, $p<.05$), “en la mayoría de las ocasiones se da porque las personas acosadas no lo paran a tiempo” ($X^2=11.528$, $p<.01$), “los coqueteos inocentes hacen que la jornada académica sea interesante” ($X^2=11.403$, $p<.05$) y “el acoso sexual tiene poco que ver con el poder” ($X^2=12.996$, $p<.01$).

Con el fin de analizar en qué grupos se producen dichas diferencias, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney. Los resultados evidencian (Tabla 4) la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado que lleva menos de un año vinculado a la USC y el que lleva entre 3 y 4 años vinculado en los ítems “En la mayoría de las ocasiones se da porque las personas acosadas no lo paran a tiempo”, “Los coqueteos inocentes hacen que la jornada académica sea interesante” y “El acoso sexual tiene poco que ver con el poder”, en los tres casos es el alumnado con menor tiempo de vinculación el que está más de acuerdo con dichas afirmaciones. Sin embargo, el alumnado que lleva vinculado entre 3 y 4 años está más de acuerdo la idea de que el acoso sexual se puede dar en todas las edades.

Asimismo, se encuentran diferencias entre el alumnado que lleva menos de un año vinculado a la USC y el que lleva más de 4 años vinculado en los ítems “En la mayoría de las ocasiones se da porque las personas acosadas no lo paran a tiempo” y “El acoso sexual tiene poco que ver con el poder”, en ambos casos es el alumnado con menor tiempo de vinculación el que más está de acuerdo con estas afirmaciones.

Por último, hay que indicar que en el ítem “En la mayoría de las ocasiones se da porque las personas acosadas no lo paran a tiempo” se observan también diferencias significativas entre el alumnado que lleva vinculado con la USC entre uno y dos años y los que llevan entre 3 y 4 años y los que llevan más de 4 años vinculados siendo los que llevan entre 1 y 2 años los que más concuerdan con esta afirmación.

Tabla 4.

Prueba U Mann Whitney en función del tiempo de vinculación con la USC

	Grupo	N	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
El acoso sexual se puede dar en todas las edades	-de 1 año	244	206.84	20580.000	.002**
	Entre 3 y 4	195	236.46		
En la mayoría de las ocasiones se da porque las personas acosadas no lo paran a tiempo	-de 1 año	244	231.50	10090.500	.012*
	Entre 3y4	195	205.61		
	-de 1 año	244	177.15		
	+de 4 años	96	153.61		
	Entre 1y2	185	202.06		
	Entre 3y4	195	179.53		
	Entre 1y2 +de 4 años	185	147.61		
Los coqueteos inocentes hacen que la jornada académica sea interesante	-de 1 año	242	233.64	19809.000	.001**
	Entre 3 y 4	194	199.61		
El acoso sexual tiene poco que ver con el poder	-de 1 año	244	232.96	20628.500	.004**
	Entre 3 y 4	195	203.79		
	-de 1 año +de 4 años	244	179.23		
		97	150.30		

** Significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

* Significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La investigación realizada complementa los trabajos de otras y otros profesionales, lo que favorece la creación de una base sólida de estudios en este campo. Si bien los resultados obtenidos exponen que la mayoría del alumnado percibe el acoso sexual y/o por razón de género como un problema, coincidiendo con las conclusiones obtenidas por Hennelly et al. (2019), se

constatan una serie de aspectos a destacar. En primer lugar, las dificultades para delimitarlo, al igual que en el estudio de Fuentes-Vásquez (2019) debido en gran parte al desconocimiento sobre el tema y a una educación eminentemente patriarcal; en segundo lugar, las problemáticas para diferenciarlo de las agresiones sexuales y, por último, la falta de sensibilización y conocimiento previo para vincularlo con la desigualdad por motivo de sexo/género, aspecto coincidente con los estudios de Valls (2008) y Aina y Kulshrestha (2018).

Uno de los grandes hallazgos hace referencia a la existencia de diferencias significativas en las percepciones en base al sexo, lo que permite aventurar que las mujeres poseen una mayor conciencia feminista que los varones en lo que a impresiones y actitudes se refiere. Este resultado se vincula directamente con los obtenidos en las investigaciones de Bitton y Shaul, (2013), Ferrer y Bosch (2014) y Rothgerber et al., (2020), en las cuales las mujeres perciben el acoso sexual y/o por razón de género en mayor medida que los varones.

Otro hallazgo relevante es el relativo a las diferencias significativas existentes en cuanto a la variable edad. En este caso, se encuentra que el alumnado de menor edad cree, en mayor medida que el alumnado más veterano, que el acoso se produce porque las personas acosadas no lo paran a tiempo, aspecto que lleva a cuestionar la posible carga de responsabilidad a las personas que sufren acoso por parte de su entorno, aspecto que se percibe en diferentes investigaciones realizadas (Peterson y Muehlenhard, 2011).

Por último, la variable tiempo de vinculación con la universidad, ofrece importantes diferencias significativas, especialmente entre las personas que se acaban de incorporar y aquellas que presentan un recorrido universitario mayor.

Los resultados confirman, una vez más, que el sexismo y el antropocentrismo siguen presentes en el imaginario del alumnado universitario, manifestándose a través de sus percepciones y actuaciones, por lo que es impostergable desarrollar políticas y pedagogías reales y viables, que garanticen el compromiso de la universidad con la igualdad y el feminismo en todas sus interseccionalidades. Tal y como defiende Aina y Kulshrestha (2018), el papel de la universidad, como formadora y dotadora de capacidad crítica, es fundamental para prevenir y actuar contra el acoso sexual y por razón de género, por lo que es vital que asuma su compromiso con las pedagogías feministas, siempre desde una perspectiva interseccional.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aina, A. D., y Kulshrestha, P. (2018). Sexual harassment in educational institutions in Delhi'NCR (India): Level of awareness, perception and experience. *Sexuality & Culture*, 22(1), 106-126. <https://doi.org/10.1007/s12119-017-9455-5>

- Benson, D. J. y Thomson, G. E. (1982). Sexual harassment on a university campus: the confluence of authority relations, sexual interest and gender stratification. *Social Problems*, 29(3), 236-251. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/800157?addFooter=false>
- Bitton, M. y Shaul, D. (2013). Perceptions and attitudes to sexual harassment: an examination of sex differences and the sex composition of the harasser-target dyad. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(10), 2136-2145. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jasp.12166>
- Barak, A., Fisher, W. A. y Houston, S. (1992). Individual difference correlates of the experience of sexual harassment among female university students. *Journal of Applied Social Psychology*, (22) 1, 17-37.
- Bosch, E. et al. (2012). *El acoso sexual en el ámbito universitario: elementos para mejorar la implementación de medidas de prevención, detección e intervención*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Calle, M., González, C. y Núñez, J. A. (1988). *Discriminación y acoso sexual a la mujer en el trabajo*. Largo Caballero.
- Ferrer, V. y Bosch, E. (2014). La percepción del acoso sexual en el ámbito universitario. *International Journal of Social Psychology*, 29 (3), 80-501.
- Forbes, G. B. y Adams-Curtis, L. E. (2001). Experiences with sexual coercion in college males and females: Role of family conflict, sexist attitudes, acceptance of rape myths, self-esteem, and the Big-Five personality factors. *Journal of Interpersonal Violence*, 16 (9), 865-889.
- Fuentes-Vásquez, L. Y. (2019). "Cuentos que no son cuentos": acoso sexual, violencia naturalizada en las aulas universitarias. *Nómadas*, (51), 135-153. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a8>
- Hennelly, S. E., Hussain, S., Hale, T., Cadle, M., Brooke, J., Davies, E. (2019). University student attitudes to prosocial bystander behaviours. *Health Education*, 119. 408.
- Herrera, A. et al. (2014). ¿Mito o realidad? Influencia de la ideología en la percepción social del acoso sexual. *Anuario de Psicología Jurídica*, 24 (1), 1-7.

- Herrera, A., Herrera, M. C. y Expósito, F. (2016). ¿Es lo bello siempre tan bueno? Influencia del atractivo físico en la percepción social del acoso sexual. *Revista de Psicología Social*, 31 (2), 238-253.
- Jefatura del Estado (2007). Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (*Boletín Oficial del Estado*, núm. 71, del 23 de marzo, p. 12611 a 12645).
- Kelley, M. L. y Parsons, B. (2000). Sexual harassment in the 1990s: A university-wide survey of female faculty, administrators, staff, and students. *The Journal of Higher Education*, 71 (5), 548-568.
- Konik, J., y Cortina, L. M. (2008). Policing gender at work: Intersections of harassment based on sex and sexuality. *Social Justice Research*, 21(3), 313–337. <https://doi.org/10.1007/s11211-008-0074-z>
- Lameiras, A., Rodríguez, Y. y Carrera, M.V. (2018). *Diagnose do acoso sexual e por razón de género na universidade de Vigo*. Universidad de Vigo.
- Muñoz-Rivas, M. J. et al. (2007). Physical and psychological aggression in dating relationships in Spanish university students. *Psicothema*, 19 (1), 102-107.
- Pernas, B. et al. (2000). *La dignidad quebrada. Las raíces del acoso sexual en el trabajo*. Los Libros de la Catarata.
- Peterson, Z. D., y Muehlenhard, C. L. (2011). A match-and-motivation model of how women label their nonconsensual sexual experiences. *Psychology of Women Quarterly*, 35(4), 558-570. <https://doi.org/10.1177/0361684311410210>
- Phipps, A. (2018). Reckoning up: sexual harassment and violence in the neoliberal university. *Gender and Education*, 32(2), 227-243. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1482413>
- Reilly, M. E., Lott, B. y Gallogly, S. M. (1986). Sexual harassment of university students. *Sex Roles*, 15(7), 333-358. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00287976>
- Rodríguez, Y., Carrera, M. V., y Lameiras, M. (2019). Una radiografía del acoso sexual en España. En A. Blanco Martín (Ed.), *Informe España 2019* (pp. 4-53). Cátedra José María Patino de la Cultura del Encuentro.

- Rothgerber, H., Kaufling, K., Incorvati, C., Andrew, C. B., y Farmer, A. (2020). Is a reasonable woman different from a reasonable person? Gender differences in perceived sexual harassment. *Sex Roles* 84, 208-220. <https://doi.org/10.1007/s11199-020-01156-8>
- Straus, M. A. (2004). Prevalence of violence against dating partners by male and female university students worldwide. *Violence against women*, 10 (7), 790-811.
- Tangri, S., Burt, M. y Johnson, L. (1982). Sexual harassment at work: three explanatory models. *Journal of Social Issues*, 38, 35-54.
- Unidad de Igualdad de Género de la Universidad Complutense de Madrid (2018). *Estudio sobre el acoso sexual, acoso sexista, acoso por orientación sexual y acoso por identidad y expresión de género en la Universidad Complutense de Madrid*. Autor.
- Valls, R. et al. (2008). *Violencia de género en las universidades españolas*. Instituto de la Mujer.
- Valls, R. et al. (2016). Breaking the silence at Spanish universities: findings from the first study of violence against women on campuses in Spain. *Violence against women*, 22 (13), 1519-1539.
- Zinzow, H. M. y Thompson, M. (2015). A longitudinal study of risk factors for repeated sexual coercion and assault in U. S. college men. *Archives of Sexual Behaviour*, 44 (1), 213-222.

PROMOVER LA EDUCACIÓN ANTIFASCISTA A TRAVÉS DE LA MEMORIA HISTÓRICA. UN PROYECTO DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Miriam Sonllewa Velasco

Suyapa Martínez Scott

Ana Isabel Maroto Sáez

Universidad de Valladolid

miriam.sonllewa@uva.es

LÍNEA TEMÁTICA

5c. La educación crítica ante el auge del fascismo

PALABRAS CLAVE

Educación crítica. Educación antifascista. Memoria histórica. Formación docente. Franquismo

RESUMEN

El auge del neofascismo en educación ha hecho urgente la puesta en valor de un modelo de educación laico, atento al bien común y asentado en los valores democráticos. Para concienciar sobre los prejuicios que genera una educación totalitaria resulta interesante volver nuestra mirada al pasado y promover la memoria histórica entre los futuros docentes. El objetivo de esta comunicación es reflexionar sobre los aprendizajes que muestra el profesorado en formación de la Facultad de Educación de Segovia en la puesta en práctica de un proyecto sobre la educación franquista que recoge los testimonios de niños y niñas de aquella escuela. A través de un estudio de casos intrínseco analizamos los aprendizajes que muestran los estudiantes sobre la educación totalitaria, cómo han contribuido estos a la crítica de un modelo de educación fascista y qué limitaciones hemos encontrado en el desarrollo del proyecto. Entre las conclusiones que destacamos de este trabajo se encuentran el valor de propuestas formativas intergeneracionales que conecten pasado y presente para concienciar sobre la necesidad de combatir el neofascismo; y la importancia de formar docentes que cuestionen las formas de enseñar y aprender tradicionales.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años el neofascismo ha penetrado con fuerza en la educación europea y americana. Este movimiento, surgido tras el final de la Segunda Guerra Mundial, tiene hoy un fuerte eco en los medios de comunicación y en la política, devolviendo al discurso educativo

algunos principios y valores propios de la pedagogía fascista del siglo pasado. La promoción de la desigualdad, la competitividad y la exaltación del nacionalismo, junto con la privatización de los servicios públicos y la apuesta por la desmemoria son algunas de las señas de identidad que marcan este modelo educativo que mantiene los puntos centrales del fascismo aplicados a la realidad actual.

Ante esta situación y su progresiva normalización por parte de algunos sectores políticos y sociales resulta urgente combatir el modelo de educación reaccionaria y sus principales mecanismos de actuación en las aulas. La educación no puede permanecer ajena a los símbolos, los gestos, las voces de quienes tratan violentamente de imponer un modelo educativo totalitario. Hay que poner en valor la igualdad, la justicia social y los derechos humanos sin concesiones ni medias tintas (Díez-Gutiérrez, 2022).

Esta tarea es especialmente importante en la formación del profesorado, por la relevancia que tiene la figura docente en la escuela. A lo largo de la historia, los docentes han sido considerados como agentes transmisores de los hechos pasados y, por tanto, afirmadores y controladores de la cultura. En sus manos reside la posibilidad de transmitir argumentos que la historia ha legitimado y de enseñar un nuevo relato del pasado que represente la acción de todos los seres humanos, sin distinciones, contribuyendo de este modo a la conciencia crítica y social (Mora, 2003).

Pero para formar a un docente que trascienda el papel de transmisor del conocimiento, es necesaria una sólida formación humanística (Sonllewa et al., 2020). Para ello resulta urgente favorecer en las aulas universitarias un proceso de encuentro humano en el que tenga lugar un diálogo atento, inteligente y razonable sobre diversos aspectos de la realidad que se estudia, con el fin de ampliar el horizonte de comprensiones, significados y valores que en él intervienen (Patiño, 2012, p.24). Se trata de propiciar la lectura y el aprendizaje crítico y reflexivo y que los profesionales de la educación construyan un discurso colectivo que cuestione el actual modelo educativo neoliberal.

Como hemos dicho previamente, uno de los ejes centrales del modelo educativo neoliberal es la apuesta por la desmemoria. En España, el revisionismo neofranquista ha alimentado lo que Boyd (2008) denomina “las guerras de la memoria”, continuos enfrentamientos entre la historia académica, la memoria histórica y el propio movimiento memorialístico (Yusta, 2014). Estas guerras han llegado al aula —de todos los niveles en general y del universitario en particular— en forma de olvido de ciertas temáticas de gran trascendencia en nuestro pasado histórico y también en nuestro presente, como es el caso de la dictadura franquista y la lucha antifranquista. De este modo, se ha configurado una sociedad bastante desconocedora de un pasado que cambió

violentamente el desarrollo de un país, lo que facilita su manipulación mediática y política (Díez-Gutiérrez, 2020, p.154).

Nuestros futuros maestros inician la formación inicial con un importante desconocimiento del siglo XX. Como explica Hernández (2014), el conocimiento del alumnado sobre este periodo se compone de una mezcla heterogénea de elementos de procedencia diversa, herencias de la experiencia familiar, anécdotas, prejuicios, informaciones no contrastadas y mistificaciones; que no ayuda a reedificar un conocimiento de la Historia del Presente desde una perspectiva democrática (pp. 72-73).

La recuperación de la memoria histórica en la formación docente permite afirmar la democracia y construir desde la crítica al pasado una sociedad más justa e inclusiva (Porta et al., 2015). Esta recuperación debe enriquecerse con un buen cúmulo de fuentes (orales, iconográficas, archivísticas) y con un aprendizaje comparativo de las experiencias educativas desarrolladas en los países que también padecieron la convulsa historia del siglo XX, con sus guerras civiles, sus dictaduras y sus procesos de reconstrucción democrática, con el fin de desvelar nuestro pasado inmediato como un imperativo cívico (Hernández, 2014, p.73).

A partir de lo expuesto anteriormente y las carencias advertidas en la formación histórica de los planes de estudio de magisterio en la Universidad de Valladolid, nos propusimos en el curso 2017/2018, desde el Proyecto de Innovación Docente (PID) *Historia y Memoria de la escuela contemporánea: fuentes orales, iconográficas y archivísticas para la formación docente*¹ iniciar un microproyecto destinado a profundizar en el conocimiento de la educación española desde 1939 hasta 1975 y reflexionar sobre las conexiones que existen entre la educación de la dictadura franquista y los modelos educativos neofascistas actuales. Así nació desde las asignaturas *Educación para la Paz y la Igualdad y Organización y Planificación Escolar* del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de Segovia, el microproyecto dedicado a la educación en el franquismo (Sonlleva, et al, 2020). Programado en siete fases, que van desde la formación teórica sobre la dictadura hasta la práctica investigadora, tratamos de formar al alumnado en el conocimiento de la educación franquista a través de testimonios orales de alumnas y alumnos de aquella escuela y recuperamos fotografías y enseres personales

¹ El PID nació en el curso 2016/2017 en la Universidad de Valladolid con el fin de paliar las carencias formativas descubiertas en los planes de estudio de los Grados de Educación en relación con la historia educativa contemporánea. Formado por un grupo de docentes de diversas áreas de conocimiento, nos planteamos trabajar de forma coordinada a través de microproyectos que acerquen al alumnado a la memoria de la escuela pretérita a través de las voces de quienes la vivieron en primera persona. Favorecemos así un encuentro intergeneracional y un espacio de diálogo y co-construcción de saberes especialmente útil para la crítica. Tras seis años de trabajo el PID ha sido calificado como excelente por el Área de Formación e Innovación Docente de la UVa, destacando su carácter innovador, su relevancia y su coherencia para la formación crítica.

que, junto con diferentes fuentes archivísticas e iconográficas recuperadas de archivos locales y del Archivo General de la Administración (Alcalá de Henares, España) nos permitieron acercarnos a las vivencias de infancia en el franquismo. A través del análisis de los datos recogidos debatimos con el estudiantado sobre la educación totalitaria y sus consecuencias y establecemos conexiones con los modelos educativos neofascistas actuales.

Esta práctica se ha ido manteniendo a lo largo de los cursos y hasta la actualidad adoptando diversos nombres, desde asignaturas como *Corrientes Pedagógicas de la Educación Infantil y Dimensión Pedagógica* y *Procesos Educativos* del Grado de Educación Infantil y *Educación para la Paz y la Igualdad* del doble Grado de Educación Infantil y Primaria. Disponemos, por tanto, de material suficiente para analizar el impacto de este proyecto en la formación del profesorado.

2. OBJETIVOS

En esta investigación nos proponemos estudiar los aprendizajes mostrados por el alumnado de la Facultad de Educación de Segovia a lo largo de su formación en el microproyecto dedicado a la educación en el franquismo, entre los cursos académicos 2017/2018- 2021/2022, con el fin de conocer si esta formación contribuye a la formación crítica de los y las estudiantes ante posturas educativas totalitarias. Para desarrollar este objetivo nos planteamos tres objetivos específicos: a) Analizar los aprendizajes del alumnado en relación con la educación franquista; b) Conocer cómo han contribuido esos aprendizajes a la crítica del modelo de educación fascista; c) Descubrir las limitaciones que se han presentado a lo largo del proyecto para el desarrollo de una educación antifascista.

3. METODOLOGÍA

La investigación es de corte cualitativo y se concreta en un estudio de casos sobre el microproyecto *La educación en el franquismo*. Stake (2005) describe este método como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular. El fin es comprender el significado de una experiencia a través del análisis de datos cualitativos recogidos a lo largo de la misma (Pérez, 2004; Cebreiro y Fernández, 2004).

Para esta investigación hemos realizado un estudio de casos intrínseco (Stake, 2005). Desde el mismo, tratamos de conocer en profundidad si la formación ofrecida en el microproyecto objeto de análisis contribuye a lograr una conciencia crítica entre quienes se forman para la docencia en nuestra universidad. Para la confección del estudio hemos seguido las tres fases clásicas del método (Pérez, 1994). En la *fase preactiva* definimos la pregunta de investigación, concretamos

el cronograma de trabajo y planteamos las estrategias para la recogida de datos. En la *fase interactiva* realizamos la recogida de datos. Para esta tarea se hizo uso de las siguientes técnicas e instrumentos:

Tabla 1.

Técnicas e instrumentos para la recogida de datos

Técnicas e instrumentos	Descripción	Codificación
Cuestionarios abiertos	150 cuestionarios entregados por el alumnado al finalizar el proyecto	CA (curso)
Producciones del alumnado	150 actividades de aprendizaje entregadas por el alumnado en el desarrollo del proyecto	PA (curso)
Análisis de documentos	Registros de debates realizados a lo largo del proyecto	RD (curso)
	Registros de puestas en común de actividades	RAa (curso)
	Diario de la docente	Dd (curso)

Fuente. Elaboración propia

A partir de los datos obtenidos procedimos al análisis de la información disponible y a su organización por cursos. Así fuimos descubriendo una serie de temáticas que se repetían en todos los documentos sometidos a análisis y que nos permitieron descubrir tres categorías: aprendizajes de los estudiantes respecto a la educación totalitaria; contribución de los aprendizajes a generar una conciencia crítica contra la pedagogía fascista; limitaciones/fracturas en el aprendizaje de la educación antifascista.

Estas categorías han sido clave para relacionar información y profundizar en el objetivo de la investigación. Por último, en la *fase postactiva*: decidimos elaborar un informe final de carácter descriptivo, en el que se alternan comentarios de las investigadoras con extractos de los instrumentos sometidos a análisis, con el fin de dar a conocer el fenómeno objeto de análisis. Estos extractos aparecen codificados de acuerdo con el instrumento y el curso académico, con el fin de que la persona que lee estas líneas pueda conocer su origen. Para la redacción de este informe nos hemos guiado por los tres objetivos específicos planteados en el estudio, que coinciden con las categorías de análisis.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A lo largo de los cinco cursos académicos en los que se ha puesto en práctica el proyecto que es objeto de análisis en este estudio hemos advertido que el alumnado de los Grados de Educación presenta cada vez más lagunas formativas en lo referido al conocimiento de la

historia española del siglo XX. A pesar de que desde el año 2001 el Comité de Ministros del Consejo de Europa aconsejaba tomar medidas educativas para la enseñanza de la memoria histórica, con el fin de prevenir la repetición o la negación de hechos como el Holocausto, los genocidios y otros crímenes contra la humanidad y de las numerosas iniciativas que se han promovido en los últimos veinte años para trabajar esta problemática (Díez Gutiérrez, 2020); lo cierto es que (salvo casos excepcionales), las nuevas generaciones tienen graves problemas a la hora de exponer lo que supuso la Segunda República, la Guerra Civil, la dictadura franquista o la Transición en nuestra historia reciente. Cuando comenzamos cada año nuestros proyectos, debatiendo sobre lo que conocen de estos acontecimientos históricos no solo les cuesta situarlos en una línea de tiempo, sino también relacionarlos, hablar de sus consecuencias y mucho menos verbalizar cómo influyeron (e influyen) en la educación de nuestros días y qué consecuencias tienen para asentar valores democráticos.

Algunos y algunas estudiantes —especialmente de los dos últimos cursos— al comentar algunas injusticias cometidas en este periodo que se relacionan directamente con situaciones que estamos viviendo en el presente, muestran en sus primeros debates posturas reaccionarias. Otros se mantienen en silencio a la espera de conocer la opinión del resto de la clase ante determinadas problemáticas como la educación privada, la autoridad del docente en el aula o la manipulación de los libros de texto. Parece que el neofascismo, muy presente en las redes sociales —fuente de aprendizaje esencial para las personas adolescentes— ha conseguido contagiar a algunos jóvenes, ya controlados por el discurso del odio. Son sus primeras palabras y sus silencios elementos fundamentales de nuestro proyecto, pues nos permiten ayudarles a desaprender las falsas creencias que tienen sobre la historia y la educación.

Este aprendizaje no se realiza adoctrinando al alumnado en las aulas universitarias, como algunos partidos de la derecha conservadora y neoliberal denuncian, sino proporcionando un marco de investigación a través del cual, sean ellos y ellas quienes, a través de la lectura, la búsqueda de fuentes y su posterior análisis grupal puedan cuestionar las limitaciones sobre lo aprendido y buscar su propia verdad en aras de favorecer la democracia y el civismo.

Los registros de los debates que se producen en el aula en este proceso de formación, asentado en el conocimiento, la razón y el diálogo, dan muestras de cómo el alumnado va siendo consciente de que existe una historia silenciada que les ha sido negada u ocultada a lo largo de su trayectoria académica y que como futuros y futuras profesionales de la educación no solo tienen el derecho, sino también el deber de conocer y comprender su pasado y construir su propia memoria.

A continuación, nos disponemos a profundizar sobre los aprendizajes y las limitaciones que ha

mostrado el alumnado participante en este proyecto en relación con la educación totalitaria a través de las tres categorías de análisis que señalábamos en el diseño metodológico del estudio.

a. ¿Qué han aprendido las y los estudiantes sobre la educación totalitaria?

En las diferentes asignaturas que se ha puesto en práctica la formación objeto de análisis se han desvelado media docena de temáticas de especial interés para reflexionar sobre la educación totalitaria.

En primer lugar, las personas participantes han dado cuenta de los riesgos que comporta para la enseñanza un modelo de docente autoritario. Les impresiona cómo este modelo de docente aplica normas y límites cuyo incumplimiento por parte del alumnado conlleva sanciones disciplinarias y castigos físicos. A través de esta represión llegan a comprender cómo la autoridad recibida (Trilla, 2018) se deriva en violencia y autorización social para que el docente pueda ejercer el poder, influyendo de forma negativa en la formación de la infancia.

No entiendo la crueldad de aquellos años. Escuchar a una persona de ochenta años contar cómo le metía un tortazo su maestro y que no pudiera hacer nada, me ha hecho darme cuenta de la importancia que tiene una educación no violenta. Los docentes no tienen derecho a todo, como comentamos en el debate. Es injusto que los niños sufran este tipo de maltrato (PA 2021/2022).

Es esta figura del docente la que permite reflexionar sobre la sumisión del alumnado. Se advierte que el escolar es un sujeto pasivo sometido a la autoridad. Recibe información, la memoriza y después la reproduce en cuadernos y pruebas finales que son valorados exclusivamente por quien enseña. En el aula no se tienen en cuenta los intereses de los niños y las niñas ni tampoco sus ideas. La propia infancia entiende que la obediencia es un valor y rechaza cualquier comportamiento activo dentro del espacio escolar, algo especialmente relevante para las personas participantes en el proyecto por las consecuencias que tiene en la formación de su autonomía y su identidad.

Nos contaron que las niñas debían ser obedientes. Es una pena ver que no se las tenía en cuenta y que eran sumisas. Yo no me sentiría bien si mis alumnos recordaran esa forma de enseñar por mi parte (PA 2020/2021).

Adentrándose en esta práctica, las personas participantes en el proyecto también identifican cómo los símbolos estaban muy presentes en el día a día de la escuela franquista. El protagonismo de la bandera, de los retratos del dictador y de la simbología religiosa, situados en la pared principal del aula, junto al mapa de España; el cántico de himnos políticos y el rezo de oraciones a la entrada y la salida del aula eran importantes estrategias para exaltar el nacionalcatolicismo. Esta simbología no solo está presente en el espacio escolar, sino fuera del

mismo, favoreciendo un modelo educativo unificado que influye de forma decisiva en la infancia (Sonlleba, et al., 2018). Parece que hasta que el alumnado no identifica estos símbolos y su situación dentro del aula no es consciente de la importancia de los espacios como elementos para el aprendizaje y también de las emociones que se presentan en esos espacios, suponiendo fuentes esenciales para el adoctrinamiento.

Las fotos que hemos analizado me han hecho pensar en cómo la pared frontal de la clase tiene muchos significados. En el franquismo tenían el crucifijo y la foto de Franco y eso es recordado por todos los niños que estudiaron en la dictadura. Ahora, como han comentado hoy en clase los compañeros, en muchos centros privados y concertados todavía hay un crucifijo. Tendríamos que pensar sobre ello (PA 2019/2020).

Profundizando en el análisis de la práctica escolar a través de la tipología de centros, el alumnado es consciente de que en la escuela franquista se promueve el individualismo y la cultura del esfuerzo. Se aprecia un modelo de enseñanza individual que no se adapta a cada niño o niña, sino que lo que busca es que el discente se convierta en sujeto productivo. Además, esta práctica hace a la persona responsable de sus errores y premia públicamente las responsabilidades cumplidas. Sin tener en cuenta el nivel de partida, la escuela franquista promueve una cultura del esfuerzo vinculada al género y a los objetivos sociales del Régimen.

La práctica me ha hecho pensar si realmente como maestras tenemos que premiar a los niños cuando lo hacen bien, como lo hacían las maestras antes. Al principio, cuando hablamos de los valores, pensaba que era buena idea lo de los premios al esfuerzo. Yo misma era partidaria de hacerlo. Ahora me doy cuenta de que ese quizá no sea el camino más adecuado para enseñar (CA 2019/2020).

La última cuestión que se analiza en este apartado es cómo el proyecto les ha hecho entender que la escuela franquista buscaba objetivos diferentes para el alumnado en función del género y la clase social. En este sentido, critican cómo la mujer es formada a través de asignaturas diferentes a las del hombre; y cómo la infancia de clases populares es educada para el trabajo en el hogar (en el caso femenino) y para el empleo tras la escuela (en el caso masculino).

Otro aspecto que llamó mi atención fue el poder aprender de ella, que a pesar de tener todo en contra, tú eres el arquitecto de tu propio destino. Ella tenía todo en contra para llegar a alcanzar la profesión de ser maestra y educadora (no tenía dinero, vivía una situación de pobreza, de malestar social en el cual la mujer no era bien reconocida dentro de un contexto de machismo, una realidad social en la cual se vulneraban los derechos...) a pesar de tener todo en contra, María Antonia luchó por su sueño de ser maestra y lo logró. Pudiendo contar orgullosa y con la cabeza bien alta a día de hoy lo

feliz que había sido durante toda su vida dando clase a niños y niñas (...). Para mí ella es un ejemplo de superación y de lucha (PA, 2018/2019).

Este extracto se corresponde con un informe entregado por una alumna tras la realización de la entrevista. Generalmente cuando hablamos de temas de género en grupos con un número de estudiantes similar en cuanto a hombres y mujeres se generan algunas polémicas. En los registros de los debates realizados a lo largo del proyecto se aprecia cómo ellas son mucho más sensibles y críticas hacia estas realidades de segregación y muestran un claro rechazo. Parecen sentirse “dolidas” al conocer cómo las mujeres fueron tratadas en aquellos años de la dictadura. No son tan críticos los participantes masculinos ante la educación machista. Algunos no intervienen en estos debates y otros asienten cuando sus compañeras muestran su indignación. Esta misma realidad también puede contemplarse en los informes finales que presenta cada colectivo. Son pocos los participantes masculinos que hablan sobre la segregación en sus informes. También son pocos los que conectan el pasado con el presente. Sí lo hacen en cambio las alumnas, como muestra este extracto de informe realizado por una de las participantes:

Las mujeres hemos sido víctimas de este franquismo y lo seguimos siendo. Lo que ocurre en los trabajos es una prueba de ello. La diferencia de salario, las pocas mujeres que hay en determinados puestos y profesiones, el poco valor que se les da a las profesiones en las que hay una mayoría de mujeres, todo esto viene de ahí (PA, 2018/2019).

La educación totalitaria ha tratado de invisibilizar —y en el peor de los casos naturalizar—, las diferencias sociales entre hombres y mujeres. Dice Ballarín (2001) que cuando las mujeres se comprometen con su presente, se interrogan por su pasado y así es como descubren que la historia no las explica ni las tiene en cuenta. Conocer la opresión, la subordinación y la indefensión a las que se vieron sometidas las mujeres en el franquismo no solo favorece que las participantes denuncien esta realidad, sino que busquen mecanismos para que no se vuelva a reproducir esta violación de los derechos humanos.

b. ¿Cómo han contribuido estos aprendizajes a la crítica de un modelo de educación fascista?

Los aprendizajes visibilizados en el proyecto han tenido una repercusión directa en la crítica de las personas participantes hacia la educación fascista. El contacto con testigos directos que les son cercanos permite despertar una mirada crítica ante los acontecimientos del pasado e incentiva su curiosidad a la búsqueda de la verdad sobre lo ocurrido. Además, les hace mostrar un posicionamiento político y social y una mayor responsabilidad ante los acontecimientos que ocurren a su alrededor (Sonllewa y Sanz, 2019).

En este trabajo queremos hablar sobre tres aprendizajes que se revelan con fuerza por la mayoría de las personas participantes en el proyecto en los debates y las producciones entregadas. En primer lugar, el despertar de la conciencia crítica ante la realidad educativa vivida por personas cercanas lleva al alumnado a pensar en la importancia de apostar por un modelo de educación público frente a lo privado. Son conscientes de que muchas familias no podían pagar durante la época franquista un centro privado para sus hijos e hijas y que en esos centros privados se educaba a un selecto grupo de personas que pasarían después a ocupar puestos sociales relevantes.

Además, advierten que los centros privados no tienen los mismos recursos que los públicos y que estos últimos no pueden competir en igualdad de condiciones con los privados, la mayoría gestionados por instituciones religiosas, situación que se asemeja mucho con la realidad. Parecen comprender de esta forma que el sistema educativo público es la única garantía para cumplir el derecho a la educación en condiciones de igualdad.

En el debate de clase han comprendido el valor de la educación pública, las diferencias entre quienes fueron educados en centros públicos y quienes lo hicieron en centros privados. Algunos de los estudiantes, escolarizados en centros concertados no hablaron mucho en clase. Parecían estar incómodos con algunas opiniones del debate (Dd 2020/2021).

También reaccionan ante el adoctrinamiento y la obediencia en las aulas. Respecto a lo primero, sus discursos dan cuenta de cómo empiezan a advertir que los libros de texto son vehículos de transmisión de la ideología dominante. El análisis de estos recursos en el periodo de la dictadura es especialmente relevante para hacerles conscientes de esta realidad y a empezar a pensar que sus propios libros de texto también están marcados por este sesgo. En los debates realizados en el aula hablan entre ellos de cómo la historia que han aprendido en el proyecto no se corresponde con lo que aparece en los libros de Historia que les han acompañado a lo largo de su escolaridad. Además, muchos cuentan que, por cuestiones de tiempo, el temario dedicado a la historia española del siglo XX apenas fue tratado en el aula y que en Bachillerato aprendieron algunos acontecimientos de forma memorística para aprobar este nivel y poder obtener una buena calificación en las pruebas de acceso a la universidad. Son varios los autores que denuncian esta realidad (Pagés, 2008; Hernández, 2014; Díez Gutiérrez, 2020) y que hablan de sus consecuencias para la formación de una ciudadanía democrática. Conocer esta realidad hace que los y las participantes planteen algunas propuestas para remediar estas lagunas formativas, a través del visionado de películas, el contacto con historias reales, las visitas a museos y

espacios de la memoria, entre otras; y también que exijan un conocimiento libre de adoctrinamiento.

En relación con la obediencia, escuchar testimonios sobre la violencia física y psíquica sufrida por la infancia en la escuela franquista les hace cuestionar las técnicas conductistas en el aula y su valor educativo. Asimismo, empiezan a concienciarse sobre la necesidad de desobedecer ante las injusticias y sobre las imposiciones de quienes han sido considerados figuras de autoridad a lo largo de la historia, como es el caso de los docentes.

Nuestra obligación como docentes, es la de educar a nuestros alumnos en valores pacíficos y democráticos, pero es de vital importancia educar para la desobediencia (...). La primera vez que oyes esta frase, te quedas extrañado e incluso sin pensarlo, crees que es un error gravísimo y una barbaridad. Sin embargo, cuando realmente sabes lo que eso significa, te das cuenta de su gran importancia. Educar para la desobediencia significa educar para la auto-creación de un pensamiento crítico e individual que permita tanto apoyar las causas que al individuo le parezcan justas como levantarse contra aquello que no lo sea (PA, 2018/2019).

Por último, también es reseñable cómo muchas personas participantes en el proyecto empiezan a establecer conexiones entre pasado y presente y se sensibilizan con situaciones sociales presentes en la actualidad, como la inmigración o el refugio. Sus palabras evidencian una clara postura contra la segregación, el racismo, la xenofobia y el antifeminismo.

Aunque es cierto que habitualmente vemos en los telediarios que muchos países están en guerra y no nos concienciamos de ello, haciendo caso omiso a la ayuda que se les debería prestar. El motivo de actuar de esta manera es que los vemos como países subdesarrollados que están situados muy lejos de nosotros y no somos conscientes de que eso nos puede volver a pasar a nosotros, con este comportamiento estamos sacando nuestro sentimiento más egoísta, puesto que no se les ayuda lo suficiente. (PA, 2018/2019).

Estos aprendizajes nos permiten afirmar que un alto número de las personas participantes en el PID muestran después del proyecto un claro rechazo al modelo de educación franquista. A pesar de que también es importante señalar que nuestras acciones educativas se enmarcan a lo largo de un cuatrimestre. Somos conscientes de que sirven a las personas que se inician en el magisterio para prender una llama contra la desmemoria, pero esto no es suficiente si no se trabaja de forma prolongada en el tiempo.

c. ¿Qué nos queda por aprender?

Si bien, más del 80% de las personas participantes en el proyecto parecen tener claros los problemas que genera la educación fascista y cómo sus consecuencias han llegado hasta nuestros días, es necesario advertir también algunas limitaciones apreciadas en los documentos objeto de análisis. Algunas respuestas ofrecidas en los debates de clase parecen defender un discurso educativo neoliberal. De esta forma, aparecen temas como la apuesta por el sistema de premios en el aula, el rechazo a las partidas de impuestos destinadas a ofrecer ayudas educativas a ciertas minorías sociales o la importancia de mantener la calidad y la competencia entre los centros educativos.

Es que ahora tampoco es como antes. Es verdad que las personas entrevistadas lo pasaron mal y que los niños no tienen la culpa, pero hay muchos hoy que se benefician de las becas y de las ayudas (RD, 2019/2020).

Esta defensa del neoliberalismo nos lleva a apreciar cómo de forma velada se muestra un discurso egoísta por parte de algunos y algunas estudiantes. De esta forma, afirman que es difícil luchar desde la escuela contra la competitividad social, siguen pensando que es mejor priorizar el interés individual sobre el colectivo y no comparten la idea de que los recursos deban repartirse de forma equitativa. Así lo tenemos registrado en los debates de clase.

Además, otros y otras estudiantes muestran dificultades para establecer conexiones entre el modelo educativo impuesto por el gobierno franquista y las propuestas educativas del neofascismo actual. Consideran que la educación totalitaria es algo pasado y que actualmente se respetan los derechos y las libertades de las personas. Además, les cuesta pensar en otras realidades educativas que se alejan de lo que ocurre en su contexto cercano.

Hoy vivimos de otra manera. Me alegro de que hayamos evolucionado, refiriéndome a temas de igualdad de género y de oportunidades. Lejos queda aquella educación dividida por sexos. Hoy tenemos muchas más libertades y todos los niños tienen la oportunidad de estudiar (CA 2021/2022).

El análisis de esta categoría nos lleva a pensar que todavía nos queda mucho por hacer desde las Facultades de Educación para formar profesionales críticos que rechacen la educación neofascista y apuesten por un modelo educativo basado en la solidaridad y la justicia social.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

La incorporación en la formación inicial del profesorado de proyectos vinculados a la memoria histórica de la escuela facilita que los y las estudiantes desarrollen un compromiso social y ético con el oficio docente y se perciban como sujetos narrativos afectados por la historia.

Es importante hacer entender a las personas que se inician en la carrera docente las injusticias que genera un modelo de educación neofascista y adoctrinador. Los testimonios orales de personas cercanas se convierten en excelentes instrumentos para acercarse al pasado reciente y cuestionar las formas de enseñar y aprender tradicionales. Asimismo, el análisis de libros de texto de la dictadura y fotografías de la escuela de este periodo pueden ayudar a despertar una conciencia crítica sobre los perjuicios del adoctrinamiento y la sumisión de la infancia.

Respecto a los objetivos que nos planteábamos en este estudio, hemos dado cuenta de cómo el uso de testimonios de personas que en la infancia sufrieron una educación represora, para abordar la memoria histórica de la escuela franquista ha resultado ser relevante para que las personas que se inician en la profesión docente sean conscientes de la segregación, el adoctrinamiento, la falta de consideración de la infancia o los abusos que sufrió este colectivo y se sensibilicen con un modelo educativo democrático y respetuoso con los derechos humanos. Además, este tipo de aprendizajes ayudan a conectar pasado y presente y hacen a las personas participantes en el proyecto responsables de la situación a la que nos enfrentamos hoy en relación con las propuestas neoliberales en el ámbito educativo.

Sin embargo, también es necesario presentar algunas limitaciones de la propuesta analizada. El proyecto se ha llevado a cabo a través de diferentes asignaturas. La temporalización de las materias y también su contenido ha hecho que la propuesta no pudiera ser desarrollada de forma tan extensa como nos hubiera gustado. Estas cuestiones han favorecido que algunas personas participantes, al terminar la formación, todavía presentaran problemas para conectar pasado y presente y para señalar los inconvenientes que puede generar la educación neoliberal, especialmente para colectivos infantiles vulnerables.

Son estas limitaciones las que nos llevan a reflexionar sobre nuestras actuaciones para el próximo curso. Como docentes críticas, consideramos necesario seguir formando al estudiantado para combatir el neofascismo y promover un modelo educativo atento al pasado con el fin de promover la democracia y el bien común.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballarín Domingo, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Síntesis Educación.
- Boyd, C. (2008). The Politics of History and Memory in Democratic Spain. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 617, 133-148.

- Cebreiro López, B., & Fernández Morante, M.C. (2004). Estudio de casos, en F. Salvador Mata, J.L. Rodríguez Diéguez & A. Bolívar Botía (Dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp. 665-668). Aljibe.
- Díez-Gutiérrez, E.J. (2020). *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*. Plaza y Valdés editores.
- Díez-Gutiérrez, E.J. (2022). *Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*. Octaedro.
- Hernández Sánchez, F. (2014). La enseñanza de la Historia del Presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato intencional. *Studia Histórica*, 32, 57-74.
- Pagés, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la Historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 43-53.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. La Muralla.
- Patiño Domínguez, H.A.M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a través de prácticas docentes efectivas. *Perfiles educativos*, 136, 23-41.
- Porta, L., Laurentis, C. de., & Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *Praxis*, 19(2), 43-49.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Sonlleve Velasco, M., & Sanz Simón, C. (2019). “Vivir la infancia en tiempos de guerra”. Un proyecto de innovación con fuentes orales en el ámbito universitario. *El Futuro del Pasado*, 10, 393-436. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.015>
- Sonlleve Velasco, M., Sanz Simón, C., & Torrego Egido, L. (2018). El retrato de Franco, el de José Antonio y el crucifijo. Construcción de la identidad nacional en los escolares de posguerra. *El Futuro del Pasado*, 9, 331- 363.
- Sonlleve Velasco, M., Sanz Simón, C., & Martínez Scott, S. (2020). Testimonios de la escuela contemporánea para la formación del profesorado. Una apuesta por la memoria silenciada. *Márgenes*, 3 (1), 250-271.
- Trilla Bernet, J. (2018). *La moda reaccionaria en educación*. Laertes.
- Yusta Rodrigo, M. (2014). El pasado como trauma. Historia, memoria y “recuperación de la memoria histórica” en la España actual. *Pandora*, 12, 23-41.

EXCLUSIÓN EDUCATIVA RESPECTO A LA EDUCACIÓN MUSICAL EN PERSONAS ADULTAS

Ana M. Vernia Carrasco

Universidad Jaume I

vernia@uji.es

PALABRAS CLAVE

Educación musical, personas adultas, inclusión social, exclusión educativa, covid19

RESUMEN

Este trabajo presenta el proyecto MEPA (Music Education Project Adult) como un laboratorio para conocer, a través de un pequeño grupo de participantes, las necesidades y dificultades en el acceso a la educación y formación musical de las personas adultas. Estas dificultades se han visto incrementadas por la situación provocada por la covid19, incidiendo en la exclusión social y educativa que se percibe en este perfil de alumnado y en el contexto de la música. Los resultados del cuestionario ad hoc, muestran en su mayoría, la necesidad de un espacio exprofeso de educación y formación musical para personas adultas. Se precisa de espacios más seguros, y mejores recursos materiales, como instrumentos musicales, wifi o espacios más grandes y mejor ventilados, para mantener una prespecialidad más segura. Los y las participantes manifiestan la necesidad de mejores recursos y espacios, para poder llevar a cabo las actividades no presenciales. La discusión lleva a la reflexión de la música como doble herramienta, incidiendo positivamente en la calidad de vida de las personas durante la covid19, reduciendo el impacto de la exclusión social, en las personas adultas. Sin embargo, la exclusión educativa respecto a la formación y educación musical todavía no está resuelta.

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto Educación Musical para Personas a Adultas, MEPA, de su traducción al inglés Music Education Project Adult, nace tras varios años de experiencia en la educación y formación musical de personas adultas, así como de la investigación en el campo de la inclusión social y educativa. El territorio español manifiesta una clara exclusión educativa respecto a al educación y formación musical en las personas mayores. Por otra parte, atendiendo a los beneficios que la música aporta a todas las personas, se considera que las dificultades que se encuentran para que las personas mayores accedan a la educación y formación musical, supone una importante exclusión social. Ante esta situación, el proyecto MEPA se propone como un espacio de investigación que actué a modo de laboratorio, para conocer las necesidades e

intereses de un grupo reducido de participantes, que permitirá averiguar cuáles podrían ser las causas o motivaciones principales de esta exclusión social y educativa y cuáles podrían ser las propuestas o acciones de mejora.

Según la investigación realizada por Johnson y Merrick (2020) el cambio que ha sido necesario realizar en las enseñanzas de música en línea debido a la covid19 muestra que los y las estudiantes de educación musical para maestros/as necesita diferentes enfoques apoyados por la tecnología. A través del café zoom en línea, semanal de 30 minutos, que constaba de discusiones informales entre todos/as sobre práctica y teoría de la música, y prácticas de lenguaje musical. El modelo de estos autores fue tomado para motivar a los participantes de esta investigación, a seguir sus sesiones musicales, de manera virtual. No obstante, las sesiones fueron de 50 minutos. Además, los participantes disponían de sus instrumentos musicales desde sus casas para poder realizar alguna breve interpretación conjunta.

En el estudio de Ozer y Ustum (2020), se evaluaron los cursos a distancia, en los grados que estudian Música y Artes Escénicas en la Universidad Nevsehir Haci Bektas Veli Facultad de bellas artes, concluyendo que la educación a distancia basada en la web no es tan eficiente como la educación presencial. Las dificultades que se encontraron fueron principalmente, la conexión y los problemas técnicos. Señalando la necesidad de ayudar a los y las estudiantes con menos recursos, proporcionándoles apoyo técnico. Por otra parte, se señala que los contenidos trabajados durante la covid19, al no ser presenciales, inciden más en aspectos teóricos que en prácticos, de lo que se desprende que la educación a distancia no es tan eficiente, dicen estos autores, como la educación presencial.

Las dificultades tecnológicas que repercuten en la falta de conexión con otros/as compañeros/as puede llevar a una disminución de la calidad de vida en personas adultas. En el trabajo de Ghram, Briki, Mansoor, Saeed Al-Mohannadi, Lavie y Chamari (2020) se muestra el valor de la música como complemento para la actividad física, recomendando que las personas adultas, especialmente las mayores, utilicen la música como una forma intencionada de facilitar su entrenamiento físico y mejorar su salud física y mental. La evidencia indicó que la música es capaz de inducir emociones en los oyentes y puede tanto aumentar el afecto positivo como disminuir el afecto negativo.

Como explica Porshi (2020), la música es la poderosa medicina de nuestra mente, ayudando tanto a aliviar el estrés y la ansiedad como a mejorar nuestro estado de ánimo. Atendiendo al trabajo de este autor, la covid19 nos ha llevado a una situación en la se acentúan las largas horas de soledad, distanciamiento social y familiar, no obstante, la música, añade este autor, puede combatir la ansiedad provocada por el coronavirus.

1.1 Música, tecnología y calidad de vida en personas adultas

Este estudio realizado durante la pandemia de Vernia y Tischler (2021), se basa en un creciente cuerpo de trabajo que documenta el potencial de las artes para impactar positivamente en la salud y el bienestar (APPG, 2017; Fancourt y Finn, 2019) y lo considera en el contexto de la pandemia de covid19 donde el uso de la tecnología ha reemplazado los métodos presenciales de realización de actividades artísticas y de salud. Las conclusiones a las que llegaron Vernia y Tischler (2021), fueron que el estudio, aunque de pequeña escala, apoya el uso de nuevas tecnologías que facilitan pseudonormalidad en las actividades musicales en las personas adultas por lo que se pueden realizar incluso cuando el distanciamiento social es necesario, como en situaciones de pandemia. También se confirmó que, ante las dificultades o adversidades como la pandemia, las intervenciones musicales a distancia pueden ser importantes para apoyar la calidad de vida de las personas adultas.

El trabajo de Clair y Memmott (2008) muestra cómo la música puede ayudar a reducir síntomas como el bajo estado de ánimo, insomnio, ansiedad y agitación. Además, la música puede proporcionar bienestar físico y emocional. Ayuda, entre otros beneficios, facilitándola integración social, la comunicación y la expresión de sentimientos, relacionados con la ira y el dolor.

2. OBJETIVOS

Nuestros objetivos son descubrir las necesidades de un grupo de personas adultas que participan en un proyecto de formación y educación musical (MEPA) y que han tenido que adaptarse a la situación sobrevenida de la covid19. Nuestra hipótesis parte de la necesidad de inclusión social y educativa que detectamos en el contexto de las personas adultas y mayores, concretamente en la formación y educación musical, y como una necesidad de inclusión social y educativa.

3. METODOLOGÍA

Para este estudio se ha escogido la metodología cuantitativa. Para obtener la información se diseñó un cuestionario ad hoc sistemático. El fundamento central de los métodos mixtos se da en la retroalimentación de los métodos cualitativos y cuantitativos dentro de una perspectiva metodológica única y coherente, que permitiría un nivel de comprensión del objeto investigativo, más cercana a la complejidad del fenómeno (MOSS, 1996). Pensar en múltiples paradigmas, como señalan Tashakkori y Creswell (2007), es buscar respuestas con mayores probabilidades de responder, no obstante, estos autores argumentan que los datos cuantitativos pueden ser utilizados para elaborar un estudio cualitativo. Esto dependerá de las preguntas

formuladas, y en este sentido, cuando datos cualitativos y cuantitativos puedan converger, el análisis puede darse de forma concurrente al final o durante el estudio.

El cuestionario fue validado por expertos de una universidad y un conservatorio de música. Aunque se debatió la posibilidad de unir las preguntas 5 y 6 (ver anexo I), finalmente los expertos coincidieron en que la formulación de las dos cuestiones portaría mayor y mejor información al estudio. El cuestionario se adaptó a las herramientas de los formularios de google, para poder ser compartido por el grupo de WhatsApp en el que se encontraban todos y todas los y las participantes. Las preguntas fueron contestadas durante el mes de diciembre de 2020, para poder constatar las dificultades que se habían manifestado a lo largo de los meses de confinamiento y la desescalada.

Los datos cuantitativos se reflejan en las diferentes figuras y sus porcentajes (promedio de valores, medias y porcentajes). El valor cualitativo se apreciará en, a partir de la observación de los comportamientos, como señalan Martín et al. (2016)

3.1 Muestra

La muestra se compone de un reducido grupo de personas adultas participantes en su educación musical (n=14).

3.2 Procedimiento

La llegada de la pandemia provocó que las sesiones musicales tuvieran que interrumpirse de forma indefinida, por lo que se consideró de un mes sin sesiones, de retomarlas a través del *café Zoom en línea*. Esta opción consistió en sesiones de 50 que constaba de discusiones informales entre todos/as sobre práctica y teoría de la música, y prácticas de lenguaje musical. Además, los participantes disponían de sus instrumentos musicales desde sus casas para poder realizar alguna corta interpretación conjunta.

La dificultad de las conexiones por el recurso de zoom llevó a utilizar el google meet, no obstante, se detectaron las dificultades de conexión, así como las habilidades para manejarse en estos recursos por parte de los participantes. Esto supuso, que las sesiones fueron cada vez. Menos numerosas en cuanto a participantes, observando, según sus comentarios, que les resultaba complicado seguir las sesiones, por su falta de recursos (buena wifi, ordenador con cámara o falta de espacio adecuado en sus casas).

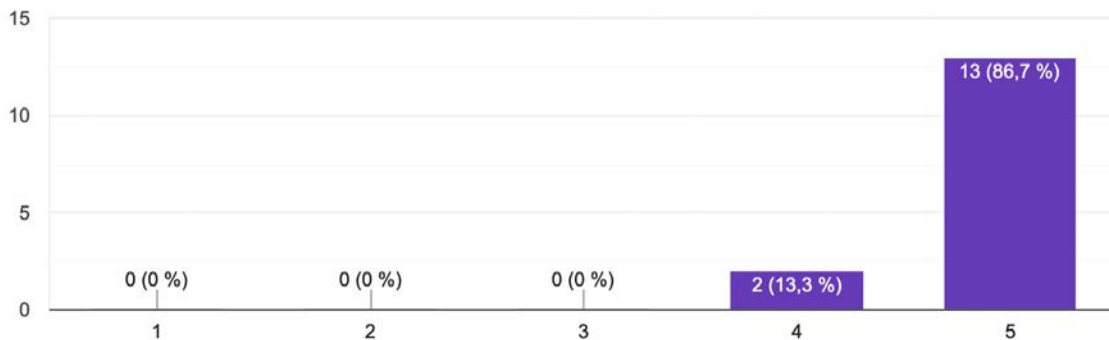
Con el objetivo de conocer con mejor y mayor profundidad la situación de vulnerabilidad que algunos de los participantes mostraron en las sesiones, se elaboró el cuestionario, que después

de ser validado, se facilitó a los/as participantes a través de un enlace de formulario Google. No obstante, las sesiones se continuaron manteniendo, y además se facilitaron pequeñas grabaciones sobre las canciones relacionadas con cada sesión, y que fueron enviadas a través de la aplicación de WhatsApp, constatando que los/as participantes se manejaban bien con esta herramienta.

4. RESULTADOS

Figura 1

Consideras que la música te ha ayudado en tiempos de covid19

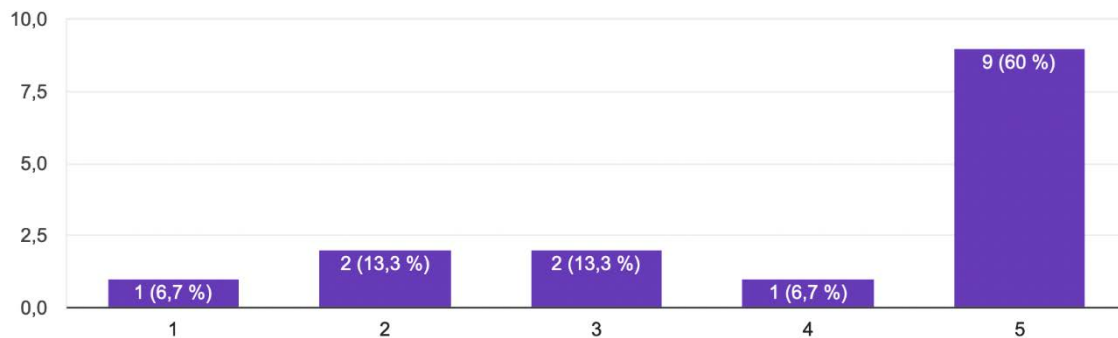


Nota. Elaboración propia.

La figura anterior deja claro cuál ha sido el impacto de la música durante la covid19, considerando en 86% muy importante

Figura 2

¿Te hubiera gustado seguir las clases de manera virtual?

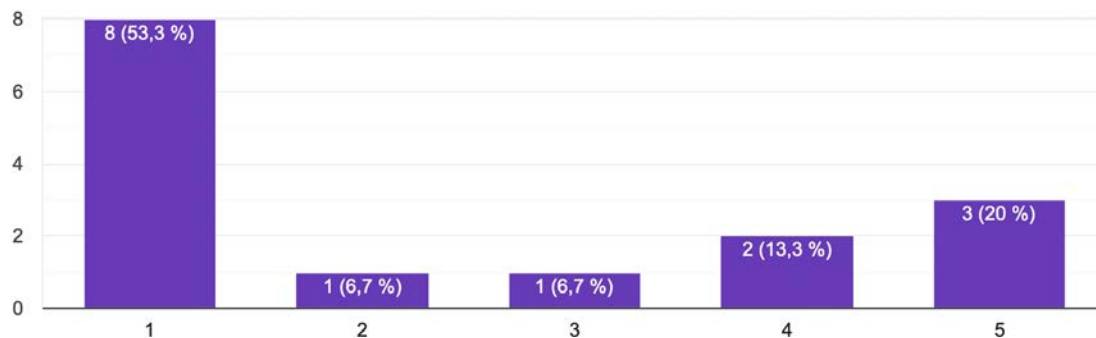


Nota. Elaboración propia.

Respecto a la opción de seguir las clases de manera virtual, se observan diversas respuestas, no obstante, el 60% hubiera preferido seguir con las clases virtuales.

Figura 3

Consideras que tus recursos tecnológicos son suficientes



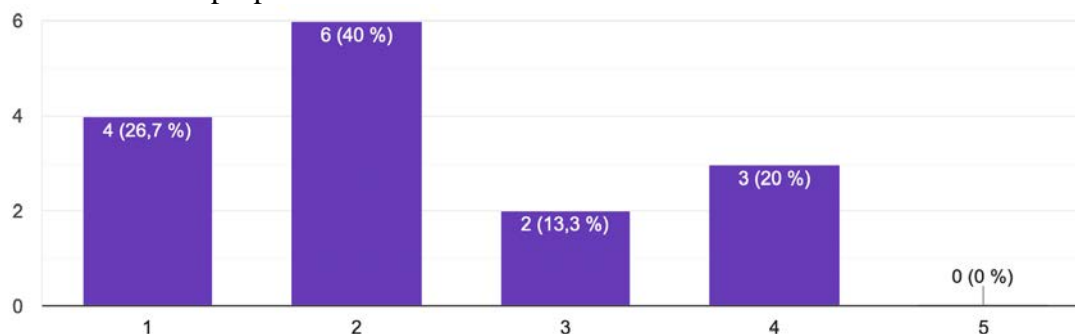
Nota. Elaboración propia.

La figura 3 muestra la falta de recursos tecnológicos, en un 53%, tan solo un 20% considera tener recursos suficientes.

Figura 4

Consideras suficientes las infraestructuras para el desarrollo de las clases durante la covid19

Nota. Elaboración propia.



En cuanto a infraestructura para el desarrollo de las clases, referidas al espacio físico, cabe tener en cuenta que se consideran insuficientes o muy insuficientes entre el 40% y cerca del 27% respectivamente.

Tabla 1

Cuestión 5. Enumera tres mejoras necesarias para un buen desarrollo de las sesiones durante la covid19

Tecnología, espacios, reconocimiento institucional

El espacio y ampliar horarios

Recursos, wifi gratuita y ampliar horario

Aulas más grandes, más instrumentos, más días de clase

Material, infraestructura técnica y facilidades.

Ventilación del aula y espacio de seguridad

Prefiero clases presenciales y usar todas las normas anticovid19 para procurar no contagiarnos y que haya buena ventilación en clase.

Un espacio más grande, más distancia entre compañeros y mejor ventilación

Internet

Dispositivos

Ordenador

Tecnología

Ordenador

dispositivos tecnológicos

Formación en tecnologías

Nota. Elaboración propia.

La tabla anterior permite observar las principales mejoras, que, según los participantes, serían necesarias. Se incide principalmente en la tecnología y espacios físicos diáfanos.

Tabla 2

Cuestión 6. Enumera tres dificultades respecto a las sesiones, durante la covid19.

Tecnología, espacios, reconocimiento institucional

Guardar las distancias, aunque necesarias, la limitación de horarios

Conocimiento de ordenador, poca velocidad wifi y desplazamiento

la mascarilla, la distancia y el toque de queda

Imposible asistencia en persona. Falta de material educativo e infraestructura técnica.

Que los de viento nos quitamos la mascarilla y tendríamos que tener una pantalla de protección para proteger a los compañeros

La mascarilla dificulta un poco la lectura musical y más aún aquellas personas que lleven gafas. El estar más distanciados de lo normal y las clases virtuales, pero si no se pueden ser presenciales hay que tener paciencia ya pasará esta patología.

Espacio estrecho y poca ventilación

Internet

Wifi

Internet

Ordenador

Internet

manejo de ordenador

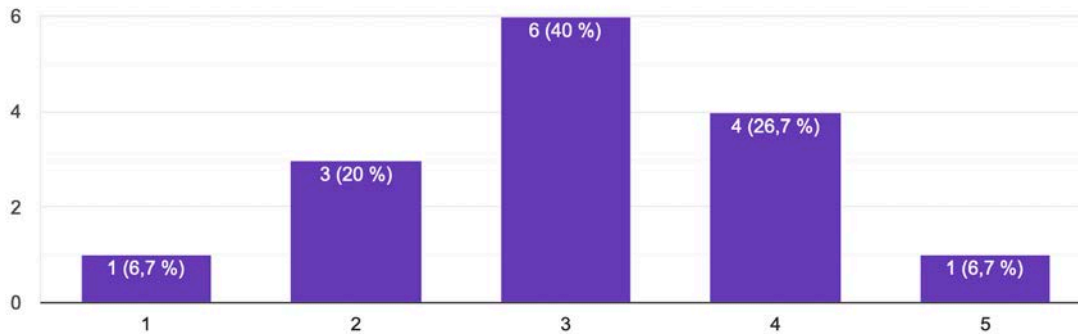
Internet

Nota. Elaboración propia.

La tabla 2 muestra las dificultades que los participantes han percibido en las sesiones desarrolladas durante la covid19. Se destaca principalmente la falta de espacio, aunque también se destaca la tecnología referida a internet y ordenador.

Figura 5

Te has sentido seguro/a al reanudar las sesiones

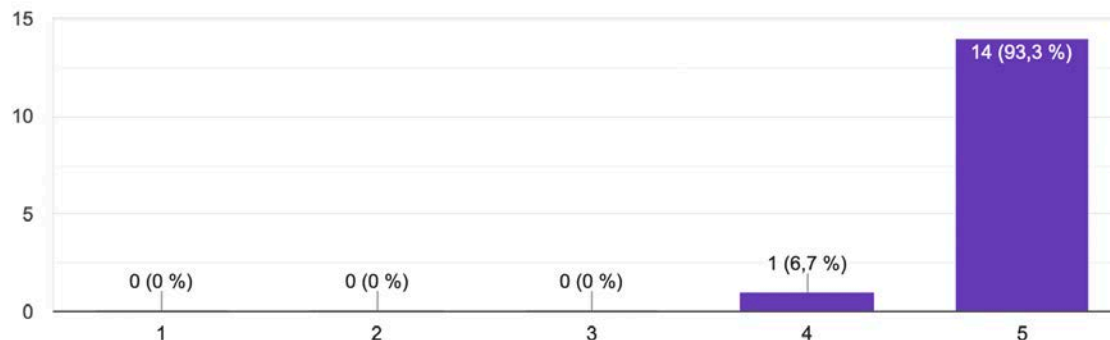


Nota. Elaboración propia.

Se podría considerar que los participantes, se sintieron seguros, aunque el 40% destacan no sentirse no totalmente seguros.

Figura 6

Consideras necesario que la formación y educación musical para adultos tenga un espacio reconocido



Nota. Elaboración propia.

No cabe duda, según la figura 6, que la educación y formación musical es muy importante para este grupo de personas, observando que el 93% considera muy relevante esta formación.

En resumen, los resultados del cuestionario ad hoc, muestran en su mayoría, la necesidad de un espacio expreso de educación y formación musical para personas adultas. En este grupo de participantes, ha sido importante la música para su calidad de vida. Aunque se prefieren las clases presenciales, la virtualidad les permite estar en contacto, como una alternativa de continuidad. Se entiende que, la música, como señala Porchi (2020) se convierte en una

herramienta para mejorar la calidad de vida y reducir la exclusión social, que este colectivo de personas sufre, con respecto a la formación y educación musical. En cambio, se precisa de espacios más seguros, y mejores recursos materiales, como instrumentos musicales, wifi o espacios más grandes y mejor ventilados, para mantener una prespecialidad más segura. Por tanto, se puede conectar con el estudio de Ozer y Ustum (2020), enfatizando la necesidad de las actividades de manera presencial, y para la calidad de vida del propio alumnado, aunque también es necesario el cambio y adaptación, como bien dicen Johnson y Merrick (2020), siendo la tecnología un buen soporte. En este sentido, los y las participantes manifiestan la necesidad de mejores recursos y espacios, para poder llevar a cabo las actividades no presenciales

5. CONCLUSIONES

En primer lugar, se considera que los objetivos han sido respondidos, poniendo en valor la importancia de la música para las personas, especialmente en situaciones complicadas que obligan al distanciamiento social como la que ha provocado la covid19. En este sentido, se encuentra una clara exclusión social y educativa en las personas adultas respecto a la formación y educación musical.

En la línea de Johnson y Merrick (2020), si ya los estudiantes y futuros maestros/a han necesitado importantes adaptaciones para la enseñanza musical en línea, durante la pandemia, no es extraño entender que las personas adultas también necesiten de esta atención o inclusión educativa.

La presencialidad, como demuestra el trabajo de Ghram, Briki, Mansoor, Saeed Al-Mohannadi, Lavie y Chamari (2020), es más eficiente que la virtualidad, por este motivo, pueden entenderse las necesidades que manifestaron los participantes. No obstante, se considera la tecnología como un soporte importante y la necesidad que los participantes han tenido en cuanto a accesibilidad y manejo.

Como conclusión final, se pueden desprender de este estudio, dos ideas fundamentales, por una parte, la necesidad de dotar de recursos al alumnado adulto para que pueda seguir manteniendo las actividades de formación y educación musical y por otra parte, la necesidad de ofrecer un espacio reconocido o normalizado para la formación y educación musical para las personas adultas. Atendiendo a estas necesidades se puede observar una clara exclusión educativa que se divide en exclusión por edad y exclusión por intereses formativos, que se ha visto acentuado por las dificultades generadas por la covid19.

Con estas breves conclusiones cabe una amplia propuesta que recoja recursos materiales y humanos, para dar respuesta a la formación y educación musical y a cubrir los espacios físicos. En este sentido, es necesario aportar un informe que facilite la posibilidad de incluir en el currículum oficial de las personas adultas, la educación y formación musical.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- All Party Parliamentary Group for arts, health and wellbeing (APPG). (2017). Creative Health. <https://www.culturehealthandwellbeing.org.uk/appg-inquiry/>
- Clair, A. & Memmott, J. (2008). *Therapeutic Uses of Music with Older Adults*. American Music Therapy Association. <https://eric.ed.gov/?id=ED504544>
- Fancourt, D. And Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. World Health Organization <https://bit.ly/3PUoE3t>
- Ghram, A., Briki, W., Mansoor, H., Saeed Al-Mohannadi, A., Lavie, C.J. & Chamari, K. (2020). Home-based exercise can be beneficial for counteracting sedentary behavior and physical inactivity during the COVID-19 pandemic in older adults. *Postgraduate Medicine*. <https://doi.org/10.1080/00325481.2020.1860394>
- Johnson C, Merrick B. Enabling music students' well-being through regular Zoom cohort chats during the COVID-19 crises. In R.E. Ferdig RE, E. Baumgartner, R. Hartshorne, R. Kaplan-Rakowski and C. Mouza (Eds.). *Teaching, technology, and teacher education during the COVID-19 pandemic: Stories from the field*. Waynesville: Association for the Advancement of Computing in Education (pp. 261–264).
- Marín, A., Hernández, E., y Flores, J. (2016). Metodología para el análisis de datos cualitativos en investigaciones orientadas al aprovechamiento de fuentes renovables de energía. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 1(1), 60-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7062638>
- Moss, P. A. (1996). Enlarging the dialogue in educational measurement: voices from interpretive research traditions. *Educational Researcher*, 43, 25, 20-28. <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n164/1980-5314-cp-47-164-00632.pdf>
- Ozer, B. & Ustum, E. (2020). Evaluation of Students' Views on the COVID-19 Distance Education Process in Music Departments of Fine Arts Faculties. *Asian Journal of Education and Training*, 6, 3, 556-568. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1267216>

- Porshi, J. M. (2020). Music Reliefs Stress & Anxiety during COVID 19 Pandemic. *Asian Research Journal of Arts & Social Sciences*, 11(4), 38-42. <https://doi.org/10.9734/arjass/2020/v11i430178>
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 3-7. <https://doi.org/10.1177/1558689806293>
- Vernia Carrasco, A., & Tischler, V. (2021). Mind the technology gap: A case study of music engagement during the COVID-19 pandemic. *Journal of Music, Health, and Wellbeing*. (Autumn, 2021). <https://bit.ly/3NALomZ>

TECNOLOGÍAS DE APOYO EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIOCOMUNICATIVA DEL ALUMNADO CON TEA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Alexandre Marzal Carbonell

Sara López Dasí

Gabriel Martínez Rico

Margarita Cañadas

alex.marzal@ucv.es

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

PALABRAS CLAVE

Trastorno del Espectro Autista; Educación Infantil; Tecnologías de Apoyo; Profesionales Educativos; Habilidades Comunicativas y de Interacción Social; Inclusión educativa

RESUMEN

Numerosos estudios demuestran los beneficios que las Tecnologías de Apoyo proporcionan al alumnado con Trastorno del Espectro Autista de segundo ciclo de Educación Infantil al ser utilizadas como herramienta para reforzar su competencia sociocomunicativa, lo que le permitirá llegar a un mayor índice de inclusión social. Consecuentemente, múltiples iniciativas políticas han pretendido generalizar el acceso que tiene este colectivo a ellas, así como ofrecer formación a los profesionales educativos para su utilización como herramienta educativa con este alumnado. Sin embargo, escasas investigaciones analizan cómo se utilizan estas tecnologías en los centros escolares de la Comunidad Valenciana para reforzar las habilidades citadas en este colectivo, así como la accesibilidad que tiene a ellas. Por tanto, para ampliar el campo de conocimiento sobre el que se asienta este trabajo, se ha realizado un estudio cualitativo a través de entrevistas semiestructuradas que se han pasado a 21 profesionales que trabajan con este alumnado, cuyos resultados se han analizado con *ATLAS.ti.9*. Se ha observado que, aunque el acceso a estos recursos se ha generalizado para todo el alumnado con TEA de Educación Infantil de esta autonomía, algunos condicionantes, como la falta de formación de los profesionales respecto a la utilización de estas herramientas como recurso educativo, dificultan que pueda aprovechar toda su potencialidad para adquirir, en última instancia, una buena participación e inclusión social.

1. MARCO TEÓRICO

En primer lugar, conviene remarcar que, desde que se descubrió el Trastorno del Espectro Autista (TEA), los diversos teóricos que lo han definido han expuesto las dificultades en las habilidades sociales y comunicativas de las personas que lo manifiestan (Rosen et al., 2021). En este escenario, se han sucedido diferentes descripciones de este trastorno hasta llegar a las delimitaciones conceptuales desarrolladas en el *DSM-V* y en la *CIE-11*, las cuales son las aceptadas actualmente por la comunidad científica (American Psychiatric Association [APA], 2013; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2018; Rosen et al., 2021). Específicamente, en la definición de APA (2013) se explicita que las personas con esta condición presentan dificultades en la reciprocidad socioemocional, en la comunicación no verbal, así como en el inicio, desarrollo y mantenimiento de interacciones sociales. Y a su vez, la OMS (2018) añade a esto que este colectivo presenta dificultades en la integración de los elementos de la comunicación verbal y la no verbal y en la adaptación del propio comportamiento a los requerimientos de la situación comunicativa.

En consecuencia, se han desarrollado múltiples metodologías y recursos educativos en el ámbito de la educación inclusiva que permiten que el alumnado con TEA pueda mejorar sus habilidades sociales y comunicativas, entre los que destacan algunos ejemplos como pueden ser la metodología TEACCH, Denver, ABA o algunos recursos tecnológicos (Barnett, 2018; Grenier y Yeaton, 2019; Sandbank et al., 2020). Entre ellos, se ha comprobado que las tecnologías destacan como herramientas que pueden permitir aflorar al máximo la competencia social y comunicativa del alumnado con TEA en los primeros niveles educativos, lo que repercutirá en que adquieran una mayor capacidad de participación social (Sandbank et al., 2020).

Más concretamente, destacan las tecnologías de asistencia o de apoyo (TA) como recursos que pueden permitir a este grupo poblacional reforzar los campos en los que más lo necesita, así como adquirir un mayor grado de autonomía y de inclusión social (OMS, 2021). Y dentro de ellas, existen TA con diferentes finalidades tales como el aprendizaje, la comunicación o el ocio (Heredia, 2015). Las dos primeras agrupaciones, siguiendo a este autor y a Sanromà-Martínez et al. (2018), permitirán que estos discentes mejoren sus dificultades en la comunicación e interacción social, así como su participación social. Y según exponen estos autores, algunos ejemplos de ellas pueden ser las aplicaciones que utilizan el sistema SAAC con función de comunicador o los robots humanoides que pueden reproducir situaciones comunicativas contextualizadas

La utilización de las TA en los primeros años de vida puede mejorar en el niño con TEA áreas como la atención e interés ante los estímulos sociales; la capacidad de adaptar el comportamiento a cada situación; la comunicación verbal y no verbal; la capacidad de manifestar y comprender emociones y sentimientos; así como las habilidades de imitación, lo que le reportará, en última instancia, una mayor inclusión social (Alabdulkareem, 2022; Chapin et al., 2021; García-Guillén et al., 2016; Syriopoulou-Delli y Gkiolnta, 2022; Yavich y Davidovich, 2019). Si la intervención con estos recursos empieza de manera temprana, este colectivo obtendrá un mejor desarrollo en las habilidades citadas, ya que en esta etapa de vida su plasticidad cerebral es mayor, lo que se traducirá en un mayor grado de autonomía y de adaptación al entorno social (Alcañiz et al., 2022). Por estos motivos, se debe considerar que la etapa de Educación Infantil es el momento óptimo para entablar una intervención didáctica con estos recursos en el alumnado citado (Zakai-Mashiach et al., 2021).

En esta línea, se ha demostrado que la intervención didáctica para reforzar las dificultades de este alumnado debe adaptarse a las necesidades de cada casuística, utilizando metodologías didácticas que se adapten a cada caso y que sean plenamente inclusivas (Alcaraz, 2021). Esto repercutirá en que este colectivo tenga mayor facilidad para adquirir las habilidades sociales y comunicativas que puedan mejorar su participación en sociedad (Grenjer y Yeaton, 2019). Así, para que se pueda dar esta situación, resulta conveniente combinar la utilización de las TA con otros métodos que resulten más tangibles para este alumnado, como puede ser la metodología TEACCH o ABA con la utilización de pictogramas en papel a fin de fomentar un aprendizaje significativo en el menor y adaptado a sus circunstancias (Artoni et al., 2020).

Además, el trabajo con las TA debe ser guiado por profesionales con formación específica en la utilización de dichas tecnologías como herramienta didáctica, lo que les permitirá conducir adecuadamente el aprendizaje del discente con TEA a través de ellas y de este modo desarrollar en el máximo grado posible su competencia sociocomunicativa y capacidad de participación en sociedad (Coogle et al., 2019; Gledhill y Currie, 2020). Y a esto, cabe añadir que esta labor deberá realizarse en conjunción con la familia, ya que es el primer ámbito donde se desarrolla y crece el menor, y en definitiva, con el que deberá mantenerse un trabajo coordinado para conseguir que el niño con TEA desarrolle dichas habilidades al máximo (Laurie, 2020).

No obstante, pese a la gran cantidad de beneficios que presenta la utilización de los citados recursos tecnológicos para reforzar las habilidades sociocomunicativas y la participación social de este alumnado, la accesibilidad que tiene a ellas y el modo en que el que es enfocada su utilización varía según el entorno en el que se desarrolla (Budnyk y Kotyk, 2020). Esto es

debido a que existen diferentes causas que motivan que el alumnado con TEA pueda tener más facilidad o dificultad para acceder a estas herramientas, así como a una adecuada intervención educativa con ellas (Ghanouni et al., 2020).

Las diferentes variables que pueden propiciar o dificultar este hecho se vinculan con las políticas educativas del entorno donde se desarrolla el/la menor con TEA; factores socioeconómicos; opiniones y creencias de padres y profesionales respecto a la utilización de las TA como herramienta educativa para este alumnado; la posible formación de estos en esta área; así como la disponibilidad en el mercado de recursos específicos que se adapten a las necesidades de cada casuística (Budnyk y Kotyk, 2020; Deng y Rattadilok, 2020). Consecuentemente, estos factores ocasionan que en diferentes localizaciones la accesibilidad a las TA pueda ser variable para este alumnado (Alasmari, 2021).

Así, en España, durante las últimas décadas se han sucedido diferentes políticas educativas que han pretendido generalizar el acceso a los recursos tecnológicos para toda la población escolarizada, incluyendo al alumnado con TEA (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). Gracias a estos hechos, se han ido sucediendo actuaciones que, además de pretender generalizar el acceso a estos recursos a todos los discentes, han pretendido proporcionar formación específica a profesionales y familias para que puedan utilizar los recursos tecnológicos y las TA como herramienta didáctica para desarrollar las habilidades sociocomunicativas (Consell Escolar de la Comunidad Valenciana, 2019).

Por otro lado, actualmente existe a nivel estatal una oferta importante de aplicaciones y software diseñados mediante un enfoque inclusivo y que pueden utilizarse para reforzar la competencia social y comunicativa del alumnado con TEA en los primeros niveles educativos, como por ejemplo *Pictogram Room*, *Comunicador Personal Adaptable* o *José Aprende* (Barrios et al., 2018). Muchos de ellos se encuentran disponibles en la red de manera gratuita y toda la población puede acceder a ellos sin coste alguno, lo que puede suponer una gran fuente de recursos para reforzar las habilidades sociales y comunicativas del alumnado con autismo de la etapa de Educación Infantil (Marzal et al., 2022).

En consecuencia, por estos motivos, todo el alumnado con TEA de esta etapa educativa del estado español y de sus autonomías deberían poder acceder a las TA necesarias para reforzar su competencia sociocomunicativa, así como a una buena intervención educativa con ellas para poder cumplir tal objetivo, lo que permitirá conseguir su plena inclusión social y educativa. No obstante, no se ha llevado a cabo ninguna investigación hasta este momento donde se analice

en la práctica cómo es esta situación a nivel estatal ni autonómico. Consecuentemente, existe una laguna de conocimiento en esta área, por lo que este trabajo ha pretendido cubrirla a nivel de la Comunidad Valenciana, proponiéndose en él los objetivos que se detallan en el epígrafe que se expone a continuación.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se han pretendido conseguir con el presente estudio son los que se exponen a continuación:

- Analizar la accesibilidad a las TA del alumnado con TEA de segundo ciclo de Educación Infantil de la Comunidad Valenciana a nivel escolar.
- Estudiar el modo de uso que da este alumnado a estas herramientas en entornos educativos inclusivos para reforzar sus habilidades sociocomunicativas y conseguir un mayor grado de participación social.
- Determinar las opiniones y actitudes de profesionales educativos que trabajan con este alumnado respecto a la utilización de dichas tecnologías como medio para reforzar su competencia sociocomunicativa.
- Investigar qué aspectos de las habilidades sociales y comunicativas refuerzan estos discentes con estas tecnologías en los entornos escolares inclusivos.

3. METODOLOGÍA

En la presente investigación se ha utilizado una metodología cualitativa que se ha llevado a cabo a través de entrevistas semiestructuradas que se han realizado con una muestra de conveniencia de 21 profesionales educativos que trabajan en centros educativos ordinarios de la Comunidad Valenciana con alumnado con TEA perteneciente a segundo ciclo de Educación Infantil. Así mismo, los participantes se han seleccionado a partir de centros educativos de titularidad pública, privada y concertada, así como pertenecientes a municipios/emplazamientos con diferente nivel socioeconómico para que los resultados obtenidos puedan ser extrapolables y generalizables a la totalidad de la población.

Por otro lado, hay que destacar que el instrumento de medición se ha diseñado a partir del trabajo realizado por O'Neill et al. (2018), para lo cual se ha obtenido autorización explícita por parte de todos los autores. En consecuencia, las entrevistas se han dividido en dos partes diferenciadas entre sí: una primera donde se han incluido preguntas relacionadas con datos

socioculturales de los participantes y una segunda donde se han diferenciado los campos a estudiar, los cuales se extraen de los objetivos planteados, ya expuestos en el anterior epígrafe.

Más específicamente, al realizar las entrevistas se ha explicado a los participantes el objetivo de la investigación y el procedimiento a realizar de manera detallada, aclarando todas sus dudas en el momento en que estas han surgido. Aquí, se les ha expuesto el carácter anónimo y confidencial de este estudio y que sus fines son meramente investigativos, exponiéndoles todos sus derechos respecto al tratamiento de los datos personales aportados (derecho de acceso, cancelación, oposición y rectificación), tal y como indica la legislación vigente en la actualidad.

Así mismo, hay que añadir que, para poder llevar a cabo este estudio, se ha obtenido la valoración favorable del Comité de Bioética de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Esto es debido a que esta se ha enmarcado dentro del proyecto de tesis doctoral titulado *Nuevas Tecnologías y Comunicación Social: para una inclusión del Alumnado con Trastorno del Espectro Autista de Educación Infantil*, el cual tiene como código promotor UCV/2020-2021/142 y ha sido aprobado previamente por dicho órgano como investigación que cumple los requisitos éticos legales para que se pueda llevar a cabo de una manera óptima.

Y en último lugar, tras realizar las entrevistas, se han transcrito los datos de manera informática y se han obtenido los resultados y conclusiones a partir del análisis de información ejecutado a través de la plataforma electrónica *ATLAS.ti.9*. De esta manera, se ha podido analizar la información obtenida de ella de la manera más objetiva posible, obteniendo de este proceso resultados de investigación con el máximo grado de fiabilidad.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar, se ha determinado que todos los participantes utilizan las TA al trabajar con el alumnado con TEA de segundo ciclo de Educación Infantil. Así mismo, los recursos que más utilizan para reforzar sus habilidades sociales y comunicativas y, en consecuencia, promover su participación e inclusión en sociedad son las tablet y los ordenadores con funciones que emplean el sistema SAAC, lo que casa con la tesis de O'Neill et al. (2018). No obstante, un 75% reporta una falta de disponibilidad generalizada de hardware que se adapte a las necesidades específicas de este alumnado, principalmente por precios excesivos o falta de oferta de ellos en el mercado, pese a que la oferta de software en la red es abundante.

Concretamente, las aplicaciones que más utilizan para reforzar las habilidades citadas en este alumnado son aquellas que tienen carácter gratuito por su mayor accesibilidad. Algunos ejemplos de estos recursos son *José Aprende*, *PictoDroid Lite*, *DictaPicto*, *Emoplay*, *CardTalk*,

Let MeTalk. Aquí el problema surge en que, como indican Marzal et al. (2022) y Budnyk y Kotyk (2020), pese a que existe esta gran oferta de software disponible para trabajar la competencia social y comunicativa del alumnado con TEA de Educación Infantil, en numerosas ocasiones resulta complicado para los padres y profesionales poder acceder a hardware que pueda satisfacer las necesidades e intereses específicos de estos educandos.

Volviendo a Budnyk y Kotyk (2020), esta situación se da por motivos diversos. Y es que, en primer lugar, todos los participantes en esta investigación afirman que en la Comunidad Valenciana se da teóricamente una adecuada situación económica y política para que las familias y los centros educativos puedan adquirir las TA que permitirían mejorar la competencia sociocomunicativa de este alumnado o, en su caso, solicitar ayudas para ello. Sin embargo, un 70% de ellos manifiesta que no es fácil para ellos encontrar hardware que pueda servir para trabajar específicamente con su alumnado con TEA, ya que los recursos disponibles en el mercado en muchas ocasiones tienen un precio excesivamente elevado o no se pueden adaptar a las particularidades de una casuística en cuestión.

Entre otros aspectos, los participantes indican que el diseño de estos recursos tecnológicos disponibles en el mercado es demasiado genérico o en muchas ocasiones están diseñados para niños de mayor edad, no siendo válidos para aquellos de 3 a 6 años. De manera paralela, García-Guillén et al. (2016) defienden que, aunque existe una abundancia en las aplicaciones y recursos software diseñados para trabajar las habilidades sociales y comunicativas del alumnado con TEA de segundo ciclo de Educación Infantil, esta carencia de hardware ocasiona que no siempre se puedan aprovechar al máximo todos los beneficios que estas herramientas les proporcionan a este colectivo en esta área, pese a que se ha demostrado su validez para tal fin.

Por otro lado, respecto a cómo se utilizan las TA en las aulas con el alumnado con TEA, un 85% de los profesionales educativos afirma que las utiliza a diario o de manera habitual con estos discentes, siempre a través de metodologías plenamente inclusivas. Los usos más comunes que les dan son el pedir las cosas a través del ‘por favor’ y ‘gracias’, el refuerzo e integración de la comunicación verbal y no verbal, la expresión de emociones y sentimientos o el aprendizaje de otros contenidos a través del lenguaje. Como exponen Laurie (2020) y Laurie et al. (2019), estos usos se vinculan mayoritariamente con contenidos instrumentales para el menor con TEA y que le pueden servir para adquirir un mayor grado de autonomía en sus actividades diarias y de inclusión social, incluyendo sus relaciones e interacciones sociales. Siguiendo a estos autores, todos estos aspectos son esenciales para lograr que, desde los primeros años de la infancia, los alumnos con TEA y sus familias puedan ejercer su derecho a

una educación inclusiva y disponer de la TA adecuadas para garantizar una participación social plena en todo el ámbito escolar, así como en su ámbito social más cercano.

Así mismo, todos los entrevistados reportan que utilizan las TA de manera contextualizada y complementaria a otras metodologías, evitando utilizarlas como única alternativa para reforzar las habilidades sociales y comunicativas de este alumnado. Casi la totalidad de ellos consideran que así se pueden adaptar en un mayor grado a las necesidades de su alumnado con TEA y crear un aula más inclusiva para estos discentes, ya que piensan que estos aprenden de manera más significativa y con mayor motivación combinando los recursos tecnológicos con otros elementos, como puede ser el uso de pictogramas en cartulina o papel. En este escenario, algunas de las metodologías y recursos que los profesionales educativos más utilizan en combinación con las TA son la metodología TEACCH, ABA o los materiales ARASAAC. Aquí, Artoni et al. (2020) apuntan que la combinación de las TA con otros métodos y recursos educativos le permitirá obtener un aprendizaje más significativo y adaptado a sus necesidades, lo que se traducirá en la adquisición de un mayor grado de participación e inclusión social.

Y en cuanto a las opiniones del profesorado en esta área, todos los participantes tienen una visión muy positiva respecto a las funcionalidades de las TA como herramienta educativa para reforzar las habilidades comunicativas y de interacción social del alumnado con TEA de segundo ciclo de Educación Infantil. De hecho, de igual manera que defienden Sanbank et al. (2020), todos ellos consideran que las TA son un recurso muy beneficioso para trabajar estas competencias en el alumnado con autismo de 3 a 6 años. Igualmente, un 70% considera que son un recurso versátil que puede adaptarse a las necesidades de cada casuística, lo que coincide con lo expuesto por Alcaraz (2021), lo cual ya se ha citado en párrafos anteriores.

Por otro lado, un 65% de los entrevistados opina que tiene dificultades al pretender mantener una coordinación con las familias en la utilización de estos recursos tecnológicos como herramienta para reforzar la competencia sociocomunicativa en estos discentes. Los participantes en la investigación consideran, de manera paralela a Laurie (2020), que esto se debe mayoritariamente al desconocimiento generalizado que presentan padres y demás familiares respecto a las funcionalidades y funcionamiento de estos recursos, así como a una reticencia de algunos hacia su utilización por este motivo. No obstante, un 60% de los entrevistados opina que la mayoría de los padres, madres y demás cuidadores se mostrarían más receptivos si desde los centros se propusieran formaciones o servicios de apoyo a familias en la utilización de las TA como recurso para trabajar las habilidades expuestas en el alumnado con TEA de 3 a 6 años.

Así mismo, un 70% del profesorado expone que se manifiesta incapaz de aprovechar todo el potencial de estas herramientas porque consideran que no han obtenido suficiente formación respecto a su utilización como recursos didácticos en el área que se está tratando. Como se extrae de Sabayleh y Alramamneh (2020), es necesario que todos los profesionales educativos dispongan de formación específica para utilizar estos recursos como herramienta didáctica en estos educandos y, de este modo, aprovechar al máximo todas las potencialidades que les pueden ofrecer para reforzar sus habilidades comunicativas y de interacción social, lo que repercutirá positivamente, como ya se ha expuesto, en su grado de inclusión y participación social y educativa.

Por otro lado, aquí se observa una brecha generacional, pues todos aquellos participantes de más de 55 años manifiestan que, en su formación universitaria e inicial, no obtuvieron ninguna formación específica en el uso de las TA como herramienta para reforzar las habilidades citadas en el alumnado con TEA y, si lo han hecho, ha sido en su etapa laboral por necesidad de atención a algún alumno o por formación continua. Y un 75% de estos profesionales educativos manifiesta, además, que estos discentes, en algunas ocasiones, dependiendo de sus necesidades, deberían obtener la intervención con las TA en aulas especializadas fuera del aula ordinaria. Sin embargo, los profesionales más jóvenes defienden que sí han tenido esta formación previa en esta área en mayor o menor grado y consideran que el menor con TEA debe tener una intervención con estos recursos plenamente inclusiva dentro del aula ordinaria. Esto, como exponen Deng y Rattadilok (2020), es una problemática que provoca dificultades en la coordinación entre profesionales, así como en la tarea educativa de aquellos que no tienen los conocimientos para poder utilizar estas herramientas con estos niños, lo que repercute en un peor aprovechamiento de las oportunidades que ofrecen a estos menores.

En último lugar, todos los participantes destacan que su alumnado con TEA de Educación Infantil obtiene una gran cantidad de beneficios en sus habilidades comunicativas y de interacción social al utilizar estas tecnologías como mediador de aprendizaje, de igual manera que concluye Laurie (2020) en su trabajo. Todos ellos destacan que la mejora de todas estas habilidades le permitirá mejorar, en última instancia, su grado de inclusión en su entorno próximo: familia y escuela. Así mismo, un 70% de ellos matiza que son mucho mayores los aspectos positivos que les aportan a estos discentes en este ámbito que los negativos.

De manera paralela a los campos expuestos en el *DSM-V* (APA, 2013), los participantes reportan que su alumnado con TEA mejora al utilizar las TA aspectos como la capacidad de iniciar relaciones sociales de manera satisfactoria; la capacidad de expresar pensamientos,

emociones o sentimientos; la capacidad de adaptar su comportamiento a cada situación; así como el interés por jugar con otros niños y por mantener relaciones sociales con iguales. Por otro lado, los participantes exponen que su alumnado también ha mejorado aspectos como son la capacidad de producir oraciones con un significado lógico; han disminuido en mayor o menor grado sus ecolalias o han mejorado la integración de los elementos de la comunicación verbal con la no verbal. Todos estos aspectos, como ya se ha expuesto, van a permitir mejorar la participación e inclusión social y educativa del alumnado con TEA de segundo ciclo de Educación Infantil.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

En primer lugar, hay que destacar que los resultados del presente estudio han manifestado que se están cumpliendo parcialmente las políticas que se han ido postulando a nivel estatal y a nivel de la Comunidad Valenciana que han pretendido generalizar la accesibilidad a los recursos tecnológicos a toda la población escolarizada, incluyendo al alumnado con TEA (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). Tal y como se ha podido observar, este hecho ocasiona que el alumnado con TEA de segundo ciclo de Educación Infantil en numerosas ocasiones no pueda acceder a TA que se adapten a sus necesidades e intereses personales y/o a una adecuada intervención educativa con ellas para reforzar su competencia sociocomunicativa lo que, en definitiva, le permitiría adquirir un buen nivel de inclusión y participación social y educativa.

En esta línea, como ya se ha expuesto anteriormente, la escasez de hardware diseñado específicamente para las necesidades del alumnado con TEA de Educación Infantil y los precios elevados del material existente generan que muchas familias y profesionales tengan dificultades para adquirir las TA necesarias para trabajar con este colectivo. En consecuencia, convendría promover una mayor inversión pública en creación de TA que fuesen más económicas o de ayudas para su adquisición, así como para el diseño de recursos específicos para alumnado con este trastorno de la etapa de Educación Infantil, especialmente para aquel perteneciente al segundo ciclo.

Este hecho se podría llegar a conseguir estableciendo una línea de diálogo conjunta entre profesionales educativos, familias y gobernantes a fin de poder acercar a las instituciones la realidad y las necesidades de estos niños. De este modo, sería esperable que se pudiesen establecer ayudas económicas mucho más significativas y más ajustadas a los requerimientos de las familias y los centros educativos de este alumnado, así como que se promoviera que el

diseño de hardware específico se pudiera adaptar a sus necesidades e intereses reales de uso. Esto sería un plus para reforzar los aspectos de las habilidades comunicativas y de interacción social en los que específicamente muestre carencias este colectivo, lo que se traduciría en un mayor índice de participación e inclusión social para este colectivo.

De manera paralela, pese a que los participantes muestran que trabajan de manera habitual con las TA para reforzar la competencia sociocomunicativa de su alumnado con TEA de segundo ciclo de Educación Infantil, la escasa formación que presentan especialmente los más veteranos en cuanto a su utilización como recurso educativo hace que no siempre puedan o sepan aprovechar todas sus funcionalidades en este ámbito. Por esto, como ya se ha indicado, aunque el Consell Escolar de la Comunitat Valenciana (2019) defiende que se ha trabajado a lo largo del tiempo para poder ofrecer suficiente formación específica a todos los profesionales educativos en esta área, este estudio muestra que en la práctica esto no es siempre así, lo que se da mayoritariamente entre los profesionales con mayor edad.

Por tanto, sería conveniente que las instituciones gubernamentales ofrecieran un programa público de formación continua para el profesorado en técnicas didácticas de uso de las TA, así como un sistema de apoyo guiado por especialistas cualificados en este campo para los casos en los que fuese necesaria asistencia técnica. De esta manera, se podría llegar a conseguir que los docentes y demás profesionales educativos pudieran utilizar estas herramientas con un mayor conocimiento de causa, lo que generaría que su uso sacara a la luz todo el potencial que nos pueden ofrecer para desarrollar las dificultades en las habilidades sociales y comunicativas de este grupo poblacional.

Y a esto hay que añadir, como ya se ha visto, un porcentaje de docentes más veteranos no conciben la conveniencia del refuerzo de las habilidades sociales y comunicativas del alumnado con TEA de Educación Infantil a través de las TA dentro del aula inclusiva, sino que consideran que esto debe darse en el aula del especialista. Esta situación sería un impedimento para llegar a la inclusión educativa y social de este alumnado. Por este motivo, también convendría organizar desde las administraciones públicas un sistema de formación al profesorado donde se expusiera la importancia del refuerzo de estas habilidades en este alumnado desde su inclusión en el aula ordinaria, siempre partiendo de la evidencia científica más actualizada.

Por otro lado, como también se ha expuesto, los participantes denotan dificultades en la coordinación con las familias porque en muchas ocasiones estas no saben cómo utilizar las TA con sus hijos por una falta de formación específica. Esto provoca que no lleguen al

empoderamiento en este ámbito y muchas veces se frustran cuando se les solicita desde las instituciones educativas que las introduzcan como recurso educativo para reforzar las habilidades sociales y comunicativas de estos discentes. Y es que, si las familias no utilizan estas tecnologías de manera consecuente y coordinada con los profesionales educativos, este alumnado no podrá aprovechar al máximo la potencialidad que les ofrecen para trabajar las competencias expuestas y con ello potenciar al máximo su nivel de inclusión social.

Por tanto, sería necesario promover actuaciones tanto desde los centros educativos como desde las instituciones gubernamentales que fomentaran que padres, madres, tutores legales y demás familiares y cuidadores que conviven con niños con TEA adquirieran este conocimiento sobre el uso de las TA, lo que les ayudaría a llegar a este empoderamiento. Esto se podría conseguir a través de un sistema de formación específico para que padres y demás familiares/cuidadores adquiriesen los conocimientos necesarios para emplear las TA como herramientas educativas para trabajar las habilidades sociales y comunicativas de estos niños.

En conclusión, es necesario un cambio en el sistema educativo para poder aprovechar al máximo las potencialidades que nos ofrecen estas herramientas para trabajar las habilidades sociales y comunicativas del alumnado con TEA de segundo ciclo de Educación Infantil. Como ya se ha visto, las TA son un recurso que ofrece gran cantidad de beneficios para mejorar estas habilidades en este colectivo, por lo que si se fomenta que los profesionales educativos y las familias tengan acceso a TA adecuadas para trabajar con estos discentes y a una formación específica para poder utilizarlas adecuadamente como herramienta didáctica, este alumnado no podrá sino adquirir un mayor grado de autonomía en su competencia sociocomunicativa y en su vida diaria, lo que le reportará un mayor grado de inclusión social.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5*. (5ª ed.). Médica Panamericana.
- Alabdulkareem, A., Alhakbani, N. y Al-Nafjan, A. (2022). A systematic Review of Research on Robot-Assisted Therapy for children with autism *Sensors*, 22(3). <https://doi.org/10.3390/s22030944>
- Alasmari, O. A. (2021). *Barriers to reducing the assistive technology use for students with autism as perceived by special education teachers in Saudi Arabia* [Tesis de doctorado, University of South Florida]. <https://www.proquest.com/docview/2532130811>

- Alcañiz, M., Maddalon, L., Minissi, M. E., Sireraz, M., Abad, L., y Chicchi Giglioli, I. A. (2022). Intervenciones tecnológicas adaptativas para el trastorno del espectro autista: una revisión bibliográfica. *Medicina*, 82(Supl. I), 54-58. <https://doi.org/20220301>
- Alcaraz, S. (2021). Investigación educativa sobre trastorno del espectro autista: un análisis bibliométrico. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 73(3), 9-29. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.80310>
- Artoni, S., Bastiani, L., Buzzi, M. C., Buzzi, M., Curzio, O., Pelagatti, S. y Senette, C. (2020). Technology-enhanced ABA intervention in children with autism: a pilot study. *Universal Access in the Information Society*, 17(1). <https://doi.org/10.1007/s10209-017-0536-x>
- Barnett, J. H. (2018). Three evidence-based strategies that support social skills and play among young children with autism spectrum disorders. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 665-672. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0911-0>
- Barrios, J. L., Blau, A., y Forment, C. (2018). TEA-Trastorno del espectro del autismo. Una guía para la comunidad educativa. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport
- Budnyk, O. y Kotyk, M. (2020). Use of Information and Communication Technologies in the Inclusive Process of Educational Institutions. *Journal of Vasyil Stefanyk Precarpathian National University*, 7, 15-23. <https://doi.org/10.15330/jpnu.7.1.15-23>
- Chapin, S. E., McNaughton, D., Light, J., McCoy, A., Caron, J. y Lee, D. J. (2021). The effects of AAC video visual scene display technology on the communicative turns of preschoolers with autism spectrum disorder. *Assistive technology: the official journal of RESNA*, 2021(Apr. 06), 1-16. <https://doi.org/10.1080/10400435.2021.1893235>
- Coogle, C. G., Storie, S- Ottley, J. R., Price, L. H. y Rahn, N. L. (2019). Prompting peers' use of choices to promote communication in children with autism spectrum disorder. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11(2), 116-127. <https://doi.org/10.20489/intjecse.670464>
- Consell Escolar de la Comunitat Valenciana [CECV] (2019). *Informe sobre la situació del sistema educatiu de la Comunitat Valenciana. Cursos 2017-18 i 2018-19*. Autor. https://ceice.gva.es/documents/161862976/171132686/Informe+situaci%C3%B317-18+i18-19_val/08c65a44-9320-4f1d-92b7-66ce25bbf777
- Deng, L., y Rattadilok, P. (2020). The need for and barriers to using assistive technologies among individuals with autism spectrum disorders in China. *Assistive technology: the official journal of RESNA*, (2020 May 19), 1-12. <https://doi.org/10.1080/10400435.2020.1757787>

- García Guillén, S., Garrote, D. y Jiménez Fernández, S. (2016). Uso de las TIC en el Trastorno del Espectro Autista: Aplicaciones. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(2), 134-157. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v5i2.5780>
- Ghanouni, P., Tal, J., Zwicker, J. G. y Lucyshyn, J., (2020). The use of technologies among individuals with autism spectrum disorders: barriers and challenges. *Journal of Special Education Technology*, 35(4), 286-294. <https://doi.org/10.1177/0162643419888765>
- Gledhill, J. y Currie, J. L. (2020). Characteristics of Teachers' Recommended Social Support Strategies for Primary Students with ASD. *International Online Journal of Primary Education*, 9(1), 18-34.
- Grenier, M. y Yeaton, P. (2019). Social thinking skills and cooperative learning for students with autism. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(3), 18-21. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1559675>
- Heredia E. (2015). *El Uso del iPad con el Programa AUGIE, ¿Mejora la Comunicación en Personas con Autismo?* [Tesis de Doctorado, Universidad de Alicante]. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/51732#vpreview>
- Laurie, M. (2020). *Influence of technology on social play and interaction in autistic children* [Tesis de doctorado no publicada]. University of Edimburgh.
- Laurie, M., Manches, A., y Fletcher-Watson, S. (2019). A brief report on the use of educational technology with autistic pupils. *The Psychology of Education Review*, 42(2), 39-45.
- Marzal, A., Cañadas, M., López Dasí, S. y Martínez Rico, G. (29 de junio-1 de julio de 2022). *Aplicaciones móviles: puentes para la competencia sociocomunicativa del alumnado con TEA de Educación Infantil* [Resumen de presentación de la conferencia]. X Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo: Curso 2017-2018*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4f35ae94-f996-4ceb-b3f0-21b2e421ec26/i19cee-informe.pdf>
- O'Neill, S.J., Smyth, S., Smeaton, A. y O'Connor, N.E. (2019). Assistive technology: Understanding the needs and experiences of individuals with autism spectrum disorder and/or intellectual disability in Ireland and the UK. *Assistive Technology*, 32(5), 251-259. <https://doi.org/10.1080/10400435.2018.1535526>
- Organización Mundial de la Salud (2018). *Clasificación Internacional Estadística de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud* (11ª Ed.). Organización Mundial de la Salud.

- Organización Mundial de la Salud (2021). *Tecnologías de asistencia*.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/assistive-technolog>
- Rosen, N. E., Lord, C. y Volkmar, F. R. (2021). The Diagnosis of Autism: From Kanner to DSM-III to DSM-5. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (2021), 1-18.
<https://doi.org/10.1007/s10803-021-04904-1>
- Sabayleh, O. A. y Alramamneh, A. K. S. (2020). Obstacles of implementing educational techniques in special education centres from autism teachers' perspective. *Cypriot Journal of Educational Science*. 15(2), 171-183.
<https://doi.org/10.18844/cjes.v15i2.4485>
- Sandbank, M., Bottema-Beutel, K., Crowley, S., Cassidy, M., Dunham, K., Feldman, J. I., Crank, J., Albarran, S. A., Raj, S., Mahbub, P. y Woynaroski, T. G. (2020). Project AIM: Autism Intervention Meta-analysis for Studies of Young Children. *Psychological Bulletin*, 146(1), 1-29. <https://dx.doi.org/10.1037/bul0000215>
- Sanromà-Giménez, M., Lázaro-Cantabrana, J. L. y Gisbert-Cervera, M. (2018). El papel de las tecnologías digitales en la intervención educativa de niños con trastorno del espectro autista. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (4), 41-54.
<https://dx.doi.org/10.6018/riite/2018/327991>
- Syriopoulou-Delli, C. K. y Gkiolnta, E. (2022). Review of assistive technology in the training of children with autism spectrum disorders. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(2), 73-85. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1706333>
- Yavich., R. y Davidovich, N. (2019). Use of iPads in the education of children with autism-spectrum disorder. *Higuer Education Studies*, 9(4), 214-225.
- Zakai-Mashiach, M., Dromi, E. y Al-Yagon, M. (2021). Social Inclusion of Preschool Children With ASD: The Role of Typical Peers. *Journal of Special Education*, 55(1), 13-22.
<https://doi.org/10.1177/0022466920926132>

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN INCLUSIÓN: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES

Lena Pla-Viana

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

M. Isabel Villaescusa Alejo

Cefire Específico de Educación Inclusiva. Conselleria de Educación

lena.pla.viana@mail.ucv.es

PALABRAS CLAVE

Inclusión, Formación Permanente, Equidad, Diversidad

RESUMEN

La formación permanente del profesorado debe contribuir a definir la cultura inclusiva, de tal forma que permita compartir un marco de referencia común para toda la comunidad educativa. Es frecuente asociar la inclusión únicamente a la atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales, esta idea distorsionada de la inclusión no solo existe en el imaginario del profesorado, sino que también se extiende a su formación. La consecuencia principal, además de cómo se enfoca el contenido de la misma, es que la formación en inclusión se considera dirigida solamente a especialistas de apoyo. Por otra parte, también se observa una prevalencia de la formación individual y de naturaleza pasiva.

A partir de los valores del docente inclusivo y las recomendaciones de expertos y organismos internacionales, se presentan nuevos retos y oportunidades para la formación en inclusión. Es necesario potenciar una red de escuelas que aprenden juntas y comunidades de docentes que comparten y cooperan en una formación participativa y activa que promueva la transformación de los centros.

1. INTRODUCCIÓN

Si bien el origen del paradigma de la educación inclusiva podría situarse en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), los más de 25 años que nos separan de aquel hito histórico nos han hecho avanzar más de lo que preveíamos, pero menos de lo que necesitamos para lograr una verdadera transformación en las aulas. Desde entonces, los organismos internacionales han hecho un esfuerzo por dirimir un marco común para avanzar y lograr la equidad educativa.

Es justamente en ese camino hacia el logro de escuelas inclusivas donde la comunidad

internacional concibe la formación del profesorado como un factor clave para conseguirlo. Valga como ejemplo la misma Declaración de Salamanca, que ya incidía en la necesidad de la formación del profesorado en el cambio en las escuelas, y para ello, proponían acciones concretas para la formación inicial y permanente. Posteriormente, tanto en el Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000), como en la Declaración de Buenos Aires (UNESCO/OREALC, 2007) o en la Conferencia Internacional de Educación de Ginebra (UNESCO, 2008) se propusieron estrategias para mejorar la competencia profesional de los docentes, promoviendo la carrera docente para mejorar la calidad de la educación y formándose en un nuevo rol que les capacitase para la atención a la diversidad. Más recientemente, tal y como se refleja en la Declaración de Incheón, sigue considerándose esencial el papel del profesorado y su formación (UNESCO, 2015).

Por tanto, es indudable que el logro de la inclusión en el ámbito educativo pasa necesariamente por una formación del profesorado, inicial y permanente, que se comprometa con el desarrollo de estas propuestas y asuma las recomendaciones que se vienen haciendo desde hace décadas en todos los foros educativos.

Antes de proseguir, hemos de hacer un alto en el camino, para retomar y aclarar, si cabe, lo que concebimos como “inclusión”, pues si bien es cierto que a estas alturas el término está más que extendido entre la comunidad educativa, no deja de estar exento de matices e interpretaciones. Coincidimos con Durán y Giné (2011) que es un tema complejo pero que existe un cierto consenso internacional en torno a ciertas cuestiones. Exponemos sus planteamientos:

La primera es la que tiene que ver con el cambio de mirada. Según los autores, “la inclusión supone trasladar el foco de atención del “alumno” al “contexto”, y esto implica que hemos de adaptar la respuesta educativa a la diversidad del alumnado (y no al contrario) y también a los apoyos que dicho alumnado pueda necesitar. Recordemos que el anterior paradigma, el de la integración, se centraba en el déficit asociado al alumnado, mientras que en el actual enfoque se pone el énfasis en que la escuela ofrezca la mejor respuesta a la diversidad a través de la gestión del contexto educativo.

La segunda, que consideramos la piedra angular del cambio del profesorado, es que la inclusión no se restringe al alumnado con necesidades educativas especiales, sino que busca promover “más y mejores oportunidades para todos los alumnos, y en particular para aquellos que por diversas razones (migratorias, culturales, sociales, de género, discapacidad) pueden estar en

mayor riesgo de exclusión y fracaso” (Durán y Giné, 2011).

Y, por último, habría una tercera cuestión a resaltar que, aunque parezca evidente, en la práctica es fundamental, y es que hemos de tener claro que la inclusión no es una meta, no es un estado de las escuelas, sino que es un proceso, un camino a recorrer bajo el compromiso colectivo y ético de mejorar las condiciones y oportunidades de todo el alumnado, y que para ello, hemos de identificar y minimizar los factores de exclusión.

La construcción de una escuela inclusiva requiere necesariamente una transformación, un proceso de cambio en el cual los docentes necesitan apoyo y formación, y esta transformación solo puede darse con la implicación de la administración, de la inspección y de los equipos directivos –que tienen que apoyar decididamente a los docentes y su formación– así como la formación de todo el profesorado.

En este sentido, el informe “El profesorado del siglo XXI” del XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2012) establece que “La necesidad de actualización constante convierte a la formación del profesorado en un proceso continuo a lo largo de su vida profesional, porque, como consecuencia del dinamismo del contexto, no todas las competencias que se necesitarán en el ejercicio profesional se pueden prever y proporcionar en la formación inicial”.

El personal docente de todas las áreas de conocimiento y de las diferentes etapas educativas necesitan contar con estrategias y herramientas que le permitan trabajar con todo su alumnado, lo cual requiere acciones formativas que contribuyan a eliminar barreras para el aprendizaje y la participación. El profesorado deberá contar con el apoyo técnico de los equipos de orientación y profesionales especializados que, a su vez, necesitan formación científico-técnica para su continua actualización. La formación permanente del profesorado requiere una renovación profunda, en primer lugar, para dar respuesta a las nuevas demandas de la educación, a los intereses del profesorado y su desarrollo profesional en un escenario educativo inmerso en la sociedad digital.

Y, por otra parte, cuando abordamos el tema de la inclusión educativa aún es más necesaria esa renovación, podemos preguntarnos sobre los contenidos de la formación en inclusión, pero sobre todo, es fundamental cuestionarse qué ha de cambiar en la formación del profesorado para que ésta tenga impacto en los procesos de inclusión.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es realizar una reflexión sobre las oportunidades con las que se encuentra la formación permanente del profesorado en nuestro país para lograr docentes comprometidos con los valores éticos que sustentan la escuela inclusiva. La finalidad de esta reflexión es delimitar las áreas de formación permanente necesarias para lograr este objetivo. Mientras que el paradigma imperante hoy en educación es la inclusión, en la práctica estamos en no pocos ámbitos, todavía en una etapa anterior, la integración.

3. METODOLOGÍA

Para el desarrollo del presente trabajo hemos empleado una metodología de corte cualitativo, que permite ofrecer una visión analítica, crítica y comparada de las principales necesidades y retos que afectan a la formación del profesorado en inclusión.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La inclusión es un proceso que requiere una planificación que contemple la respuesta educativa a las situaciones de vulnerabilidad o de exclusión que deben abordarse desde la escuela. Lejos de una suma de medidas que el profesorado desarrolla individualmente, se trata de una construcción colectiva que parte del análisis crítico de los valores predominantes de la comunidad educativa, de la organización de los recursos y apoyos del centro y de las prácticas educativas que se desarrollan en las aulas, aspectos que constituyen las culturas, políticas y prácticas de los centros educativos. En este proceso es fundamental la participación y el compromiso de los distintos miembros de la comunidad educativa, incluyendo el propio alumnado y sus familias.

Por lo tanto, estamos de acuerdo con Nuñez (2010) cuando afirma que si partimos de que la diversidad es lo normal en las aulas, la formación para responder a la diversidad no ha de dirigirse sólo a los especialistas, como ha venido haciéndose tradicionalmente, sino que es esencial para el profesorado de los grupos ordinarios. Además, siguiendo con sus planteamientos, es necesario que sea una formación que se aleje de esquemas que sabemos por experiencia que no funcionan, como los tradicionales cursillos. El profesorado requiere una formación asentada sobre el intercambio de experiencias, la cooperación, el diálogo profesional, la acción y la reflexión sobre las buenas prácticas profesionales.

Esta perspectiva implica una serie de desafíos para los centros, para los docentes y, por supuesto, también para la formación permanente ¿Cuál es el papel de la formación? ¿Hemos de cambiar cómo se forma al profesorado en el desarrollo de su carrera profesional? ¿En qué

sentido?

4.1 ¿Qué perfil de docente necesitamos para lograr la inclusión?

La primera cuestión es dibujar el perfil del docente inclusivo. Husbands y Pearce (2012) afirman que las pedagogías eficaces dependen de lo que el profesorado hace y de lo que sabe, pero también de sus creencias. En este sentido, podemos tomar como referencia los valores de los docentes inclusivos vinculados a las áreas de competencia definidos en el informe TE4i: Formación del Profesorado para la Inclusión (Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2012):

1. Valorar la diversidad del alumnado. Las diferencias son consideradas un recurso y un valor educativo.
2. Apoyar a todos los aprendices. El profesorado tiene altas expectativas sobre el rendimiento de todo su alumnado y se centra en sus fortalezas.
3. Trabajar con otros: la colaboración y el trabajo en equipo son esenciales para el trabajo que todos los profesores deben desarrollar.
4. Cuidar el desarrollo profesional propio: la enseñanza es una actividad de aprendizaje constante y el profesorado debe tomar la responsabilidad de su formación permanente, a lo largo de su vida profesional, a través de la experiencia, la reflexión y la investigación-acción.

Este estudio realizado transversalmente en diferentes países apunta este nuevo perfil profesional docente en la educación inclusiva. Los valores identificados deben impregnar y estar presentes como guías en el diseño de la formación permanente para la inclusión.

Aunque dicho perfil sigue estando vigente, desde 2018 hasta este mismo año (2022) la Agencia ha puesto en marcha el proyecto Formación docente para la inclusión educativa (TPL4I, por sus siglas en inglés) que, además de revisar el perfil de los profesores inclusivos y desarrollar un marco de competencias para todos los profesionales de la educación que participan en la educación inclusiva, tiene como objetivo desarrollar un marco político para preparar a todos los profesores para incluir a todos los alumnos (Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2020).

Algunas conclusiones de la primera fase del TPL4I sugieren que las políticas (en el sentido de normativa educativa) deben garantizar que todo el personal, incluidos los especialistas y los directores de centros educativos, han de participar en el desarrollo de competencias para la inclusión durante toda su carrera profesional. La formación profesional docente comprende un

continuo que va desde la formación inicial del profesorado hasta la iniciación, el desarrollo profesional permanente y la formación profesional de los formadores de docentes (Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2020).

4.2 Ética e inclusión, ética y profesión docente.

Otra cuestión ineludible que necesitamos abordar cuando tratamos la formación del profesorado en inclusión es la ética de la profesión docente. Escudero (2006) afirma que:

la preparación y el buen ejercicio de la profesión no son tan sólo unas cuestiones técnicas o un aditamento discrecional, una vez que se han superado los requisitos establecidos para el acceso a ella. Es una cuestión ética, algo a plantear en claves de moralidad cívica, de virtudes cívicas.

Podemos plantear, al igual que Tiana (2011) la necesidad de un código deontológico de la profesión docente. Un código deontológico explicita los deberes y compromisos profesionales que se deben asumir y aplicar en la actividad profesional. En 2010, el Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, aprobó el Código deontológico de la profesión docente. Uno de los principios que lo sustentan es justamente el de la formación permanente, que se concibe como guía de conducta para poder responder mejor a los desafíos que se le plantean al profesorado en relación a los cambios continuos tanto de su labor docente como del marco institucional y social en el que se desenvuelve (Tiana, A., 2011).

Este código deontológico está pensado para el profesorado de Enseñanza Infantil, Primaria, Secundaria y de Formación Profesional y contempla los compromisos y deberes de estos en relación con el alumnado al que atienden, con sus familias o tutores, con la institución educativa, con los compañeros, con la profesión y con la sociedad. Por descontado, estos compromisos y deberes coinciden con los valores de la escuela inclusiva.

4.3. la atención educativa al alumnado altamente vulnerable.

Otra cuestión para abordar dentro de esa diversidad con la que se convive en las aulas es la atención a un sector de alumnado de alta vulnerabilidad: el que tiene necesidades específicas de apoyo educativo. Vamos a ver el mapa de este alumnado en cifras, para poder abordar posteriormente la formación del profesorado en esta cuestión.

En primer lugar, habría que definir qué entendemos por “alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”. La LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la

calidad educativa, 2013), en su artículo 71.2, lo define como aquel que:

requiere y recibe una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar.

La subdirección general de estadística y estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), en su publicación anual de datos educativos (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2022), afirma que en el curso 2020-2021 el 9,3% del alumnado español recibió una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades específicas de apoyo educativo. De ellos el 30,5% la recibieron por necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o trastorno grave y los restantes 69,5% por otras necesidades específicas de apoyo educativo.

De este alumnado, y aunque hay variabilidad en las distintas comunidades autónomas, el 82,9%, está escolarizado en enseñanzas ordinarias. Teniendo en cuenta el tipo de discapacidad, los mayores porcentajes de inclusión corresponden a los trastornos graves de conducta/personalidad, 98,4%, discapacidad auditiva, 95,2%, y discapacidad visual, 95,0%. Por otra parte, en el apartado de “alumnado con otras necesidades específicas”, el 38,1% recibe apoyo educativo por trastornos de aprendizaje, el 26,3% se encuentra en situaciones de desventaja socioeducativa y el 14,6% presenta trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación. Un 2,7% recibe atención por incorporación tardía en el sistema educativo español, un 7,9% por altas capacidades intelectuales, un 5,6% por desconocimiento grave de la lengua de enseñanza y un 4,1% por retraso madurativo. (MEFP, 2022, p.2)

Considerando estas cifras, es comprensible que el profesorado presente preocupaciones respecto a la atención educativa que este alumnado requiere y también, respecto a sus competencias para afrontar este desafío. En un estudio de Pla-Viana y Villaescusa (2021), se encontraron datos interesantes sobre las preocupaciones del profesorado respecto a la inclusión de alumnado con discapacidad en su aula. Lo que más les preocupaba era que no hubiese suficiente personal de apoyo (Maestros/as de Audición y Lenguaje, Maestros/as de Pedagogía Terapéutica, Educadores/as de educación especial...) disponible en el centro (76,37%). Seguidamente, tener en el aula recursos adaptados y productos de apoyo (56,72%); disponer de

tiempo suficiente para programar actividades adecuadas para el alumnado con discapacidad (55,97%); que el alumnado con discapacidad se sintiera acogido y reconocido (52,99%); que los/as estudiantes con discapacidad sean rechazados por el resto de la clase (52,49%); que existan barreras arquitectónicas en mi aula/centro que impidan el acceso y la participación del alumnado en las actividades (51%); poder prestar la misma atención a todos los/as estudiantes de mi grupo (51%); que la administración oferte suficiente formación que dé respuesta a las necesidades para trabajar con alumnado con discapacidad (51%).

De estos datos se puede extraer la necesidad de tener en cuenta estas preocupaciones a la hora de diseñar la formación del profesorado. Por ejemplo, podríamos plantear formación relativa a:

estrategias docentes para optimizar los recursos humanos del centro (p.ej. docencia compartida), herramientas para la adaptación de recursos y materiales, gestión del tiempo, programaciones colaborativas, clima de aula y accesibilidad emocional, cambios metodológicos en la línea del diseño universal, personalización de aprendizaje, programaciones multinivel, etc. o eliminación de barreras al acceso, participación y aprendizaje. (Pla-Viana, L. y Villaescusa, M.I., 2021)

4.4. Obstáculos y oportunidades para la formación permanente del profesorado

Dos ideas nucleares nos sirven de punto de partida para este análisis crítico:

- La formación del profesorado en inclusión se vincula a la formación para la atención del alumnado con discapacidad o necesidades educativas y se considera dirigida a los especialistas de apoyo a la inclusión.
- La formación del profesorado es mayoritariamente transmisiva e individual, actitud pasiva del profesorado en la formación.

Entre los obstáculos podemos destacar las dificultades para tener una definición única del significado de lo que es la inclusión educativa. Por ello, una cuestión fundamental es construir, desde la formación, una idea consensuada y compartida de lo que significa la inclusión educativa, con el objetivo de entender que la inclusión tiene que ver con todo el alumnado y que todo el profesorado debe formarse, no solo los especialistas y personal de apoyo. “Nos encontramos con que el resto del profesorado no se siente interpelado para participar en la formación ya que se vincula a las necesidades de apoyo educativo o necesidades especiales” (Bataller, M.J., Pla-Viana, L. y Villaescusa, M.I, 2020). Lo que sí es necesario es que tanto los

profesionales de apoyo como el resto del profesorado se preparen para cooperar y trabajar conjuntamente.

Por otra parte, otro aspecto relacionado con la primera idea es que la formación debe contribuir a la creación de contextos accesibles, en los que todo el alumnado participe y aprenda. Esto implica el diseño de respuestas educativas no centradas únicamente en el alumnado y en la formación específica para la intervención individual, sino en su entorno de convivencia y participación y ahí es donde se organizan los apoyos que sean necesarios.

La segunda idea tiene relación con el impacto de la formación, con su potencial para transformar la escuela. Aunque tradicionalmente la formación individual ha sido el formato más frecuente, es más eficaz, para conseguir este objetivo, que la formación se realice en el propio centro y con la participación de la mayor parte de la comunidad educativa. De esta manera, la formación contribuye al desarrollo de la cultura del centro y se contextualiza en las necesidades reales.

El profesorado se interesa por la actualización profesional y la mejora de su práctica a través de la formación permanente, siendo amplia la demanda de formación de nuevas estrategias y metodologías didácticas y de actualización técnica. Sin embargo, nos encontramos con que la oferta formativa suele tener un carácter y un enfoque tradicional, lo que puede constituir una barrera para el avance de la inclusión. La investigación recomienda que los formatos o modelos de formación del profesorado sean menos transmisivos y que promuevan la autonomía del docente ya que es la variable con mayor implicación en la transformación de las prácticas (Kennedy, 2005).

Promover la participación activa del profesorado en las actividades formativas debería ser una de las prioridades en la formación, junto con las oportunidades de colaborar y aprender entre docentes. Partiendo del aprendizaje más teórico del marco conceptual, el proceso de formación docente debería transitar por el continuo que le lleve a conocer y compartir experiencias prácticas y participar en dinámicas de participación, reflexión y debate. De hecho, el informe Eurydice de la Comisión Europea (2015, p. 10), apunta que aunque son predominantes en Europa los formatos más tradicionales, como los cursos, talleres y conferencias, están surgiendo otros formatos de actividades formativas basados en el aprendizaje entre pares, en la colaboración y en espacios menos estructurados. El trabajo en red se muestra como un buen mecanismo de innovación y aprendizaje entre escuelas y puede desencadenar recursos muy potentes para la educación inclusiva. Para generar ideas nuevas e innovaciones educativas se precisan mecanismos de circulación horizontal del conocimiento (Fernández, 2007). Estos

formatos muestran un gran potencial para el desarrollo de las actitudes críticas y de los valores de la inclusión en los espacios de formación más o menos formales.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La Educación Inclusiva debe entenderse como un principio que articula e impregna todas las acciones del sistema educativo y, ha de ser, por tanto, un elemento nuclear de la formación del profesorado de todas las etapas educativas y de todas las áreas o materias, así como de los procesos de innovación e investigación educativa. El ámbito de formación en inclusión educativa se caracteriza por su transversalidad horizontal y vertical y requiere una coordinación con el resto de ámbitos de formación, así como un trabajo interdisciplinar.

La finalidad de la formación del profesorado en inclusión requiere contenidos teóricos rigurosos que configuren un marco conceptual, pero, a diferencia de otros ámbitos de formación, éste necesita el acompañamiento en la reflexión y revisión de sus concepciones, actitudes y prácticas educativas con la intención de transformarlas para dar respuesta a la diversidad presente en las aulas.

La formación del profesorado ha de orientarse a hacer visible esa diversidad desmitificando la existencia de prototipos de alumnado y de respuestas pedagógicas únicas y válidas para cualquier contexto (Nuñez, 2010). El reconocimiento y la visibilidad de la diversidad es el punto de partida para la formación en inclusión que debe dirigirse a todo el profesorado y no sólo a los especialistas y asentarse en el análisis sobre su práctica y la acción educativa conjunta, de forma que unos y otros se preparen para una auténtica interacción y cooperación necesaria en una escuela inclusiva.

A partir de las consideraciones anteriores, podemos esbozar los siguientes objetivos para la formación que pueden contribuir a la inclusión de todo el alumnado:

- Diseñar y desarrollar acciones formativas dirigidas a todo el profesorado y el conjunto de la Comunidad Educativa, así como a la red de formación del profesorado en materia de inclusión.
- Ofrecer formación específica de actualización profesional a los equipos y departamentos de orientación educativa y a todos los especialistas y profesionales de apoyo a la inclusión implicados en la escuela.
- Asesorar y colaborar para que las acciones de formación del profesorado recojan los principios, directrices y metodologías que hagan efectivo el derecho a una educación inclusiva para todos y todas.

- Impulsar la evaluación, investigación e innovación en materia de inclusión y orientación educativa. Así como la elaboración y difusión de recursos.
- Realizar acciones de sensibilización, difusión y divulgación sobre la educación inclusiva, dirigidos a la Comunidad Educativa y a la sociedad en general.
- Colaborar en el establecimiento de mecanismos de coordinación permanentes para generar sinergias (con otros agentes implicados en la formación de los docentes, con otros departamentos de la administración educativa, con las universidades, con instituciones y organismos relacionados con la promoción de la inclusión, etc...) y complementar acciones formativas y de difusión.

Las escuelas inclusivas son las que analizan sus políticas, culturas y prácticas para que garanticen la presencia, la participación y el aprendizaje de todo su alumnado y para ello necesitan, además de recursos, formación del profesorado para la eliminación de las barreras que impiden el avance a una mayor inclusión del alumnado, para asesorarse y formarse en el análisis y evaluación de centros para la inclusión, en estrategias y metodologías que permitan trabajar con alumnado diverso en el aula, en organizaciones de centros accesibles y contar con apoyo técnico debidamente formado y actualizado.

Como propuestas, a partir de todo lo expuesto, podríamos considerar cuatro áreas fundamentales para la formación:

1. Sensibilización hacia la inclusión educativa: La formación debe contribuir al desarrollo de una cultura inclusiva que tenga como horizonte la creación de una comunidad escolar segura y acogedora. El primer paso es compartir un marco de referencia común basado en los valores inclusivos incluyendo actividades de análisis y autoevaluación del propio centro, así como campañas divulgativas de sensibilización, dirigidas a toda la comunidad educativa. La formación debe acompañar en los procesos de cambio siendo fundamental el liderazgo pedagógico de los Equipos Directivos y su compromiso por una escuela más equitativa y justa. Esta sensibilización concibe los centros escolares como comunidades de profesionales que aprenden y que se comprometen con valores éticos y democráticos. Un pilar fundamental de esta área es la visibilización de experiencias y buenas prácticas en inclusión.

2. Organización de centros para la inclusión: esta área tiene que ver con el desarrollo de las políticas de centro en cuanto a los procesos de planificación, la organización y el funcionamiento. Será fundamental la formación relacionada con la promoción de la participación democrática de la comunidad educativa en la vida del centro, la apertura al

entorno, la organización espacial y temporal de los apoyos, la codocencia, el trabajo interdisciplinar, la gestión de los recursos del centro, el diseño de planes y programas de centro, la planificación y acompañamiento en las transiciones, la acogida de docentes, familias y alumnado, etc. En esta área también es esencial la construcción de relaciones horizontales a todos los niveles: entre los miembros del equipo educativo, en la propia Comunidad Educativa y con las redes de apoyo a la inclusión del entorno comunitario.

3. Prácticas inclusivas: la formación vinculada a esta área la constituyen las metodologías y estrategias para la inclusión de todo el alumnado. Cabe señalar que las metodologías serán más o menos inclusivas en la medida que consigan los objetivos de presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado, por lo que consideramos que hay metodologías con mayor potencial para la inclusión, pero que será la manera de implementarlas lo que determinará su grado de contribución a la inclusión del alumnado. Una línea de formación que se está desarrollando en consonancia con la normativa vigente es la accesibilidad desde el enfoque del diseño universal (Villaescusa, M.I., 2022), como un marco general a tener en cuenta en la elaboración de recursos y materiales, en los espacios educativos, en el uso de las distintas metodologías y en el diseño de las situaciones de aprendizaje.

Un campo a abordar desde la formación, en el área de las prácticas, es el uso de tecnologías avanzadas y adaptadas a las necesidades específicas, principalmente las dirigidas al acceso universal del aprendizaje y la participación del alumnado en los distintos contextos educativos y aplicadas también a la personalización del aprendizaje. Por otra parte, cabe señalar que la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente, establecido por la Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, en su área 5, Empoderamiento del alumnado, establece dos competencias fundamentales para la inclusión:

5.1 Accesibilidad e inclusión: Emplear las tecnologías digitales para facilitar el aprendizaje de todo el alumnado eliminando las barreras contextuales para su presencia, participación y progreso. Garantizar la accesibilidad física, sensorial y cognitiva a los recursos digitales. Adoptar medidas que promuevan la equidad y permitan reducir o compensar la brecha digital y el impacto de las desigualdades socioculturales y económicas en el aprendizaje.

5.2 Atención a las diferencias personales en el aprendizaje: Utilizar las tecnologías digitales para atender las diferencias del alumnado, garantizando sus derechos digitales,

de forma que todos puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Otra línea de formación imprescindible en esta área es la mejora de la convivencia y la prevención del acoso escolar, garantizando entornos amables y accesibles, donde el alumnado se sienta seguro y protegido. Introduciendo contenidos formativos que ayuden al profesorado a impulsar y regular el proceso de participación democrática del alumnado y los relativos a la dinámica de grupos y resolución de conflictos, así como el desarrollo socioemocional.

4. Formación especializada de los equipos de orientación y de apoyo a la inclusión: esta última área plantea la formación en asesoramiento, actualización científica y facilitación de recursos. Tradicionalmente, la formación inicial de los profesionales de orientación, de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje, seguía un modelo clínico de intervención, donde era el alumno el que tenía el problema/enfermedad. Por tanto, se necesita desde la formación permanente que esto cambie y se oriente hacia el modelo inclusivo, que se caracteriza por estar más vinculado a la vida del centro, a la gestión curricular y al impulso de la innovación pedagógica. Además, se ha de incidir también en una actualización que mejore las competencias científicas y técnicas en el asesoramiento a los docentes y a los centros en el proceso de inclusión. Otro factor imprescindible sería la formación para la evaluación e intervención desde la perspectiva inclusiva con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y para poder realizar la identificación de los apoyos necesarios y eliminación de barreras para el acceso, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Así, resulta urgente y esencial la formación para los orientadores y orientadoras que debe responder a los distintos ámbitos de intervención específicos: apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, atención a la diversidad, tutoría y convivencia y orientación académica y profesional. No olvidemos que la orientación para el desarrollo de la carrera es una herramienta esencial para que la inclusión educativa tenga su impacto en la inclusión social y laboral de todo el alumnado.

Sin duda, el desafío y las oportunidades que se presentan pasan por comprometerse en procesos de reflexión crítica sobre la inclusión como un derecho para todo nuestro alumnado y como una obligación de los centros. Repensar la formación bajo este prisma creará nuevos espacios de aprendizaje que posibiliten e impulsen el desarrollo de una escuela inclusiva.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, (2012) *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas

Especiales.

- Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, (2020). *Formación docente para la inclusión educativa: Informe resumen final de la fase I*. AENEEL.
- Bataller, M.J., Pla-Viana, L. y Villaescusa, M.I. (2020). Cómo movilizamos al profesorado, desde la formación, para la transformación de los centros. En M. O. Moliner (Ed.). *La inclusión escolar* (pp. 81-89). Dykinson.
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 153-170.
- Escudero Muñoz, J.M. (2006) Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c>
- Fernández Enguita, M. (2007). Redes para la innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 26-30.
- Husbands, C. y Pearce, J. (2012). What makes great pedagogy? Nine claims from research. National College for School Leadership. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/329746/what-makes-great-pedagogy-nine-claims-from-research.pdf
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development (CPD): A framework for analysis. *Journal of In-service Education*. <https://doi.org/10.1080/13674580500200277>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858- 97921
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2020-2021. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ae456755-1f2e-48be-94d4-4e13ab204e8b/notaresumen21.pdf>
- Núñez, M. T. (2010). La formación del profesorado para la inclusión educativa. *II Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down: La Fuerza de la visión compartida*. http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/92L_congreso.pdf

- Pla-Viana, L. y Villaescusa, M.I. (2021) Preocupaciones del profesorado sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en aulas ordinarias. *Psicología em pesquisa*, 15 (2), 1-19.
- Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente. *Boletín Oficial del Estado*, 116, de 16 de mayo de 2022, 67979- 68026. <https://www.boe.es/eli/es/res/2022/05/04/5>
- Tiana, A. (2011). Un nuevo código deontológico para la profesión docente. *CEE Participación Educativa*, 16, 39-48
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. UNESCO.
- UNESCO (2008). *Conferencia Internacional de Educación (CIE)*. UNESCO.
- UNESCO/MEC (1994). *Declaración de Salamanca. Marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO/MEC.
- Villaescusa, M.I (2022). La accesibilidad, una clave para la inclusión educativa. *Journal of Neuroeducation* (3), 1, 90-98.

LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA A LA LUZ DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN EL SIGLO XXI

Alfonso Gutiérrez Martín

Universidad de Valladolid

Ana Lucía de Vega Martín

Escuela Superior de Imagen y Sonido ACEIMAR Valladolid

alfonso.gutierrez.martin@uva.es

PALABRAS CLAVE

Educación mediática, pedagogía crítica, educomunicación

RESUMEN

El auge de la tecnología digital y su llegada a la educación formal ha centrado la atención de los educadores en el manejo de nuevos dispositivos y programas dejando a un lado los aspectos más críticos de la educomunicación. Tanto la integración curricular de las TIC y los medios como la formación del profesorado se centra en contenidos puramente instrumentales y no se aborda suficientemente la educación mediática crítica y responsable necesaria para vivir dignamente en la era digital, de la globalización, de la postverdad, y para enfrentarse a los problemas globales de nuestro tiempo. En esta comunicación tratamos de relacionar la tradición de pedagogía crítica de Freire con los aspectos clave de la educación mediática crítica. Tras un breve recorrido histórico, analizamos los enfoques más críticos de la educomunicación para proponer en las conclusiones una alfabetización mediática 3.0 cada vez más necesaria tanto dentro como fuera de las aulas. Una educación mediática que nos permita disfrutar de las ventajas del constante desarrollo tecnológico y que nos lleve a poner la tecnología al servicio del bien común.

1. INTRODUCCIÓN. EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

Autores como Fedorov (2008) sitúan el nacimiento de la educación mediática en Francia durante la década de los años 20 con el movimiento de los cineclubs y sus claros objetivos educativos. Esta iniciativa de las “Offices regionaux du cinema educateur” coincidió con la introducción del cine y el gramófono en la escuela por parte de Freinet y su esposa Elise, quienes recogen el legado de la “escuela nueva” para introducir la imprenta en el aula y crear

el periódico escolar. Sin embargo, estas y similares experiencias en Europa durante la primera mitad del siglo XX, entre las que sería también destacable la labor del British Film Institute en el Reino Unido, podrían considerarse hechos aislados o iniciativas individuales en torno casi siempre a la introducción del cine en el aula. En la segunda mitad del siglo pasado la omnipresencia y gran influencia de la televisión hacía inevitable que no solo los pioneros y pioneras de la educación audiovisual, sino los propios sistemas de educación formal se planteasen su introducción en los currícula escolares.

Los medios de masas, las TIC, o cualquier otra tecnología, no pueden ser consideradas como simples herramientas de aprendizaje que llegan al aula y pueden usarse sin tener en cuenta sus implicaciones sociales, ideológicas y económicas. No hay medio sin su mensaje, como ya nos advertía MacLuhan (1964), y ese mensaje debe ser objeto de análisis y reflexión en una educación mediática crítica. También sería impensable una educación mediática sin contemplar el uso de los propios medios como recursos.

Podríamos decir que la educación para los medios comenzó en las escuelas como educación contra los medios, lo que se ha dado en denominar enfoque inculcador, protector o vacunador (Gutiérrez, 1997; Kellner y Share, 2008), que se hace de nuevo evidente en la educación mediática al hablar de la seguridad en Internet e intentar proteger a la infancia de los peligros de las redes sociales, videojuegos, adicciones al móvil, desinformación, etc.

Dado el gran potencial didáctico de los medios audiovisuales, el cine, la radio, la televisión y sus dispositivos asociados pronto encontraros su lugar en el aula como recursos didácticos. Sin embargo, en la mayor parte de los casos, servían para reforzar modelos de comunicación y enseñanza unidireccionales propios de la educación “bancaria” tan criticada por Freire (1970). Entre las excepciones más notables encontramos a los anteriormente citados Celestine y Elise Freinet, quienes utilizaron el periódico escolar como medio de expresión de su alumnado. Kaplún (1998) se refiere a Freinet como un “educador-comunicador de los años 20” y a su periódico como “la caja de resonancia” del alumnado que escribe para ser leído y no para ser “corregido” por parte del maestro o maestra, como es lo habitual. Con términos más propios de una alfabetización mediática 2.0, cuya implantación aún no está conseguida, podríamos decir que esa nueva tecnología empodera al niño y la niña, les convierte en creadores de productos mediáticos en la cultura de la participación y les capacita para una ciudadanía crítica.

La mayor parte de los enfoques tecnológicos, descriptivos y acríticos con los que se ha abordado la educación mediática y la alfabetización digital responden a un modelo de educación

considerada por Freire como “bancaria”, vertical y reproductora donde el profesor o profesora deposita conocimientos en su alumnado, donde a los educandos se les “entregan conocimientos” o se les impone un “modelo de buen hombre” (Freire, 1970: 114); lo que más tarde Kaplún (1998) denominaría un modelo pedagógico que pone el énfasis en los contenidos, que está basado en la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra, del profesor al alumno, de la élite instruida a las masas ignorantes. Como alternativa se presenta el enfoque crítico o desmitificador (Masterman, 1985). Kellner y Share (2008) sitúan las fuentes de la alfabetización mediática crítica en el ámbito de los “estudios culturales”, un campo que, según Hartley (2003:4), pretendía ser un agente de cambio social y político, y que introdujo en la academia la idea de no tener que elegir entre la cultura “alta” o la popular, ni siquiera tener que decantarse por los ricos o los desposeídos, sino por el estudio y las razones de las diferencias. Desde los años treinta a los sesenta, apuntan Kellner y Share, los investigadores del “Frankfurt Institute for Social Research” se sirvieron de la teoría social crítica para analizar cómo la cultura popular y las nuevas tecnologías de la comunicación favorecían la transmisión de ideología y el control social. Se asigna a los medios de masas la labor de someter a grupos sociales potencialmente inconformistas e integrarlos en el sistema dominante. En este sentido una de las aportaciones más interesantes es el libro de Habermas (1987) “Teoría de la acción comunicativa”, donde, según el análisis de Vergara (2011) se presenta la acción comunicativa es una parte de la acción social, lo que la vuelve como un factor determinante en el proceso de socialización.

Los aportes de la Escuela de Frankfurt al estudio de los medios de comunicación fueron decisivos para el desarrollo de la pedagogía crítica y, por lo tanto, para que surgieran enfoques críticos de alfabetización mediática o educación en materia de comunicación sobre todo en los países iberoamericanos, donde ya en 1970, con anterioridad a la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas, y con planteamientos similares, Paulo Freire en su libro *Pedagogía del Oprimido* elaboró la Teoría de la Acción Dialógica.

Desde el enfoque crítico de alfabetización mediática, los medios de comunicación se consideran como influyentes empresas culturales manipuladas por los grandes grupos de poder, y el objetivo de la acción educativa es “empoderar” a las personas usuarias, desarrollar en los educandos “autonomía crítica”, no solo conciencia y comprensión críticas. (Masterman, 1985, 1992). Ferguson añade la dimensión social de esta educación crítica y emancipadora al referirse al desarrollo de la “solidaridad crítica” en la educación mediática (Ferguson, 2001). Resulta evidente la similitud de este enfoque con la función que Freire asigna a la educación y al

pedagogo: una liberación gradual, pero total, del hombre oprimido, la liberación de sus conciencias y el descubrir su propia personalidad, por encima de sus alienaciones. Su enfoque sociopolítico denominado «conscientizaçao» (Freire, 1974) supera la concepción tradicional de la educación como la transmisión de una determinada cantidad de conocimientos a la persona que se educa, a quien se considera un simple objeto receptivo, una «marmita de conocimientos». Se trata de una educación que pone el énfasis en el proceso de transformación de las personas y las comunidades. No se preocupa tanto de los contenidos que van a ser comunicados ni de los efectos en término de comportamiento, cuanto de la interacción dialéctica entre las personas y su realidad; el desarrollo de sus capacidades intelectuales, y de su conciencia social. (Kaplún, 1998)

El educador brasileño Paulo Freire es el principal representante de lo que en las últimas décadas del siglo XX se conoce en Latinoamérica como “educación popular”, caldo de cultivo idóneo para para la educación en materia de comunicación o educomunicación, términos hispanos que han evolucionado en paralelo a lo que en el mundo anglosajón se conocía como “media education”, “media literacy” or “media studies”. Tanto Freire como Kaplún, quien en 1973 publicaba “La comunicación de Masas en América Latina”, son claros precursores de la educomunicación al abordar en sus obras conjuntamente la comunicación y la educación. En 1979 la UNESCO define la “educomunicación” como educación en materia de comunicación” que incluye “todas las formas de estudiar, aprender y enseñar, a todos los niveles y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación”.

Aparici (2010: 9) recoge las aportaciones de distintos autores y autoras de España y Latinoamérica sobre “la educomunicación en el contexto de la cultura digital más allá del 2.0”. El autor se hace allí eco de la definición de educomunicación acordada por los expertos reunidos en Santiago de Chile en 1992, convocados por UNICEF, UNESCO y CENECA: La educomunicación incluye, sin reducirse, el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación personal, grupal y social. Abarca también la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad (Aparici, 2010, p. 9).

La idea de diálogo, más allá de la comprensión y de la recepción crítica de los mensajes dominantes, convierte la pedagogía crítica en fuente de inspiración para una educación mediática 2.0 donde se haga especial hincapié en la producción de mensajes. De leer la palabra y leer el mundo (Freire y Macedo, 1987), a participar activamente para transformarlo. Freire había destacado años antes “que la importancia del acto de leer implica siempre percepción crítica, interpretación y ‘re-escritura’ de lo leído” (Freire 1981: 13).

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El empoderamiento que proporciona la alfabetización mediática a la ciudadanía es ahora, en la era de la posverdad, más necesario que nunca (Hoechsmann & Gutiérrez-Martín, (2020). Hay que advertir que la simple creación de mensajes que compartir en el ciberespacio, ahora posible con las redes sociales y los nuevos medios, no supone “per se” ni mayor libertad ni el empoderamiento del individuo como persona. Puede incluso suponer nuevas formas de control, y algunos autores ponen en duda “las posibilidades reales de participación ciudadana significativa en el discurso online”. (García-Marín y Aparici, 2020). Este empoderamiento o desarrollo de la capacidad crítica del alumnado siempre ha sido el principal objetivo de la educación mediática crítica.

En las dos últimas décadas del pasado siglo, y a partir sobre todo de los planteamientos del británico Len Masterman (En Masterman & Thompson, 1980; Masterman, 1985), se desarrollaron en Canadá una serie de conceptos clave de lo que debería suponer el estudio de los medios de comunicación en la escuela desde un punto de vista crítico. (Duncan et al., 1989).

Estos conceptos clave (centrados en lenguajes, representaciones, instituciones y audiencias), han servido de base para la época dorada de la educación mediática en diversos países en los años 90, y podrían prolongar su validez en el nuevo milenio, si las nuevas alfabetizaciones, “transalfabetizaciones” o “multialfabetizaciones” se abordasen desde la pedagogía crítica, y no tanto desde las características de la tecnología digital o desde las necesidades del mercado. El momento es propicio ya que, como señalan Ollé et al. (2004), en los primeros años de este tercer milenio, precisamente cuando se pasa de la hegemonía de los Mass Media 1.0 a la de los llamados “participatory” Media 2.0, la pedagogía crítica experimentó a nivel mundial un auge asentado en nuevas energías utópicas (como el “Otro mundo es posible”); en el giro dialógico de las actuales teorías sociales y educativas (Habermas, Chomsky, Freire), y en las nuevas prácticas educativas transformadoras (como las comunidades de aprendizaje o las escuelas democráticas).

Coincidimos con Jolls y Wilson (2014) en que la existencia de nuevos medios no modifica la esencia de la alfabetización mediática ni disminuye su importancia en la sociedad. Sin embargo, tenemos que advertir que los nuevos medios, si bien no cambian la esencia de la educación mediática, sí cambian suficientemente sus contenidos y prácticas como para que debamos plantearnos la necesidad de reivindicar y hacer patentes esos principios básicos o esencia de la alfabetización mediática liberadora, oscurecidos ahora por el glamur y la versatilidad de las tecnologías digitales y los mundos virtuales.

Al igual que Christian Fuchs, plantea cómo algunos postulados de la Escuela de Frankfurt pueden servirnos para la comprensión crítica de los medios en la era de Internet (Fuchs, 2016), defendemos que no solo es posible sino necesario que los fundamentos de la pedagogía crítica y los aspectos clave de una educación mediática crítica se recuperen para una educación 2.0 en la sociedad digital del siglo XXI.

Las implicaciones sociales y políticas de una educación mediática emancipadora basada en la recepción crítica de los medios de comunicación de masas del siglo XX se diluyen con la llegada de la informática doméstica y escolar, y con la incorporación acrítica de las tecnologías digitales de uso individual. (Trültzsch-Wijnen, Murru & Papaioannou (2017), y Frau-Meigs, Velez y Michel (Eds.), 2017).

Con la digitalización y la conectividad, con la cultura de la participación virtual, con los documentos multimedia interactivos y la narrativa transmediática, los esquemas de la pedagogía bancaria, transmisora y unidireccional que criticaba Paolo Freire no se sostendrían si no existiera una clara intención de mantener el “status quo” y “domesticar” estos nuevos medios sociales para ponerlos al servicio de una clase dominante en un sistema escolar que tiende a perpetuarse.

Gutiérrez (2008) resume en cinco contenidos básicos los aspectos clave heredados de la educación mediática crítica del siglo pasado, contenidos que consideramos plenamente vigentes y que analizamos aquí a la luz de la pedagogía crítica.

- Los documentos que nos ofrecen los medios de comunicación no son mero reflejo de la realidad que representan, no son ventanas al mundo, no son trozos de realidad plasmados en un soporte; son construcciones, formas de representar una realidad.

Un recurso didáctico bastante utilizado en la educación problematizadora y no bancaria que propone Freire, lo constituye la lectura y discusión de artículos de revistas, diarios, capítulos de libros (Freire, 1970: 156), que hoy día podría ampliarse a producciones digitales multimedia en

Internet y las plataformas de “streaming”. Independientemente del formato y del medio, lo que nos sirve hoy día, en la era de la posverdad, de la pedagogía crítica es que el consumo mediático no sea una lectura pasiva de las representaciones del mundo que los emisores prescriben, sino la interpretación crítica de quien necesita ser conscientes de las diversas interpretaciones y sesgos, así como aprender a liberarse de ellas.

- Las empresas mediáticas son complicados entramados con grandes intereses comerciales e ideológicos que aparecen reflejados en las propias producciones y en las formas de distribución.

Esta aseveración, perfectamente válida para los medios del siglo XX, lo es más aún para los omnipresentes medios digitales del nuevo milenio. En la era digital los medios no solo constituyen grandes empresas con intereses económicos concretos, sino que influyen en la educación, y la educación mediática más específicamente, condicionando los currícula y los objetivos de la presencia de los medios en los sistemas educativos. Drotner, Frau-Meigs Kotilainen y Uusitalo (2017: 271) advierten que “el neoliberalismo hace hincapié en los aspectos económicos de la mediatización y en la competitividad en los mercados mundiales, y exige el desarrollo de las competencias necesarias para el empleo en los trabajos relacionados con las TIC”. Se intentan incorporar a la educación básica y obligatoria nuevas alfabetizaciones como la "alfabetización financiera" o la "alfabetización empresarial”. La política neoliberal de la mediatización también supone que los distintos gobiernos inviertan más en equipamiento digital que en el desarrollo de la educación mediática.

La “dictadura del mercado” –según Chaparro- se sirve de los medios de información, principal expresión de la industria cultural, para “la propagación de imaginarios y representaciones simbólicas que publicita e impone en un contexto globalizado” (Chaparro, 2015: 88).

El poner en evidencia los intereses ideológicos y la parcialidad de los medios de comunicación era ya una de las preocupaciones de Freire (1970, p. 156) quien señalaba como indispensable un análisis del contenido de los editoriales de prensa a propósito de un mismo acontecimiento para el desarrollo del espíritu crítico. Aunque en algunos entornos se considere trasnochado estudiar los medios como manipulación de las masas a través de su modo de presentar y representar la realidad, ya que lo hacen de acuerdo con sus intereses, coincidimos con Buckingham (2017) en considerarlo, en esta era de la posverdad y de la desinformación, más problemático, complejo y necesario que nunca.

- Los medios de comunicación actúan como agentes educadores de la audiencia, transmiten una ideología y contribuyen decisivamente a crear una determinada identidad cultural o tipo de sociedad.

Si la influencia de los medios es proporcional al tiempo de exposición a ellos, ni que decir tiene que es cada vez más necesario que se generalice una alfabetización mediática donde se tenga en cuenta la interrelación de agentes educativos como la escuela, la familia o los propios medios. Los espacios de influencia y acción educativa de estos agentes se fusionan en la era de la convergencia. Surgen metaversos y nuevos espacios virtuales de educación y aprendizaje que brindan las redes de comunicación, que se crean en torno a Internet en una sociedad globalizada y a los que se accede tanto desde el hogar como desde el centro educativo. (Tyner, Gutiérrez y Torrego, 2015). La ubicuidad de las tecnologías digitales y su potencial educativo han dado lugar al “aprendizaje ubicuo” (Burbules, 2009), expandido (Díaz y Freire, 2009). Díez-Gutiérrez y Díaz-Nafría (2018) nos recuerdan, sin embargo, que “este aprendizaje expandido, como aprendizaje abierto y colaborativo, democrático y comprometido, requiere un apoyo consciente si se desea que las futuras generaciones no solo sean consumidoras, sino productoras colaborativas en un mundo socialmente compartido”.

- Las audiencias no son entes pasivos y amorfos, sino que participan en la negociación de los significados propuestos por los productos mediáticos, y en los medios interactivos se convierten en “emirecs” o “prosumidores”

El papel de las audiencias es uno de los contenidos básico de la educación mediática donde más diferencias podemos encontrar entre los planteamientos del pasado en torno a los medios de masas y los actuales en torno a los medios digitales interactivos. La creación de significado con los medios interactivos y la capacidad de actividad creativa no se limitan a “completar” con una recepción crítica la propuesta del emisor, como ocurría con los medios de masas. La evolución de los medios y redes de comunicación han convertido la educación de personas creadoras y emisoras en una necesidad ya ineludible. La vieja idea de “emirec” defendida por Cloutier es cada vez más posible en la Web 2.0. La Web 2.0 se presenta como el resultado de la colaboración y participación de millones de usuarios y usuarias que aportan sus creaciones y las ponen a disposición del resto de los cibernautas. En el nuevo panorama mediático y tecnológico aumenta decisivamente la participación de las audiencias en la comunicación mediada. Si el empoderamiento a través de la recepción e interpretación crítica de los medios era la clave de la alfabetización mediática 1.0, en el caso de una alfabetización 2.0 o x.0 para el tercer milenio la participación es la clave para una ciudadanía crítica. Uno de los retos que

plantean Jenkins et al. (2006) a la educación mediática es la superación de la brecha de la participación, es decir, el desigual acceso a las oportunidades, experiencias, habilidades y conocimientos que capaciten para una participación plena en el mundo del mañana. A partir del término “cultura de la participación” desarrollado por Jenkins y sus colaboradores, son muchas, tal vez demasiadas, las expectativas que se han creado desde posturas propias de la pedagogía crítica y emancipadora. Esta cultura o modelo social ideal productivo, creativo y colaborativo no se consigue con la mera utilización acrítica de los nuevos medios. No podemos lanzar las campanas al vuelo y mitificar a las tecnologías interactivas pensando que se han creado para unir a las personas en una sociedad más justa y democrática. Es necesario distinguir diversos tipos de participación y distintos niveles de implicación en la utilización social de las tecnologías.

A las audiencias de la televisión se les acusaba el siglo pasado de ser entes pasivos y amorfos, a pesar de la actividad mental que supone la decodificación y comprensión-apropiación de los mensajes. Los ordenadores personales, sin embargo, se nos presentaban a su llegada como herramientas que exigían mayor actividad por parte del usuario, aunque esa actividad quedase reducida en muchos casos a movimientos y clicks de ratón que no solo no favorecían, sino que podían perjudicar la comprensión y el aprendizaje en la medida que dificultaban la necesaria reflexión. Recordamos de nuevo con Freire que no es la acción, sino la “praxis” (acción + reflexión) lo que favorece el aprendizaje y constituye, en definitiva, la verdadera “práctica de la libertad”.

Corremos ahora el riesgo de que, al igual que se mitificó la actividad mecánica de uso de la tecnología, se mitifique la navegación por el ciberespacio y la simple pertenencia a redes sociales y se las considere sin más como “participación ciudadana”. Antes de vender los entornos virtuales y los nuevos metaversos como panacea para la práctica democrática, deberíamos preguntarnos, con Gordon y Mihailidis (2016: 6) “¿Cómo la gente interactúa con las herramientas y sistemas? ¿Cómo esa interacción facilita la comunicación en comunidad y el bien común? ¿Cómo influyen esas prácticas mediadas en el sentido de comunidad y ciudadanía?

Desde un punto de vista más específico de la enseñanza deberíamos plantearnos:

- si cualquier práctica de aprendizaje en grupo con los medios sociales, aunque no vaya acompañada de reflexión, va a considerarse como práctica educativa o “praxis”.

- si las prácticas democráticas o socialmente positivas en el ciberespacio se traducen después en responsabilidad y participación ciudadana en el mundo real, tanto en nuestro entorno cercano como en la sociedad global.

Está claro que no podemos asumir que las tecnologías y nuevos entornos digitales “per se” propician la participación ciudadana y, si las prácticas de educación mediática que tratan de propiciar esa participación son artificiales e impuestas, se verían como “prescritas” por el profesorado y el sistema en el sentido que le da Freire a la “prescripción” en “Pedagogía del Oprimido”: “Uno de los elementos básicos en la mediación opresores oprimidos es la prescripción. Toda prescripción es la imposición de la opción de una conciencia a otra”.

Gutiérrez y Torrego (2017) demuestran cómo el mero uso de las redes sociales y del ciberespacio, sin una adecuada alfabetización mediática, no conduce a la creación de comunidades de práctica, ni siquiera a la participación de los usuarios en lo que Gee (2009) denomina “affinity spaces”, sino que en muchos casos esos espacios virtuales donde coinciden e intercambian expresiones con otras personas usuarias (a veces sin que ni siquiera se produzca diálogo) son meros espacios de concurrencia (“virtual concourses”).

- En una economía de mercado la cantidad de espectadores o consumidores de un producto mediático justifica a dicho producto y se convierte en la principal razón de su existencia. Si un programa o un producto tienen éxito comercial, si se venden bien no se cuestiona su calidad o su posible influencia negativa o positiva. Si no se venden, tampoco. Desaparecen sin más.

Las audiencias nos convertimos en datos (big data) de gran utilidad para grandes empresas como Microsoft, Apple, Amazon, Alphabet (Google), Meta (Facebook), etc. Entre todas ellas deciden, gestionan, controlan, manipulan y monetizan la vida online de la mayoría de las personas usuarias de Internet. Controlan y en gran parte deciden lo que compramos, las noticias que recibimos, los vídeos que vemos y subimos, nuestros videojuegos y programas favoritos, lo que publicamos en las redes sociales. Las cinco empresas que hemos puesto de ejemplo han sido consideradas en los últimos años entre las más grandes del mundo por su capitalización bursátil, y su riqueza depende en gran medida de los datos que “voluntariamente” (a veces por descuido y otras gustosamente) les suministramos. ¿No somos los usuarios de estas empresas como los “oprimidos” de Freire, seres duales que alojamos gustosos al “opresor”, a estas empresas mediáticas, en las facetas más personales y decisivas de nuestras vidas? La falta de intimidad o privacidad y la utilización de nuestros datos en las redes es una preocupación que aumenta con la edad de los usuarios. Los más jóvenes no parecen preocupados porque el hecho

de que sus datos pasen a formar parte de la lucrativa industria del Big Data y la minería de datos. En el caso de que con la educación mediática deban ser “liberados”, como señala Freire (1970: 42-43) “Solo en la medida en que se descubran “alojando” al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. Mientras vivan la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo.

3. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS. NOTAS PARA UNA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA 3.0

La pluralidad de enfoques y teorías sobre las TIC y los medios en educación ha generado bastantes debates teóricos sobre la posición de la alfabetización mediática en el currículo y su relación con otras alfabetizaciones. A mediados de los noventa un grupo de académicos, conocidos como “New London Group”, acuñan y popularizan el término de multialfabetizaciones (“multiliteracies”), para referirse a los aprendizajes y competencias necesarios para la comunicación multimodal propia de una sociedad tecnológica, global y diversa en lo cultural y lo social. Sus planteamientos y propuestas iniciales (Cazden et al., 1996) se han ido desarrollando en varias publicaciones de estos diez investigadores. Trece años después, dos de ellos, Cope y Kalantzis (2009) se reafirman en sus primeras observaciones sobre la obsolescencia de una alfabetización tradicional donde se considera al alumnado como receptores pasivos y reproductores de las incontestables representaciones de la realidad que se les transmiten. Las multialfabetizaciones que proponen parten del reconocimiento del papel activo del alumno en la creación de significado para establecer “una pedagogía más productiva, relevante, innovadora, creativa y emancipatoria” (Cope y Kalantzis, 2009, p. 66). Plantean también que la alfabetización, o multialfabetizaciones, más que con habilidades y competencias específicas, tan de moda en los últimos años, tienen que ver con la formación de personas activas y creadoras, abiertas a las diferencias, al cambio y a la innovación.

Posibles discusiones sobre cómo debe contemplarse la alfabetización mediática crítica, o de si esta es parte o contenedor de otras alfabetizaciones, no deberían distraernos de nuestro objetivo primordial como profesionales de la educación, que es educar para transformar, la educación entendida como praxis que parte de la reflexión sobre los medios y sus contextos.

Nuestra primera recomendación para una alfabetización mediática crítica sería tratar de superar la departamentalización trasnochada de la ciencia en distintas asignaturas para encorsetarla en los currícula y en los horarios escolares. La educación mediática emancipadora, como parte de la educación necesaria en el siglo XXI es tarea de cualquier disciplina que contribuya a la

formación básica de las personas. Es también, y a lo largo de toda la vida, tarea de los distintos agentes educativos en distintos ámbitos: escuela, familia, entorno cercano y los propios medios de comunicación. El modelo comprensivo de formación básica o de alfabetización múltiple como tarea de todos que proponemos más adelante supone la integración de saberes y la convergencia de entornos de aprendizaje reales y virtuales.

La educación mediática en relación con los medios de masas se centraba en el desarrollo de la recepción crítica. Con los nuevos medios interactivos, el desarrollo de la recepción crítica se completa con la capacitación para la creación, libre expresión y participación en la sociedad digital. Sin embargo, desde los postulados de la pedagogía crítica, todo ello adquiere su verdadero sentido solo cuando se pasa de la libre expresión a la acción transformadora.

Gutiérrez y Tyner (2012) apuntaban dos posibles peligros de la educación en materia de comunicación a comienzos de siglo: - reducir la educación mediática al desarrollo de la competencia digital, y - reducir la competencia digital a su dimensión más tecnológica e instrumental: centrarse en los conocimientos técnicos, en los procedimientos de uso y manejo de dispositivos y programas, olvidando las actitudes y los valores. Para evitar el reduccionismo y el sesgo tecnológico se recomendaba recuperar para el desarrollo de la alfabetización mediática y de la competencia digital los enfoques más críticos e ideológicos de la educación para los medios.

Al peligro de sesgo hacia enfoques tecnológicos, que se acentúa con la constante aparición de nuevos dispositivos, se une ahora el renacimiento de lo que se ha denominado enfoques inculcadores o proteccionistas. (Hobbs, 2010). Muchos de estos nuevos enfoques proteccionistas no se basan en desarrollar en el alumnado el espíritu crítico y la capacidad de valorar por sí mismo. Se basan sobre todo en una doble prohibición: no permitir el acceso de los educandos a los contenidos (educación familiar y escolar), por una parte, y no permitir el acceso o difusión de los contenidos a los educandos, por la otra (legislación mediática restrictiva).

El que los padres y educadores traten de impedir acceso a determinados contenidos no es ya posible en la era de los dispositivos móviles de uso personal conectados a Internet, y cualquier intento en este sentido servirá únicamente para incentivar el uso por la atracción de lo prohibido. Prohibir ya no es una alternativa a educar. Por otra parte, posturas proteccionistas desde la autoridad, y tomadas desde la lógica del poder, podrían pecar de paternalistas y ser equiparables a lo que Freire (1970: 54) denomina “actos de falsa generosidad”, ya que, según él, “ninguna

pedagogía realmente liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos”. Lo que la sociedad piensa que son actos de generosidad o preocupación hacia los oprimidos muchas veces no lo son: “por el contrario, la pedagogía que, partiendo de los intereses egoístas de los opresores, egoísmo camuflado de falsa generosidad, hace de los oprimidos objeto de su humanitarismo, mantiene y encarna la propia opresión. Es el instrumento de la deshumanización”.

La posibilidad de acceso a la información que hoy día brindan las nuevas tecnologías descarga de esta tarea a la escuela y otros agentes educativos. Se concibe al educador, la educadora y al profesorado no como proveedores de información, sino como facilitadores del aprendizaje, y se pone el acento en que el alumno desarrolle capacidad de búsqueda en Internet y criterios de selección. En los modelos bancarios de educación la transmisión de los saberes establecidos se convierte en la transmisión, igualmente vertical, de unos criterios para distinguir lo bueno de lo malo. Pueden, por tanto, resurgir aquí los enfoques directivos, derivados de las teorías de Leavis and Thompson (1933), cuyo principal objetivo es que el alumnado discrimine, diferencie lo realmente útil y válido de lo que no lo es. El profesorado, el académico, el educador o educadora se convierten en “curators” en el sentido más tradicional del término: “keeper of a cultural heritage”, y receloso de nuevas formas de cultura popular. Se convierte en el encargado de narrar, de transferir o de transmitir "conocimientos" y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación "bancaria" (Freire (1970: 91).

Nuestra segunda recomendación iría en la línea de evitar errores del pasado y no adoptar enfoques de educación mediática excesivamente protectores, tecnológicos o directivos. Por supuesto esto no quiere decir que los y las jóvenes usuarios de Internet no deban ser conscientes de sus peligros y de los diferentes tipos de productos existentes en la Red. Es indiscutible también el desarrollo por parte de los estudiantes de las competencias de manejo de los dispositivos de comunicación y acceso a la información predominantes en cada época que les toque vivir. En cuanto al papel de “curator” en los enfoques más “liberadores” que directivos, no consistiría en la función del educador o educadora de seleccionar los contenidos del alumnado, sino como una práctica de “remix” donde el alumnado es partícipe de su propio aprendizaje en la cultura digital.

A estas dos recomendaciones nos gustaría añadir una tercera: - no reducir la educación mediática al desarrollo de la conciencia crítica, sino potenciar y plantear como meta la acción social transformadora, la participación ciudadana (civic engagement).

No será suficiente con que en el aula se recreen los usos que los niños y jóvenes hacen de la tecnología en sus espacios de afinidad, en las “ecologías mediáticas” donde se mueven, usos que Ito et al. (2009) identifican en torno a tres tipos de experiencias con la tecnología: pasando el rato, jugando y de “frikis” (“hanging out, messing around, and geeking out”). Tampoco es suficiente con que se recreen en dichos espacios prácticas de participación y democracia virtual si luego no tienen su proyección en la vida real. Algunas de las medidas sobre detección de noticias falsas que últimamente se han propuesto para las escuelas podrían convertirse en una simple actividad lúdica de adivinanzas y caza de errores. No se trata de jugar a la democracia ni de detectar las “fake news”, sino de conseguir actitudes democráticas y de defensa de la verdad.

Ya hemos mencionado el error de algunos autores y autoras al suponer que el mero uso de la tecnología digital lleva a la responsabilidad social y participación ciudadana. Coincidimos más con esos otros académicos que consideran necesaria una educación mediática que proporcione los fundamentos cognitivos y sociales del compromiso cívico” (Martens and Hobbs, 2013). Sin caer en posturas apocalípticas que conducen más a la desesperación que a la acción, sí debemos de evitar también las posturas complacientes, que han pasado de destacar el placer la infancia como consumidores de productos de los medios de masas, a asumir la bondad de los nuevos medios interactivos como agentes de socialización y herramientas para la participación ciudadana. Debemos plantearnos, como lo hacen Díez, Fernández y Anguita (2011), si la participación en redes sociales y el contacto con la tecnología digital “está sirviendo a los jóvenes para empoderarse y autodefinirse creativamente o sólo para posicionarse en un mundo que gira a más velocidad pero que mantiene inalterables sus ejes de poder”.

Como propuesta final, que recogería las anteriores recomendaciones desde una postura global e integradora, ofrecemos una alfabetización mediática crítica y emancipadora cuya principal característica no sería diferenciarse de otras alfabetizaciones, sino más bien ser parte de una alfabetización múltiple o “multialfabetización” para el siglo XXI (Tyner, Gutiérrez y Torrego, 2015). La formación en medios y TIC correspondiente a esta alfabetización múltiple de cualquier ciudadano sería también parte de la formación del profesorado según el modelo COMPROMETIC (Competencias del profesorado en medios y TIC) (Gutiérrez-Martín, Pinedo-González & Gil-Puente, 2022).

Esta educación mediática ubicua y global, que proponemos como parte de la alfabetización múltiple, ha de encontrar como aliadas (y no como adversarias en la lucha por espacio en los currícula oficiales y en los presupuestos de educación) a la tecnología educativa y la

competencia digital. Share y Thoman (2007) se hacen eco de las teorías de Freire para afirmar que “los medios y las TIC pueden ser herramientas de empoderamiento para los marginados o mal representados en los medios tradicionales si se les da la oportunidad de utilizar las tecnologías para contar sus historias y expresar sus preocupaciones” (P. 24). “No cabe duda – señala Harari (2020) - de que debemos hacer uso también de las nuevas tecnologías, pero esas tecnologías deberían empoderar a los ciudadanos”. Nos advierte este autor de que “hoy, por primera vez en la historia humana, la tecnología hace posible vigilar a todo el mundo todo el tiempo”, y que, tras la crisis del coronavirus, “habrá que elegir entre vigilancia totalitaria y empoderamiento ciudadano”. Un empoderamiento ciudadano al que la educación mediática crítica debe contribuir haciendo compatible el desarrollo tecnológico con la libertad y la solidaridad.

Las posibilidades de comunicación y creación de redes reales y virtuales que hoy día nos ofrecen las tecnologías digitales deberían ser aprovechadas para conseguir la construcción colectiva del conocimiento que, con muchos menos medios, ya proponían autores como Ivan Illich, Paulo Freire y otros muchos partidarios de poner la educación al servicio de una sociedad más justa.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparici, R. (coord.) (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa.
- Buckingham, D. (2017). Can we still teach about media bias in the post-truth age? shorturl.at/fiW17
- Burbules, N. (2009). Meanings of ubiquitous learning. In Cope, B. & Kalantzis, M. (eds), *Ubiquitous Learning Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. (pp. 15-20). University of Illinois Press.
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G. & Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60-92.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). ‘Multiliteracies’: New Literacies, New Learning. *Pedagogies An International Journal*, 4 (3), 164 -195.
- Díez, E.J. ; Fernández, E. y Anguita, R. (2011). Hacia una teoría política de la socialización cívica virtual de la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71, 73-100.

- Díez-Gutiérrez, E., & y Díaz-Nafría, J. M. (2018). Ecologías de aprendizaje ubicuo para la ciberciudadanía crítica- Ubiquitous learning ecologies for a critical cyber-citizenship. *Comunicar*, 54(26), 49-58. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-05>.
- Drotner, K.; Frau-Meigs, D.; Kotilainen, S. and Niina Uusitalo (2017). The double blind of media and information literacy. A critical view on public policy discourses about MIL. In Frau-Meigs, D., Velez, I., & Michel, J. F. (Eds.). (2017). *Public policies in media and information literacy in Europe: cross-country comparisons*. Routledge.
- Duncan, B. et al. (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Ontario Ministry of Education and the Association for Media Literacy. Queen's Printer for Ontario.
- Fedorov, A. (2008). Media Education around the World: Brief History. In *Acta Didactica Napocensia*, 1(2), 2008. shorturl.at/qzGT8
- Ferguson, R. (2001). Media Education and the Development of Critical Solidarity. In *Media Education. Journal*, 30, 37–43.
- Frau-Meigs, D., Velez, I., & Michel, J. F. (Eds.). (2017). *Public policies in media and information literacy in Europe: cross-country comparisons*. Routledge. Taylor & Francis.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1974). *Concientización: Teoría y práctica de la liberación*. Ediciones Búsqueda.
- Freire, P. & Macedo, D.P. (1987). *Literacy: Reading the Word & the World*. Bergin & Garvey Publishers.
- Fuchs, C. (2016). *Critical Theory of Communication: New Readings of Lukács, Adorno, Marcuse, Honneth and Habermas in the Age of the Internet*. University of Westminster Press.
- García-Marín, D. y Aparici, R. (2020). *Voces domesticadas y falsa participación: Anatomía de la interacción en el podcasting transmedia*. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-09> |
- Gee, J. P. (2009). Affinity spaces: From age of mythology to today's schools. <http://jamespaulgee.com/geeing/pdfs/Affinity20Spaces20and20Age20of%20Mythology.pdf>
- Gordon, E., & Mihailidis, P. (Eds.). (2016). *Civic media: Technology, design, practice*. MIT Press.
- Gutiérrez, A. (1997). *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Ediciones de la Torre.
- Gutiérrez, A. (2008). Educar para los medios en la era digital. Media education in the digital age. *Comunicar*, 31 (16), 451-456.

- Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38), 31-39. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Gutiérrez-Martín, A., & Torrego-González, A. (2017). The Twitter games: media education, popular culture and multiscreen viewing in virtual concourses. *Information, Communication & Society*. <http://dx.doi.org/10.1080/1369118X.2017.1284881>
- Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R., & Gil-Puente, C. (2022). ICT and Media competencies of teachers. Convergence towards an integrated MIL-ICT model. *Comunicar*, 70, 21-33. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>
- Habermas, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social. Volumen 2: Crítica de la razón funcionalista*. Taurus.
- Hartley, J. (2003). *A short history of cultural studies*. Sage.
- Hobbs, R. (2010). Empowerment and protection: Complementary strategies for digital and media literacy in the United States *Formare Open Journal*, 2010. 1-17. shorturl.at/pER29
- Hochsmann, M. and Gutiérrez-Martín, A. (2020). Empowerment and Participation in Media Education: A Critical Review. In Steinberg, Shirley R. and Down, Barry (Eds.), *The SAGE Handbook of Critical Pedagogies*. pp. 1074-1083. SAGE.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Cody, R., Herr-Stephenson, B., Horst, H. A. & Tripp, L. (2009). *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids Living and Learning with New Media*. MIT Press.
- Jolls, T., & Wilson, C. (2014). The core concepts: Fundamental to media literacy yesterday, today and tomorrow. *Journal of Media Literacy Education*, 6(2), 68-78.
- Kaplún, M. (1973). *La comunicación de Masas en América Latina*. Ediciones Paulinas.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la Comunicación*. Ediciones de la Torre
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. *Media literacy: A reader*, 3-23. shorturl.at/inM28
- Leavis, F. R., & Thompson, D. (1933). *Culture and environment: The training of critical awareness*. Chatto & Windus.
- Martens, Hans & Hobbs, R. (2013). How Media Literacy Supports Civic Engagement in a Digital Age. *Atlantic Journal of Communication*, 23(2): 120-137.
- MacLuhan (1964) *Understanding Media: The Extensions of Man*. Mentor.
- Masterman, L., & Thompson, J. L. (1980). *Teaching about television*. Macmillan.
- Masterman, L. (1985) *Teaching The Media*. Comedia Publishing Group.

- Masterman, L. (1992). A distinctive mode of enquiry: Towards critical autonomy. In M. Alvarado & O. B. Barrett (Eds.), *Media education: An introduction*. (pp.102-103). British Film Institute.
- Ollé, M. F., Simó, A. A., Carol, M. R. V., & Sánchez, E. D. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI* (Vol. 2). Grao.
- Trültzsch-Wijnen, C. W., Murru, M. F., & Papaioannou, T. (2017). Definitions and values of media and information literacy in a historical context. In Frau-Meigs, D., Velez, I., & Michel, J. F. (Eds.). *Public policies in media and information literacy in Europe: cross-country comparisons*. Taylor & Francis. (pp. 91-115).
- Tyner, K., Gutiérrez-Martín, A., y Torrego-González, A. (2015). "Multialfabetización" sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y la cultura del hacer como un revulsivo para una educación continua. *Profesorado*, 19 (2), 42-56.
- Vergara, L. G. (2011). Habermas y la teoría de la acción comunicativa. *Razón y palabra*, 16(75).

LA EDUCACIÓN COMO AGENTE DE CAMBIO PARA LA EQUIDAD Y JUSTICIA SOCIAL

Belén Sáenz-Rico de Santiago

M^a del Rosario Mendoza Carretero

Universidad Complutense de Madrid

bsaenzri@edu.ucm.es

PALABRAS CLAVE

Desigualdad, equidad, educación inclusiva, desarrollo sostenible

RESUMEN

Introducción: Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que componen la Agenda 2030 tratan de combatir las desigualdades educativas, sociales, económicas, legales y de género a las que se enfrentan las personas con el objetivo de que nadie se quede atrás, y de proteger el planeta, atendiendo a los efectos del cambio climático y la degradación ambiental.

Metodología: Esta investigación, con enfoque cualitativo, tiene como propósito identificar las desigualdades colindantes con el ODS 4 para proponer acciones necesarias que contribuyan a superarlas. Por lo que somete a un análisis de contenido las metas promulgadas por la Organización de las Naciones Unidas y realiza el tratamiento de los datos mediante el software de análisis cualitativo ATLAS TI versión 9.

Resultados: Estos reflejan interconexiones entre las metas del ODS 4 y las del resto de los ODS, enfatizando en la 4.7, pues parece necesario adquirir conocimientos y habilidades para actuar por el desarrollo sostenible. El contexto social, económico y ambiental deben considerarse como nodos de una red sociológica interdependiente que van marcando las debilidades y fortalezas del planeta y del desarrollo humano. En esta línea, se detecta una mayor representatividad en algunos de los campos semánticos utilizados ('Alfabetismo', y 'Educación ambiental').

Conclusión: Las personas tienen que estar alfabetizadas para responder ante los desafíos de la sociedad y reducir las desigualdades. La relación de las metas de los ODS muestra la necesidad de eliminar las disparidades de género, asegurar un acceso igualitario a la educación en todas sus etapas, adquirir competencias para la vida...

1. INTRODUCCIÓN

La aprobación del documento Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible tiene como pretensión impulsar la justicia social para “garantizar la equidad, la inclusión, la diversidad, la igualdad de oportunidades y la no discriminación” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], p.14). En este sentido, los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS) que componen la Agenda 2030, a través de sus 169 metas, tratan de combatir las desigualdades educativas, sociales, económicas, legales y de género a las que se enfrentan las personas para que nadie se quede atrás (United Nations System Chief Executives Board [UNSCEB], 2017), y de proteger el planeta, atendiendo a los efectos del cambio climático y la degradación ambiental (United Nations Sustainable Development Group, 2019). Estos están interconectados, por lo que es importante identificarlos y abordarlos en su conjunto y no de manera individual.

A este respecto, se pone el foco en el ODS 4. Educación de calidad puesto que “es tanto una meta en sí misma como un medio para lograr los otros ODS, porque es parte integral del desarrollo sostenible y facilitador clave del mismo” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017, p.1). Sin embargo, se observan desigualdades educativas que afectan y repercuten a la ciudadanía y al planeta, pues la falta de asistencia a la escuela (UNESCO, 2020) y la falta de garantía para que todo el alumnado concluya con la escolarización (UNESCO, 2020), pueden impedir la adquisición de conocimientos y competencias básicas para el desarrollo de la vida en la comunidad, así como el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para una convivencia armónica entre las personas y el medio ambiente.

A esto se le debe de añadir que la COVID-19 ha exacerbado las desigualdades entre los grupos más vulnerables, siendo necesario garantizar la equidad, pues esta es sensible a las diferencias existentes entre los seres humanos (Bolívar, 2005). Sin embargo, cuando se considera a todas las personas por igual y se les ofrece lo mismo puede tener como resultado un trato desigual hacia aquellos y aquellas que tienen una situación más vulnerable. En línea con esto, la UNESCO (2021), en su último informe publicado sobre los ODS, recoge que “los niños [y niñas] más pobres y vulnerables sufren la peor parte de la crisis, lo que agrava las desigualdades ya preexistentes” (p.34), pues corren el riesgo de no regresar a la escuela, convirtiéndose en mano de obra infantil, y, en el caso de ellas, viéndose obligadas a contraer matrimonio (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], s.f.).

Por lo que debemos admitir que, como consecuencia de la desigualdad, se produce inequidad, ya que no se está proporcionando a cada persona lo que necesita en función de su situación y

contexto. Por tanto, cabría preguntarse, ¿qué metas del ODS 4 están interconectadas con el resto de las metas de los ODS? ¿Permiten estas metas demostrar las desigualdades existentes y detectar las necesidades en formación por parte de la ciudadanía? Y, en caso afirmativo, ¿qué acciones son necesarias para combatir la desigualdad y la inequidad desde la educación? Estas serán algunas de las preguntas a las que, desde un análisis interseccional de las metas de la Agenda 2030, pretende dar respuesta esta investigación.

1.1 La interseccionalidad en el marco de la Agenda 2030

La interseccionalidad, acuñada por Kimberlé Crenshaw a finales del siglo XX, es entendida como un enfoque que permite identificar las sinergias existentes entre distintas estructuras sociales como, por ejemplo, el género, la etnia, la discapacidad, la biodiversidad, la economía, etc., pudiendo “analizar (...) desigualdades concretas” (Viveros, 2016, p.5), lo que conlleva a propiciar un análisis reflexivo para comprender mejor la creciente desigualdad global (Hill y Bilge, 2019), y plantee resultados a partir de la intersección de diversos marcadores de diferencia (Zapata, 2014), configurando una herramienta de análisis estructural y como búsqueda de una interpretación crítica sobre las interrelaciones y relaciones de desigualdad que se producen a nivel individual, social e institucional (Vázquez, 2020).

En efecto, el enfoque de la interseccionalidad permite que cada persona se centre en su propio contexto, “en experiencias específicas y en los aspectos cualitativos de temas como la igualdad, la discriminación, la justicia, lo que nos permite actuar al mismo tiempo a favor de nosotras mismas y de otros” (Symington, 2004, p.3). Los desafíos actuales son de índole diversa, pues tienen múltiples dimensiones que están interconectadas entre ellas, y únicamente desde una perspectiva interseccional se pueden identificar las necesidades actuales del planeta, y su relación dinámica entre ellas.

En este sentido, se reflejan intersecciones entre el desarrollo humano y la desigualdad planetaria, pues la presión ambiental sobre el planeta hace que agraven los desequilibrios sociales, aumentando las desigualdades en el desarrollo humano (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2019). Esto conduce a dejar de lado el enfoque de interpretación de los problemas del planeta como compartimentados, para abordar, desde un enfoque multidimensional, las causas y soluciones a los mismos, apostando por asumir que los desequilibrios actuales están interconectados con una doble vertiente social y ambiental, entendiendo que las soluciones a los desafíos actuales únicamente se pueden lograr a través de una acción colectiva (Kates et al., 2001; Lang et al., 2012).

El enfoque centrado en el Desarrollo Humano recuerda que el acceso a la educación es una de las capacidades básicas que puede incidir en la desigualdad, tratando de asegurar el reparto igualitario y equitativo de los recursos materiales del planeta, pues, a través de la educación, se pueden proporcionar oportunidades a la ciudadanía para que desarrolle el pensamiento crítico, mediante diálogos e intercambios, así como adquirir conocimiento sobre el funcionamiento planetario para contribuir al cambio (Campbell et al., 2022), tomando sus decisiones basadas en evidencias. En cuanto a la dimensión económica, se entiende más como un medio que como un fin en sí mismo (PNUD, 2020).

Por lo que las bases sobre las que se sustenten el Desarrollo Humano serán cruciales para permitir el empoderamiento de las personas a la hora de definir y seguir sus propios caminos para desarrollar una vida plena. Para lo cual se deben considerar otras dimensiones como la capacidad de actuar, los valores, nuestras interacciones con la naturaleza y la gestión del planeta. En este sentido nos desenvolvemos continuamente entre espacios sociales, económicos y ambientales que configuran nuestro propio desarrollo tanto individual como global y evidencian al mismo tiempo la igualdad o la desigualdad, la equidad o la inequidad del planeta (Campbell et al., 2022).

2. OBJETIVOS

El propósito de este estudio es identificar las relaciones existentes entre las metas del ODS 4 y el resto de los ODS para identificar condiciones de desigualdad y proponer, a través de la educación, acciones necesarias que contribuyan a superar las desigualdades y, en consecuencia, la inequidad para caminar hacia una educación para todos.

3. METODOLOGÍA

Este estudio, con enfoque cualitativo, pretende abordar un análisis multidimensional de las metas de la Agenda 2030 (Zapata, 2014), promulgadas por la Organización de las Naciones Unidas en la resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015, desde un instrumento de análisis de contenido (Bardín, 2002), mediante procesos de codificación abierta de los datos (Flick, 2015). Este análisis se realizó mediante el código analítico 'Educación' y su proceso de categorización se basó en campos sintácticos delimitados por el Tesoro de la UNESCO (Tabla 1).

Tabla 1

Codificación

Código	Definición	Campos sintácticos
Educación	Es un derecho humano para todas las personas pues supone el medio más eficaz para reducir la pobreza, la desigualdad y fomentar la inclusión social (ONU, 2020b).	Alfabetismo (competencias para la vida); Educación ciudadana (educación para la paz, educación para los derechos humanos); Educación ambiental; y Educación sanitaria (educación para la vida familiar, educación nutricional, prevención de enfermedades)

Fuente. Elaboración propia

El tratamiento de los datos se realizó mediante el software de análisis cualitativo ATLAS TI versión 9. Se identificaron las posibles conexiones existentes entre las metas de los ODS a través de este código para valorar el posible carácter interseccional de la desigualdad e inequidad humana.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En respuesta al objetivo planteado, los resultados revelan relaciones existentes entre las metas del ODS 4 y las del resto de los ODS (Tabla 2), destacando la 4.7, pues es necesario que el alumnado, independientemente de la etapa educativa en la que se encuentre, adquiera conocimientos y habilidades necesarios para actuar por el desarrollo sostenible.

En este sentido, Murga-Menoyo (2021) alude que esta meta es la que más apunta al modelo educativo, y es que, según Opazo, Castillo y Carreño (2020), desafía a todos los sistemas educativos (globales, regionales, nacionales y locales), requiriendo un “despliegue articulado, armónico y eficaz” (p.51), pues nos desenvolvemos continuamente entre espacios sociales, económicos y ambientales que configuran nuestro propio desarrollo tanto individual como global y evidencian al mismo tiempo desafíos ligados a la desigualdad y la inequidad del planeta. Estos tres contextos de desarrollo se deben considerar como nodos de una red sociológica interdependiente que va marcando las debilidades y fortalezas del planeta y del desarrollo humano.

Tabla 2

Relación entre las metas del ODS 4 y el resto de las metas

Metas ODS 4	Resto de metas de los ODS	Metas ODS 4	Resto de metas de los ODS
4.1	5.1	4.5	1.4; 5.1; 5.5; 8.5; 10.3
4.2	2.1; 2.2; 3.4; 16.2	4.6	2.c; 3.7; 11.4; 12.8; 16.3
4.3	8.6	4.7	1.5; 2.4; 6.3; 6.6; 6.b; 7.2; 8.9; 11.4; 11.6; 11.b; 12.2; 12.4; 12.5; 12.8; 13.3; 14.2; 14.4; 15.3; 15.7; 15.9
4.4	1.2; 8.3; 10.2	4.a	9.4

Fuente. Elaboración propia

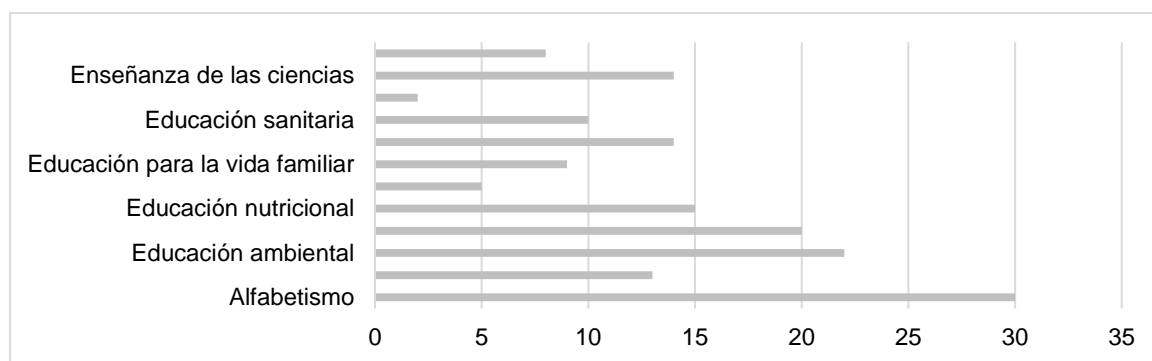
En línea con esto, se observa que existe una mayor representación en los siguientes campos sintácticos: ‘Alfabetismo’ y ‘Educación ambiental’ (Figura 1), lo cual coincide con investigaciones como la de García-Díaz et al., (2019), Guerrero et al. (2022) y Huang et al. (2022), que ponen el foco en la necesidad de que la ciudadanía esté alfabetizada para que desarrollen competencias en materia de sostenibilidad, adquiriendo especial relevancia la educación ambiental en y para el decrecimiento, en aras de que puedan enfrentarse a los problemas socioambientales presentes y futuros.

En este sentido, el Ministerio de Ciencia e Innovación (2021) acuña una nueva competencia educativa global, denominada alfabetización ambiental, que conlleva a que la ciudadanía pueda “examinar cuestiones locales, globales e interculturales, comprender y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo, interactuar con éxito y de manera respetuosa con los demás y actuar de modo responsable hacia la sostenibilidad y el bienestar colectivo” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018, p.5).

La educación ambiental capacita al alumnado para que puedan entender mejor los interrogantes ecológicos de esta época, haciendo suyas las demandas y comprometiéndose con la búsqueda de soluciones en su ambiente ecosocial, con los problemas locales y globales, pues, en estos momentos, adquiere un rol de sujeto histórico-ecológico activo que se tiene que potenciar. Para ello, se debe lograr que todas las personas a nivel mundial reciban educación, pues es un derecho humano, y no dejar a nadie atrás (Organización de las Naciones Unidas [ONU], s.f.a), para responder ante los desafíos (desigualdad, pobreza, la degradación ambiental, empleo, etc.) con los que lidian en su día a día (ONU, s.f.b) y que se han incrementado con la pandemia (ONU, 2021).

Figura 1

Representación de los campos sintácticos



Fuente. Elaboración propia

A este respecto, se explican y se exponen las redes generadas entre los códigos y las metas de los ODS (Tabla 3).

El concepto de Alfabetización, en el que se incluye ‘Competencias para la vida’, muestra la necesidad de alfabetizar a la ciudadanía, desde un punto de vista funcional, yendo más allá de la adquisición de capacidades básicas de lectura, escritura y cálculo, que es lo que entenderíamos como alfabetización tradicional, pues es necesario que los ciudadanos y las ciudadanas sean capaces de extrapolar lo aprendido para que puedan responder a las exigencias sociales, laborales y comunitarias.

Las sinergias reflejan las desigualdades existentes a las que se enfrenta la ciudadanía (desempleo, acceso a la formación, diferencias de género, etc.) y que están influenciadas por la falta de alfabetización funcional o, en palabras de la UNESCO (s.f.a), por la falta de “identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digitalizado”. Por lo que la alfabetización continúa suponiendo un desafío a nivel mundial y, en consecuencia, interfiere en la calidad de vida de las personas (alimentación, salud, mercado laboral...) y en la conservación del medio natural. Esto exacerba las desigualdades y, por tanto, es necesario garantizar el acceso a la educación de calidad en todos los niveles educativos y para todas las personas.

El concepto de ‘Educación ambiental’ responde a la necesidad de formar a los ciudadanos y ciudadanas para que sean capaces de responder y desarrollar actitudes que fomenten una convivencia en sintonía, respetando su cultura y el medio natural. En este sentido, gran parte de las personas parecen no tener un conocimiento claro sobre esto y sus formas de vida tienen tendencia a repercutir en el medio ambiente, así como en su propia salud (por ejemplo: hay

enfermedades que se pueden prevenir, si se tiene conocimiento de cómo se transmiten). Por lo que se considera necesario que sean formadas en Educación para el Desarrollo Sostenible para que puedan “superar los desafíos mundiales como el cambio climático, la degradación medioambiental, la pérdida de biodiversidad, la pobreza y las desigualdades” (UNESCO, s.f.b), promoviendo acciones que respondan a sus necesidades, pero que, a su vez, conserven el planeta (por ejemplo: turismo sostenible, utilización de energía renovables, etc.).

En cuanto al concepto de la Educación Ciudadana, en el que se incluye ‘Educación para la paz’ y ‘Educación para los derechos humanos’, la triangulación de los resultados obtenidos demuestra que se aboga por asegurar que todos los niños y niñas puedan acceder a una educación de calidad en la primera infancia para que estén preparados para las posteriores etapas educativas, así como por asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza para todas las personas.

En esta línea, el Informe sobre los ODS (ONU, 2021) recoge que “la participación en la enseñanza preescolar organizada (un año antes de la edad oficial de acceso a la escuela primaria) aumentó de forma constante antes de la pandemia” (p.35), pasando del 65% al 73% en un lapso temporal de 9 años (2010-2019), y se logró la paridad de género. Sin embargo, a nivel mundial existen disparidades entre los niños y niñas que acceden a educación secundaria y la finalizan, pues al primer ciclo asiste un 73% frente a un 49% que lo hace en el segundo ciclo. Esto implica que parte del alumnado del primer grupo tiende a abandonar de forma anticipada la formación académica (UNESCO, 2020), lo que dificulta, entre otros aspectos, promover el desarrollo sostenible.

Por último, el concepto Educación sanitaria, que alberga ‘Educación para la vida familia’, ‘Educación nutricional’, y ‘Prevención de enfermedades’, evidencia que los nodos de conexión entre las metas están relacionados estrechamente con las desigualdades que acentúan el hambre y la malnutrición. Y es que un buen estado nutricional interfiere en la salud de la ciudadanía y permite prevenir enfermedades, el cual puede verse mejorado cuando, a su vez, se reduzca la liberación de productos químicos en la atmósfera, el agua y el suelo (ONU, 2015), y, además, un buen estado nutricional, conlleva a tener un mejor rendimiento escolar (Valverde et al., 2019).

Estos resultados coinciden con lo reportado por la ONU (2021, 2022), que demuestra que cerca de 193 millones de personas de 53 países sufrieron hambre. Asimismo, el Informe Global sobre Crisis Alimentarias, publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la

Alimentación (FAO) y el Programa de Alimentos (PMA) en 2022, desvela que 570.000 personas (Etiopía, sur de Madagascar, Sudán del Sur y Yemen) han requerido de acciones urgentes para evitar muertes por inanición. Por lo que la falta de alimentación también exacerba las desigualdades.

Tabla 3

Códigos relacionados con las metas de los ODS

Códigos	Metas relacionadas
Alfabetización	1.4; 1.5; 4.3; 4.4;4.5;4.6;4.7; 5.5; 8.5; 10.3;12.8
Educación ambiental	1.5; 2.4; 4.7; 6.3; 6.6; 7.2; 8.9; 11.6; 12.2; 12.4; 13.3; 14.2; 15.3; 15.7; 15.9;
Educación ciudadana	4.2;4.5; 4.7; 5.1
Educación sanitaria	2.1; 2.2; 3.7; 4.2; 4.6; 4.7; 12.4; 14.2

Fuente. Elaboración propia

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Este estudio, cumpliendo con el objetivo planteado, confirma que existen relaciones entre las metas del ODS 4. Educación de Calidad y el resto de las metas de los ODS, permitiendo identificar condiciones de desigualdad, vinculadas especialmente con la educación ambiental y la alfabetización de la ciudadanía. Lo que implica la necesidad de que la ciudadanía tiene que estar alfabetizada funcionalmente, adquiriendo saber y competencias, entre ellas la competencia educativa global de alfabetización ambiental (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2021), para ejercer como ciudadanos y ciudadanas activos (Bolívar, s.f.), pudiendo tomar decisiones basadas en evidencias.

La falta de alfabetización y de desarrollo de la competencia global mencionada conlleva a que la ciudadanía no tenga muy claro cómo el estilo de vida que llevan puede interferir en la dimensión ambiental, pero también en lo social y en lo económico, e incluso en la transmisión de enfermedades. Esta falta de conocimiento por parte de la ciudadanía puede resultar perjudicial para responder ante los desafíos de la sociedad, independientemente de su dimensión, y reducir las desigualdades.

Las sinergias entre las metas del ODS 4 y el resto de las metas de los ODS demuestran que es necesario dotar a la ciudadanía de formación en materia de sostenibilidad, atendiendo a distintos niveles de conocimiento, para que puedan contribuir a reducir las desigualdades existentes (disparidades de género, acceso igualitario a la educación en todas sus etapas, etc.).

En este sentido, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en este estudio, se proponen, a través de la educación, algunas acciones necesarias que contribuyan a superar las desigualdades, y, en consecuencia, la inequidad para caminar hacia una educación para todos:

1. Se considera necesario iniciar la concienciación en materia de sostenibilidad, mediante la Educación para el desarrollo sostenible, atendiendo a sus tres dimensiones (ambiental, social y económica) desde el inicio de la escolaridad obligatoria, tal y como se recoge en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
2. El alumnado, independientemente de la etapa educativa en la que se encuentre, tiene que adquirir competencias para la vida que le permitan desarrollarse como persona, contribuyendo, a su vez, al desarrollo de los demás.
3. Se debe garantizar el acceso a una educación de calidad para todas las personas, independientemente de sus características socioeconómicas, dotándolas de recursos y atendiendo a las necesidades que puedan presentar, siendo necesario que inicien y concluyan su formación académica obligatoria.
4. En función de la zona en la que se encuentren, las personas tienen que recibir formación que les dote de conocimientos sobre su propio medio natural (degradación de la tierra, aprovechamiento de recursos...) para que puedan responder ante los desafíos que este presenta.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal
- Bolívar, A. (s.f.). *Las “competencias básicas”, como poderes básicos de una nueva ciudadanía*.
<https://www.ugr.es/~fjriros/pce/media/2-CiudadaniaCompetencias.pdf>
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia *REICE*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/5555>
- Campbell, C., Hobbs, L., Xu, L., McKinnon, J. y Speldewinde, C. (2022). Girls in STEM: Addressing SDG 4 in context. *Sustainability*, 14(9), 4897.
<https://doi.org/10.3390/su14094897>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (s.f.). *Matrimonio infantil*.
<https://www.unicef.org/es/protection/matrimonio-infantil>

- García, J.E., Rodríguez-Marín, F., Fernández-Arroyo, J. y Puig, M. (2019). La educación científica ante el reto del decrecimiento. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 95, 47-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6770356>
- Guerrero, A., Rodríguez, F., Solís, E. y García, J.E. (2020). Validación de un cuestionario sobre Alfabetización Ambiental median te juicio de expertos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 19(3), 310101-310121. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2022.v19.i3.3101
- Hill, P. y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Morata
- Huang, Z., Jing, Z., Bai, Y. y Fang, Z. (2022). Does public environmental education and advocacy reinforce conservation behavior value in rural southwest China? *Sustainability*, 14(9), 5505. <https://doi.org/10.3390/su14095505>
- Kate, R.W., Clark, W.C., Corell, R., Hall, J.M., Jaeger, C.C., Lowe, I., McCarthy, J.J., Schellnhuber, H.J., Bolin, B., Dickson, N.M., Faucehux, S., Gallopin, G.C., Grüber, A., Huntley, B., Jäger, J., Jodha, N., Kasperson, R.E., Mabogunje, A., Matson, P... Svedin, U. (2001). Sustainability Science. *Science*, 292, 641-642. <https://doi.org/10.1126/science.1059386>
- Lang, D.J., Wiek, A., Bergmann, M., Stauffacher, M., Martens, P., Moll, P., Swilling, M. y Thomas, C. (2012). Transdisciplinary research in sustainability science: practice, principles, and challenges. *Sustainability Science*, 7, 25-43. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11625-011-0149-x.pdf>
- Ministerio de Ciencia e Innovación. (2021). *Sostenibilidad basada en evidencias y compromisos educativos de alfabetización ambiental*. <https://www.fecyt.es/es/FECYTedu/sostenibilidad-basada-en-evidencias-y-compromisos-educativos-de-alfabetizacion-ambiental>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). *Marco de Competencia Glogal Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/download.action?f_codigo_agc=19146
- Murga-Menoyo, M.A. (2021). La educación en el Antropoceno. Posibilismo *versus* utopía. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 33(2), 107-128. <https://doi.org/10.14201/teri.25375>
- Opazo, H., Castillo, J. y Carreño, Á. (2020). Los desafíos de la Meta 4.7 de la Agenda 2030: Un análisis de evidencias desde UNESDOC. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(3), 49-73. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15402>

- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.a). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.b). *No dejar a nadie atrás*.
<https://unsdg.un.org/es/2030-agenda/universal-values/leave-no-one-behind>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación (FAO) y el Programa de Alimentos (PMA). (2022). *Global Report on Food Crises. Joint Analysis for better decisions*.
http://www.fightfoodcrises.net/fileadmin/user_upload/fightfoodcrises/doc/resources/GRFC_2022_FINAL_REPORT.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2021). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*.
https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2021_Spanish.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2022). *El hambre alcanza ya a 193 millones de personas en el mundo*.
<https://news.un.org/es/story/2022/05/1508122>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.a). *Alfabetización*.
<https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.b). *Educación para el desarrollo sostenible*.
<https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*.
<file:///C:/Users/user/Downloads/374615spa.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2019). *Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*. PNUD.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2020). *Panorama general. Informe sobre Desarrollo Humano 2020. La próxima frontera. El desarrollo humano y el Antropoceno*. PNUD.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 1-109.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

- Symington, A. (2004). Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. *Derechos de las mujeres y cambio económico*, 9, 1-8. https://www.awid.org/sites/default/files/atoms/files/interseccionalidad_-_una_herramienta_para_la_justicia_de_genero_y_la_justicia_economica.pdf
- United Nations System Chief Executives Board. (2017). *Leaving no one behind: Equality and Non-Discrimination at the Heart of Sustainable Development*. https://unsceb.org/sites/default/files/imported_files/CEB%20equality%20framework-A4-web-rev3.pdf
- United Nations Sustainable Development Group. (2019). *United Nations Sustainable Development Cooperation Framework*. <https://unsdg.un.org/resources/united-nations-sustainable-development-cooperation-framework-guidance>
- Valverde, L., Reyes, E., Palma, C., Emén, J.P. y Balladares, M. (2019). Influencia del estado nutricional en el rendimiento escolar de estudiantes de educación general básica. *Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 3(4), 528-548. [https://doi.org/10.26820/recimundo/3.\(4\).diciembre.2019.528-548](https://doi.org/10.26820/recimundo/3.(4).diciembre.2019.528-548)
- Vázquez, R. (2020). La Interseccionalidad como Herramienta de Análisis del Fracaso Escolar y del Abandono Educativo: Claves para la Equidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 267-283. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.0>
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Zapata, M., Cuenca, A. y Puga, I. (2014). *Guía desde un enfoque interseccional. Metodología para el Diseño y Aplicación de Indicadores de Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior de América Latina*. Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Freie Universität Berlin.

APRENDIZAJE DE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO A TRAVÉS DE UNA EXPERIENCIA COLECTIVA DE ANÁLISIS Y RESIGNIFICACIÓN CRÍTICA DE LA SITUACIÓN DE CONFINAMIENTO POR COVID-19

Luis Alemañ Tenas

Universidad Nacional de Educación a Distancia

María Bermúdez Alemán

Asociación Ultravioleta

luialeman@cartagena.uned.es

PALABRAS CLAVE

Investigación-Acción Participativa, perspectiva de género, confinamiento, covid-19.

RESUMEN

Durante la pandemia por covid-19, una de las medidas utilizadas para frenar la expansión del virus fue el confinamiento. El objetivo del estudio que nos ocupa, implementado entre marzo y mayo de 2020, fue estudiar telemáticamente a través del método de Investigación-Acción Participativa la vivencia del confinamiento en una pequeña muestra de ocho personas residentes en Elche y confinadas en sus domicilios, facilitándoles un espacio de análisis y reflexión crítica grupal sobre su situación. El estudio fue realizado produciendo los datos de manera desagregada en función del sexo, con el objetivo de aplicar la perspectiva de género al análisis. Encontramos que las mujeres le dedicaron una media mayor de horas a la semana a las tareas relacionadas con el cuidado de personas dependientes, ascendientes o descendientes, siendo, por su parte, más reducido el tiempo medio dedicado al autocuidado, en comparación con los varones. Esto es coherente con las diferencias presentes a nivel macrosocial en cuanto a la gestión del tiempo en función del sexo. Entre las estrategias empleadas destacaron aquellas relacionadas con factores estresantes, tales como realizar la compra online o desinfectar los alimentos en casa, como medidas preventivas frente al contagio. Otras estrategias de afrontamiento frente al encierro fueron la realización de deporte en casa, el aumento del uso de videollamadas grupales y el consumo de ansiolíticos.

1. INTRODUCCIÓN

El 14 de marzo de 2020 fue publicado en el BOE núm. 67 el Real Decreto 463/2020 por el que se declaraba el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el covid-19. El citado decreto mermaba profundamente la libertad de movimiento y acción de la población española, la cual quedó, a excepción de unas cuantas posibilidades de movimiento, recluida en su hogar.

Los estudios sobre los efectos psicológicos y sociales de la reclusión forzosa debido a una situación de pandemia son escasos. Durante la fase de documentación para la justificación y fundamentación de este estudio no se encontró demasiado material útil. No obstante, se llegó hasta un estudio realizado por Margarita Estrada una década atrás, denominado *Convivencia forzosa: Experiencias familiares durante la emergencia sanitaria por el virus de la influenza humana A (H1N1) en la ciudad de México*, realizado desde el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social de México. En este trabajo se afirmaba que la vivencia de la reclusión forzosa se transformó, con el pasar del tiempo, tanto para los niños y las niñas como para las personas adultas. En un principio, las niñas y los niños manifestaron alegría por la suspensión de las clases, pero con el transcurso del tiempo, comenzaron a manifestar conductas disruptivas que antes no existían en su repertorio comportamental. Por otra parte, se produjo una alteración que desorganizó las dinámicas familiares y domésticas, la relación de pareja de algunas personas adultas se vio perjudicada y dándose una presencia e intensidad diferenciada de los conflictos en función de la disponibilidad de recursos de cada familia (Estrada, 2010). La investigadora mexicana nos describe la situación de la siguiente manera:

Así, durante la contingencia sanitaria ocasionada por el virus A (H1N1), al no haber interacciones con otras personas ni actividades externas, las familias experimentaron un cambio en su organización, se convirtieron —temporalmente— en sistemas cerrados. se suspendió la llegada de información que proviene de las actividades cotidianas, de las relaciones con otras personas. esto empobreció a los sistemas familiares, los cuales cayeron en un proceso que es muy frecuente en los sistemas cerrados, el de entropía. (p.117)

Otros estudios que nos resultaron de interés para orientar nuestro trabajo fueron aquellos que centran el foco en conocer los efectos psicosociales del encierro en población privada de libertad por motivos penales. Se ha podido observar que el paso por prisión puede suponer una experiencia muy traumática, dando lugar a trastornos de ansiedad y/o trastornos adaptativos, un

empobrecimiento de las habilidades sociales y de la autoestima, así como la pérdida de conciencia sobre los derechos fundamentales básicos (Rodríguez, 2019). Estos hallazgos se ven apoyados por el estudio de Echeverri (2019) que observa además efectos tales como la despersonalización, la pérdida de intimidad, la ausencia de expectativas y la percepción de falta de control. Por su parte, Arroyo y Ortega (2008) destacan que, en un ambiente caracterizado por el aislamiento afectivo, la rutina y la frustración reiterada, se dan las condiciones óptimas para la aparición de desajustes emocionales y/o de conducta

1.1 Muestra

En cuanto a la muestra, ésta estuvo compuesta por ocho personas, dos hombres y seis mujeres, con edades que oscilaban entre los 31-47 años ($M = 38.42$). El criterio de inclusión empleado para seleccionar la muestra fue: los participantes debían residir en la ciudad de Elche, encontrarse en la situación general de confinamiento, tener en casa un ordenador personal y la suficiente destreza para el uso del *software* de conversación grupal, así como la voluntad para participar en todas las actividades calendarizadas durante el periodo de investigación.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Analizar y resignificar en grupo con perspectiva crítica los acontecimientos macrosociales, los episodios cotidianos domésticos, la gestión del tiempo y las relaciones sociales durante el tiempo de confinamiento.

Conocer y comprender las estrategias de afrontamiento elaboradas frente a la situación de confinamiento.

2.2. Objetivos específicos

- Identificar los principales obstáculos impuestos por la situación de confinamiento para la realización de las actividades básicas diarias.
- Conocer la cantidad de tiempo semanal medio dedicado durante la situación de confinamiento al trabajo reproductivo y de cuidados, así como al autocuidado, con datos desagregados en función de la variable sexo.
- Analizar y categorizar el discurso de las personas participantes en torno a los temas consensuados para ser abordados durante los grupos de discusión.
- Facilitar un espacio de diálogo abierto a la participación donde se intercambien el rol de parte investigadora y con el de parte investigada.

- Dinamizar las relaciones intragrupales de modo que se exploren los temas de interés para el conjunto de personas que forman parte de la muestra.

3. METODOLOGÍA

Es ya larga la tradición del uso de la Investigación-Acción Participativa (en adelante, IAP) en la investigación social y abundante la bibliografía acerca de las formas de aproximación teórica a la realidad, estrategias de intervención, instrumentos de recogida de datos y dinámicas grupales para dinamizar a los grupos humanos y comunidades con las que se interactúa. La gran cantidad de recursos utilizables dentro de los márgenes epistemológicos de la IAP hacen de ésta una metodología de carácter muy flexible y adaptable a las variadísimas situaciones sociales en las que se ha aplicado a lo largo de la historia de su desarrollo como método y enfoque de investigación social.

Recuperamos, por su sencilla formulación, una definición propia de la IAP que propusimos en otro trabajo. Molina y Alemañ (2019) definen:

Entendemos por IAP, una modalidad de investigación social que persigue un doble objetivo: conocer y transformar —al mismo tiempo que se produce el conocimiento— la situación social particular que se está investigando, contando, en todas las fases de la investigación, con las personas y colectivos implicados, no como meros informantes, sino como agentes investigadores de su propia realidad, al mismo nivel que las personas investigadoras expertas, siendo, tras la toma de conciencia de su posición social en la estructura de clase, poder y estatus capaces de movilizar recursos humanos, técnicos y materiales hacia el cambio social. (p.8)

Como hemos señalado, una de las características de la IAP es el amplio grado de flexibilidad en su diseño, lo cual lo transforma en un enfoque excelente por su potencial para adaptarse a las múltiples limitaciones con que se suelen encontrar los equipos investigadores que optan por él en su trabajo de investigación con poblaciones en situaciones de vulnerabilidad social, en riesgo de exclusión social o directamente excluidas.

Paulo Freire, pedagogo creador del movimiento de educación popular en Brasil y referente de la IAP, nos propone un enfoque de intervención socioeducativa donde se aúna la reflexión y la praxis, mediante un método en el cual se potencia el diálogo en torno a situaciones problematizadoras extraídas de la vida real de las personas que participan en los programas de intervención, facilitándose la toma de conciencia de la propia situación como sujetos sociales inmersos en un sistema social, histórico y político particular (Freire, 1988). Este fomento del

diálogo que conlleva y necesita la IAP nos lleva a pensar en la necesidad de una *mirada investigadora democrática* que ponga en juego una metodología empoderante y crítica, por lo que la IAP debe darse necesariamente en un contexto de democracia para poder funcionar (López de Ceballos, 2011). Este es uno de los principios esenciales de la IAP que, como veremos más adelante, utilizamos como punto de partida, es decir, que se partió de un autodiagnóstico de aquellas situaciones que las personas participantes identificaron como problematizadoras, sirviendo de estrategia para comenzar a profundizar en el modo en que se estaba viviendo la situación de reclusión. El análisis crítico de tales situaciones fue precisamente el camino que condujo a la toma de conciencia de la situación vivida y a la búsqueda grupal de soluciones y/o estrategias adaptativas. Rescatamos, por su claridad expositiva, el concepto de *situación límite* en palabras del propio Freire (1988):

...no son las “situaciones límites”, en sí mismas, generadoras de un clima de desesperanza, sino la percepción que los hombres tengan de ellas en un momento histórico determinado, como freno para ellos, como algo que ellos no pueden superar. En el momento en que se instaura la percepción en la acción misma, se desarrolla un clima de esperanza y confianza que conduce a los hombres a empeñarse en la superación de las “situaciones límites”. (p.121)

La IAP se encuadra dentro del bloque de metodologías cualitativas de investigación social. Se optó por la metodología cualitativa, como eje metodológico del estudio, por su potencial para profundizar en la comprensión de los fenómenos sociales y humanos complejos que encierra el objetivo general de este estudio, ya que permite comprender la profundidad de las experiencias y perspectivas de las personas participantes, aprender de ellas, explorar sentimientos y necesidades manifestadas durante el periodo de reclusión, así como las expectativas frente a una situación incierta y estresante como la vivida. Además, pensamos que se trataba de una metodología eficaz para identificar los factores de riesgo desencadenantes de conflictos dentro del marco doméstico, aspecto que era de especial interés para el estudio, dado el largo periodo de tiempo que las familias pasaron confinadas en sus hogares, con la consecuente desestructuración de sus funciones, roles, espacios y tiempos.

La utilización de la imagen como un instrumento de investigación y la transdisciplinariedad, son dos realidades cada vez más presentes en la investigación social actual. La fotografía y el vídeo son, hoy en día, dentro del campo de las ciencias sociales, algo más que un recurso estético o un mero apoyo a otras técnicas más consolidadas como los cuestionarios, las entrevistas y los grupos de discusión; son un verdadero elemento central de análisis. Existe ya

abundante bibliografía sobre el uso de estos medios en la tradición de la IAP. Desde quienes proponen que el audiovisual es un espacio emancipador de reivindicación y empoderamiento social (Montero y Moreno, 2014) hasta quienes ponen en cuestión la necesidad de la existencia de un director del propio trabajo audiovisual, delegando esa función en los propios colectivos que viven la situación social objeto de estudio, de modo que sea su voz y su *ethos* el lugar desde el que verdaderamente sea pronunciado el mundo, *su mundo* (Tudurí, 2008). Bautista y Velasco (2011) afirman:

Las producciones audiovisuales nos rodean, nos configuran, no solo las interpretamos sino que las construimos y las creamos. Forman parte de nuestro proceso cultural, constituyen nuestro universo simbólico y forman parte de nuestra realidad interna, conforman nuestra subjetividad. Las narrativas audiovisuales nos ayudan a representar el mundo, explicarlo y experimentarlo de otra forma. (p.54)

El método *fotovoz* guarda estrecha relación con los principios de la IAP. A través de este método se plantea, tanto una transformación radical del papel del equipo investigador, que pasa a asumir una función de tutoría apoyando a las personas participantes en la exploración del tema objeto de interés, al mismo tiempo que se produce la posibilidad de la transformación social a través de la propia práctica investigadora por parte de las y los participantes (Callejo y Viedma, 2011). El estudio se construyó con un diseño metodológico que combinaba grupos de discusión y análisis de fotografías vía telemática utilizando *software* de conversación grupal (*TeamSpeak*), que permitía grabar con suficiente calidad el audio de las sesiones para poder realizar la posterior transcripción con unas mínimas garantías de fidelidad. El proceso se articuló a través de una adaptación de la técnica denominada *fotovoz*, la cual se desarrolla en dos fases con objetivos diferenciados: una primera fase de elaboración de fotografías sobre aquellos temas identificados previamente por la muestra mediante una dinámica grupal variante del *brainstorming*, con la cual se obtuvo una relación de temas de interés, posteriormente categorizados y devueltos a las personas participantes en forma de tabla de distribución de frecuencias y pequeños fragmentos de texto ejemplarizantes de cada una de las categorías identificadas; y una segunda fase, en la que se pusieron en marcha los grupos de discusión, utilizando las fotografías y una serie de ítems elaborados a partir del análisis previo de los discursos y categorías, que nos sirvieron como instrumentos con los que dinamizar a las y los participantes e ir explorando el tema principal y los subtemas periféricos consensuados (Soriano y Cala, 2016). De este modo, el diseño de la investigación facilitó que se diera, más que una

recolección de datos, una *producción de datos con*, jugando las personas participantes un rol activo, tanto en la producción de fotografías, como en su posterior análisis (Mannay, 2017).

Desde un principio se buscó maximizar la participación de la muestra como agente activo en el estudio, pues, como hemos señalado, se buscaba crear un clima idóneo para el intercambio de experiencias, el aprendizaje social y para el análisis crítico y colectivo de la situación, facilitando la resignificación de la experiencia de confinamiento, y fomentando el aprendizaje compartido de estrategias y modos de enfrentar tal situación, tanto a nivel práctico como cognitivo. Por ello, se consensuó un calendario de trabajo entre todas las personas participantes, en donde se definieron los tiempos para elaborar las fotografías, los temas de mayor interés que serían explorados en los grupos de discusión y la periodicidad de éstos. Asimismo, durante el periodo de estudio estuvo a disposición de las personas participantes un email para plantear dudas, sugerencias o aspectos delicados de los temas abordados que, por su naturaleza, pese al anonimato y confidencialidad garantizada, debían ser tratados individualmente. Este canal resultó ser un medio ideal para obtener información complementaria a la obtenida a través de la elaboración y análisis de las fotografías y de los grupos de discusión.

Siguiendo a Callejo y Viedma (2009), establecimos las siguientes fases: una primera fase de autodiagnóstico, con una subfase primera en la que solo participó el equipo investigador, entre cuyos objetivos se encontraba realizar una aproximación al problema objeto de estudio, realizar análisis preliminares, así como la elaboración del documento preliminar del proyecto; y una subfase segunda, que incluyó a la muestra, en la que, entre otras tareas, se realizó una puesta en común del universo de posibles temas a tratar, se establecieron los compromisos y se explicitaron cuestiones como los objetivos del estudio, los métodos e instrumentos, las garantías de confidencialidad y la difusión de los hallazgos. En una segunda fase, de programación negociada del proyecto, se estableció la calendarización de la elaboración de las fotografías y de los grupos de discusión. Lo podemos observar en la Tabla 1. Esta fase concluyó con la producción del informe final y la devolución a las personas que formaron parte de la muestra, así como con la evaluación grupal de los resultados y conclusiones obtenidas.

Tabla 1

Calendarización de la producción fotográfica y de los grupos de discusión.

31 marzo – 2 abril Producción y envío de fotografías sobre el tema: abastecimiento.	Jueves 2 abril Grupo de discusión sobre el tema: abastecimiento. 17:00 – 18:00 en TeamSpeak.	3 – 6 abril Devolución de las principales conclusiones del grupo de discusión al email de cada participante.	7 – 9 abril Producción y envío de fotografías sobre el tema: relaciones sociales.	Jueves 9 abril Grupo de discusión sobre el tema: relaciones sociales. 17:00 – 18:00 en TeamSpeak.	10 – 13 abril Devolución de las principales conclusiones del grupo de discusión al email de cada participante.
14 – 16 abril Producción y envío de fotografías sobre el tema: desplazamientos.	Jueves 16 abril Grupo de discusión sobre el tema: desplazamientos. 17:00 – 18:00 en TeamSpeak.	17– 20 abril Devolución de las principales conclusiones del grupo de discusión al email de cada participante.			

Nota. Elaboración propia.

3.1. Perspectiva de género

Con el fin de aplicar la perspectiva de género, facilitando una lectura de los resultados desde la óptica de los estudios de género, se siguieron diversas estrategias: desagregar los datos en función del sexo, aplicación de indicadores de género validados por instituciones públicas y elaboración de objetivos de investigación sensibles a la división sexual del trabajo.

En primer lugar, debemos definir tres conceptos nucleares en los estudios de género, orientados a la comprensión de la división sexual del trabajo. Nos referimos al *trabajo productivo* —cuyo espacio social ha coincidido tradicionalmente con el espacio público—, al *trabajo reproductivo y de cuidados* —coincidente con el espacio doméstico— y a un tercer concepto, a veces minusvalorado desde los enfoques que ponen el énfasis en la dicotomía espacio público/espacio doméstico, nos referimos al *espacio privado*. Podemos ver este último espacio como aquel en el que las personas destinan su tiempo al desarrollo de la dimensión individual de la persona, al autocuidado y a la intimidad personal.

El objetivo de los indicadores de género era ayudarnos a detectar cómo se estaban repartiendo las cargas de trabajo dentro de la situación de confinamiento en cuanto a las tareas del hogar y al trabajo de cuidados (mantenimiento del hogar, abastecimiento, cuidado de personas dependientes dentro del hogar, cuidado de mascotas, etc), pero también respecto del cuidado de otras personas que son parte de la familia pero que no forman parte de la unidad de convivencia.

Se llevó un control de dichas tareas a partir de autorregistros diseñados en función de las tres dimensiones que hemos expuesto: tareas del hogar, cuidado de otras personas pertenecientes o no a la unidad de convivencia y autocuidado.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En cuanto a los resultados conseguidos mediante los grupos de discusión, con los cuales se produjo un total de tres horas de audio, presentamos a continuación las tablas de distribución de frecuencias para cada categoría abordada, acompañadas de una colección de textos extraídos de la transcripción. El haber centrado los grupos de discusión en esos tres temas fue fruto de un consenso inicial con las personas participantes en el estudio. Los temas fueron: desplazamiento, abastecimiento y relaciones sociales.

Comenzamos con la Tabla 2, que recoge el conjunto de subcategorías identificadas dentro de la categoría desplazamiento. Es significativa la frecuencia de los discursos que relacionan la necesidad de desplazamiento en relación a tres variables: desplazamientos al trabajo, a los servicios médicos y, como subcategoría con mayor representación, el estado emocional asociado a la necesidad de desplazarse fuera de la seguridad del hogar, estado que, según compartieron las y los participantes durante el primer grupo de discusión, se caracterizaba por la sensación de ansiedad, miedo, pánico e incertidumbre ante situaciones de interacción social cotidianas como cruzarse con un vecino en la escalera o un extraño en el pasillo del supermercado, angustia ante una causa no identificada, inquietud, etc.

Tabla 2

Distribución de frecuencias de las subcategorías ubicadas dentro de desplazamiento.

Subcategorías	<i>n_i</i>	<i>fr</i>	%
Trabajo	4	0,21	21,00%
Interacción social	2	0,1	10,00%
Deporte	1	0,05	5,00%
Salud	4	0,21	21,00%
Estado emocional	5	0,26	26,00%
Mascotas	1	0,05	5,00%
Hobbies	2	0,1	10,00%
TOTAL	19	0,98	98,00%

Nota. Elaboración propia.

Como hemos señalado, la subcategoría que obtiene mayor representación dentro de la categoría desplazamiento es estado emocional. La preocupación y el temor por tener que abandonar el domicilio para realizar tareas de abastecimiento o ayudar a otras personas de la familia, corriendo el riesgo de exponerse o exponer a terceras personas al covid-19, era habitual en el discurso de las personas participantes. En concreto, en las mujeres encontramos una mayor frecuencia de este tipo de discursos, lo que nos lleva a pensar que ellas se vieron obligadas a abandonar su domicilio en mayor número de ocasiones que los hombres, proporcionalmente, dado que hay seis mujeres en la muestra, mientras que los hombres son dos. Esto nos parece coherente con los datos obtenidos mediante el autorregistro de gestión del tiempo, el cual revela que ellas dedicaron una media de 25 horas semanales a las tareas directamente relacionadas con cuidados a terceras personas (ayuda con el abastecimiento, apoyo telefónico, compañía y apoyo emocional, acompañamiento de familiares dependientes a servicios, cuidado de familiares dependientes, etc) frente las 13 horas dedicadas por ellos. El tiempo invertido en prácticas de autocuidado, en cambio, presenta una relación inversa: mientras que ellas emplearon una media 16 horas semanales, ellos dedicaron 22 horas semanales de media a realizar prácticas como meditar, leer un libro, hacer ejercicio, practicar un hobby, etc. A continuación, podemos observar algunos fragmentos de testimonios en los que se manifiesta el estado emocional alterado que hemos definido:

Chica 3: “El salir a la calle ahora es como que me produce agobio. Cuando tengo que salir a comprar o a llevarle la compra a mis padres estoy peor que si estoy en casa. Por un lado, sí que te apetece salir, pero en este estado ahora mismo el salir a la calle a mí me produce mucha ansiedad y agobio de tener que pensar que tengo que salir. Y prepararte la mascarilla, los guantes, el gel. [...] es un agobio impresionante para mí”.

Chica 3: “Ahora salgo a la calle con miedo, de no tocar nada de no cruzarme con nadie, de llevar el bote de gel limpiador, me voy echando a cada rato por si acaso, estoy obsesionada con limpiarme las manos y ya las tengo con pelados y grietas.”

Chica 1: “No puedo ir a comprar porque soy grupo de riesgo”.

No obstante, los hombres también jugaron un papel activo en las tareas de cuidado:

Chico 1: “[...] no te puedes acercar a tus padres ni darles un beso, voy a llevarles la compra ya que ellos no salen de casa [...]”.

Atendiendo a la distribución de subcategorías dentro de la categoría abastecimiento, recogidas en la Tabla 3, encontramos una fuerte representación de los discursos relacionados con el abastecimiento de alimentos, cuyo peso específico supone un muy significativo 47%.

Tabla 3

Distribución de frecuencias de las subcategorías ubicadas dentro de abastecimiento.

Subcategorías	n_i	fr	%
Alimentos	9	0,47	47,00%
Productos de higiene	2	0,1	10,00%
Uso de dinero	1	0,05	5,00%
Estado emocional	3	0,16	16,00%
Personas dependientes	4	0,21	21,00%
TOTAL	19	0,99	99,00%

Nota. Elaboración propia.

En los discursos aparecen con frecuencia alusiones a los problemas de suministro de determinados productos, la escasez propia de las primeras semanas, la posibilidad de comprar online como una alternativa de menor riesgo (esta estrategia fue una opción con alto grado de consenso); el pago con tarjeta, para evitar el contacto con monedas y billetes (otra estrategia muy utilizada); el riesgo de contagio en el supermercado al tocar los envases de los productos, los rituales de desinfección con lejía de alimentos y otros productos de consumo diario, el suministro a familiares dependientes o pertenecientes a grupos de riesgo, etc.

Algunos discursos se centraron en la escasez de determinados productos, que fue un fenómeno de relevancia especialmente durante las primeras semanas de confinamiento:

Chica 2: “A mí me ha llamado la atención que cuando fui a comprar la última vez, es decir, supuestamente ya había abastecimiento, pues fui a las estanterías donde están las harinas, las levaduras [...] no había nada, o sea estaba completamente vacío”.

Chica 4: “La primera semana, por ejemplo, yo no encontraba comida para mi gato. Hablo de la primera semana [...] estaba malito, cambió de comida, estuvo vomitando, porque es muy delicado y no come cualquier comida y la tuve que pedir online”.

Otros discursos resaltan el miedo al contagio por contacto con productos y objetos infectados con covid-19. Entre las estrategias implementadas, encontramos un denominador común: la

desinfección de los alimentos y productos con lejía, la preferencia por la compra online y el uso de la tarjeta de crédito para evitar exponerse al virus en un supermercado y el contacto con dinero y superficies contaminadas. La Figura 1 muestra cómo se desinfectaban los productos con lejía y se dejaban secar una vez en casa.

Chica 3: “Yo lo limpio todo con un trapo con lejía, todo lo que traigo”.

Chico 1: “Yo hago lo mismo, lo meto en un barreño y un poquito de lejía, lo lavo todo y luego lo dejo secándose”.

Chico 1: “Creo que la compra online va a subir seguro porque da seguridad y de esta vamos a salir con mucho más miedo, con muchas más precauciones y creo que va, que va a ir para arriba seguro”.

Figura 1

Patatas lavadas con lejía.



Nota. Elaboración propia.

Finalmente, en cuanto a la categoría relaciones sociales, la Tabla 4 nos muestra la distribución de la frecuencia de sus subcategorías.

Tabla 4

Distribución de frecuencias de las subcategorías ubicadas dentro de relaciones sociales.

Subcategorías	n_i	fr	%
Descendientes (hijas/os, nietas/os)	4	0,18	18,00%
Ascendientes (abuelas/os, madre, padre)	4	0,18	18,00%
Hermanas/os	1	0,04	4,00%
Amistades	2	0,09	9,00%
Pareja	1	0,04	4,00%
Vecinas/os	1	0,04	4,00%
Estado emocional	6	0,27	27,00%
Conflictos en el hogar	3	0,13	13,00%
TOTAL	22	0,97	97,00%

Nota. Elaboración propia.

Observamos que otra vez aparece el estado emocional como una subcategoría significativa en el discurso de las y los participantes, obteniendo un 27 % del peso específico dentro de la categoría relaciones sociales. La necesidad de comunicar, de mantener lazos sociales, incluso con personas con las que no se mantenía una relación estrecha antes del confinamiento, fue una constante en los discursos. Lo ilustramos con los siguientes textos:

Chico 1: “A mí, por ejemplo, me ha pasado algo curioso, que es que hay gente con la que tenía menos contacto, o solo a través de redes sociales [...] He sentido la necesidad de recuperar o de multiplicar ese contacto, digamos, por decirlo de otra manera, como si los hubiera echado más de menos que como los echaba anteriormente”.

Chica 3: “A mí me ha pasado lo mismo, de hablar con gente o sea de [...] interesarme más o tener la preocupación por gente que no hablabas tanto con ellos y que ahora es como que tienes más relación o has hablado más en este tiempo. De saber cómo están y de preocuparte por la gente que no tenías tanto roce, a lo mejor”.

Chica 1: “Yo al principio lo relativizaba más porque trabajo dentro del sistema sanitario, entonces era como bueno, algo que está ahí que no va a ser tan grave, pero ahora en mi caso se ha convertido en una obsesión porque es 24 horas, entonces [...] por los grupos

de *Whatsapp*, por los grupos de trabajo, pues como un bombardeo que [...] a mí me cuesta salir de ahí”.

El mantenimiento de las relaciones familiares y la preocupación por saber sobre los seres queridos fue otro foco de ansiedad y temor. Como podemos observar, entre ascendientes y descendientes representan un 36% dentro de la categoría relaciones sociales. Recurrimos a los siguientes ejemplos que ilustran la estrategia estrella que siguieron las personas de la muestra para adaptarse al distanciamiento respecto de sus familiares: las videollamadas.

Chico 2: “Sobre todo con mis padres y mi hermana y demás, pues con videollamadas y de hecho más que nunca. Todos los días prácticamente nos llamamos de dos a tres veces y suele ser con videollamada”.

Chica 4: “Sí que siento ese agobio de la frase, ¿no? Mi madre la primera semana se despedía todos los días de nosotros, pensando que ya no sabía cuándo nos iba a volver a ver. Y bueno, lo curioso fue cuando empezó a ver la mujer que las videollamadas existen, su primera reacción fue de ponerse a llorar y no entender qué podía estar pasando, ¿no? Que nos podía estar viendo a sus nietos, a mí, que soy su hija pequeña”.

El cese de las relaciones sociales que supuso el confinamiento implicó, como hemos señalado anteriormente, un desajuste emocional para las personas participantes en el estudio. En los grupos de discusión, apareció el consumo de ansiolíticos o la necesidad de realizar algún deporte desestresante como posibles estrategias para regular la ansiedad.

Chica 3: “Yo intentaría pues [...] lo de los ansiolíticos, no tomar [...] hacer todo lo posible para distraerme de alguna manera o haciendo unas videollamadas o hablando con amigos, o incluso haciendo deporte”.

Chica 5: “No tengo pareja y vivo de manera independiente de mis padres. Las estrategias que he desarrollado frente a estar sola en casa diariamente son tomar ansiolíticos, hacer videoconferencias con los amigos y dar vueltas al pasillo de mi casa mientras lloro”.

Chica 2: “Los movimientos tan limitados en mi caso me afecta la salud porque bueno, me suele doler la espalda cuando no camino y cuando no me muevo, entonces claro, en casa puedo hacer algo de yoga y pilates, pero en mi caso no es suficiente. Y por lo menos necesitaría subir y bajar las escaleras, pero es que resulta que en mi edificio son bastantes vecinos y las dos únicas veces que he subido a la terraza pues había gente, entonces claro, no me parece oportuno subir si hay gente”

Finalmente, en cuanto al efecto de la reducción de la vida social de las y los menores, hemos de destacar el gran impacto que el confinamiento supuso sobre su estado de salud. El no poder salir a jugar y relacionarse con otras y otros menores, así como el ver sus días abocados a una rutina difícilmente comprensible para su edad, hizo mella en su estado de salud, apareciendo toda clase de problemas.

Chica 1: “Mi hijo más pequeño no se entera porque tiene diez meses [...] entonces bueno, más o menos lo va llevando, pero mi hija que va a cumplir ahora tres años ha cambiado mucho el patrón de conducta, está muy deprimida. Me dice que no entiende, que está muy triste porque la mamá trabaja mucho, porque claro cuando estoy aquí al final estoy, aunque trabaje de ocho a tres estoy casi pendiente todo el día del trabajo, entonces está teniendo pesadillas, terrores nocturnos, cambios en la alimentación y yo sí que veo muy necesario el tema de que empiecen a salir”.

Chica 2: “Cuido de mi hija 24 horas cada día junto a mi marido y en ocasiones se nos acaban los recursos de entretenimiento y se aburre, llora, etc”.

Chico 2: “En mi caso tengo dos nenas. Una de seis meses que obviamente no se entera de nada, es muy pequeñita. Y luego tengo una de cinco añitos, que bueno yo la verdad es que me sorprende porque lo lleva mejor que nosotros, que los padres. Sí que noto que a lo mejor hay días que tiene más rabietas, pero creo que es síntoma del estrés de estar aquí”.

Chica 2: “Yo creo que los niños sí que deberían salir con el adulto. A partir de ahora, en el caso de mi hija, al principio, la primera semana lo llevó mal porque no entendía el por qué no podía salir a la calle, pero se lo hemos explicado tantas veces que ya lo entiende, pero ya esta última semana, a partir del día 31 de encierro, hace unos días, ya le está costando muchísimo dormir y le tengo que dejar hacer cosas que hacía de bebé. Tiene cuatro años”.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La situación de confinamiento supuso un corte abrupto en las vidas de las personas participantes en el estudio. Sus efectos afectaron tanto al ámbito personal —consecuencias físicas, psicológicas, familiares, gestión del tiempo— como a nivel de desempeño de tareas, obligaciones y actividades realizadas fuera del hogar —ámbito laboral, relaciones sociales y familiares, ámbito escolar, ocio y tiempo libre, abastecimiento—, manifestándose un importante impacto sobre el estado de ánimo. Es especialmente significativo el impacto

psicológico en los menores de edad: alteraciones del sueño y de las pautas alimenticias, pesadillas, retorno a patrones conductuales ya abandonados, llanto, etc. Por otra parte, la situación dio lugar a variadas estrategias cognitivo/conductuales frente al encierro: desde el consumo de ansiolíticos, lo cual solo obtuvo consenso entre la muestra como último recurso, hasta la utilización de los espacios comunes del propio edificio —la terraza, la escalera— para realizar algún tipo de ejercicio físico. Destacamos pues, el amplio abanico de estrategias adaptativas ante la situación de encierro, así como la significativa consistencia de algunas de ellas, entre las que podemos señalar el uso diario de videollamadas para mantener contacto con la familia, dando y recibiendo apoyo emocional, especialmente con las y los ascendientes.

Asimismo, cabe destacar que durante el confinamiento, al cesar o verse considerablemente reducida la interacción con otras personas y actividades externas al hogar, se produjo un repliegue de la familia sobre sí misma, produciéndose alteraciones en la organización del tiempo y de las actividades del día a día, fruto, en ocasiones, de la presencia de patologías que impedían realizar alguna tarea concreta, como salir a comprar, por pertenecer alguna persona del núcleo familiar a la población de riesgo, o bien, por tener la obligación de teletrabajar. Esto dio lugar a la necesidad de buscar nuevos recursos y formas de atender las demandas familiares, especialmente en los hogares en los que había menores de edad, los cuales requerían de la búsqueda de nuevos espacios y tiempos de juego y esparcimiento. En cuanto a la gestión del tiempo en función del sexo, se halló una acusada diferencia en el tiempo medio dedicado al cuidado de otras personas dependientes, destinando las mujeres una media de doce horas más que los hombres. Por otro lado, éstos le dedicaron un mayor tiempo medio a las actividades de autocuidado; datos que nos invitan a preguntarnos si este fenómeno se habría dado en una muestra representativa.

No obstante, y para concluir, al tratarse de un estudio cualitativo de IAP con carácter exploratorio, realizado mediante muestreo no probabilístico con una reducida muestra de ocho personas, ni la extrapolación de resultados forma parte de la filosofía del método elegido, ni nuestros resultados y conclusiones, dada la no representatividad de la muestra, pueden ser extrapolables a la población de Elche, debiéndose tomar éstos, de cara a posteriores estudios de situaciones similares en los que se trabaje con muestras representativas, como un referente inicial que pueda arrojar, más que respuestas, algunas preguntas que orienten el diseño de la investigación e interpretación de los hallazgos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, J. M. y Ortega, E. (2008). Los trastornos de personalidad en reclusos como factor de distorsión del clima social de la prisión. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*, 11(1), 11-15. https://scielo.isciii.es/pdf/sanipe/v11n1/02_original_1.pdf
- Bautista, A. y Velasco, H. (2011). *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación*. Trotta.
- Callejo, J. y Viedma, A. (2009). *Proyectos y estrategias de Investigación Social: la perspectiva de la intervención*. Mc Graw-Hill.
- Echeverri, J.A. (2019). La prisionalización, sus efectos psicológicos y su evaluación. *Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia*, 6(11), 157-166. https://www.academia.edu/24562555/A_La_prisionalización_sus_efectos_psicológicos_y_su_evaluación_1_Imprisonment_its_psychological_effects_and_evaluation
- Estrada, M. (2010). Convivencia forzosa. Experiencias familiares durante la emergencia sanitaria por el virus de la influenza humana A (H1N1) en la ciudad de México. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, (32), 109-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5840800>
- Freire, P. (1988). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores.
- López de Ceballos, P. (2011). *Un método para la Investigación-Acción Participativa*. Editorial Popular.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Molina, S. y Alemañ, L. (2019). Proyecto Miradas: Prevención de la violencia de género a través de videoarte. En J. Sanfélix y R. Carmona (Coords.) *I Congreso Internacional sobre Masculinidades e Igualdad*. (págs. 279-290). Universidad Miguel Hernández de Elche. <https://innovacionumh.es/editorial/Congreso%20Masculinidades.pdf>.
- Montero, D. y Moreno, J.M. (2014). *El cambio social a través de las imágenes. Guía para entender y utilizar el vídeo participativo*. Los libros de la catarata.
- Rodríguez, M. (2019). *Efectos de la estancia en prisión. Revisión de las principales consecuencias que conlleva el paso por prisión en los internos*. [Trabajo Final de Grado, Universidad Pontificia Comillas]. <http://hdl.handle.net/11531/30846>
- Soriano, E. y Cala, V. (2016). *Fotovoz: Un método de investigación en ciencias sociales y de la salud*. La muralla.
- Tudurí, G. (2008). *Manifiesto del cine sin autor*. Centro de documentación crítica.

DE LA ESCUELA SECUNDARIA A LAS DISPUTAS POR LO SOCIAL. HACIA LA REELABORACIÓN CRÍTICA DE UN OBJETO DE ESTUDIO

Juana Sorondo

Héctor Monarca

Universidad Autónoma de Madrid

juana.sorondo@uam.es

PALABRAS CLAVE

Escuela secundaria, orden social, disputas

RESUMEN

Este trabajo presenta una discusión teórica en torno a la sistematización hermenéutico-crítica de las investigaciones que han abordado la escuela secundaria en Ciudad Autónoma de Buenos Aires en las últimas dos décadas. Se busca, con esto, indagar hasta qué punto las construcciones previas de este objeto permiten reconducir el análisis de la escuela secundaria hacia las disputas por lo social, o si, por el contrario, refuerzan una fragmentación de lo educativo y limitan las discusiones dentro del campo de la investigación educativa.

Los estudios previos analizados han sido sistematizados en tres grupos, en función de sus líneas de investigación prioritarias: 1) análisis centrados en las problemáticas de inclusión/exclusión vinculadas a los cambios en el modelo institucional de la escuela secundaria; 2) investigaciones críticas hacia las políticas neoliberales; y 3) trabajos focalizados en el análisis de las alternativas educativas llevadas adelante por los movimientos sociales.

A partir de una lectura crítica de los alcances y limitaciones de estas tres líneas de investigación, se formulan preguntas que permitirán cuestionar los regímenes de verdad dominantes en el campo educativo, para una reelaboración crítica del objeto que logre visibilizar las disputas por lo social en juego en los discursos sobre la educación secundaria.

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo presenta los primeros avances de una investigación² centrada en los actuales

² Esta investigación se lleva a cabo en como parte del contrato predoctoral FPI-UAM en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid; y en el marco del proyecto «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y

procesos de disputa por lo social en los discursos sobre la escuela secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Argentina.

En consonancia con los mandatos de la agenda educativa globalmente estructurada (Dale, 2000), en Argentina la obligatoriedad de la escolaridad se ha ampliado progresivamente desde las últimas décadas del siglo XX, hasta alcanzar la educación secundaria y ser, finalmente, extendida hasta los 18 años en 2006. Este proceso se ha visto acompañado y reforzado por una proliferación de investigaciones que abordan las condiciones, los alcances y los límites de la escolarización secundaria obligatoria.

En CABA, la obligatoriedad de la educación secundaria fue sancionada en 2002. Desde entonces, se han llevado adelante diferentes modificaciones del régimen académico en este nivel, vinculadas al sostenimiento y la concreción de esta normativa, algunas de las cuales han suscitado, como se verá, el interés de la comunidad académica. Por otro lado, en 2015 fue aprobado un nuevo diseño curricular para la escuela secundaria, denominado la “Nueva Escuela Secundaria” (Resolución N°321/MEGC/15), cuyos procesos de estructuración y lineamientos también han sido objeto de estudio. En este contexto, la escuela secundaria se ha instituido como un objeto de estudio privilegiado en la investigación educativa de CABA. Se buscará aquí llevar adelante una lectura crítica de la producción de conocimiento en torno a dicho objeto.

Partimos para esto de una perspectiva dialéctico-materialista que permite ubicar el objeto de estudio como una parte concreta en relación dialéctica con un todo (Marx, 2007; Kosík, 1967), el orden social capitalista/colonial/patriarcal (Fraser y Jaeggi, 2019). Esta aproximación supone una crítica a la fragmentación de lo social en esferas —“sociedad”, “economía”, “política”, “educación”, etc.—, que suelen ser abordadas de forma independiente, profundizando así su fetichización al perder de vista los procesos históricos que las hacen aparecer como independientes (Williams, 2000). Junto con esta idea, es importante hacer constar que este orden social del que forman parte no escindida las esferas antes mencionadas, no es una totalidad homogénea y sin fisuras, sino que se encuentra inherentemente constituida por contradicciones y luchas (Gutiérrez Aguilar, 2017).

En esta línea, queremos ahondar en la relación entre la escuela secundaria —en el marco de la ampliación de la escolarización obligatoria desde la segunda mitad del siglo XX— y los procesos históricos de reestructuración de las relaciones sociales y sus contradicciones (Duarte,

propuestas» (REF PID2020-112946GB-I00 / AEI / 0.13039/501100011033). Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

Fiori y Scolaro, 2020). Desde esta perspectiva, nos interesa aproximarnos al campo educativo atendiendo a la forma en que los discursos producidos en él (des)naturalizan las disputas sociales (Fairclough, 1989), y hasta qué punto desafían —o no— los límites definidos por los regímenes de verdad que (re)producen el orden de cosas dado (Monarca, Fernández-González y Méndez-Núñez, 2021).

2. OBJETIVOS

Como parte de una primera aproximación a la construcción de este objeto de estudio, se adelanta aquí una sistematización de las investigaciones que han abordado la escuela secundaria en CABA en las últimas dos décadas.

Se propone, sobre la base de lo anterior, dar cuenta de una lectura crítica de los alcances y límites de estos antecedentes teórico-metodológicos desde el marco propuesto. Particularmente, interesa aquí advertir si las construcciones previas de este objeto permiten reconducir el análisis de la escuela secundaria hacia las disputas por lo social, o si, por el contrario, refuerzan la fragmentación de lo educativo.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo presenta una discusión teórica desde un posicionamiento ontológico-epistemológico-metodológico dialéctico (Adorno, 1975; Kosík, 1967). Dicha discusión se desarrolla en torno a una sistematización hermenéutica-crítica de antecedentes de investigación.

Cabe remarcar que, en la selección de estudios abordados aquí, fueron considerados únicamente aquellos elaborados desde instituciones académicas —institutos de investigación y universidades—. Fueron por lo tanto excluidos aquellos informes estadísticos y estudios cualitativos producidos desde el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. De igual modo, tampoco fueron consideradas las publicaciones realizadas desde sindicatos docentes.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como ya se adelantó, la escuela secundaria ha sido un objeto de estudio privilegiado en la investigación educativa de CABA en las últimas dos décadas. A continuación, se presentará una sistematización crítica de tres líneas de trabajo que han sido priorizadas: 1) los cambios en el modelo institucional y su efecto en las problemáticas de la inclusión/exclusión; 2) las críticas a las políticas neoliberales, particularmente en lo relativo a la reforma curricular; y 3) las disputas protagonizadas por los movimientos sociales en educación.

4.1 Las limitaciones de la inclusión/exclusión como clave del análisis

Siguiendo una tendencia internacional y nacional en investigación, un primer eje central en el estudio sobre la educación secundaria en CABA ha sido la pregunta por las condiciones para la ampliación y concreción de la escolarización obligatoria, en términos de problemas de inclusión/exclusión *de y en* la escuela (Gluz, 2016).

En esta construcción teórico-metodológica del problema, cobra especial relevancia la relación entre las posibilidades de expansión de la escolarización y el modelo institucional de la escuela secundaria. Así, el objeto de estudio se configura atendiendo a tres ejes problemáticos que se entienden como articulados entre sí: la expansión de la obligatoriedad, las consecuentes modificaciones del modelo institucional y del formato escolar; y las dificultades para la retención de las/os estudiantes, indicador asociado a la tensión entre inclusión y exclusión (Acosta, 2015; Acosta et al., 2020).

Desde esta perspectiva, ciertas experiencias que han propuesto modificaciones —de mayor o menor intensidad y escala— en el modelo institucional de la escuela secundaria fueron elaboradas como casos paradigmáticos para el estudio. Es desde esta óptica que se ha prestado especial atención primero a las Escuelas de Educación Media y Municipales (EMEM)³ (Más Rocha, 2007) y, luego, a las Escuelas de Reingreso⁴ (Baquero et al., 2009 y 2012; Briscioli, 2013 y 2015; Grupo Viernes, 2008; Juarrós y Cappellacci, 2010; Montes y Ziegler, 2010; Montes, Pinkasz y Ziegler, 2019; Nobile, 2013 y 2014; Sendón, 2011; Terigi et al., 2013; Tiramonti, 2007 y 2011; Ziegler, 2011). También se han analizado, aunque en menor medida, los alcances y resultados en CABA de propuestas vinculadas con políticas educativas a nivel nacional, como el Plan FinES (Gruszka y Abritta, 2018).

En todos los casos, las/os investigadoras/es coinciden en la intención de evaluar los alcances y los límites de estos modelos de escolarización “alternativos” en función de sus impactos en problemáticas como el abandono escolar, la repitencia o el fracaso escolar (Pinkasz, 2015).

En este sentido, el concepto de trayectorias escolares ha sido una herramienta teórico-metodológica de referencia en estos estudios (Terigi y Briscioli, 2020). Resulta particularmente relevante en aquellos abordajes que priorizan el estudio de las experiencias subjetivas sobre los

³ Las EMEM, dirigidas a “adolescentes en riesgo”, fueron creadas en 1992, con una estructura y plan de estudios específicos, que las diferenciaban de las escuelas de educación común.

⁴ El programa de Escuelas de reingreso se implementa desde el 2004, en el marco de un programa denominado de Deserción Cero. Las 8 escuelas que conforman el programa están destinadas a jóvenes entre 16 y 20 años que hubieran interrumpido sus estudios en los últimos 2 años. Las modificaciones introducidas incluyen la flexibilización de los itinerarios escolares a partir de un plan de estudio y régimen académico no graduado.

alcances y límites del proceso de universalización de la educación secundaria. En estos casos, el acento está puesto en las redefiniciones de la imagen de los sujetos de la escolarización secundaria obligatoria, ya que el concepto permite focalizar en las experiencias escolares, aspiraciones y expectativas subjetivas (Terigi y Briscioli, 2020).

Estas líneas de investigación aportan elementos interesantes para evaluar las políticas que se han llevado adelante en las últimas décadas. Priorizan, para esto, una mirada socio-antropológica sobre lo dado en el sistema educativo, que permite plantear preguntas importantes sobre la persistencia y el refuerzo de circuitos de escolarización diferenciados, y los efectos que esto tiene en las vidas de las personas y en la sociedad.

Sin embargo, esta forma de construir el objeto de estudio tiene una serie de límites que se ponen en evidencia desde el marco teórico desde el cual se posiciona el presente trabajo. Como ya han señalado otras/os autoras/es, la relevancia explicativa atribuida al modelo de escolarización o al modelo institucional a la hora de dar cuenta de las desigualdades en las trayectorias escolares supone un recorte de la discusión que puede ser revisado (Acosta et al., 2020; Pinkasz, 2015). Efectivamente, este enfoque se basa en la hipótesis de la existencia de un modelo institucional “original” o “tradicional” supuestamente estable que tiende a tensionarse, modificarse o alterarse sólo con los procesos de expansión de la obligatoriedad en el siglo XX.

Se advierte aquí una forma de “reducción sociológica de la institución [educativa, en este caso] a lo instituido”: la dinámica de lo social es estudiada únicamente en términos de una variación de lo establecido (Laval y Dardot, 2015, p.462). Con esto, se refuerzan también una serie de distinciones sedimentadas en el campo educativo, particularmente la de lo “tradicional” y lo “alternativo”, sin atender a las condiciones históricas de configuración de la escuela secundaria ni del sistema educativo en su conjunto. Se naturaliza, de igual forma, el rol del Estado en la educación, al mantener intacta la superposición conceptual entre educación y escolarización instituida desde finales del siglo XIX con el advenimiento del Estado educador (Acosta, 2017).

Más problemática aún es la propensión de estos estudios a abordar los fenómenos de inclusión/exclusión en educación sin atender a su vínculo con las mutaciones de las relaciones sociales que atraviesan el campo educativo sin agotarse en él. Esta tendencia debe entenderse a la luz las reestructuraciones del capitalismo neoliberal financiarizado (Fraser y Jaeggi, 2019), junto con las que se instala un nuevo régimen de verdad que delimita los discursos —en educación, pero no exclusivamente—. Así, la preocupación por los fenómenos de exclusión se configura dejando de lado categorías centrales para un pensamiento crítico sobre las

condiciones estructurales de las desigualdades (Boltanski y Chiapello, 2002; Saraví, 2019), como son las de capitalismo y orden social.

Esta falta de problematización de las condiciones materiales de la “exclusión” también supone dejar de lado la discusión acerca del sentido de la democratización social. Efectivamente, al poner el foco en el binomio dentro-fuera, la inclusión se concibe como el fin último y deseable de las políticas educativas. Queda relegada, en definitiva, la disputa sobre el orden social (capitalista/colonial/patriarcal) dentro del cual se busca “incluir”.

Se consolidan, con esto, aproximaciones cada vez más tecnicizadas y procedimentales a objetos de estudio cada vez más específicos y fragmentados (Grüner, 2002; Žižek, 1998). En este sentido, la centralidad dada por las investigaciones sistematizadas aquí al modelo institucional de la escuela secundaria como principal obstáculo en la concreción de la escolarización obligatoria —y, por lo tanto, como principal ámbito de intervención— refuerza un abordaje fragmentario del problema. Se contribuye, en última instancia, a profundizar la fetichización de la educación como campo separable y separado de lo social (Williams, 2000). La relación dialéctica (Kósik, 1967) entre escuela y orden social queda, de esta forma, invisibilizada.

Todo esto tiene consecuencias en la forma en que se llevan adelante los reclamos, así como en la formulación de políticas y de estrategias de intervención: fomenta la emergencia de respuestas “escolarizantes”, es decir, que proponen una transformación de la escuela sin cuestionar ni buscar transformar el orden social del cual forma parte (Laval y Vergne, 2021).

4.1 Los alcances de la crítica a las políticas educativas neoliberales

Como ya se había anunciado, un segundo conjunto de investigaciones que interesa abordar aquí se centra en la crítica a las políticas neoliberales de privatización de y en la escuela secundaria que se han llevado adelante en las últimas décadas de CABA. Los impulsos que han tenido estos estudios coinciden con los cambios de signo en el gobierno de la CABA —desde el 2007 existe una hegemonía política del partido Propuesta Republicana (Pro)— y en el gobierno nacional —con la gestión de la coalición Cambiemos, liderada por el Pro, entre 2015 y 2019—. Así, el interés por esta línea de indagación es fundamentado en una lectura de la CABA como “laboratorio” de los procesos de privatización de la educación a nivel nacional (Judzik y Moschetti, 2016).

Dentro de esta perspectiva, una primera serie de investigaciones se centran en el análisis de las desigualdades en las condiciones de escolarización en la CABA, poniendo énfasis en los contrastes territoriales y entre el sector estatal y el privado (Judzik y Moschetti, 2016;

Migliavacca et al., 2019; Steinberg y Tófaló, 2013). Las/os investigadoras/es coinciden en advertir sobre los procesos de desmantelamiento y vaciamiento de la educación pública que son interpretados como una forma de privatización, como el desfinanciamiento, el deterioro de las condiciones edilicias, el cierre de cursos y de establecimientos de gestión estatal, entre otros.

Dentro de este grupo se encuentran igualmente aquellos trabajos que han puesto a las reformas curriculares de la última década en el centro del análisis. Si bien las modificaciones del régimen académico llevadas adelante en este período han sido recogidas en una serie de estudios de corte más bien descriptivo (Montes, Pinkasz y Ziegler, 2019; Pinkasz, 2019), también ha habido una producción académica crítica que ha actuado haciendo eco de las denuncias formuladas desde el movimiento estudiantil y los sindicatos docentes.

En esta última línea, se destaca una convergencia en el señalamiento de la relación entre el diseño curricular de la “Nueva Escuela Secundaria”⁵ —y su profundización en la “Secundaria del Futuro”⁶— y los lineamientos de la agenda educativa neoliberal. En efecto, ambas propuestas han sido interpretadas como una objetivación de las demandas de actores empresariales por una mayor adaptación de la escuela y sus sujetos a las necesidades del mercado (Fiori, 2020; Polizzi, 2019; Speziale, 2018).

Los estudios críticos sobre estas reformas también han dado cuenta de la participación de los distintos actores en la disputa en torno al proceso de estructuración curricular. En este sentido, el análisis ha contemplado los ejes de la discusión y las estrategias de intervención llevadas adelante, principalmente por los sindicatos docentes y por el movimiento estudiantil (Iglesias, 2018; Fiori, 2020; Núñez y Otero, 2019; Speziale, 2018).

Las líneas de indagación que conforman este segundo grupo tienen un fuerte sentido político: permiten ubicar las políticas de la escuela secundaria de CABA en el marco de los nuevos mandatos educativos a nivel global. Se tiene en cuenta, para ello, la relación de esta agenda con las demandas del mercado, por lo que se podría habilitar, en este sentido, una reflexión sobre los vínculos entre la escuela, el Estado y el sistema-mundo. Existen, no obstante, ciertas limitaciones que es interesante señalar.

El principal problema que interesa remarcar aquí se deriva de una comprensión a veces

⁵ La reforma curricular fue presentada en el 2013, y finalmente aprobada en el 2015, luego de una intensa disputa con distintos actores del campo educativo. El diseño se vertebró en torno a las “aptitudes para el siglo XXI”, y pone especial énfasis en el “emprendedorismo” como contenido transversal.

⁶ La “Secundaria del Futuro” se presentó en el 2017, y apunta a la incorporación de metodologías de aprendizaje basado en proyecto, pasantías laborales no remuneradas en el último año de estudios, y tecnologías digitales en las aulas.

demasiado estrecha del neoliberalismo. Al concebirlo como un conjunto de políticas —y no como una nueva forma del capitalismo concebido como totalidad (Kosík, 1967)—, se corre el riesgo de asociar lo neoliberal a una determinada corriente político-partidaria. Se pierde de vista, de esta manera, la relación intrínseca de la escuela con el orden social capitalista (neoliberal). Las investigaciones en CABA reproducen, en este sentido, una tendencia general de la investigación educativa argentina a ceñirse a periodizaciones que distinguen, quizás con demasiada rigidez, y a veces sin suficientes matices, entre períodos “neoliberales” y “posneoliberales”. En efecto, es importante revisar una mirada monolítica y simplista del devenir de las políticas, que no siempre permite poner en evidencia el trasfondo estructurado y estructurante sobre el cual éstas se mueven.

4.3 Aportes del estudio de las alternativas desde los movimientos sociales

Finalmente, un tercer conjunto de investigaciones sobre la educación secundaria de CABA se aboca al análisis de alternativas que involucran a los movimientos sociales como sujetos educativos privilegiados. Es el caso de estudios que describen las experiencias de los bachilleratos populares⁷, y las diferentes estrategias de lucha que han mantenido “por” y “contra” el Estado (Carnelli y Furfaro, 2015; Gluz, 2013; Sverdlick y Costas, 2008).

En estos análisis, se hacen presentes problemáticas que no son formuladas en las dos líneas de indagación referenciadas más arriba. Del estudio de los movimientos sociales y sus propuestas educativas emergen cuestionamientos acerca del sentido de lo público, la diferencia entre educación y escolarización, el rol del Estado y la disputa por la autonomía y el auto-gobierno de las instituciones educativas.

En este sentido, este tercer grupo de investigaciones tiene la potencialidad de ofrecer un análisis educativo que trasciende lo dado y que avanza hacia una desnaturalización de los sentidos instituidos dentro del campo.

No obstante, no siempre se establece un vínculo claro entre las disputas por la educación llevadas adelante desde los movimientos sociales y el campo educativo en su conjunto. Estas experiencias se configuran como un objeto de estudio marginal, separado y separable, y no suelen ser reconocidas como una *parte concreta* (Kosík, 1967) del campo. Es por esto que las preguntas que se formulan desde estos análisis no logran ser extrapoladas a la investigación

⁷ Los bachilleratos populares son experiencias educativas autogestionadas, puestas en marcha por organizaciones sociales territoriales más amplias —empresas recuperadas, comedores comunitarios y otros espacios de militancia barrial—. Se configuran como respuesta a problemáticas educativas de los propios miembros de estas organizaciones luego de la crisis económica, social, política e institucional del 2001.

educativa en su conjunto, como clave para la interpelación y disputa de lo instituido.

Finalmente, cabe remarcar que los análisis de los tres grupos sistematizados aquí no suelen tomar en consideración los reguladores que condicionan y delimitan los discursos en juego en el campo educativo. Al dejar de lado el análisis discursivo, se pierde la posibilidad de advertir las continuidades e hibridaciones entre discursos en apariencia antitéticos.

5. CONCLUSIONES

El recorrido que hemos propuesto aquí ha buscado ir más allá de una sistematización descriptiva de antecedentes y avanzar hacia una lectura hermenéutico-crítica que habilite otras formas de producir el objeto de estudio.

¿Cómo construir un abordaje que permita ir a contramano de las tendencias a la tecnificación, fragmentación y fetichización de la escuela secundaria en la investigación educativa? Parece central, como primera respuesta, trascender el propio objeto, e indagar por su relación dialéctica con el orden social (Kosík, 1967). En efecto, los discursos sobre la educación secundaria obligatoria son prácticas sociales (Fairclough, 1989), y como tales son una *parte concreta* de lo social y sus contradicciones, que participa como tal en la (re)producción del mundo.

¿Cómo es concebida la relación entre educación, Estado y orden social en los discursos sobre la escuela secundaria? ¿Qué sentidos instituidos son reproducidos, y cuáles desnaturalizados y problematizados? ¿Qué sujetos son reconocidos como actores relevantes en el campo educativo, y cuáles son negados o invisibilizados? En definitiva: ¿qué disputas por lo social son, de este modo, (in)habilitadas? Estas preguntas permiten cuestionar los regímenes de verdad dominantes en el campo educativo y en sus construcciones como objeto, y deben por lo tanto ocupar un lugar central en su reelaboración crítica.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁸

Acosta, Felicitas (2015). La escuela secundaria argentina como objeto de investigación: entre modelos globales y prácticas locales de escolarización. En Daniel Pinkasz (Comp.), *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina de la última década* (pp.13-33). FLACSO.

Acosta, Felicitas (2017). El derecho a la educación: análisis desde una perspectiva de internacionalización de la educación. *Academia*, 15(29), 173-195.

⁸ Cabe aclarar que nos desviamos aquí de lo estipulado por las normas APA (7ma edición) al mantener los nombres de las/os autoras/es junto con sus apellidos en las referencias bibliográficas, en un compromiso ético-político con la visibilización de las autoras

- Acosta, Felicitas, Fernández, Soledad y Álvarez, Marta (2020). Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio. En Nancy Montes y Daniel Pinkasz (Comps.), *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp.21-72). Universidad Nacional de General Sarmiento y FLACSO.
- Adorno, Theodor (1975). *Dialéctica negativa*. Taurus.
- Baquero, Ricardo, Terigi, Flavia Gracia Toscano, Ana, Briscioli, Bárbara, y Sburlatti, Santiago (2016). Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 7(4), 292-319.
- Baquero, Ricardo, Terigi, Flavia, Toscano, Ana Gracia, Briscioli, Bárbara y Sburlatti, Santiago (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en Blanco*, 22, 77-112.
- Boltanski, Luc y Chiapello, Ève (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal.
- Briscioli, Bárbara (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Entre Ríos].
- Briscioli, Bárbara (2015). Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. *Propuesta Educativa*, 43, 148-151.
- Carnelli, Lucía y Furfaro, Josefina (2015, junio 13). *Entre la Autonomía y el reconocimiento: las complejas relaciones entre los Bachilleratos Populares y el Estado en el caso de la Ciudad de Buenos Aires (2008-2014)* [Comunicación]. XI Jornadas de Sociología, Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-061/878>
- Dale, Roger (2000). Globalization and education: Demonstrating a “Common World Educational Culture” or locating a “Globally Structured Educational Agenda”? *Educational Theory*, 50(4), 427-448. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2000.00427.x>

- Duarte, Óscar, Fiori, Natalia y Scolaro, Pablo (2020). Un ensayo sobre las políticas educativas en el contexto de nuestra historia reciente (Argentina 1984-2018). *Hic Rhodus*, 18, 19-32.
- Fairclough, Norman (1989). *Language and power*. Longman Group.
- Fiori, Natalia (2020). *Las definiciones curriculares respecto de las 'aptitudes para el S.XXI' y la demanda de empleabilidad de la Reforma NES de la Ciudad de Buenos Aires entre 2013 y 2015. Análisis del Ciclo Básico y los Ciclos Orientados en Ciencias Sociales y Educación Física*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Luján]. <http://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/837>
- Fraser, Nancy y Jaeggi, Rahel (2019). *Capitalismo. Una conversación desde la Teoría Crítica*. Morata.
- Gluz, Nora (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. CLACSO.
- Gluz, Nora (2016). *Políticas y prácticas en torno a la "inclusión escolar". ¿Por qué es tan difícil la democratización escolar?* Estación Mandioca.
- Grüner, Eduardo (2002). *El fin de las pequeñas historias. De los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico*. Paidós.
- Grupo Viernes (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 15(30), 57-69.
- Gruszka, Maia y Abritta, Ariadna (2018). La implementación del Plan FinES: un análisis desde el trabajo docente. *Question*, 1(59). <https://doi.org/10.24215/16696581e072>
- Gutiérrez Aguilar, Raquel (2017). *Horizontes comunitario-populares. Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas*. Traficantes de Sueños.
- Iglesias, Andrea (2018, septiembre 17). *Tensiones en torno a la implementación de la Nueva Escuela Secundaria y el sentido de las reformas educativas recientes en la CABA* [Comunicación]. IV Encuentro Hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América, Buenos Aires, Argentina.
- Juarros, María Fernanda y Cappellacci, Inés (2010). La oferta de nivel secundario en la Ciudad de Buenos Aires. Entre la atención a los históricamente excluidos y la creación de nuevos circuitos diferenciados de escolarización. *IICE*, 28, 189-207.
- Judzik, Darío y Moschetti, Mauro (2016). ¿Una segunda fase de privatización de la matrícula escolar? Los sectores populares y la educación privada en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 197-211.

- Kosík, Karel (1967). *Dialéctica de lo concreto*. Editorial Grijalbo.
- Laval, Christian y Dardot, Pierre (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Gedisa.
- Laval, Christian y Vergne, Francis (2021). *Éducation démocratique. La révolution scolaire à venir*. La Découverte.
- Marx, Karl (2007). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política, borrador 1857-1858. Volumen 1*. Siglo Veintiuno Editores.
- Más Rocha, Stella Maris (2007). Una política para la educación secundaria en la ciudad de Buenos Aires: de un proyecto democratizador a una escuela reproductora. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 29-53.
- Migliavacca, Adriana, Vilariño, Gabriela y Remolgao, Matías (2019). Precarización de la educación pública y resistencia colectiva en la Argentina gobernada por Cambiemos: Los desafíos de un nuevo ciclo neoconservador. *Revista Educação e Emancipação*, 12(3), 61-92. <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n3p61-92>
- Monarca, Héctor, Fernández-González, Noelia y Méndez-Núñez, Ángel (2021). Social order, regimes of truth and symbolic disputes: a framework to analyse educational policies. *Filosofija. Sociologija*, 32(1), 1-9. www.doi.org/10.6001/fil-soc.v32i1.4378
- Montes, Nancy y Ziegler, Sandra (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *RMIE*, 15(47), 1075-1092.
- Montes, Nancy, Pinkasz, Daniel y Ziegler, Sandra (2019). Los cambios en las políticas para la educación secundaria en la Argentina de los últimos años en el contexto regional. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 7(13), 103-127.
- Nobile, Mariana (2013). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires* [Tesis doctoral, FLACSO]. <http://www.flacsoandes.edu.ec/dspace/handle/10469/6118>
- Nobile, Mariana (2014). Redefiniciones del mérito en secundaria: el lugar del esfuerzo en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 18, 87-110.
- Núñez, Pedro y Otero, Estefanía (2019). Demandas y acciones políticas en la agenda del movimiento estudiantil secundario. El caso de una escuela preuniversitaria de la Ciudad de Buenos Aires. En Diego Beretta, Fernando Laredo, Pedro Núñez y Pablo Vommaro (Comps.), *Políticas de juventudes y participación política* (pp.27-46). CLACSO.

- Pinkasz, Daniel (2015). Introducción. En Daniel Pinkasz (Comp.), *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina de la última década* (pp.5-10). FLACSO.
- Pinkasz, Daniel (Coord.) (2019). *El Régimen Académico como llave del cambio a la organización institucional de la escuela secundaria: análisis de las normativas y aportes de la investigación*. CABA: FLACSO.
- Polizzi, Mariana (2019, agosto 26). *La política educativa para la escuela secundaria obligatoria. Indagando en la "Secundaria del Futuro" como estudio de caso en la Ciudad de Buenos Aires* [Comunicación]. XIII Jornadas de Sociología, Buenos Aires, Argentina.
- Saraví, Gonzalo (2019). Desigualdades invisibles: algunas reflexiones sobre inclusión desigual en la escuela. En Pedro Núñez, Luchía Litichever y Denise Fridman (Comps.), *Escuela secundaria, convivencia y participación* (pp.41-57). Eudeba.
- Sendón, María Alejandra (2011). El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria. En Guillermina Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 155-178). Homo Sapiens Ediciones.
- Steinberg, Cora y Tófaló, Ariel (2013). Aportes para examinar las desigualdades educativas en los grandes centros urbanos. El uso del coeficiente de Gini para analizar la distribución del abandono escolar en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *RELMECS*, 3(1), 36-57.
- Sverdlick, Ingrid y Costas, Paula (2008). Las luchas de los movimientos y organizaciones sociales por el derecho a la educación en América Latina. En Pablo Gentili e Ingrid Sverdlick (Comps), *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios* (pp.251-267). Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Terigi, Flavia y Briscioli, Bárbara (2020). Investigaciones producidas sobre 'trayectorias escolares' en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). En Nancy Montes y Daniel Pinkasz (Comps.), *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp.119-172). Universidad Nacional de General Sarmiento y FLACSO.
- Terigi, Flavia, Briscioli, Bárbara, Scavino, Carolina, Morrone, Aldana y García Toscano, Ana (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, 33, 27-46.
- Tiramonti, Guillermina (Dir.) (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*. FLACSO.

- Tiramonti, Guillermina (Dir.) (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens Ediciones.
- Williams, Raymond (2000). *Marxismo y literatura*. Península.
- Ziegler, Sandra (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En Guillermina Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 71-88). Homo Sapiens Ediciones.
- Zizek, Slavoj (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En Frederic Jameson y Slavoj Zizek (1998), *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137-188). Paidós.

ESTADO ACTUAL DE LA RELACIÓN ENTRE EL ACOSO ESCOLAR Y LA VIOLENCIA DE GÉNERO DESDE LA VISIÓN DEL PROFESORADO

Cecilia Latorre Cosculluela

María Agualeles Alonso

Universidad de Zaragoza

clatorre@unizar.es

PALABRAS CLAVE

Acoso escolar, violencia de género, investigación cualitativa, docentes, percepciones.

RESUMEN

En los últimos años, el acoso escolar y la violencia de género han sido unos temas de gran preocupación para la sociedad, ya que la violencia sigue siendo, entre otros, un problema persistente en la actualidad. Al hilo de dicha temática, el presente estudio tiene como objetivo conocer la opinión del profesorado ante estos dos problemas sociales, e investigar diferentes aspectos que condicionan y caracterizan su incidencia en los entornos escolares. La metodología de la investigación se encuadra en el paradigma de la investigación cualitativa por entrevistas. La muestra de entrevistados se compone de siete docentes que imparten clases en las diferentes etapas educativas en centros educativos públicos situados en la Comunidad Autónoma de Aragón. Para analizar la información recopilada a través de las respuestas, se crearon siete bloques de contenido de acuerdo con los dos temas principales de la investigación. En términos generales, los profesionales entrevistados reconocen la relación intrínseca entre ambas problemáticas, dado que en ambos casos se ejerce violencia sobre otra persona que es la víctima, y admiten que la formación de los docentes a la hora de detectarlo y combatirlo es escasa.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, se considera que los centros educativos se encuentran concienciados e involucrados con la erradicación de la violencia, proporcionando una educación segura para todo el alumnado. Sin embargo, son numerosas las circunstancias en las que el acoso escolar y la violencia de género se dan de forma continua en los ámbitos educativos, siendo estos un reflejo de nuestra sociedad. Es por ello primordial que, desde la escuela, se aborden todos

aquellos aspectos encaminados a erradicar la violencia tales como la implementación de la educación emocional en las aulas con el fin de alcanzar una íntegra seguridad en el alumnado. Del mismo modo, es necesaria una previa formación del profesorado con el propósito de detectar y prevenir cualquier tipo de violencia que se pueda llevar a cabo desde los centros educativos, suministrándoles aquellas herramientas necesarias para su erradicación.

Recientemente, ha quedado ampliamente constatada la relación que presenta el acoso escolar y la violencia de género en la sociedad. Entre las principales características comunes a los dos fenómenos sociales, se detectan la desigualdad de poder entre el agresor y la víctima, así como la invisibilidad y la naturalidad con la que se lleva a cabo. En el artículo de Díaz-Aguado (2006), se aprecia una estrecha relación entre los dos casos, utilizando la violencia como una forma demoledora de manifestar su autoridad, ante una víctima que creen que no puede protegerse, y que normalmente perciben como desprotegida por parte del sistema social en cuyo entorno se origina el hostigamiento. Por tanto, la impunidad, subestimación y la conspiración del silencio que ha rodeado convencionalmente a estos dos tipos de violencia se transforma en sus principales vínculos.

Asimismo, el Defensor del Menor de Andalucía (2016) muestra un conjunto de las similitudes encontradas entre la violencia de género y el acoso escolar. Respecto al desequilibrio de poder, predomina un abuso de poder de un ser humano sobre otro aprovechándose de una cierta situación de superioridad. Esto da lugar a una relación jerárquica de dominio-sumisión entre el agresor y la víctima (León, 2009). En la intimidación, se produce entre compañeros de clase, y en la violencia de género, se origina por parte de los hombres hacia las mujeres con las que comparten o han mantenido un vínculo sentimental. Se destacan, también, las consecuencias negativas para las víctimas, originando graves perjuicios en su integridad física y emocional (Hernando, 2007). Y, por último, se trata de realidades ocultas e ignoradas por la sociedad durante mucho tiempo (Lorente, 2004). Los dos fenómenos conforman una lacra social con historia que aún en la actualidad continúa costando a los menores y mujeres una tasa muy elevada, en ocasiones hasta su propia vida. En efecto, autores como Ayala y Hernández (2012) aluden a que se trata de dos fenómenos justificados y normalizados por la cultura patriarcal que nos rodea, inconscientes de que impregnan y enferman las relaciones personales.

Otra de las características primordiales que presentan ambas violencias es la normalización de las conductas violentas, considerándolas como fenómenos culturales y aceptando los patrones de dominio-sumisión sin ser conscientes de ello. A todo ello, se le suma que la confianza en el sistema judicial es muy débil, lo que favorece a que la situación no se denuncie y se siga

permitiendo, con el riesgo de hacerse cada vez más grave. De la misma forma, se añaden numerosos motivos por los que las víctimas acaban sin denunciar la situación, tales como el miedo a la reacción del agresor, creer que pueden solucionar el problema sin ningún tipo de ayuda, el sentimiento de culpabilidad y responsabilidad ante la situación en la que se encuentran, así como sentimiento de pena por el agresor, entre otras.

En la actualidad, la perspectiva en relación a la violencia de género y el acoso escolar han experimentado grandes avances, sin embargo, queda mucho que trabajar para evitar posibles tipos de violencia dado que cada día emergen ideologías machistas, racistas y xenófobas. El sistema educativo y la escuela conforman entornos con enorme dominio capaces de cambiar la situación actual, y lograr una sociedad menos violenta. No olvidemos que la educación es el motor fundamental de la sociedad, pues inculca a todo el alumnado una serie de valores primordiales tales como el trabajo en equipo, la igualdad, la humildad, el respeto y la empatía favoreciendo de esta forma el desarrollo de una educación de calidad en la que la violencia no tiene ninguna cabida.

2. OBJETIVOS

El objetivo de la investigación se precisa en conocer la opinión del profesorado ante dos de las problemáticas más habituales con las que nos encontramos en la sociedad, tales como son el acoso escolar y la violencia de género, e investigar qué medidas o actuaciones se llevan a cabo para reducirlas desde los centros educativos.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar el objetivo planteado, el presente estudio se encuadra en el paradigma de la investigación cualitativa por entrevistas. La investigación cualitativa permite que, por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, el investigador pueda fundir sus observaciones con las interpretaciones aportadas por los participantes y profundizar en el fenómeno de estudio (Rodríguez et al., 1996). Por ello, se ha utilizado un diseño de estudio cualitativo, descriptivo e interpretativo, utilizando como instrumento de investigación la entrevista. La elección de esta técnica radica en la importancia de interpretar y comprender la realidad de los fenómenos de estudio (acoso escolar y violencia de género) a través de la experiencia individual subjetiva de cada entrevistado.

Para conformar la muestra del estudio se escogió a los participantes mediante un proceso de muestreo teórico-intencional (Tójar, 2006), y en base a una serie de criterios previamente

delimitados. En primer lugar, se buscó que todas las personas seleccionadas fuesen docentes de diferentes edades (en la medida de lo posible) y que diesen clases en las diferentes etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria). Todo ello, con el fin de obtener una visión más amplia sobre cómo se desarrollan ambas problemáticas sociales en los diferentes ámbitos educativos. Igualmente, se pretendió conservar la equidad de género entre las personas entrevistadas, siendo conocedores de que habría una mayoría femenina como consecuencia de la realidad del ámbito profesional. Teniendo en cuenta los criterios anteriores, la muestra está compuesta por un total de siete docentes: cinco profesoras y dos profesores que, voluntariamente, aceptaron colaborar respondiendo a la entrevista planificada. Todos ellos procedían de centros educativos públicos situados en la Comunidad Autónoma de Aragón (Huesca, Zaragoza y Teruel). En la Tabla 1 se puede observar las características sociodemográficas de la muestra participante.

Tabla 1.

Características sociodemográficas de la muestra

Variables				
Participantes	Género	Edad	Años de experiencia	Curso/etapa educativa
<i>Participante 1</i>	F	31-40	4	-eso -fpb
<i>Participante 2</i>	F	31-40	4	-bachillerato -eso -grado medio
<i>Participante 3</i>	M	31-40	4	-bachillerato -eso -grado medio
<i>Participante 4</i>	F	22-30	6	3° ei
<i>Participante 5</i>	F	22-30	5	2°ei
<i>Participante 6</i>	M	22-30	1	5°ep
<i>Participante 7</i>	F	51-65	10	4°ep

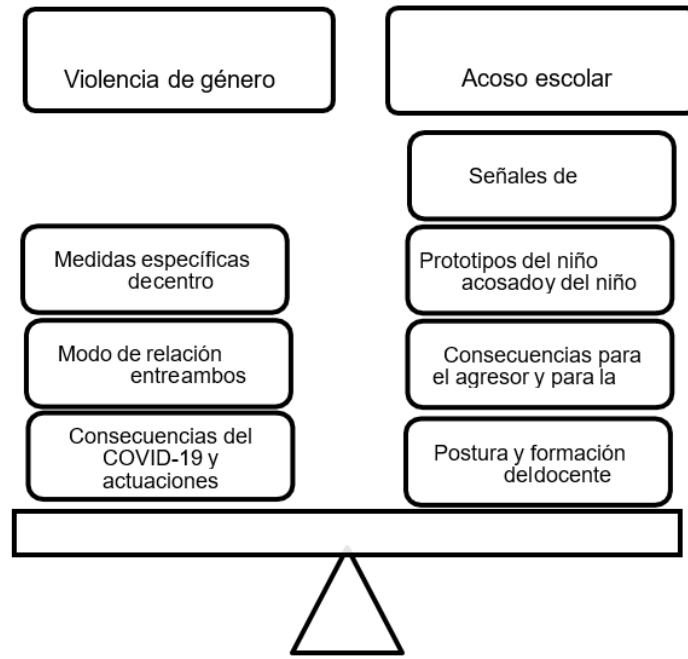
Nota. Elaboración propia.

Para la realización de esta investigación se optó por utilizar la entrevista semi-estructurada como instrumento para la recopilación de información detallada por parte de los entrevistados dado que permite que manifiesten sus puntos de vista y opiniones sobre las preguntas planteadas con total libertad. Para el caso de este estudio, la entrevista está formada por un conjunto de nueve cuestiones diseñadas a partir de la revisión de la literatura previa, todas ellas preguntas abiertas con el fin de promover la libertad de opinión y expresión del entrevistado.

Las preguntas se organizaron de acuerdo con los dos temas principales de la investigación: violencia de género y el acoso escolar.

Figura 1.

Constructos y bloques de contenido del instrumento de recogida de datos



Nota. Elaboración propia.

En primer lugar, y respecto al acoso escolar, se pedía que comentaran las señales de alerta sobre la misma, y que explicaran los prototipos que predominan en el niño acosado y en el niño agresor, así como las posibles consecuencias tanto a corto plazo como a largo plazo. Igualmente, se les solicitaba que mencionaran las medidas que se llevan a cabo, a nivel de centro, para erradicar el acoso escolar y la violencia de género, y si existía algún tipo de relación entre ambas. También se pedía que diesen su opinión acerca de la postura que toma el profesorado ante la detección de los acosos de bullying y si cuentan con alguna formación para combatirlo y/o prevenirlo. Para terminar, se preguntaba su opinión sobre las consecuencias que podría tener el caso de la violencia de género ante la actual situación de confinamiento debido al COVID-19 y, las posibles actuaciones que se podrían tomar con los más pequeños.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los resultados se llevó a cabo en base a las respuestas proporcionadas por los diferentes participantes ante las cuestiones planteadas. El objetivo principal que se buscaba con la investigación era conocer la opinión del profesorado ante dos de las problemáticas sociales

con las que nos encontramos continuamente en la sociedad como es el acoso escolar y la violencia de género, e investigar qué medidas o actuaciones se llevan a cabo para reducirlo. De la misma forma, las preguntas se organizaron de acuerdo con los dos temas principales de la investigación, y para su profundización se establecieron siete bloques de contenidos o “clusters” citados anteriormente. El primer bloque de contenido alude a las señales de alerta sobre el acoso escolar. El segundo hace referencia al prototipo que predomina en el niño acosado y en el niño agresor. El tercero expone las consecuencias del bullying para el agresor y para la víctima, tanto a corto plazo como a largo plazo. El cuarto trata sobre las medidas específicas que se toman a nivel de centro educativo para erradicar el acoso escolar y la violencia de género. El quinto recoge la opinión acerca de la postura que toma el profesorado ante la detección de los casos de bullying y si cuentan con alguna formación para combatirlo y/o prevenirlo. El sexto expone las consecuencias que podría tener el caso de la violencia de género ante la actual situación de confinamiento debido al COVID-19 así como las posibles actuaciones que se podrían tomar con los más pequeños, y, por último, el séptimo alude a la posible relación existente entre ambas problemáticas.

En términos generales, después de analizar minuciosamente cada una de las respuestas a la primera pregunta, la mayoría de los docentes coinciden en una serie de señales de alerta ante el fenómeno del acoso escolar tales como el aislamiento y la soledad por parte del alumno en los recreos, así como en trabajos grupales, la falta de concentración, el rechazo a acudir al colegio y el bajo rendimiento académico. Un claro ejemplo de ello se puede ver en el testimonio del participante 7, quien menciona las siguientes señales de alerta:

Participante 7: Un progresivo aislamiento muy llamativo en los recreos o en tareas grupales y poco estructuradas. A menudo se le observa mucha tristeza, nerviosismo, irritabilidad, miedo y desubicación con respecto al grupo. Aumenta su absentismo y el resultado académico tiende a bajar.

Otro de los aspectos que ha sido remarcado por varios de los docentes es que no existe un prototipo como tal para definir al niño acosado ni al niño agresor, pero sí unas características comportamentales. El niño acosado presenta un carácter más retraído, con pocas habilidades sociales y con unos intereses distintos a los demás compañeros mientras que al niño agresor presenta un carácter más extrovertido y suele ser el líder del grupo. Paralelo a esto, una persona entrevistada resalta que dicho liderazgo no lo consigue con empatía hacia el grupo, sino con autoridad basada en el temor. El participante 3 complementa dicha información señalando lo siguiente:

Participante 3: No creo que exista un prototipo como tal de niño acosado, ya que los niños y adolescentes pueden tomar diferentes criterios para acosar a alguien, pero sí que podríamos generalizar que suele ser con personas tímidas, discretas, recién llegados al centro o inmigrantes. Respecto al niño agresor tampoco considero que haya un estándar, pero suele ser el líder del grupo o alumnos con dificultades en su entorno social que quieren demostrar su superioridad en el instituto ante otras personas.

Por otra parte, en lo referente a las consecuencias a corto y largo plazo, la mayoría coinciden en que estas son mayores para la víctima. En esta víctima se puede encontrar sentimientos tales como el miedo, la tristeza, la baja autoestima hasta desencadenaren traumas psicológicos tales como son las depresiones o la ansiedad y presentar constantes ideas de suicidio. Hilado a esto, la participante 7 menciona lo siguiente:

Participante 7: A corto plazo: La víctima se enfrenta al agresor. No entiende bien qué ocurre ni por qué y suele defenderse sin saber de qué. Intenta evitar el conflicto y suele apartarse del agresor. A largo plazo, la víctima suele sentirse ya en completa indefensión. No busca ayuda. Sabe que haga lo que haga la situación no va a variar y ya no lucha.

En relación con el agresor, en su mayoría los entrevistados consideran que su conducta es debido a su falta de empatía y de control, así como de una baja tolerancia a la frustración y unas importantes dificultades para establecer adecuadas relaciones sociales con otros compañeros/as. Todo ello puede desencadenar en conductas delictivas y violentas en otros contextos diferentes. Por otra parte, una docente resalta la concepción que interioriza el agresor ante la situación que desarrolla, considerándola como si se tratara de algo divertido, sin ser consciente realmente del daño que ocasiona en la víctima. En este sentido cabría destacar, también, las cuestiones planteadas por la participante 2 acerca de la actuación de los padres:

Participante 2: ¿Qué pasa en las casas de los agresores?, ¿Ponen sus respectivos padres cartas en el asunto?

En cuanto a las medidas específicas para erradicar el acoso escolar y la violencia de género, desde los centros educativos se resalta la importancia de fomentar la educación emocional y las habilidades sociales fundamentalmente basadas en la empatía y en la resolución de conflictos. Por otra parte, algunos destacan como necesidad prioritaria para prevenir la violencia y los comportamientos abusivos una correcta educación desde el hogar basada en un adecuado patrón de comportamiento dentro del ámbito familiar como ejemplo a seguir para sus respectivos hijos.

Igualmente, las maestras entrevistadas de Educación Infantil remarcan la importancia de trabajar y hacer reflexionar al alumnado sobre la educación emocional y las habilidades sociales a través de dramatizaciones y situaciones de role-play basadas en el juego simbólico. Asimismo, los entrevistados que imparten docencia en Educación Secundaria mencionan diversas herramientas que se llevan a cabo en los diferentes centros para paliar la violencia como el migotigo y los grupos “friendly mates” creados con el fin de que el alumnado no se sienta solo ante estas situaciones. En este punto, se considera oportuno resaltar la respuesta dada por la persona participante 2, quien destaca la siguiente medida como la óptima:

Participante 2: [...] Alguien que lo ha vivido les cuente su experiencia (tanto por una parte como por la otra, ya que también puede ser interesante para ellos escuchar al agresor y que cuente como se arrepiente y por qué no hay que hacerlo).

Por otra parte, y en lo que respecta a la postura que toma el profesorado ante la detección de los casos de bullying, el conjunto de personas entrevistadas (a excepción de una de ellas) coinciden en el papel fundamental que tienen a la hora de su detección, así como la nula información que reciben para detectarlo y combatirlo en el centro. No obstante, dos maestras mencionan que, aunque no han recibido ningún tipo de formación sobre el tema en sus centros educativos, conocen la plataforma del doceo en la que sí que se oferta algún curso relacionado con la temática. La participante 1 completa dicha información señalando lo siguiente:

Participante 1: [...] no recibimos ni tan siquiera información protocolaria para hacer frente a estos casos.

Acerca de las consecuencias que podría tener el caso de la violencia de género ante los más pequeños respecto a la actual situación de confinamiento debido al COVID-19, la totalidad de los entrevistados mencionan que se ha podido ver incrementado al tener que convivir 24 horas diarias con un maltratador. Por otra parte, algunos de los docentes exponen que las consecuencias de dicha violencia afectarán directamente al estado psíquico de los niños, pudiendo desarrollar emociones como el miedo, la ansiedad y la tristeza. Asimismo, una maestra resalta que, si en los últimos meses sólo ha presenciado ese contexto, es posible que desarrolle conductas agresivas o de falta de empatía. En cuanto a las posibles actuaciones que se podrían llevar a cabo con los más pequeños, la mayoría consideran que son menores que en circunstancias normales. Sin embargo, entre las actuaciones más reiteradas por los diferentes entrevistados encontramos desde Educación Infantil, videoconferencias de la maestra con el grupo clase para seguir en contacto o incluso con la orientadora del centro, la maestra y el niño,

así como que el niño realizara dibujos de su familia para analizarlos. Otra maestra resalta la vía telefónica, mediante la que se puede observar cuál es el clima real vivido. Asimismo, un maestro incide en la importancia de que las actuaciones a llevar a cabo estén coordinadas por todo el personal del centro, siendo el tutor quien mantenga un contacto individual con el alumnado. En paralelo, una de las docentes no sabría qué tipo de actuaciones llevar a cabo ante tales circunstancias. La participante 7 señala que el mayor peligro al que se expone los pequeños es que:

Participante 7: La interiorizan como normal y tienden a repetirla o a sufrirla (la violencia).

Finalmente, y en lo que respecta a la posible relación existente entre ambas problemáticas, los docentes aquí entrevistados han coincidido en que existe una relación intrínseca dado que, en ambos casos, se ejerce violencia sobre otra persona que es víctima. Por otro lado, una docente comenta que aquellos niños que ejercen la fuerza y la violencia desde edades tempranas es más probable que muestren actitudes abusivas en la edad adulta, así como la violencia de género. Uno de los participantes considera que:

Participante 6: En un contexto familiar donde existe violencia de género, es más sencillo que un alumno o alumna desarrolle conductas agresivas, así como falta de empatía que pueda desembocar en un futuro caso de acoso escolar.

De la misma forma, la mayoría de los entrevistados mencionan que se trata de problemáticas que no son ignoradas por la sociedad pero que, sin embargo, requieren de más información y formación para que toda la sociedad contribuya a prevenir, detectar y favorecer las relaciones positivas. De este modo, la participante 7 resalta que “cada día emergen ideologías machistas, racistas y xenófobas” con las que hay que trabajar para evitar posibles tipos de violencias.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

Después de analizar la información obtenida a través de las diferentes entrevistas, a continuación, se procede a sintetizar las principales conclusiones e ideas que pueden extraerse de esta investigación. En todo momento, se va a tener presente el marco teórico que rige el mismo, así como los análisis obtenidos de la segunda parte de esta investigación y cuyo modelo utilizado fue la entrevista a diferentes docentes. Igualmente es necesario resaltar que la investigación hace referencia a los objetivos planteados anteriormente. Se pretendía conocer la opinión del profesorado ante dos de las problemáticas sociales con las que nos encontramos asiduamente en la sociedad como son el acoso escolar y la violencia de género, e investigar qué

medidas o actuaciones se llevan a cabo en los centros para reducirlo.

En primer lugar, conviene destacar que todos los entrevistados ya con experiencia profesional coinciden en que existen unos indicios característicos de alerta por parte de la víctima que facilitan la detección del acoso escolar por parte de los docentes, tales como el aislamiento, la soledad o el rechazo a acudir al colegio. Estas señales de alerta se pueden observar en los teóricos que trabajan sobre ella, como es el caso de autores como Marleny y Liliana (2016) que mencionan las siguientes señales de alerta en la víctima: pesimismo, baja autoestima, fobia escolar, bajas calificaciones y desórdenes alimenticios, entre otros.

Con relación a la cuestión relacionada con la existencia de un prototipo de niño acosado y de niño agresor, se percibe que no existe un prototipo como tal para definirlos, pero sí unas características comportamentales que define cada rol. Estas características se pueden apreciar en el apartado referido a los agentes implicados del presente trabajo, entre los que podemos destacar: violencia, agresión, conducta, patrón y todas ellas deberían ser combatidas y trabajadas desde los centros de trabajo mediante la prevención. Por su parte, en el estudio de Fernando (2003) se confirman las características comportamentales expuestas tanto en el marco teórico como en las respuestas obtenidas de las entrevistas realizadas a los docentes.

Según los participantes que han intervenido en esta investigación, no hay un prototipo de alumno que pueda sufrir acoso, pero sí que suelen ser alumnos con las siguientes características: alumnos inseguros, tímidos, introvertidos o que puedan manifestar alguna diferencia cultural o socioeconómica con sus semejantes. Este hecho resulta coincidente con lo expuesto en la revisión previa de la literatura (Olweus, 2013), en la que se describían los diferentes tipos de víctimas que es posible encontrar.

Con relación a la variable tiempo, y para ello teniendo en cuenta las consecuencias a corto y largo plazo, la mayoría de los profesionales coinciden con los resultados del estudio realizado por (Avilés, 2006), en el que se menciona que la repercusión es mayor en la víctima, aunque afecta negativamente a todos los sujetos involucrados.

Para ello, debemos diferenciar que este acoso o bullying sufrido por parte de alumnos, en un primer momento únicamente puede llevar a un empeoramiento en su rendimiento académico. No obstante, si este sujeto sigue siendo objeto de su agresor y estos actos perduran en el tiempo, este alumno puede llegar a tener grandes temores a asistir periódicamente al colegio y de allí que empiece a padecer absentismo y que pueda llegarle a causar graves problemas psicológicos que deberían ser tratados por profesionales, orientadores o psicólogos. Desgraciadamente las

experiencias de los profesionales entrevistados coinciden en que no siempre se detectan todos estos problemas a tiempo y que se deben reforzar las medidas de formación y prevención en los centros hacia el profesorado. Estos resultados están sustentados y compartidos por autores como Barri (2013) o López y Sabater (2018) que apuestan por las medidas preventivas como herramientas claves para erradicar todo tipo de violencia desde los centros educativos.

Enlazando con la conclusión anterior y refiriéndonos a las medidas que se llevan a cabo para erradicar el acoso escolar y la violencia de género, desde los centros educativos resaltan la importancia de implementar la educación emocional y las habilidades sociales. Estas medidas de actuaciones aportadas por los docentes están enfocadas en la educación emocional. Este resultado corresponde con los resultados obtenidos en los estudios de Bisquerra (2013), Cerezo (2015) y León (2009). En su trabajo, Muñoz y Fragueiro (2013) plantea que todos los centros educativos deberán poseer un plan de convivencia que persiga el desarrollo de comportamientos adecuados para convivir mejor y resolver conflictos.

El participante 3 del estudio aporta que, en una investigación que realizó el curso pasado en relación a la implementación de un Plan de Convivencia en los centros educativos, quedó demostrado cómo en aquellos centros que se priorizaron actuaciones de este estilo y en los que los alumnos ya lo conocen incluso antes de llegar al mismo por opiniones de alumnos precedentes, los resultados de amonestaciones, partes y problemas de conducta son mucho menores que en los centros que están comenzando ahora con estos programas. Además, dentro del mismo centro se puede ver cómo se reducen drásticamente las incidencias en convivencia entre el antes y el después de su implementación.

A su vez, programas nuevos e innovadores como Migotigo, Mediadores, Hermanos Mayores...en los que otros compañeros se encargan de solucionar problemas de conducta, integración o agresiones hace que todos los alumnos tengan a quién acudir en cada momento, el hecho de hablar entre iguales y no con maestros o profesores hace que la comunicación sea muchas veces más fluida y el problema se pueda resolver o poner en conocimiento de inmediato.

Igualmente, resulta imprescindible destacar que la opinión general sobre el papel que toma el profesorado ante la detección de los casos de *bullying* es crucial. Sin embargo, la mayoría de los entrevistados coinciden plenamente y se muestran descontentos debido a las pocas e insuficientes medidas que se toman por parte del ámbito educativo para combatir y detectar la violencia. Igualmente, el profesorado solicita la necesidad de una formación previa que los

prepare y les ofrezca aquellas herramientas necesarias para erradicarla. Para ello, Muñoz y Fragueiro (2013) da una serie de pautas y conclusiones que se deberían fomentar y priorizar en los centros educativos.

Varios docentes coinciden en que actualmente reciben mucha formación en otros contenidos y materias y en ocasiones les resulta difícil y complicado el poder asistir a todos los cursos y/o seminarios. Por tanto, se podría fomentar dicha formación en horas de tutoría, algún recreo o aprovechando el esfuerzo y conocimiento de las TIC que están utilizando todos los docentes ante la peculiar situación social que nos encontramos mediante teleformación.

Continuando con la conclusión anterior y refiriéndonos a la particular situación con la que el conjunto de la sociedad actuar se encuentra a causa del COVID-19, la gran totalidad de los profesionales están de acuerdo con el incremento ocasionado de la violencia de género durante esta cuarentena al tener que convivir 24 horas diarias con un maltratador. Estos datos coinciden con el estudio realizado por autores como Cheyne (2020), y Correa y Escudé (2020), que resaltan que la cuarentena ha creado condiciones para que la violencia de género se agrave. Los motivos principales han sido que estas personas con caracteres fuertes y fácilmente irritables han debido permanecer contra su voluntad en sus hogares, no pudiendo socializar con otras personas y realizar otro tipo de actividades, lo cual hubiese permitido relajar en cierta medida su ira, y por consiguiente se ha visto agravado su desprecio hacia sus víctimas.

Para finalizar, se resaltan las relaciones existentes entre ambas problemáticas sociales. La mayoría de los entrevistados coinciden en la relación intrínseca dado que, en ambos casos, se ejerce una violencia sobre otra persona que es la víctima. Sin embargo, consideran que no se tratan de fenómenos ignorados por la sociedad pero que se requiere de mayor formación para erradicarla. En paralelo, autores como Díaz-Aguado (2006) y León (2009) mencionan entre las principales características en común la desigualdad de poder entre el agresor y la víctima, la invisibilidad y la naturalidad con la que se lleva a cabo.

A modo de conclusión, en términos generales las valoraciones obtenidas y examinadas señalan que los profesionales de la educación son conscientes de la necesidad de implementar la educación emocional en las aulas con el fin de prevenir dicha violencia, seguir trabajando en la erradicación de estos fenómenos sociales y la necesidad fundamental y prioritaria de formar a los educadores para poder prevenirla.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avilés, J.M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Amarú.
- Ayala, L. y Hernández, K. (2012). La violencia hacia la mujer. Antecedentes y aspectos teóricos. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 5, s.p.
<https://www.eumed.net/rev/cccss/20/ashm.html>
- Barri, F. (2013). *Acoso escolar o Bullying: Guía imprescindible de prevención e intervención*. Altaira.
- Bisquerra, R. (2013). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Cerezo F. (2015). *La violencia en las relaciones escolares*. Horosi.
- Cheyne, D. (2020). *Una reflexión feminista sobre la pandemia del Covid-19*.
<https://uls.edu.sv/sitioweb/component/k2/item/1079-una-reflexion-feminista-sobre-la-pandemia-del-covid-19>
- Correa, M. y Escudé, E. (2020). Impacto del COVID-19 en la salud sexual y reproductiva. *Revista Internacional de Salud Materno Fetal*, 5(2), 4-7.
<http://ojs.revistamaternofetal.com/index.php/RISMF/article/view/173/179>
- Defensor del Menor de Andalucía (2016). *Acoso escolar y ciberacoso: Prevención, Detección y Recuperación de víctimas*. Sevilla: Defensor del Menor de Andalucía.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). Peer violence in adolescents and its prevention from the school. *Psychology in Spain*, 10(1), 75-87. <https://psycnet.apa.org/record/2007-11617-008>
- Fernando, J. (2003). Características comportamentales de la agresión y de la violencia. Implicaciones para la prevención. *Acta Colombiana de Psicología*, 9, 71-81.
<https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/27329>
- Hernando, Á. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de psicología*, 25(3), 325-340.
<https://idus.us.es/handle/11441/84969>
- León, B. (2009). Salud mental en las aulas. *Revista de Estudios de Juventud*, 84, 66-83.
<http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ84-06.pdf>
- López, L. y Sabater, C. (2018). *Acoso escolar: Definición, características, causas-consecuencias, familia como agente clave y prevención- intervención ecológica*. Pirámide.
- Lorente, M. (2004). La violencia contra las mujeres un problema social, en Actas de las IV Jornadas: *La violencia doméstica y sus efectos en el ámbito laboral*. Instituto Andaluz

de la Mujer.

- Marleny, M. y Liliana, R. (2016). *Previniendo y actuando frente al acoso escolar*. Organización Internacional para las Migraciones.
- Melero, N. (2010). Reivindicar la igualdad de mujeres y hombres en la sociedad: una aproximación al concepto de género. *Barataria. Revista Castellano- Manchega de Ciencias Sociales*, 11, 73-83. <http://dx.doi.org/10.20932/barataria.v0i11.152>
- Muñoz, M.M. y Fragueiro, M.S. (2013). Sobre el maltrato entre iguales. Algunas propuestas de intervención. *Escuela abierta*, 16, 35-49. <https://new-ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/156>
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar. Manuales de Metodología de Investigación Educativa*. La Muralla.

CONSTRUYENDO BANCOS DE TIEMPO CON FINES EDUCATIVOS DESDE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Gonzalo Llamedo-Pandiella

Universidad de Oviedo

llamedogonzalo@uniovi.es

PALABRAS CLAVE

Comunidades de aprendizaje, transdisciplinariedad, bienestar académico, Ayuda entre Iguales, innovación docente.

RESUMEN

La experiencia de pandemia de la Covid-19 ha intensificado el riesgo de padecer el síndrome de *burnout* entre los miembros de la comunidad educativa, afectando también al estudiantado, como consecuencia del distanciamiento físico, la sobrexposición al medio digital y la incertidumbre vivida durante dicho período. Ante la necesidad de velar por el bienestar académico, la red de innovación docente *Comunidad Canguro* ha dedicado el curso 2022-2023 a reforzar el mutuo acompañamiento y la Ayuda entre Iguales, mediante la creación de Bancos de Tiempo en diversos entornos educativos. Con una perspectiva crítica e inclusiva, esta iniciativa reivindica la necesidad de continuar fortaleciendo la comunicación y el trabajo colaborativo para la construcción colectiva de mejoras que redunden en el bien común y permitan superar ciertas dinámicas de individualismo y segmentación de las áreas de conocimiento. El objetivo de este trabajo es presentar el diseño y los contextos de desarrollo de dicha iniciativa, transdisciplinaria y multinivel, llevada a cabo en la actualidad desde la Universidad de Oviedo, en colaboración con una docente de la Universidad de Valladolid y dos de la Consejería de Educación del Principado de Asturias. Como resultado de este recorrido se espera motivar al profesorado y animarlo a aplicar estrategia socioeducativa, adaptable a las particularidades de cada contexto académico e interesante para normalizar en el aula la reflexividad colectiva.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Los riesgos de quemazón académica

Las transformaciones asociadas a la pandemia han evidenciado el cambio de paradigma que afecta a la sociedad neoliberal, focalizada desde hace tiempo en la idea de *rendimiento* como

modo de vida y en la auto explotación de los individuos para tratar de lograr sus objetivos y ambiciones. Este clima de exigencia desmesurada, que incrementa el estrés y el agotamiento, se agravó en el contexto de aislamiento y teletrabajo del confinamiento (Han, 2021).

Las mencionadas circunstancias han sido también señaladas por distintos agentes del ámbito educativo. Por un lado, el estudiantado ha transmitido en los últimos dos cursos su desbordamiento ante la acumulación de transformaciones institucionales, curriculares y metodológicas (Llamedo-Pandiella, 2021; Llamedo-Pandiella, 2022); y, por otro lado, el profesorado ha tratado de mediar entre este colectivo y las demandas institucionales, atendiendo a una sobrecarga de responsabilidades y adaptando su rutina profesional al medio digital. En consecuencia, la comunidad educativa se ha visto obligada a sacrificar períodos de descanso y socialización, comprometiendo su bienestar y exponiéndose al llamado *síndrome de burnout* (Esteras et al., 2018; Seperak-Viera et al., 2021): una enfermedad ocupacional que ha sido reconocida recientemente por la Organización Mundial de la Salud.

1.2. Las comunidades de aprendizaje como alternativa

En un escenario académico expuesto al riesgo de *quemazón* de sus agentes, resulta conveniente buscar alternativas de trabajo saludables, que puedan aportar un mayor bienestar y equilibrio en las rutinas de trabajo más exhaustivas. En este proceso de revisión y mejora, cobran especial relevancia las denominadas *comunidades docentes de aprendizaje* (Vega, 2020), entendidas como aparatos críticos configurados para tejer lazo social y posibilitar la adopción de una cultura profesional del intercambio, basada en la superación colectiva de las dificultades y en la formulación de objetivos comunes. A tal efecto, estos ecosistemas relacionales fomentan la creación de trayectos académicos compartidos y consensuados, todos ellos pensados para la colaboración, el diálogo y la exploración, desde una perspectiva transdisciplinaria que favorece un liderazgo equilibrado y un equilibrio de la responsabilidad entre los agentes implicados (Blanchard y Muzás, 2018; Socorro, 2018).

Por otro lado, las comunidades docentes de aprendizaje estimulan el desarrollo competencias y habilidades sociales que impactan de manera positiva en el contexto académico en el que cobran vida, ya que potencian a su vez la autoestima de sus miembros (Rodríguez Pérez, 2022, p. 26), así como su cohesión dentro del equipo y la apertura mental a afrontar realidades complejas con curiosidad y empatía.

Un ejemplo de transformación en este sentido es la labor realizada por *Comunidad Canguro*: una red de innovación nacida en 2019 en el seno de la Universidad de Oviedo y concebida, en tanto dispositivo crítico, para la reflexión-acción del personal docente involucrado. Mediante

su calendario de actuaciones anuales, esta comunidad de aprendizaje concede un espacio significativo a la comunicación asertiva y reflexiva, en su compromiso el desarrollo integral del estudiantado (Llamedo-Pandiella et al., 2021).

1.3. La pertinencia de los bancos de tiempo

Comunidad Canguro ha centrado el año académico 2021-2022 en tratar de romper con la sensación de soledad y el individualismo del estudiantado y su profesorado, destacando los beneficios del acompañamiento, la colaboración y el intercambio dialógico. Con esta finalidad, ha confiado en la eficacia de los denominados *Bancos de Tiempo* educativos para activar una cultura de la escucha activa y el apoyo mutuo (San Gregorio S. y Gisbert, 2017).

Los *Bancos de Tiempo* nacieron hace más de cincuenta años, vinculados a contextos socioculturales desfavorecidos, como un recurso que partía de la cohesión social para resolver, de una manera eficaz y sostenible, las necesidades cotidianas de un determinado colectivo de personas, mediante el intercambio inteligente y equitativo de habilidades, conocimientos y experiencias (Lamin, 2020). Conforme a este planteamiento, en un Banco de Tiempo, la moneda de cambio no es el dinero, sino el tiempo compartido entre las personas participantes: una unidad alternativa, sinónimo de respeto, empatía, generosidad y equidad. En otras palabras, se trata de una práctica relacional que bebe de una lógica de la reciprocidad, la corresponsabilidad y la cooperación, cuyos efectos crean cultura, solidaridad y bienestar, permitiendo al mismo tiempo el desarrollo y la emancipación individual y colectiva (Dato, 2018, p. 85). Pero, para que surta efecto, es necesario garantizar un compromiso común entre sus usuarios, así como una organización interna y una confianza en el apoyo mutuo: valores, todos ellos, que redundan en el refuerzo de un sentimiento de *comunidad*.

Como demuestra la literatura reciente en el caso de España, esta experiencia de intercambio ha sido probada tanto en ambientes asociativos y empresariales (Valor y Papaioikonomou, 2016) como en escenarios educativos de distintos niveles y ambientes de aprendizaje, debido a su estrecha vinculación con los valores de la Pedagogía Social (Alcántara et al., 2017). En concreto, su traslado al ámbito educativo constituye una oportunidad para activar una cultura académica de la colaboración, la socialización rica y el diálogo inclusivo. En palabras de Barbara de Serio (2020, p. 117), los Bancos de Tiempo ofrecen la posibilidad de reunificar comportamientos solidarios desde la conciencia de que cada forma de colaboración propicia un intercambio de experiencias formativas, independientemente de la edad de los sujetos participantes, lo que demuestra que se trata de una práctica muy flexible y adaptable a las necesidades de cada contexto, como se pretende mostrar a continuación.

2. OBJETIVO

2.1. Objetivo general

La experiencia práctica de innovación educativa que se presenta tiene por objeto la creación e integración colectiva de Bancos de Tiempo en los contextos académicos de los diecisiete docentes que constituyen una comunidad de aprendizaje multinivel y transdisciplinaria dentro de la enseñanza pública reglada, con incidencia en cinco facultades de la Universidad de Oviedo, una facultad de la Universidad de Valladolid y dos centros de Educación Secundaria del Principado de Asturias.

2.2. Objetivos específicos

Para favorecer su concreción, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Compartir estrategias docentes transdisciplinarias orientadas a fortalecer el bienestar académico y a reducir el riesgo de padecer *burnout*.
- Incorporar la Ayuda entre Iguales y el Aprendizaje Dialógico como metodologías que estimulen la colaboración y la sana convivencia.
- Evaluar la eficacia de los Bancos de Tiempo en contextos educativos heterogéneos.
- Analizar las dificultades y los retos que plantea el plan de trabajo trazado.
- Reflexionar con el estudiantado sobre el grado de pertinencia de la experiencia.

3. .METODOLOGÍA

3.1. Aparato metodológico

En el planteamiento de dicha propuesta, se han combinado dos metodologías: por un lado, la Ayuda entre Iguales (De la Cerda, 2013), materializada en el diseño, integración y evaluación de Bancos del Tiempo educativos por parte del profesorado participante, para su empleo colaborativo por parte del estudiantado involucrado; y, en segundo lugar, el Aprendizaje Dialógico (Prieto y Duque, 2009), presente tanto en las asambleas celebradas a lo largo del año académico entre docentes, como en las sesiones de las distintas asignaturas con el estudiantado. Esta sinergia se ha concebido como una manera más completa de responder a las necesidades y retos planteados para el curso académico 2021-2022: mientras que las actividades relacionadas con los Bancos de Tiempo se han pensado para estrechar lazos desde una perspectiva horizontal, solidaria, dialógica y constructiva, reconociendo y poniendo en valor las aportaciones de cada participante, la asamblea entre docentes y los intercambios dialógicos en el aula se han entendido como espacios pedagógico-discursivos heterogéneos, reservados a

la coordinación, la interacción y la sistematización de las experiencias de ayuda mutua, mediante el ejercicio de la escucha activa, la relectura colectiva de impresiones y su evaluación (Llamedo-Pandiella, 2022).

3.2. Contextos de aplicación

En esta experiencia de innovación multinivel, cada docente ha integrado al menos una de las asignaturas en las que impartía docencia durante el año académico 2021-2022. En total, se ha involucrado a grupos heterogéneos de estudiantes presentes en cinco facultades de la Universidad de Oviedo (Derecho; Economía y Empresa; Filosofía y Letras; Formación del Profesorado y Educación; Medicina y Ciencias de la Salud), en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid y en dos centros de Educación Secundaria de la Consejería de Educación del Gobierno del Principado de Asturias (IES Luces, en Lluces, e IES Alto Nalón, en Los Barreros). La Tabla 1 muestra los grupos concretos involucrados, así como las titulaciones de Educación Secundaria, Grado y Máster a las que pertenecen:

Tabla 1.

Itinerarios y grupos participantes

Titulación	Asignatura
<i>Máster</i>	
Formación del Profesorado en Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional	Introducción a la Investigación e Innovación Educativa
<i>Grado</i>	
Contabilidad y Finanzas	Sociología
Derecho	Derecho Civil I
Educación Social	Psicología del Desarrollo
Estudios Clásicos y Románicos	Análisis y Crítica de los Textos Romances Principios de Lingüística Románica Lingüística Indoeuropea
Maestro de Educación Primaria	Inglés para el Aula Bilingüe en Educación Primaria
Medicina	Morfología, Estructura y Función de los Aparatos Circulatorios, Respiratorio, Sangre y Órganos Linfoides
Pedagogía	Aprendizaje a lo largo de la vida Didáctica General Mediación y resolución de conflictos
Trabajo Social	Trabajo Social Intercultural
ESO y Bachillerato	Lengua Castellana y Literatura Tutoría

Nota. Elaboración propia.

Esta alta participación ha permitido configurar un ecosistema de aprendizaje e intercambio muy rico, que contempla un amplio espectro de áreas de conocimiento y en el que, además, tienen representatividad tanto el alumnado menor de edad de enseñanzas obligatorias y posobligatorias, como el estudiantado adulto de Grado y Posgrado. Al mismo tiempo, se ha querido atender a la diversidad lingüística, integrando contextos educativos en los que se imparte docencia en tres lenguas distintas, castellano, asturiano e inglés, las cuales constituyen, por otro lado, los tres idiomas institucionales de la Universidad de Oviedo.

3.3. Organización del profesorado

Una vez consensuados los objetivos de esta iniciativa, sus principios metodológicos y los contextos de participación, el profesorado se ha organizado por equipos de tres a cuatro participantes, con la finalidad de facilitar la concreción y evaluación de las experiencias, considerando el calendario de cada asignatura y sus respectivos ecosistemas de aprendizaje. En total, se ha planteado la creación de cuatro equipos universitarios (dos por cada semestre), de entre tres y cuatro miembros, y uno anual para el profesorado de Enseñanza Secundaria. Sus actividades fundamentales en el marco de la experiencia de innovación compartida se concretan en los siguientes cinco pasos:

1. Inicio: ayuda mutua entre iguales para tratar de integrar diversos Bancos de Tiempo en el contexto de cada asignatura, adaptándolos a las necesidades de cada grupo.
2. Desarrollo: apoyo entre docentes durante la fase de concreción de las experiencias.
3. Monitorización de la evaluación: diseño colectivo de un guion con diversas cuestiones que sirvan para realizar una sesión dialógica de cierre con el estudiantado, orientada a que reflexione colectivamente sobre su experiencia con los Bancos de Tiempo.
4. Resultado: evaluación final de las experiencias docentes.
5. Comunicación: registro individual de los pasos recorridos y comunicación conjunta de las principales conclusiones al resto del equipo.

En el desarrollo de estas tareas, se ha decidido combinar el trabajo síncrono (pasos 1, 3 y 4), mediante asambleas celebradas por videoconferencia como consecuencia de la situación de pandemia, con la comunicación asíncrona (pasos 2 y 5), por medio del correo electrónico corporativo y del empleo de un Campus Virtual compartido, donde cada docente ha puesto a disposición del resto del profesorado los materiales resultantes de sus experiencias de aula. Asimismo, para garantizar un equilibrio interno en el avance de la iniciativa y una cohesión de los equipos, el coordinador ha previsto su participación en todas las asambleas y ha facilitado

las actas de cada encuentro en dicho Campus Virtual. Por otro lado, estas interacciones por equipos se han combinado con la celebración de encuentros dialógicos comunes en los momentos del calendario más significativos, con la finalidad de mantener el espíritu de comunidad, a pesar de las dificultades de agenda.

3.4. Involucración del estudiantado

Aunque la motivación e implicación de cada docente ha sido determinante para materializar y llevar adelante esta experiencia de innovación educativa, el estudiantado ha sido su principal protagonista, como usuario de los Bancos de Tiempo y centro de la reflexión educativa planteada. Por ello, su inestimable participación se ha regulado con la ayuda de tres instrumentos complementarios: en primer lugar, cada una de las actividades de Ayuda entre Iguales propuestas en el marco del Banco de Tiempo de las distintas asignaturas; en segundo lugar, los espacios discursivos pensados para ejercitar la reflexividad, tanto en un plano individual (fundamentalmente, el cuestionario final de satisfacción y la redacción de testimonios escritos) como colectivo (esto es, la celebración de sesiones dialógicas en el aula, para proceder a la evaluación conjunta y al cierre de la experiencia, bajo la supervisión del profesorado); y, por último, en el caso del alumnado de Educación Secundaria, la colaboración en la comunicación externa de las experiencias más reseñables, mediante la creación de una sección a tal efecto en la revista de uno de los centros educativos adscritos.

3.5. Comunicación de los procesos

En relación con la comunicación externa de estas prácticas de innovación docente, Comunidad Canguro ha querido tener en cuenta los principios que definen la *Investigación e Innovación Responsable* (en inglés, RRI), basados en la consideración de que todos los actores de la sociedad civil son responsables de la educación científica y de la aplicación del conocimiento en sociedad, por lo que es necesario hacerlos partícipes de los avances que se produzcan en los ámbitos de la investigación e innovación. A tal efecto, se han incorporado las siguientes acciones encaminadas a representar algunos de ellos:

Tabla 2.

Actuaciones en el marco de la RRI

Principios de la RRI	Acciones consideradas
Ética	Minimización y anonimización de datos personales Consentimiento informado Integridad y confidencialidad Transparencia
Igualdad de género	Paridad en los equipos de trabajo Paridad en las referencias bibliográficas Empleo de lenguaje inclusivo
Ciencia abierta	Ciencia horizontal: transdisciplinaria Ciencia colaborativa Contribuciones de acceso libre
Participación ciudadana	Interacción en <i>Twitter</i> : cuenta @CangurosUniovi Foros abiertos en eventos científicos y divulgativos

Nota. Elaboración propia.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Por tercer año consecutivo, Comunidad Canguro ha trabajado para tratar de seguir avanzando y constituirse como un agente de cambio en el ámbito de la docencia y la tutoría. En la fase correspondiente al curso 2021-2022, esta red, en constante evolución, ha ampliado su radio de acción para involucrar a profesorado externo a la Universidad de Oviedo, con la finalidad de favorecer la colaboración con otros escenarios educativos heterogéneos. Por tanto, han pasado a constituir dicha comunidad de aprendizaje diecisiete docentes, quienes, además, han vinculado en sus intervenciones al alumnado de trece asignaturas correspondientes a once áreas de la Universidad de Oviedo, de una asignatura de la Universidad de Valladolid y de los dos centros de Educación Secundaria del Principado de Asturias referidos con anterioridad: el IES Luces y el IES Alto Nalón. Pese a tratarse de contextos de naturaleza y condiciones socioeconómicas diversas, la detección de una problemática importante en todos ellos ha servido como aliciente común para garantizar su movilización: la necesidad de aumentar el bienestar académico, especialmente debilitado por la situación de pandemia, aprovechando como refuerzo la idea de acompañamiento.

Así las cosas, con esta práctica colectiva y transdisciplinaria de innovación educativa, se ha insistido en la necesidad de mitigar las problemáticas derivadas del cansancio emocional, el aislamiento individual y la interrupción de la colaboración sincrónica de calidad, apostando, en su defecto, por la difusión de una cultura organizacional basada en la interacción dialógica y la ayuda entre iguales, especialmente necesaria en el contexto universitario.

Sin embargo, esta actividad no ha estado exenta de complejidad, si se considera: primeramente, la ausencia de una financiación institucional para desarrollar esta iniciativa; en segundo lugar, el agotamiento que mostraba el estudiantado de todos los niveles contemplados desde el inicio del curso académico, como consecuencia de la excepcionalidad del curso anterior; y, en tercer lugar, la sobrecarga de trabajo a la que ha estado sometido el profesorado desde el inicio de la pandemia, sumada, en el caso del personal universitario, a su —ya de por sí compleja— supervivencia en un sistema que legitima y potencia la precariedad contractual, la sobredimensión del rendimiento y la rivalidad interna.

A lo largo del año académico, se ha ido cumpliendo progresivamente con el calendario de experiencias y de trabajo en equipo programado por el profesorado implicado en esta experiencia, salvo contadas excepciones motivadas por urgencias personales ajenas al proyecto, cuya aparición ha obligado a realizar algunas modificaciones organizativas de carácter leve. Así las cosas, en lo fundamental, se ha logrado diseñar e implementar de manera básica Bancos de Tiempo de diverso tipo, todos ellos adaptados a cada contexto de aula y destinados a que el estudiantado se familiarizase con experiencias de aprendizaje y socialización rica vinculadas al intercambio. En los equipos universitarios, la mayor parte de las actividades han incidido directamente en el trabajo con los contenidos de las asignaturas, para lo cual se han propuesto distintas soluciones, como las cinco que se indican a continuación a modo de ejemplo:

1. Equipos de estudio teórico-práctico:

en las clases de *Psicología del Desarrollo* y de *Morfología, Estructura y Función de los Aparatos Circulatorios, Respiratorio, Sangre y Órganos Linfoides* se han creado equipos estables a lo largo del semestre en el que se desarrollaba la asignatura, para reforzar el repaso teórico de los contenidos y la posterior realización de prácticas colaborativas de aula. A tal efecto, los componentes de cada equipo han prefijado y medido en cada encuentro un tiempo mínimo de calidad, pensado para el intercambio y la ayuda entre iguales, sobre cuyo efecto han reflexionado a posteriori.

2. Equipos de televisión:

En dos grupos de la asignatura dedicada a la enseñanza de *Inglés para el Aula Bilingüe en Educación Primaria*, el alumnado ha empleado la Ayuda entre iguales para diseñar y realizar vídeos grupales de carácter expositivo sobre contenidos de la materia, con la finalidad de compartirlos en el canal de Youtube *DidactictacTV*, el cual funciona a modo televisión educativa. En ambos casos, se han definido distintos roles para que todas las personas pudiesen actuar como “expertas” en una tarea y lograsen ofrecer

ayuda al resto de componentes a desarrollarla. Además, cada participante ha registrado el tiempo dedicado a dicha labor y ha compartido su experiencia mediante un ejercicio personal de expresión escrita en lengua inglesa.

3. Bancos de preguntas:

en las aulas de *Trabajo Social Intercultural, Sociología y Lingüística Indoeuropea*, se han aprovechado los Bancos del Tiempo para formar bancos de preguntas de examen, mediante la incorporación de dinámicas de equipo, como la llamada “bola de nieve” o el “método Jigsaw”. En su desarrollo, el alumnado ha pautado un tiempo de calidad para reflexionar y cotejar las preguntas planteadas en las distintas fases de trabajo colaborativo que implicaba la tarea.

4. Simulaciones:

en las clases de *Mediación y Resolución de Conflictos* y en la clase de *Derecho Civil I* se han planteado casos prácticos para interpretar y resolver de manera colaborativa en el aula: en concreto, la escenificación de conflictos y la celebración de juicios simulados.

5. Evaluación por pares:

en el aula de *Didáctica General*, se han integrado como recurso dinámicas de evaluación por pares, en la que distintos equipos de trabajo han valorado el trabajo práctico realizado por otros grupos y, posteriormente, han reflexionado sobre la calidad del tiempo empleado en dicha tarea.

6. Equipos de análisis crítico:

en las clases de *Análisis y Crítica de los Textos Romances*, el estudiantado ha realizado una edición crítica de un texto medieval de manera colaborativa, pautando un calendario por fases de investigación, comparación, selección de variantes y elaboración durante cuatro semanas. Posteriormente, ha evaluado su participación y el grado de adecuación de su gestión del tiempo.

7. Paneles de socialización e intercambio de ayuda:

por otro lado, en los centros de Educación Secundaria, el ejercicio no se ha limitado a incluir tareas de Ayuda entre Iguales relacionadas con el trabajo de los contenidos o el refuerzo de competencias: la necesidad de insistir en el desarrollo madurativo del alumnado y la estabilidad de los grupos a lo largo del año han permitido, también, la creación de Bancos de Tiempo pensados para la socialización y el intercambio de ayuda en un plano más personal y cercano a su función primigenia. Por ello, se ha aprovechado, de manera especial, el contexto de la asignatura de *Tutoría*, con el objeto

de promover entre el alumnado valores como la empatía, el respeto mutuo y la solidaridad, para tratar de atajar posibles casos de acoso.

Independientemente de su modalidad y pese a su carácter preliminar, en todos los casos referidos, los primeros resultados de las experiencias muestran una valoración positiva mayoritaria por parte de los agentes involucrados, docentes y alumnado, como han reflejado en los distintos canales dispuestos para la recogida de datos: las asambleas, las sesiones dialógicas celebradas con el estudiantado en el aula, los cuestionarios individuales de satisfacción y materiales adicionales, como las redacciones. En concreto, tomando como ejemplo los resultados provisionales del cuestionario dirigido al estudiantado universitario, que ha sido respondido hasta el momento por 188 personas (de las cuales el 75,5% son mujeres), las características más valoradas de los Bancos de Tiempo han sido: su idoneidad para activar la socialización del grupo, la posibilidad que brinda a cada estudiante de dar a conocer sus destrezas al resto de la clase y la oportunidad de que todas las personas puedan aprender de sus iguales. En cambio, el factor menos destacado ha sido la vinculación de la dinámica con la asignatura, ya que el estudiantado ha entendido que esta iniciativa no depende de las condiciones concretas de un aula determinada, sino que podría aplicarse a otros contextos, formulando su debida adaptación para encontrar un rendimiento eficaz.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Tras la situación de pandemia, los entornos académicos involucrados en esta iniciativa venían acusando un agotamiento emocional y demandando un refuerzo del bienestar, que ha sido buscado mediante el diseño y desarrollo de acciones colectivas transdisciplinarias de Ayuda entre Iguales. A raíz de la experiencia descrita en estas líneas, se ha constatado que la integración de Bancos de Tiempo es un recurso útil para responder a esta demanda, gracias a su capacidad de adaptación a las condiciones de cada contexto.

En concreto, en las prácticas desarrolladas en las universidades de Oviedo y Valladolid, el profesorado ha optado, mayoritariamente, por plantear actividades más realistas que ambiciosas, orientadas a vincular estas prácticas de Ayuda entre Iguales al trabajo colaborativo con los contenidos de las asignaturas, para poder respetar el calendario institucional y garantizar el cumplimiento del programa marcado. En este sentido, se ha de tener en cuenta que las asignaturas incorporadas eran de carácter cuatrimestral y, en ocasiones, estaban compartidas con personal docente ajeno a esta iniciativa, lo que limitaba el margen de creatividad y maniobra del profesorado participante. Por otra parte, el estudiantado que coincide en estas asignaturas proviene, por lo común, de distintos itinerarios de Grado o Máster, de modo que no siempre

existe un vínculo personal entre las personas ni un sentimiento de grupo afianzado. Por esta razón, los Bancos de Tiempo han servido para activar un acercamiento y construir un ambiente de trabajo más cercano, lo cual constituye igualmente el inicio de una relación académica que, más adelante, podría trascender a un plano más personal, para lo cual se propone seguir estimulando este acercamiento.

En la Educación Secundaria, sin embargo, las condiciones de partida han sido más favorables a la filosofía originaria de los Bancos de Tiempo, vinculada a un intercambio de ayuda y servicios más personal, ya que los grupos de aula son más estables a lo largo del curso académico, las asignaturas tienen una periodicidad anual y, sobre todo, el alumnado presenta una menor autonomía, dado su menor grado de madurez. Así las cosas, las actividades de Ayuda entre Iguales se han dirigido al intercambio de habilidades y favores personales, más allá de los contenidos de las materias, con la finalidad de equilibrar los sociogramas y prevenir posibles casos de acoso. A tal efecto, se ha aprovechado la asignatura de *Tutoría* para orquestar estas prácticas y mediar en la distribución equitativa de los tiempos, con ayuda de paneles organizativos, en los que cada estudiante ha compartido sus ofertas y demandas.

Por lo tanto, si bien se ha tomado como referencia un marco metodológico común para todas las experiencias, este se ha concretado por equipos para poder ajustarlo a las necesidades de cada grupo de estudiantes, con el objeto de construir un planteamiento sostenible y eficaz.

En todo caso, el estudiantado ha participado de un modo activo en las tareas propuestas, confirmando mayoritariamente su conformidad con las tareas planteadas y reconociendo su contribución a la mejora del clima académico y a la consolidación de su aprendizaje.

En definitiva, las intervenciones que se han descrito, todas ellas realizadas en el marco de Comunidad Canguro durante el año académico 2021-2022, han permitido avanzar en la búsqueda de estrategias docentes compartidas para reforzar el bienestar y la socialización rica, no solo del estudiantado, sino también del profesorado. Si bien con un carácter exploratorio, la incorporación de Bancos de Tiempo en aulas multinivel y las dinámicas de evaluación inherentes a dicha práctica han contribuido al desarrollo de una perspectiva crítica en torno a la necesidad de integrar la Ayuda entre Iguales en la rutina académica, entendida como un bien común para el crecimiento personal y profesional, muy rentable y a coste cero.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcántara, L., Valderrama, R. & Limón, D. (2017). El banco del tiempo como herramienta de mejora socio-educativa en el contexto universitario. En E. Lucio-Villegas, A. Camacho, D. Limón, M. A. Ballesteros-Moscósio, N. Melero, R. Valderrama & M. Pabón,

- M. (Eds.), *Actas del XXX Seminario de Pedagogía Social “Pedagogía Social y Desarrollo Humano”* (pp. 145-158). Universidad de Sevilla.
- Blanchard, M. & Muzás, M^a. D. (2018). *Equipos docentes innovadores. Formar y formarse colaborativamente*. Narcea.
- Dato, D. (2018). Il lavoro come dono per una società solidale. Il caso delle Banche del Tempo. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(1), 79-90.
- De la Cerda, M. (2013). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales. Reflexiones y prácticas*. Graó.
- De Serio, B. (2020). Un primordiale modello di “banca del tempo” nel progetto montessoriano di istituzione delle case dei bambini. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(2), 112-128.
- Esteras, J., Chorot, P. & Sandin, B. (2018). *El síndrome de burnout en los docentes*. Pirámide.
- Han, B. (2021). *No-Cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Taurus.
- Lamin, M. (Coord.) (2020). *Economía Colaborativa y Bancos de Tiempo*. Tirant lo Blanch.
- Llamedo-Pandiella, G. (2021). La asamblea como espacio dialógico compartido entre docentes universitarios. En *Edunovatic2021. Conference proceedings: 6th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (pp. 12-14). Redine.
- Llamedo-Pandiella, G., González, R., Calvo, S. & Pérez, R. (2021). Creando una comunidad docente de aprendizaje en la Universidad de Oviedo: evolución de un trayecto compartido. En O. Buzón & C. Romero (coords), *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI* (pp. 1914-1931). Dykinson.
- Llamedo-Pandiella, G. (2022). Experiencias académicas en pandemia en la Universidad de Oviedo: ¿Riesgo de burnout? En *Experiencias innovadoras y desarrollo de competencias docentes en educación ante el horizonte 2030*. Dykinson.
- Prieto, O. & Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30. <https://doi.org/10.14201/eks.3930>
- Rodríguez Pérez, M.^a V. (2022). Perspectiva de las comunidades de aprendizaje en la Educación Superior. En M. V. Rodríguez Pérez., & S. L. Sánchez Rivera (Eds.). *Comunidades aprendientes, comunidades reflexivas: una estrategia para la cualificación de la práctica docente*. (pp. 23 - 31). UNIMINUTO.
- San Gregorio, S. & Gisbert, J. (2017). *Cómo hacer un banco del tiempo. La aventura de aprender*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Seperak-Viera, R., Fernández-Arata, M. & Dominguez, S. (2021). Prevalencia y severidad del burnout académico en estudiantes universitarios durante la pandemia por la COVID-19. *Intersecciones*, 7, 1-7.
- Socorro, M. A. (2018). Transdisciplinariedad: Una Mirada desde la Educación Universitaria. *Revista Scientific*, 3(10), 278-289.
- Valor, C. & Papaioikonomou, E. (2016). Bancos de Tiempo en España. Una exploración de su estructura, gestión y perfil de usuarios. *Revista Internacional de sociología*, 74(1).
- Vega, M. (2020). *Creando comunidades de aprendizaje en la Universidad. Una propuesta de formación experiencial*. Morata.

PROYECTO IN-CRESCENDO: EDUCACIÓN INCLUSIVA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL INSTRUMENTAL. DIARIO DE UNA RESURRECCIÓN ANUNCIADA

Miguel Ángel Cabero Izquierdo

CEIP Antonio Allue Morer

maci86@hotmail.es

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, educación musical, impacto social, multiculturalidad

RESUMEN

La música tiene una gran capacidad de transformación personal y social, siendo un recurso educativo que promueve la inclusión en el ámbito educativo. El Proyecto In-Crescendo viene desarrollando actividades musicales (instrumentales y corales) en horario lectivo a lo largo de 12 años en el CEIP Antonio Allue Morer, un centro considerado de difícil desempeño, de la ciudad de Valladolid. Desde el año 2020, el proyecto se ha visto afectado por situaciones que han modificado su organización estructural; los cambios políticos, la crisis sanitaria, la búsqueda del profesorado por parte del centro escolar o la introducción de antiguos alumnos como docentes, han afectado de diferente manera al desarrollo de este. Mientras que la investigación se centra en los 12 años del proyecto, la presente comunicación propone un estudio de caso centrado en los 4 últimos años, que son los más significativos para responder al objeto de estudio, a través de observaciones sistemáticas, entrevistas, análisis de documentos y noticias de prensa. Elementos como el número de participantes, la metodología y desarrollo de los ensayos o algunos de los objetivos iniciales, se han visto afectados a lo largo de estos años en los que no se ha llevado a cabo el proyecto.

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual, se caracteriza por su diversidad, cultural, social y religiosa. Una multiculturalidad que en ocasiones produce diferentes oportunidades, sujetas al punto de partida de cada persona. La educación debe ser la herramienta que luche contra esta desigualdad a través de una red de aprendizajes competenciales inclusivos, que suplan esa diferenciación entre familias. Dentro de la educación primaria, la música es una herramienta eficaz en el desarrollo de competencias clave de las personas que conformarán la sociedad del futuro. El poder

transformador que tiene la música desde el punto de vista personal, emocional y social (Hallam, 2005) la conforman como el medio idóneo para desarrollar una verdadera transformación comunitaria.

El proyecto In-Crescendo (de ahora en adelante PIC), nace hace más de una década a través de un PIE⁹ (Valles del Pozo, 2018) en el CEIP Antonio Allue Morer de la ciudad de Valladolid. Este centro se enmarca en la categoría de difícil desempeño por la tipología de las familias y alumnos que acuden al mismo (familias en riesgo de exclusión social). Este proyecto, se inició desde el Área Socioeducativa del Auditorio Miguel Delibes de Valladolid y su orquesta sinfónica (OSCYL), quienes dependen de la fundación Siglo. A lo largo de más de 12 años de vida, el PIC ha pasado por diferentes situaciones que han supuesto cambios estructurales, organizativos, presupuestarios e incluso identitarios.

La situación política surgida en la comunidad autónoma de Castilla y León con cambios de puestos en las instituciones y fundaciones, a finales del año 2019, ha repercutido en la estabilidad del proyecto.

En 2020, el COVID-19 paralizó la educación presencial en España. La vuelta a la educación presencial, en septiembre del mismo año, dejaba muchas dudas sobre la viabilidad de la continuidad del PIC, debido a las restricciones que produjo la pandemia.

El último trimestre del curso 2020-2021, se consiguieron restaurar algunas sesiones del PIC, gracias al trabajo del claustro del centro escolar y al interés de los alumnos de este.

Finalmente, en el segundo trimestre del curso 2021-2022, el PIC se reinstauró con todas las sesiones musicales que los cambios políticos y la pandemia paralizaron. Actualmente, el PIC se sustenta gracias al programa de cooperación territorial del Estado Español por un período de al menos cuatro años. Por otra parte, al no tener alumnado de 5º y 6º con nociones instrumentales, (debido a la paralización del proyecto durante dos años), se ha ampliado la edad de entrada del alumnado en el proyecto, empezando desde 1º de educación primaria con el objetivo de tener un mayor número de participantes avanzando al mismo nivel. Otra novedad es que este es el primer curso, en el que antiguos participantes del proyecto, vuelven a él como profesores.

⁹ Proyecto de Innovación Educativa

2. OBJETIVOS

Analizar de qué manera las diferentes razones y situaciones que han provocado la paralización del PIC durante dos años, han afectado al desarrollo del proyecto y a los participantes de este.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación, de estilo cualitativo, presenta un estudio de caso intrínseco sobre el PIC (Stake, 2010) e intenta comprender “las complejas relaciones entre todo lo que existe” (Stake, 2010, p.42). El autor del artículo es también docente de música del centro educativo y actual director del PIC. Por lo tanto, su función como investigador tiene dos vertientes: como observador participante y como observador no participante de las diversas actividades en relación con el PIC.

3.1. Contexto

Las familias de los alumnos que acuden al centro mayoritariamente son población gitana y migrante. Muchas de ellas, son familias en riesgo de exclusión social, con un nivel socioeconómico bajo. En muchos casos, dan muy poca importancia a la educación de sus hijos, lo que repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por todo ello, se inicia el PIC, con el objetivo de promover el interés educativo de las familias y que ello repercuta de manera positiva en la tasa de absentismo del centro a través de la práctica vocal e instrumental.

3.2. Participantes

En la actualidad, el centro cuenta con un total de 196 alumnos entre educación infantil y primaria, siendo estos últimos los que desarrollan las actividades del proyecto. Además, participan en el un total de 20 antiguos alumnos del centro, que actualmente cursan sus estudios de la E.S.O, Bachillerato y Universidad (de los cuales dos, además son profesores del proyecto). Las familias colaboran en determinadas actividades del proyecto, como en los ensayos abiertos y conciertos.

Además, el claustro está implicado tanto directa como indirectamente. De los 25 docentes del centro, 4 de ellos aprenden instrumentos junto a los alumnos y el resto colabora con las actividades del proyecto en forma de apoyo educativo.

3.3. Técnicas de recogida y análisis de datos

La presente comunicación es una parte de una investigación mayor, que estudia los factores de impacto del proyecto a lo largo de sus más de 12 años de andadura. Esta comunicación se centra en los cuatro últimos años (2019-2022) de desarrollo del PIC en el centro, a través de un análisis

documental; entrevistas de los diferentes protagonistas y observaciones realizadas durante el periodo de 2015 a 2022. Se analizaron 71 documentos (proyecto educativo, proyecto de innovación, artículos de prensa, entre otros), 10 entrevistas semiestructuradas, y un total de 6 sesiones de observación sistemática, tanto participativas como no participativas que se grabaron en vídeo.

Tabla 1.

Fuentes consultadas

Datos	Descripción	Códigos	
Proyecto de Innovación Educativa	Programas que buscan nuevas ideas y metodologías innovadoras a través de experiencias educativas de los propios docentes	PIE 2010-11 PIE 2011-12	
Contrato-Programa	Programa cuyo fin es lograr la mejora del éxito escolar del alumnado facilitando su aprendizaje y la adquisición de competencias básicas	CP 2013-14	
Proyecto Educativo	Documento que recoge el planteamiento educativo y objetivos generales y proyecto curricular que tiene un centro escolar.	8 PEP 2012-2018	
Programación General Anual	Documento educativo en el que se plasma la organización específica de un curso escolar concreto, con los objetivos y las acciones metodológicas concretas, actividades, reuniones, etc.	8 PDA 2012-2019	
Documentos	Proyecto de Autonomía	Proyecto con el que el centro determina una línea metodológica propia y única. Permite configurar libremente un porcentaje de horas lectivas dependiendo del nivel y las áreas. Incluye prórrogas.	PA 2016-2020
	Dossier	Memoria donde se explican los rasgos fundamentales y actividades principales de este proyecto.	DSS 2019
Entrevistas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coordinador del Área Socioeducativa (2018-2021) 2. Cofundador y director del PIC (2010-2016) 3. Primer alumnado participante del PIC 4. Familiar de participantes en el PIC 5. Directora del centro escolar (2009-) 6. Maestra participante en el PIC (2008-) 7. Directora del PIC (2019-) 8. Maestro de música y director del PIC (2022-) 9. Profesor del PIC y antiguo participante como alumno (2022-) 10. Profesor de coro (2022-) 	EN (1-9)	
Observaciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asamblea explicativa 15-03-2021 2. Primer ensayo de orquesta del curso 21-22 28-01-2022 3. Ensayo de coro 9-2-2022 4. Clase de violonchelo 29-04-2022 5. Ensayo de orquesta 22-04-2022 	OB (1-6)	

6. Clase de viola 20-05-2022

Artículos de prensa		Nombre fuente y fecha
	44 artículos de prensa en periódicos de ámbito nacional y local	
	-Radio 5 desde 02-05-14 al 09.08.14	
	-ABC desde 09.08.14 al 28.6.16	
	-La Razón desde 09.08.14 al 21.02.20	
	-Diario de Burgos desde 09.08.14 al 21.2.20	
	-Zamora Digital desde 21.12.13 al 09.08.14	
	-El Norte de Castilla desde 23.12.10 al 19.05.18	
	-El Día de Valladolid desde 09.08.14 al 02.04.20	
	-Delicias al día 12.13	
	-Europapress desde 18-10-11 al 04-12-2017	

Nota. Elaboración propia.

Toda la documentación transcrita se volcó en el programa Atlas.ti. Se llevó a cabo una codificación abierta (Strauss & Corbin, 1990) y se obtuvieron 9 Categorías, que se agruparon en categorías de orden superior resultado en las siguientes: La organización del PIC, La política en el PIC, COVID-19 y nueva normalidad

La triangulación se llevó a cabo gracias al uso de varias técnicas de recogida de datos (documentación, entrevistas y observación); triangulación de participantes (alumnado, familias, profesorado, equipo directivo); triangulación de procedencia de datos (centros educativos, centro cultural, legislativo).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Organización del PIC

Esta categoría hace referencia a cómo se organiza el proyecto en el centro escolar. Esta explicación se considera necesaria para contextualizar los aspectos organizativos, de manera que se puedan comprender las dificultades a las que se ha tenido que hacer frente y que posteriormente se desarrollarán en esta investigación. La flexibilidad curricular, organizativa y la implicación del profesorado han facilitado durante estos años el desarrollo del proyecto. En relación con esto, P, B. (EN 2):

Me gustó la sensación de relajación en cuanto al currículo educativo. Las metas eran muy humanas, muy grandes y verdaderas, con una gran flexibilidad y cierta libertad. La

directora fue el mayor apoyo de todos, ...la gran ventaja de este centro escolar era la gran diversidad cultural que tenía.

El PIC, se inspiró en el Sistema de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles de Venezuela El Sistema, sin embargo, el objetivo es diferente. Según M, C. directora del coro y orquesta del PIC durante el curso 19-20 “el objetivo de El Sistema es de corte social, y se trabaja mediante la formación de músicos profesionales” (EN7). Este proyecto contaba con un gran apoyo de la orquesta, puesto que la mayor parte del profesorado eran músicos de esta.

Durante el curso 2021-2022, la estructura horaria del proyecto cuenta con las siguientes sesiones: 1 hora y media semanales de coro, 1 hora de orquesta, una hora de banda y 30 minutos de instrumento individual repartido entre el alumnado de 1º a 6º de educación primaria.

Gracias a la Orden EDU/33/2016, de 26 de enero, por la que se modifica la Orden EDU/1142/2015, de 29 de diciembre, por la que se regula la implantación de proyectos de Autonomía en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León que imparten educación Primaria, estas actividades musicales se pudieron introducir dentro del horario escolar ya que el centro educativo tiene la libertad de configurar cierto porcentaje horario, de algunas áreas del currículo. Se utilizaron horas de materias como lengua, matemáticas, ciencias sociales y religión para llevar a cabo actividades musicales.

Al llevarse a cabo dentro del horario lectivo mejora el absentismo y desarrolla competencias humanas, emocionales y de convivencia entre los alumnos (Valles, 2018). A lo largo de estos 12 años, los participantes del PIC, han dado más de 50 conciertos tanto dentro como fuera de la comunidad autónoma.

4.2. La política en el PIC

El día 2 de diciembre del 2019, toma posesión del cargo el nuevo director de la fundación, la cual ha gestionado el PIC desde sus inicios. Ese mismo día, se informa a los centros donde se desarrolla el PIC, que todas las actividades relacionadas con él, se suspenden. La razón que se da a los centros es por un problema en la realización de los pagos a los profesores de música del proyecto. El resultado, es que todas las actividades relacionadas con el PIC en el centro se paran. Algunos alumnos no entienden como hace poco más de un mes, dieron un concierto con motivo de la visita de un importante chelista y ahora “no puedo tocar con mis compañeros” (OB1) se queja L.Z, alumno de flauta de la orquesta.

A partir de este momento, el PIC, debe esperar. Las reuniones y las llamadas telefónicas se suceden. El centro escolar pide una solución al problema, los músicos de la orquesta

participantes en el proyecto realizan múltiples peticiones públicas pidiendo explicaciones, de las que la prensa se hace eco (El día de Valladolid 3-12-22), en este artículo, la presidenta del AMPA de un centro donde se realiza el proyecto comenta:

(en referencia a los docentes del proyecto) “Han despertado en nuestros hijos sonrisas, miradas y movimientos coordinados, gracias a su humanidad y su gran conocimiento musical. Cuando un proyecto funciona, hay que mantenerlo o mejorarlo, pero nunca destruirlo” (El día de Valladolid 3-12-22).

Hay que destacar la labor social que este proyecto realiza no solo en el centro, sino en toda la comunidad educativa. Una madre cuyos hijos participan en el proyecto afirma (EN4):

...creo que los padres cuyos hijos han participado en el proyecto, cambian, ves ejemplos de familias de minorías étnicas o musulmanes que son mucho más abiertas de mente, que ven que son iguales que el resto, aunque tengan sus creencias religiosas...además, al salir de su contexto, y relacionarse con otras personas, descubren nuevas formas de defenderse ante la vida, y encuentran y descubren otras formas de resolver pequeños problemas de su día a día. A.A.

Al cabo de una semana, el director de la fundación y el consejero de cultura explican el porqué de este “parón”. La justificación oficial, es que el proyecto “está en peligro legal”, y que para “proteger el proyecto y que siga creciendo” han tomado esta decisión “siguiendo recomendaciones del servicio jurídico” (El Norte de Castilla 15/12/19). Desde la consejería responsable del PIC se informa que se pretende “impulsar y mejorar” el proyecto ya que ha sido “un éxito en todos los años que ha funcionado, bajo el amparo de la fundación [anonimizada]. (Diario de Valladolid. El Mundo 14/12/2019). Así mismo, se informa de que la intención es la de realizar una “licitación externa” del proyecto. (Diario de Valladolid. El Mundo 21/12/2019)

La respuesta de la comunidad educativa fue unánime; durante más de un mes, docentes, músicos, alumnos y familias no cesaron de pedir explicaciones, concentrarse en múltiples espacios y dar voz a la situación que estaban viviendo.

Finalmente, a finales del mes de enero de 2020, se informa a los centros de la reanudación de las actividades del PIC. El director de la fundación y el consejero afirman que el proyecto, ha recibido “mejores garantías judiciales para su gestión” siendo una “herramienta inclusiva de calidad” (Agencia EFE. Edición Castilla y León 21-02-20).

El PIC, volvía a estar en marcha, pero no por mucho tiempo.

4.3 El COVID-19 y su repercusión socioeducativa

El Covid-19 supuso un parón de la actividad presencial educativa en todo su espectro. Debido a esta situación, el PIC tuvo que paralizarse el 13 de marzo de 2020. Con la vuelta a la actividad presencial, en septiembre de 2020, la situación sanitaria no aseguraba la vuelta del PIC. Desde el centro educativo, se realizó un Protocolo sanitario del PIC, basado en los protocolos establecidos en conservatorio medios y superiores y escuelas de música, que pudiera asegurar un correcto desarrollo de las actividades musicales en tiempos de pandemia. Aun con estas medidas, desde la fundación, no veían viable el desarrollo de las actividades por las medidas sanitarias, por lo que no dotaron al centro de profesorado que pudiera llevarlo a cabo. Pero de nuevo, los que no entendían este nuevo parón, eran los niños. “Todas las semanas me preguntan cuándo van a poder volver a ensayar con sus instrumentos y me duele no poder darles una respuesta. Tenemos los instrumentos, pero no a los músicos de la orquesta” asegura C.M.A, maestro de música del centro (EN8). En esta situación, gracias a la labor de los maestros de música del centro escolar y a la colaboración de su equipo docente, se llevaron a cabo los ensayos de coro y ensayos puntuales de pequeños grupos instrumentales de cámara, en los momentos en los que el clima permitía realizarlos en el exterior, asegurando así las medidas sanitarias.

4.4. Nueva normalidad

El curso escolar 21-22, el PIC no ha estado exento de movimientos políticos y parones educativos. De nuevo, el proyecto no se inició con el comienzo del curso escolar. Al centro, no dejaron de llegar noticias que no auguraban una puesta en marcha fácil. Por una parte, el PIC, pasó a depender de dos consejerías diferentes. Por otra parte, se “desligó” a los músicos de la orquesta que todavía estaban dentro del PIC (Norte de Castilla. 28/11/21).

Finalmente, y gracias a la dotación económica llegada del programa de cooperación territorial del Estado Español, el PIC se pudo poner en funcionamiento al cien por 100 a lo largo del mes de febrero; casi dos años y medio después del primer parón.

La puesta en marcha del PIC, tuvo en cuenta las diferentes medidas sanitarias necesarias por el COVID-19. El centro, ha seguido diariamente las recomendaciones fijadas por las administraciones. Durante los primeros meses, las clases de aquellos instrumentos para los que no era posible el uso de mascarilla, como los instrumentos de viento, se desarrollaron en pequeños grupos de 2 o 3 alumnos en aulas con mucho espacio y la suficiente ventilación. Los ensayos de orquesta se han llevado a cabo con las mascarillas y la correcta ventilación, mientras

que los ensayos de banda no se han llevado a cabo hasta que ha dejado de ser obligatorio el uso de mascarillas dentro de los centros educativos. En cuanto a los ensayos de coro, se realizaron con mascarilla cuando estos han sido en interiores y sin mascarilla, pero respetando la distancia de seguridad cuando se han podido realizar en el patio al aire libre. El uso de mascarilla en los ensayos de coro ha resultado ser un elemento negativo a la hora de desarrollar la práctica coral. Los ensayos se desarrollan en sesiones con una media de 30 alumnos por cada una, sin embargo, a muchos de los alumnos no se les escucha cantar, y no se les ve motivados. El profesor de coro, P.N, comenta sobre el uso de la mascarilla en los ensayos (EN10):

Tras ver cómo se desarrollaban los primeros ensayos, decidí introducir muchos más gestos en cada canción para intentar conectar con ellos. No nos veíamos las caras y no conseguía saber si estaban disfrutando o se estaban aburriendo.

El uso de la mascarilla también repercute en los ejercicios de respiración, que se reducen al mínimo. Sin embargo, es en la pronunciación donde se requiere un mayor trabajo ya que según afirma P.N “no se entiende la mayor parte de la letra” (OB3).

Por otra parte, el uso de las mascarillas no ha afectado de manera importante al desarrollo de los ensayos de orquesta

En este curso 2021-2022, la búsqueda del profesorado, y la coordinación del proyecto se ha llevado a cabo por parte del centro escolar mientras que la única relación con el Área Socioeducativa de la orquesta, han sido dos sesiones formativas. Este proceso no fue fácil puesto que, en la mayor parte de los casos, los currículums de los aspirantes no contienen experiencia en programas o proyectos sociales, o con alumnado en riesgo de exclusión. En relación con esto C.M.A comenta (EN8):

Nos llegaron currículos de grandes músicos, con títulos de postgrados que han pasado por buenas orquestas, pero no quiere decir que sea lo mejor para enseñar a un alumno que tiene reacciones violentas, que no ha dormido o que tiene un nivel de nerviosismo alto porque en casa sufre malos tratos

Otros proyectos musico-sociales como “El Sistema” desarrollan un estilo de aprendizaje en el cual tanto el discente como el docente son participantes del mismo proyecto. Los alumnos más aventajados ayudan a los menos (Sánchez, 2007) o incluso se convierten en formadores (Bilbao, 2015). Recogiendo esta metodología, a principios de curso, la directora y el jefe de estudios del centro en el que se desarrolla el PIC, contactaron con antiguos alumnos y participantes de este, para proponerles que pudieran formar parte del grupo de profesores de este. Se consideró

que podía ser interesante tanto para los actuales alumnos como para los antiguos, que se valorara su esfuerzo y se viera recompensado dentro del propio proyecto.

R.H, directora del centro asegura, “para mí, ver de profesores a mis antiguos alumnos hace que se cierre el círculo de un proyecto social como este”. (EN 5)

Tras varias reuniones se escogieron a dos antiguos alumnos del proyecto como profesores de instrumento (viola y violonchelo). Lo que se pretendía era generar un feedback más fuerte entre docente y discente, siendo este mucho más enriquecedor.

C.M.A, comenta “este proyecto no pretende formar músicos, pero si hacer ver a nuestros alumnos que, con su trabajo y esfuerzo, hay otras puertas que pueden abrir...Por eso es importante que estos profesores estén en el PIC”. (EN8)

Para B.K, profesor de viola del PIC y antiguo participante del proyecto, ha sido una experiencia muy gratificante y con aprendizajes que puede utilizar en su propia vida, como explica a continuación (EN9):

Lo que más me ha costado aprender, es que con estos niños debes tener la capacidad de amoldarte a las necesidades que tienen cada día. Creo que esa visión de mente abierta con la educación es algo que puedo aprovechar en mi día a día, no cerrarte a una única opción cuando puedes crear otras distintas e igual de validas

Se concretó que estos dos profesores, estuvieran acompañados durante el segundo trimestre por otros profesores titulados del mismo instrumento con la finalidad de ayudar y guiar en su aprendizaje como docentes.

La vuelta a las sesiones musicales tras dos años ha ocasionado ciertos problemas que afectan a la metodología y dinámicas de las actividades. En años anteriores, cuando los alumnos de 4º comenzaban en el proyecto, su línea de aprendizaje era más lenta que sus compañeros de 6º curso. Estos últimos al llevar dos años en el proyecto, sustentaban un mayor nivel musical sobre el que avanzaban los nuevos participantes. Esta situación ha cambiado en este curso escolar, ya que todos los participantes, han empezado desde cero en el proyecto, como se aprecia en la siguiente observación (OB2).

En el primer ensayo, nos dimos cuenta de que estos niños partían de cero, esa era la primera vez que cogían su instrumento y muchos no conocían todas las notas musicales. Era muy difícil comenzar un ensayo de orquesta con unos conocimientos tan bajos

Los dos años en los que no se ha llevado a cabo el proyecto, también ha afectado a la metodología utilizada en las sesiones de orquesta e instrumento. Los participantes en el proyecto, al no tener los conocimientos ni musicales ni instrumentales necesarios, se optó por llevar a cabo actividades lúdico-musicales, basadas en el acercamiento a cada uno de sus instrumentos desde una visión del objeto sonoro (meter cita de algún autor). Para ello, se han llevado a cabo planteamientos de diferentes músicos y pedagogos. En un primero momento, los participantes han experimentado con las diferentes sonoridades de sus instrumentos, percutiéndolo, rasgándolo y soplándolo (Paynter, 2010), e interpretando partituras basadas en grafías no convencionales (líneas ascendentes, descendentes, círculos, puntos, etc.) (Dennis, 1991). En otros ensayos se han realizado diferentes planteamientos relacionados con los paisajes sonoros. El alumno A.M, de 1º de primaria realiza el siguiente comentario durante el ensayo (OB5):

Parece más difícil, pero tocar con la viola rayas curvas, círculos y letras no es tan difícil, solo tienes que prestar atención a cuando puedes sonar y tocar la viola golpeándola con los dedos

Seguidamente, se trabajaron los gestos de dirección usando aquellos sonidos que experimentaron y descubrieron, a través de juegos como paisajes sonoros (Schafer, 2013), tocar a través del caminar del director o con el movimiento de su cuerpo, actividades con las que los alumnos se han sentido seguros para experimentar e interpretar con sus instrumentos.

Todo ello, se llevaba a cabo paralelamente a las sesiones de instrumento individual. Estas sesiones, al igual que en las de orquesta, se ha comenzado desde aprendizajes muy básicos. Las primeras sesiones, se desarrollaron iniciando a los participantes en la correcta posición del cuerpo, la manera correcta de coger el instrumento y en el repaso de las notas musicales.

A.W, profesora de violonchelo y antigua alumna del PIC comenta (OB4):

Lo que más me ha costado transmitir a mis alumnos, es que cada cuerda de su instrumento puede tener muchas notas diferentes dependiendo de la posición de la mano.

Ante esta situación, la dirección del centro decidió que todo el alumnado de primaria (de 1º a 6º) comenzara a participar en el proyecto. Como se ha comentado, en años anteriores, se comenzaba en el proyecto en 4º de educación primaria, pero, puesto que todos los alumnos partían del mismo nivel se decidió que todo el alumnado estuviera en el proyecto. R.H, directora

del centro comenta, “Al comenzar desde 1º de primaria, lo que conseguiremos es que cada alumno, tenga un recorrido de aprendizaje musical total de seis años” (EN5)

Otra consecuencia originada por los dos años en los que el proyecto no se ha llevado a cabo, son las actuaciones que se realizaban a lo largo del curso. Debido al bajo nivel inicial de los participantes en el PIC, no se han podido realizar concierto al uso, con un repertorio a desarrollar. En lugar de ello, en este curso 21-22, se han realizado dos actuaciones en forma de “ensayo abierto”, en los cuales se han llevado a cabo algunas de las actividades que se han llevado a cabo a lo largo de los ensayos.

Uno de los objetivos de este proyecto en sus inicios, era el de mejorar la tasa de absentismo que tenía el colegio. A lo largo del curso escolar 20-21, la tasa de absentismo se incrementó.

Desde el centro, comentan que, entre las razones de este cambio en el absentismo, estaba el miedo a la pandemia. Durante el curso 21-22, esa tasa se fue recuperando. Si bien es cierto que la recuperación de una tasa baja de absentismo no está ligada en general al PIC, si es cierto que a lo largo del curso se han dado casos de alumnos con una tasa de absentismo importante, que desde que entraron en el proyecto, no faltaban los días en los que tenían ensayos. El director del PIC puntualiza, “se comentó a los alumnos, que aquellos que tuvieran 3 faltas injustificadas a los ensayos, se les sacaría del proyecto. Se ha dado el caso de tres alumnos, que todas las semanas faltan uno o dos días al centro, pero nunca cuando hay ensayos” (EN8).

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La intención de esta comunicación no ha sido la de buscar culpables, ni valorar la necesidad de llevar a cabo cambios administrativos, si no la de tomar conciencia de las consecuencias que acarrea suspender la realización de un proyecto social, como lo es el PIC. El proyecto lleva una inercia emocional en la mente de los alumnos, y muchos de ellos, no tienen edad para comprender por qué se les aparta de un proyecto que les hace sentir tan importantes. En una entrevista con cuatro de los primeros participantes del proyecto, F.C. hizo el siguiente comentario (EN3):

A mí, personalmente me cambió la vida. De no hacer nada ni tener motivación por nada bueno, a ser uno más de la orquesta o incluso, mejorar y llegar a ser el mejor. De ver que no iba a ser una tontería, que esto iba a llegar lejos

La situación que ha generado el COVID-19, ha afectado al desarrollo de algunas sesiones, como las de banda, que no se han podido realizar hasta que ha dejado de ser obligatorio el uso

de las mascarillas. El uso de estas, si ha afectado negativamente al desarrollo del coro. Sin embargo, no ha tenido mayor repercusión a la hora de llevar a cabo los ensayos de orquesta.

Como se ha podido observar, el parón de dos años sufrido en el proyecto ha afectado al ritmo de trabajo de este. Mientras que, en años anteriores, siempre había alumnado que llevaba al menos dos años realizando práctica instrumental, este curso, se ha tenido que cambiar la metodología debido a que ningún alumno conocía su instrumento al empezar el curso escolar, ya que los alumnos con conocimientos instrumentales ya habían pasado al instituto.

Esta situación ha ocasionado un cambio del desarrollo, no solo de los ensayos y de las clases de instrumento, sino también de la forma en la que se desarrollan los conciertos. Durante el presente curso escolar, el ritmo de aprendizaje de los alumnos ha prevalecido sobre objetivos como el del concierto fin de curso del auditorio, el cual, no se ha podido realizar, entre otros motivos, por la falta de conocimiento instrumental.

Como punto positivo, actualmente todos los alumnos desde 1º a 6º de E.P aprenden un instrumento musical y acuden a orquesta y coro, (antiguamente sólo tenían práctica instrumental a partir de 4º de E.P). Esto ha ocasionado realizar cambios metodológicos importantes, si bien es cierto que se espera que, en unos años, el centro disponga de un mayor número de alumnos en la orquesta con un buen conocimiento musical. Esto ha motivado que los objetivos a cumplir sean diferentes que otros años. Como afirma M.C (EN11).

Este curso no hemos tenido la presión de cumplir un temario para representarlo en el auditorio a final de curso, nos hemos dejado llevar por el ritmo de aprendizaje de nuestros alumnos

Estos cambios metodológicos, también han propiciado desarrollar otras facetas del aprendizaje musical, como la creatividad, la experimentación y la escucha activa.

La introducción en el PIC de antiguos alumnos como formadores del proyecto, ha resultado ser un elemento muy positivo. Tanto los formadores como sus alumnos se han mostrado muy contentos con el desarrollo de las sesiones. G.B alumno de 1º de educación primaria comenta (OB6):

Me encanta que me de clase B.K es como si fuera un amigo porque sabe lo que cuesta aprender un instrumento. Cuando tenía mi edad tuvo que estudiar lo mismo que yo.

Por ello, otro objetivo por conseguir es que, para próximos cursos y según vayan cumpliendo la mayoría de edad, antiguos alumnos del centro y participantes del PIC, puedan reintegrarse como docentes del proyecto.

Por otra parte, aunque el PIC no es una razón generalizada que genere un descenso importante del absentismo, sí que ha tenido repercusión en algunos de los alumnos que se habían “desconectado” del colegio en los dos últimos cursos escolares.

Sobre el papel, la dotación económica está asegurada los próximos cuatro años, siempre y cuando cualquier otra situación, no provoque un nuevo parón.

En esta investigación se ha constatado que, el parón que ha sufrido el PIC durante los cursos 19-20 y 20-21, ha marcado la forma en la que se desarrollará en los próximos años. Los cambios, sea cual sea su naturaleza, repercute de manera directa no solo en la organización del proyecto, sino en el plano metodológico, en los objetivos fijados e incluso en el plano emocional de los participantes de este.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bilbao, M. G. H. (2015). *Higuera, M. G. (2015). Acciones socio-educativas de las orquestas sinfónicas españolas y de Gran Bretaña* [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco. <https://addi.ehu.es/handle/10810/16009>.

Dennis.B. (1991). *Proyecto sonoros*. Ricordi Americana.

Hallam, S. (2005). How to advocate for music: Personal stories of music education advocacy. *International Journal of Music Education*, 23(2), 144-148. <https://doi.org/10.1177/0255761405052410>

John Paynter. (2010). *Sonido y Estructura*. AKAL ediciones.

Sánchez, F. (2007). *El Sistema Nacional para las Orquestas Juveniles e Infantiles*. Venezuela. 63-69. https://www.mendeley.com/catalogue/e76f9a4d-e29f-3252-b234-91f425c4e221/?utm_source=desktop&utm_medium=1.19.8&utm_campaign=open_catalog&userDocumentId=%7B3e3def24-82e9-4c9c-99e4-22465316344a%7D

Schafer, R. M. 1933-. (2013). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*. undefined-undefined. https://www.mendeley.com/catalogue/0e3cf9f3-8f59-366e-b2b1-6a1d694c4f4e/?utm_source=desktop&utm_medium=1.19.8&utm_campaign=open_catalog&userDocumentId=%7B95aff331-23c9-3c7e-b9c7-2b3836cf7315%7D

Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). Thematic Analysis. En *Encyclopedia of Case Study Research*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412957397.n342>

Valles del Pozo, M. J. (2018). La Orquesta Entra En La Escuela. “in Crescendo”: Luces Y Sombras De Un Encuentro Prometedor. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 31(31), 108. <https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.108-122>

Valles, M.-J. (2018). La orquesta entra en la escuela. “In crescendo”: Luces y sombras de un encuentro prometedor. *Tabanque: Revista pedagógica*, 31, 108-122.

UN SILENCIO ENSORDECEDOR. LA REPRESIÓN DE PEDRO NATALÍAS GARCÍA DESDE LA MEMORIA FAMILIAR

Sara Valdivieso Bermejo

Universidad de Valladolid

saravaldiviesoerbermejo@gmail.com

PALABRAS CLAVE

Magisterio Renovador, represión del magisterio, historia de vida, memoria histórica, Segovia.

RESUMEN

Pedro Natalías García (1892–1936) fue un maestro y pedagogo perteneciente a la generación del Magisterio Renovador, cuya labor profesional comenzó durante el primer tercio del siglo XX, en la provincia de Segovia. Sus inquietudes por la innovación pedagógica, su desempeño educativo, así como sus ideas avanzadas y democráticas hicieron que sufriera la dura represión franquista, que afectó, trágicamente, a su familia. En esta investigación, mediante un análisis documental –en el que se incluye su expediente de depuración– y una entrevista en profundidad a una descendiente, se pretende rescatar su figura y su trayectoria vital y docente, además de analizar las vivencias familiares que generó esta persecución. El análisis de datos se ha desarrollado mediante un sistema de categorías, concluyendo que esta represión originó un silencio sobre el docente, así como el dolor, el miedo y el sentimiento de culpa experimentados por la familia, además de una notable pérdida educativa.

1. INTRODUCCIÓN

El contexto educativo que heredó España a comienzos del siglo XX estaba, claramente, marcado por la realidad política y social del siglo anterior (Tiana, 2016; Viñao, 2004). Con la proclamación de la República, en 1931, los gobiernos, conscientes de ese atraso educativo que se estaba viviendo, pusieron en marcha diferentes iniciativas pedagógicas (Flores, 2005). A este progreso educativo se le sumó la ilusión y el compromiso de diferentes grupos de maestros y maestras por transformar la sociedad a través de su enseñanza (Pozo, 2012).

1.1 El Magisterio Renovador

Uno de estos grupos de docentes que perseguía esta transformación educativa, siguiendo la tipología generacional de Pozo (2012), fueron los denominados renovadores. Esta generación de maestras y maestros engloba a las nacidas y nacidos entre 1887 y 1905, siendo, muchos de

ellos y ellas, los primeros en cursar el Plan de Estudios de 1914, conocido como Plan Bergamín. Además, su labor educativa comenzó a desarrollarse entre 1914 y 1918.

Esta generación de docentes destacó por la ilusión por transmitir sus conocimientos a través de la enseñanza, así como por su preparación cultural. Por ello, uno de sus principales objetivos fue acercar la cultura a las zonas más aisladas y rurales del país, debido a la elevada tasa de analfabetismo existente en estos lugares (Tiana, 2016). Además, fueron testigos de las corrientes educativas y pedagógicas desarrolladas en Europa, gracias a las becas obtenidas por la Junta para la Ampliación de Estudios. En estos viajes comprendieron las oportunidades y ventajas que ofrecían algunos métodos pedagógicos en el alumnado, los cuales les hicieron ser más críticos y reflexivos en su práctica docente (Pozo, 2012).

La evolución educativa que buscaba esta generación docente se basó en el programa de Instrucción Pública de 1918, redactado y presentado por el pedagogo Lorenzo Luzuriaga. De esta manera, sus principios pedagógicos se basaban en una escuela única, activa, pública, laica y coeducativa (García y Martínez, 2014). Sin embargo, este halo de esperanza terminó al estallar la guerra civil española y la posterior dictadura franquista.

1.2 La represión en la enseñanza en Segovia

El proceso de represión llevado a cabo, en la provincia de Segovia, con los y las profesionales de la enseñanza estuvo planificado de manera metódica y sistemática. El magisterio fue una de las administraciones a la que se prestó más atención durante los primeros meses de la guerra, pues, en la zona, se estaban desarrollando numerosas iniciativas pedagógicas (Dueñas y Grimau, 2004). Por ello, los sublevados fueron conscientes de la relevancia que tenía la enseñanza; se formaba a ciudadanos y ciudadanas libres y cultos (Vega, 2005).

La depuración del cuerpo docente perseguía un doble objetivo: destituir a aquellas personas con ideología republicana y evitar que el magisterio con ideas progresistas e innovadoras desarrollasen su labor pedagógica (Dueñas y Grimau, 2004). Se buscaba acabar con la escuela republicana y, por tanto, con la coeducación, el laicismo, la democracia y la innovación pedagógica que la caracterizaban (Vega, 2005). Esto lo conseguirían a través de las comisiones depuradoras A, B, C y D, siendo esta última la relativa al magisterio.

La comisión depuradora D de Segovia añadía a las sanciones propuestas a los maestros y maestras varios informes: el del cura, el del alcalde, el del jefe de la Guardia Civil, el de dos vecinos, el de dos docentes –normalmente, eran los mismos– y, en ocasiones, el del jefe de Falange. En estos escritos se hacían constar aspectos relativos a la ideología política, la religión, así como las costumbres del docente en cuestión.

Definitivamente, toda la labor renovadora de los maestros y las maestras segovianas ilusionadas por transformar la sociedad y la enseñanza fue cortada por la guerra y el franquismo. Todos ellos fueron acusados como los principales responsables de la situación que estaba viviendo el país, pues eran considerados los inspiradores del mal (Vega, 2005).

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio consiste en conocer la experiencia y los sentimientos de la familia del maestro Pedro Natalías García, acerca de la situación de represión que sufrió, además de indagar en el recuerdo que guardan sobre él y la valoración que tienen de su trayectoria pedagógica.

Para ello, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Explorar la vida profesional del maestro y conocer su proceso de represión.
- Profundizar en el recuerdo que guarda su familia sobre él y conocer la valoración que tienen de su pedagógica.
- Descubrir cómo ha influido la represión sufrida en sus familiares.

3. METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en una metodología cualitativa, entendiéndose esta como un procedimiento que potencia la intervención de las personas en el estudio; siendo, por tanto, estudios más colaborativos y democráticos. Se trata de contemplar la óptica y las circunstancias, así como las voces de los y las participantes –generalmente oprimidas y silenciadas–, para comprender realidades humanas (Cotán, 2016). En este caso, se parte del interés por comprender la realidad de la persona participante desde un contexto concreto, enmarcado en la guerra civil y el franquismo.

Partiendo de este corte cualitativo, nos hemos basado en dos modelos de investigación: el modelo histórico–educativo y el modelo biográfico–narrativo. El modelo histórico–educativo nace del análisis de los acontecimientos desarrollados durante la historia de la educación, con el fin de reconstruir y explicar una realidad educativa, delimitada temporal y espacialmente (Delgado, 2010; Sáez-Rosenkranz, 2016). Por su parte, el modelo biográfico–narrativo hace referencia al empleo de fuentes orales y documentales, para crear relatos e historias de vida (Sanz, 2005).

3.1. Técnicas de recogida de datos

3.1.1. Análisis documental

El análisis documental hace referencia a una técnica de investigación, cuya finalidad es aunar diferentes documentos para presentar, de manera objetiva, la fuente original (Dulzaides y Molina, 2004).

El análisis de documentos llevado a cabo en este estudio parte la consulta del expediente de depuración de Pedro Natalías García, localizado en el Archivo General de la Administración (Alcalá de Henares, Madrid), concretamente, a través del acceso al expediente número 60, ubicado en la carpeta 32/12928. Este acceso a los archivos es fundamental para reconstruir y recuperar el pasado histórico y erigir una memoria colectiva (Bárceñas, 2021). Por otra parte, se han analizado diferentes estudios que versan sobre la vida de Pedro Natalías, como el de García (2019) o el de Velasco (s. f.) –este último realizado por una nieta del maestro–, así como otras publicaciones en las que se menciona parte de su trayectoria pedagógica, como el de Sonlleve y Sanz (2017).

3.1.2. Entrevista en profundidad

Robles (2011) define la entrevista en profundidad como un intercambio formal, en el que el investigador o la investigadora obtiene datos acerca de las vivencias de la persona entrevistada. Este tipo de entrevista se caracteriza por girar en torno a unos temas concretos que dan forma a la conversación; una conversación entendida como una confesión desde la desigualdad (Castro, 2021), pues se da voz a un grupo social que, generalmente, no la ha tenido: familiares de víctimas de la guerra civil y la dictadura, silenciados por el miedo. La entrevista, realizada a una nieta del maestro, giró en torno a cuatro bloques temáticos: educación, represión, silencio y emociones y sentimientos.

3.2. Técnicas de análisis de datos

La organización de los datos obtenidos se ha realizado mediante la distinción de los diversos temas desarrollados en la entrevista en profundidad, así como de la información obtenida del análisis documental. Para ello, se ha elaborado un árbol de categorías, pues permite agrupar estas categorías en diferentes bloques conceptuales, con el fin de analizar, de forma minuciosa y coherente, los datos recogidos (Díaz, 2018). El sistema de categorías establecido para el análisis de la información es el recogido en la tabla 1.

Tabla 1.

Sistema de categorías

Categorías	Subcategorías
Educación	Educación renovadora y pedagogía Adoctrinamiento religioso
Represión	Testigos Consecuencias en la familia
Silencio	Miedo Memoria histórica
Emociones y sentimientos	Culpa Admiración

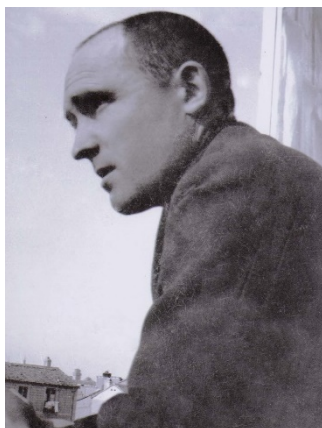
Fuente. Elaboración propia.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Pedro Natalías García: biografía del maestro

Figura 1

Pedro Natalías García



Fuente. Archivo familiar.

Pedro Natalías García nació el 2 de noviembre de 1892 en Barcelona. Desde muy joven fue un estudiante brillante: cursó pedagogía y magisterio en su ciudad natal, aprendió varios idiomas –incluso, estudió esperanto– y tuvo una gran afición por la música –tocaba el piano y la mandolina–. En abril de 1914, finalizó sus estudios de magisterio e, inmediatamente, comenzó su labor docente. Sus primeros destinos, a los que le acompañaron su padre y su madre, fueron Santa María la Real de Nieva (Segovia), Torrijos (Toledo) y Torrecaballeros (Segovia) (Velasco, s. f.).

En 1916, se trasladó a la ciudad de Segovia. Allí comenzó a desarrollar su pedagogía en la Escuela Graduada de niños de Santa Eulalia. Años más tarde, fue nombrado director del centro; impulsando, además, la Sociedad de Amigos de la Escuela de Santa Eulalia. Los intereses de esta asociación giraron en torno a la mejora de la escuela pública. Sin embargo, su petición más llamativa fue la construcción de un nuevo centro escolar para atender a la demanda del alumnado. La nueva escuela, bautizada con el nombre del dictador Miguel Primo de Rivera¹⁰, se inauguró a finales de 1929 (García, 2019). Sin embargo, con la proclamación de la Segunda República, a partir de 1931, se pasó a denominar Grupo Escolar Colmenares¹¹ (Sonllewa y Sanz, 2017).

Figura 2.

Colegio Colmenares



Nota. Derecha, Natalías tocando el piano.

Fuente. Archivo familiar.

Figura 3.

Grupo escolar Colmenares



Nota. Arriba centro, Pedro Natalías.

Fuente. Archivo familiar.

Con el inicio de la II República y los cambios sociales que este nuevo periodo conllevó, Natalías, como secretario del Consejo Provincial de Primera Enseñanza, ofreció su ayuda para facilitar el acceso a la cultura a los sectores más desfavorecidos (Velasco, s. f.). Además, durante esta etapa, recibió varios reconocimientos, debido a la organización de actividades que realizaba, como excursiones, exposiciones o conferencias.

En 1932, junto a sus amigos y compañeros Ángel Gracia, Julio Fuster y Carlos Martín –maestros y escritor, respectivamente– crearon la revista *La Escuela Segoviana*, relacionada con el ámbito educativo y en la que Natalías firmaba con el seudónimo *Porthos*. Junto a este semanario, participó en otras publicaciones relacionadas con el ámbito educativo, como en las revistas *Escuelas de España* o *Segovia Republicana*. Además, junto a Ángel Gracia y Fuencisla

¹⁰ El centro escolar es el actual CEIP Diego de Colmenares.

¹¹ En honor a Diego de Colmenares, persona que dedicó parte de su vida a la historiografía de Segovia. Sin embargo, en documentos de 1948 su designación vuelve a ser Grupo Escolar Primo de Rivera; nombre que permanecería hasta el año 2002, conociéndose, actualmente, como Diego de Colmenares. (Sonllewa y Sanz, 2017).

Moreno –también maestra– llevaron una academia para la preparación de maestros y maestras. Asimismo, en 1935, vio la luz su libro *El hacer en la Escuela. Lecciones preparadas* (Dueñas, 2019; García, 2019; Velasco, s. f.).

Pedro Natalías se caracterizó, indudablemente, por su implicación educativa y renovación pedagógica; decía que el alumnado debía realizar salidas didácticas con el fin de aprender. Por ello, fue un maestro que destacó por su entusiasmo, su trabajo, su empeño, su vocación pedagógica y el amor al niño (Velasco, s. f.).

Todo este entusiasmo por la renovación pedagógica y educativa implicó que sufriera el duro proceso de represión. En julio de 1936, nada más comenzar la guerra, fue detenido y encarcelado en la Cárcel Vieja de Segovia¹², a raíz de una denuncia por uno de sus compañeros del Colmenares¹³. El 14 de agosto de ese mismo año, fue suspendido de empleo y sueldo y, al día siguiente en una saca, fue fusilado, junto a varias personas más, en las tapias del cementerio de la ciudad¹⁴. “Su único delito fue amar la profesión” (Sonlleve y Sanz, 2017, p. 154). Sin embargo, el proceso de depuración continuó activo, pues, en 1937, se le separó del servicio y se le inhabilitó para desempeñar cargos directivos y de confianza; y, en 1939 y 1940, se le separó totalmente del servicio y se le bajó en el escalafón de magisterio (AGA 32/12928).

4.2. Voces silenciadas: la memoria de su familia¹⁵

Grito por su injusta, terrible y cobarde muerte.

Grito por su miedo, su dolor, por su juventud truncada, por la vida que no vivieron.¹⁶

4.2.1. Educación

La renovación pedagógica ha sido uno de los movimientos más relevantes en busca de la transformación social y educativa, a principios del siglo XX. Muchos maestros y maestras, así como otros profesionales relacionados con la enseñanza, estaban convencidos de que, para conseguirlo, debería desaparecer la enseñanza memorística y potenciar la participación del

¹² Actual Casa de la Lectura–Biblioteca municipal de Segovia.

¹³ En la figura 3 aparece el compañero que denunció a Pedro Natalías.

¹⁴ Se cree que los fusilados en este lugar fueron enterrados allí. Sin embargo, es posible que, con ampliaciones del propio cementerio, la fosa fuese tapada o que, incluso, los restos se trasladaran a un osario común (Información facilitada por el Foro por la Memoria de Segovia, organización que sigue trabajando por conocer el lugar concreto de los restos). Según cuenta Ayuso (2022), el ayuntamiento de la ciudad ha garantizado que el cementerio contará con un muro de homenaje, con el fin de señalar y dignificar un espacio en el cementerio con los nombres de los fusilados y, así, honrar su memoria.

¹⁵ A lo largo de este apartado, se incluyen fragmentos de la entrevista realizada, los cuales aparecen en letra cursiva. Se ha respetado el laísmo y leísmo de la entrevistada, con el fin de no alterar los datos.

¹⁶ García y Martínez (2014).

alumnado, las salidas didácticas al entorno, además de una educación coeducativa y laica (Pericacho, 2014). Pedro Natalías fue uno de aquellos docentes comprometidos con este cambio social y educativo: realizó diferentes excursiones con su alumnado y potenció el acercamiento y el respeto por la naturaleza.

Esta es una excursión del colegio con los niños [figura 4]. Este también puede ser Ángel Gracia. Esta es la estación de tren de Segovia. Les llevaron [a los alumnos] también a Riofrío, al palacio, de excursión.

Figura 4.

Escolares con sus maestros y maestra



Nota. Tercero por la izquierda, Pedro Natalías.

Fuente. Archivo familiar.

Luego también me dijeron que mi abuelo con sus alumnos, plantaron todos los árboles de uno de los paseos... pero ahora no recuerdo cuál. Por lo visto y por lo que he leído en su libro y eso, apoyaban mucho el salir a la naturaleza, plantar árboles...

Además, Natalías tenía un claro compromiso social, el cual era característico del magisterio renovador (Pozo, 2012). Por ello, a sus hijas las llevaba a comedores sociales, con el fin de potenciar su empatía con los más desfavorecidos. Además, los cuentos que no leía una de sus hijas se los entregaba a niños y niñas sin recursos, para que pudieran disfrutar de ellos.

Otra cosa es que, a veces, a mi madre y a mi tía las llevaba a comer a los comedores sociales... no para que comieran gratis... para que comieran con los niños que no tenían comida.

Una vez le había comprado una colección de cuentos a mi tía y mi tía no era nada estudiosa... y la pilló leyendo una revista de moda, la quitó todos los cuentos y se los llevó a unos niños pobres. [...] Estaban súper entregados a todos estos temas

Muchos y muchas docentes de la provincia decidieron cambiar sus metodologías, pasando de los métodos más tradicionales a unos más innovadores (García y Martínez, 2014). Pedro Natalías estaba interesado en el método Decroly, el cual ubicaba al niño o a la niña como protagonista de su aprendizaje, potenciaba el método científico y se basaba en la globalización del conocimiento (Mosquera, 2019).

Él seguía el método Decroly y publicó un libro de lecciones preparadas¹⁷.

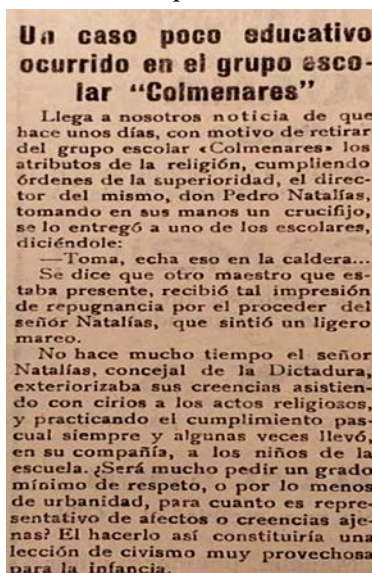
Además, fue un docente apasionado por la cultura y el conocimiento. Por ello, tenía una importante biblioteca y, al igual que otros compañeros y compañeras de profesión, transmitía sus inquietudes en revistas especializadas.

Por cierto, mi abuelo tenía una biblioteca bestial, se la llevaron a un local que alquilaron y que casualmente... digo casualmente entre comillas... se incendió... Quedaron muchos libros, tenemos muchos libros suyos, pero... muchos se quemaron. También publicaba, no sé si lo habrás visto, en la Revista de Pedagogía... publicó un par de artículos.

Pese a que la educación estaba en un periodo de progreso, la religión católica seguía inundando la sociedad y la educación (Sanz, 2019). Por ello, aunque gobierno republicano decretara la eliminación de los símbolos religiosos en las aulas y Natalías cumpliera la ley, se formó una campaña de infundio contra él mediante la prensa de la provincia.

Figura 5.

Recorte de prensa local



Fuente. El Adelantado de Segovia (1932).

¹⁷ El nombre del libro es *El hacer en la Escuela. Lecciones preparadas* (1935).

Cuando la ley exigió quitar los signos religiosos de los colegios él cumplió la ley y guardó todo en un armario... Entonces ahí se armó bastante... Se publicaron en El Adelantado noticias de que él había escupido a un crucifijo... No sé si escupido o algo se inventaron. [...] Y los testigos dijeron que eso no había sido, que lo había guardado en un armario cumpliendo la ley. [...] A partir de ahí ya empezó a tener muchas críticas...

La prensa local de la provincia difundió el caso tergiversando lo ocurrido, tachando al maestro de irrespetuoso con el culto católico (figura 5).

4.2.2. Represión

El golpe de Estado contra el gobierno de la República, causante de la guerra civil, supuso que la vida de Pedro Natalías y la de su familia cambiara por completo –además de la evidente involución educativa que se produjo durante los años posteriores por la depuración del magisterio–. Desde un primer momento, la represión tuvo un carácter selectivo: se buscaba acabar con personas intelectuales o relacionadas con la ideología republicana. Por ello, muchos maestros y maestras, entre ellos Natalías, fueron considerados un problema en la sociedad (Rodríguez, 2005).

En julio de 1936, Natalías fue encarcelado en la prisión de Segovia y, a las pocas semanas, en una de las denominadas sacas, fue fusilado en el cementerio de la ciudad. En la entrevista se ha mostrado el doloroso camino del maestro momentos antes de su asesinato. La dura afirmación de los presentes podría indicar que, previamente, había sufrido fuertes torturas.

Hubo el 13 de agosto [de 1936] un bombardeo y entonces, como represalia, esa noche hicieron varias sacas... Fue la noche del día de la Asunción, que fue del 14 al 15 de agosto. A él le sacaron los falangistas [...] y, por los testigos, le dieron una paliza que casi estaba muerto. La frase de unos testigos fue “Pedro Natalías iba medio muerto camino del cementerio”. Es una frase que no me olvidaré en la vida. Entonces, luego les llevaron andando al cementerio y les fusilaron allí. [...] ¿Qué pasó? por la mañana fue su madre a llevarle el desayuno y le dijeron “ya no lo necesita, a su hijo le han matado, váyase”.

Además, se revela el desolador momento que vivió su madre, pues no solo no la dieron el cuerpo, sino que fue amenazada con que las podría ocurrir lo mismo. El luto republicano, como señala González (2006), estaba “reducido al ámbito de lo muy privado, porque expresarlo públicamente era considerado como un crimen que solo podía ser redimido por la aceptación del pecado y del castigo” (p. 2).

Mi bisabuela llegó a la casa dando gritos “¡Le han matado, le han matado!”. Imagínate la que se lio. Y mi madre todo lo que recuerda es que, de repente, la vistieron de negro de arriba a abajo. Mi abuela fue a pedir el cadáver y la dijeron que se fuera, que no se pusiera de luto y que como dijera algo iba a acabar igual las niñas y ella. Entonces claro... se fue corriendo a Santa María con su madre. [...] A los dos meses se murió su padre de pura pena... no tenía ninguna enfermedad... La madre de él se quedó sola en Segovia y pasó muchas penurias... Bueno, mi abuela a partir de entonces vistió solo con un hábito de El Carmen, nunca se compró otra ropa.

El asesinato del maestro no quedó ahí. En la entrevista se muestra lo crueles que podían llegar a ser estos actos criminales. No solo habían asesinado a Pedro Natalías, sino que llegaron a inventarse una fuga e, incluso, su número de tumba.

Y bueno, cuando piden el certificado de defunción... lo que pone es que le trasladaban a Burgos y él se escapó del camión y que se había ido a Francia... no sé qué decían... pero vamos... no. Hay testigos del fusilamiento. [...] El expediente de mi abuelo, yo si quieres te lo mando todo por correo. Ponía que se había escapado del camión... y ponía incluso el número de tumba donde estaba enterrado en el cementerio... mentira, claro.

A partir de este momento, la familia del maestro se tuvo que reinventar. La mujer de Pedro Natalías tuvo que buscar sustento económico. Sin embargo, a las dificultades de emprender un negocio, se le sumó ser familia de una persona que había sido represaliada.

Bueno, pues nada, se tuvieron que venir a Madrid... pusieron una tienda, pero les fue fatal... Y, verdaderamente, mi abuela, mi tía y mi madre pasaron hambre... O sea, no tenían dinero para comer... ¿Qué pasa también? que claro, eran familia de un rojo... entonces tampoco se les abrían muchas puertas... [...]. Bueno, y cuando llegaron a Santa María, mi tía la mayor... había niños que no querían jugar con ella porque era hija de un rojo... Entonces imagínate... Una familia feliz, acomodada, con niños pequeños, se destruye por completo... ya no solo económicamente, sino moralmente.

4.2.3. Silencio

La sociedad española se caracterizaba por estar cubierta por “el miedo en estado puro” (González, 2006, p. 1). Nadie hablaba sobre lo que estaba sucediendo en el país, sobre lo que estaban sufriendo miles de familias españolas. Muchos habitantes conocían o tenían a alguien cercano que había sido castigado de una u otra manera por el franquismo, y no tuvieron más

remedio que sufrir en silencio. González (2006) afirma que ni siquiera se mencionaba el tema en la propia casa. Así ocurrió en la propia familia del maestro.

Se sabía que a mi abuelo lo habían matado en la guerra... [...]. Fíjate, a mi madre la ocultaron casi todo. Mi tía tenía las dos cartas guardadas en una caja... y cuando se estaba muriendo me dijo “si me muero vete a tal sitio y coges una caja que hay”. Yo fui... no sé tampoco por qué me lo dijo a mí... abrí la caja y estaban las cartas¹⁸. Y mi madre no sabía que existía... Mi madre como era más pequeña, yo creo que procuraron que no supiera nada. Yo creo que eso es un error porque ella, la verdad, estaba en la inopia. [...] Ella lo guardó todo yo creo que para que mi madre no lo viera... Pero es que es como muy absurdo ¿no? Mi tía desde luego era súper temerosa... A mi tía la daba miedo que pusiéramos un disco, que habláramos de cualquier cosa... Bueno y ni te cuento el día del golpe de Estado de Tejero... Mi madre se pasó toda la noche rezando porque decía que iban a venir a por mi hermano...

Cualquier amenaza que aparezca en la situación en la que se encuentre una persona supone aflorar en ella lo que se conoce como miedo (Martínez, 2012). En numerosas ocasiones, esta emoción emerge de una etapa social e histórica concreta; apareciendo así un miedo prudente, conocido como precaución, con el fin de salvaguardar la vida de uno mismo. En la entrevista, se muestra una experiencia estremecedora que vivió la hija del maestro, que se centra en observar el reloj de su novio.

Mi tía tenía 13 años cuando le mataron... en aquel entonces empezó a salir con un chico y se hicieron novios. Y un día iban paseando y le vio un reloj... Y era el reloj de mi abuelo... Era uno de los que había matado a mi abuelo... [...] O sea, imagínate... es espeluznante que tuviera la desfachatez... [...] Entonces, claro... rompió con él, pero se asustaron bastante, porque claro... tenían miedo de que él pudiera hacerles algo... O sea, eso, para mí es una de las cosas más terribles.

La memoria histórica, por su parte, ha estado presente en la conversación. Se ha podido observar el interés de la familiar de Natalías sobre lo ocurrido, accediendo al expediente de depuración del maestro; descubriendo, así, el proceso de represión que sufrió.

Luego ya empecé a investigar... porque en el fondo quería saber realmente qué había pasado. Cuando vi el expediente se lo conté a mi madre y mi madre alucinaba porque ella no sabía casi nada... [...]. A mi madre lo que nunca le conté es que le habían dado semejante paliza... porque me parece hacerle sufrir de forma bastante innecesaria... pero mi madre se enteraba de todo

¹⁸ En ambas se observa la preocupación que tenía Natalías, en todo momento, por la salud y el bienestar de su familia, sobre todo, por el de sus hijas.
La segunda carta fue escrita el 14 de agosto de 1936, día previo a su trágica muerte.

con admiración... [...]. Yo te puedo decir que cuando leí las torturas que le habían hecho a mi abuelo me quedé horrorizada. Estuve sin dormir unas cuantas noches... y ya te digo, yo no se lo he contado a mi madre nunca. No la dejé el libro ese... Mi madre leía mucho... “Déjame...” y le dije “no, no te lo voy a dejar”.

4.2.4. Emociones y sentimientos

Sabucedo *et al.* (2002) señalan que a las víctimas de esta violencia política se les produce un intento de deslegitimarlas. La familiar del maestro muestra, con clara desilusión, cómo trataron a docentes como Natalías, pues se justificaba lo ocurrido con el lema “si les ha ocurrido eso, es por algo”.

Porque ya no era te han pegado un tiro y te han matado, no. Es que te han hecho un indeseable, la culpa es tuya, tú has dejado a tus hijas abandonadas...

Muchas veces te ves con la impotencia de que la gente hoy en día sigue diciendo que no se debe uno meter en política, porque luego te pasa lo que te pasa. Entonces parece que ellos eran culpables de que les hubieran matado, que se lo buscaron... A ver, no eran matones... no iban por las calles pegando tiros... simplemente enseñaban a los niños.

Pese a ello, el sentimiento que más presente ha estado durante la entrevista ha sido la admiración. Esta admiración y orgullo por lo que realizó Natalías fue tal que, incluso, la hermana de la familiar entrevistada, como gesto de reconocimiento al maestro, optó por invertir el orden de sus apellidos.

Mi hermana, por ejemplo, se ha cambiado el apellido, para llevar el apellido de mi abuelo.

A lo largo de toda la conversación, además, se ha presenciado una fascinación hacia Natalías. En todo momento se ha mostrado el gran interés por él, tanto por su labor y profesión, como por su figura familiar.

Hace unos años me preguntó un amigo mío [...] “si tú pudieras hablar con una persona del pasado, muerta, ¿con quién hablarías?” Sin duda, con mi abuelo, la verdad. Me parece un personaje fascinante.

5. CONCLUSIONES

El Magisterio Renovador tuvo una enorme repercusión socioeducativa, pues su compromiso con la sociedad iba más allá de la docencia. Debido a su entusiasmo por conseguir un mundo más justo, fueron injustamente perseguidos durante la guerra civil y la posterior dictadura.

Dentro de esta generación de maestros y maestras, formó parte Pedro Natalías García, quien puso todo su entusiasmo pedagógico en la ciudad de Segovia. A causa de ello, fue denunciado

al comenzar la guerra, lo que supuso el inicio de su proceso de depuración. Natalías fue suspendido de empleo y sueldo, encarcelado, torturado y, finalmente, asesinado, junto a varios compañeros más, en el cementerio de la ciudad de Segovia. Esta represión influyó notablemente en la vida de su familia, quien vivió en un constante miedo, silencio e, incluso, ignorancia sobre lo sucedido. Sin embargo, siempre han sentido una verdadera admiración por él y por su compromiso educativo.

Con este trabajo se ha pretendido reflejar la importancia que tiene la recuperación de la historia de la educación, con el fin de conocer cómo docentes, como Pedro Natalías García, lucharon por transformar la sociedad de comienzos del siglo XX, en nuestro país.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 32/12928-60: Expediente de depuración de Pedro Natalías García.
- Ayuso, G. (2022, 14 de abril). *El cementerio de Segovia tendrá un muro de homenaje a los fusilados en la Guerra Civil*. El Adelantado. <https://cutt.ly/CKIEgBL>
- Bárceñas, A. (2021, 6 de mayo). Importancia de los archivos en la creación de memoria histórica y colectiva. *Banco de archivos digitales de Artes en Colombia*. <https://cutt.ly/5JLfR8w>
- Castro, R. (2021). Observación participante. Historias de vida y entrevista en profundidad. En J. M. Tejero (ed.), *Técnicas de investigación cualitativa* (pp. 85-102). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta*, (19), 33-48.
- Delgado, G. (2010). Conceptos y metodología de la investigación histórica. *Revista cubana de salud pública*, 36(1), 9-18.
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119.
- Dueñas (de), C. (2019). La memoria presentada por Pedro Natalías para optar a las pensiones para ampliación de estudios de la diputación de Segovia (1925). *Estudios segovianos*, 61(118), 327-353.
- Dueñas (de), C. y Grimau, L. (2004). *La represión franquista de la enseñanza en Segovia*. Ámbito.
- Dulzaides, M. E. y Molina, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1-5.

- El Adelantado de Segovia. (1932, 20 de enero). Un caso poco educativo ocurrido en el grupo escolar “Colmenares”. *El Adelantado de Segovia*.
- Flores, F. (2005). *La escuela de la Segunda República*. Puntoreklamo.
- García, A. (2019). Pedro Natalías García. En J. M. Moreno (coord.), *Segovia 1900-1936. Diccionario Bibliográfico* (pp. 396-397). Real Academia de Historia y Arte de San Quirce.
- García, C. y Martínez, L. (2014). *La escuela de la república. Memoria de una ilusión*. Catarata.
- González, E. (2006, 14 de julio). *Represión, miedo y silencio: la Desmemoria Histórica* [conferencia]. Jornadas de Memoria Histórica y Reconstrucción de la Paz, Granada.
- Martínez, J. (2012). La construcción social del miedo. *Crítica*, (977), 19-22.
- Mosquera, I. (2019, 22 de julio). *Cómo aplicar la metodología Decroly: una experiencia de aula*. Unir. <https://cutt.ly/MLkBqYL>
- Pozo (del), M. M. (2012). La construcción de la categoría “Maestra Republicana”: la tipología generacional como propuesta. En E. Sánchez (ed.), *Las maestras de la República* (pp. 236-270). Catarata.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, 15(52), 39-49.
- Sáez-Rosenkranz, I. (2016). El método histórico aplicado a la investigación educativa. *Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 106-113.
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 7(1), 99-115.
- Sonllewa, M. y Sanz, C. (2017). El grupo escolar Primo de Rivera. Dibujando el perfil de la educación franquista en la ciudad de Segovia. *Cabás*, 18, 152-159.
- Tiana, A. (2016). *Las Misiones Pedagógicas. Educación popular en la Segunda República*. Catarata.
- Vega, S. (2005). *De la esperanza a la persecución. La represión franquista en la provincia de Segovia*. Crítica.
- Velasco, M. (s. f.). Tal silencio es ensordecedor. *CEIP Diego de Colmenares*. <https://cutt.ly/CyFdkPA>
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Marcial Pons Historia.

LA PARTICIPACIÓN JUVENIL EN GALICIA; UNA INVESTIGACIÓN DIAGNÓSTICA

Ana Lampón Gude

María José Caride Delgado

Solidariedade Internacional de Galicia

sensibilizacion@solidaridadgalicia.org

educacion@solidaridadgalicia.org

PALABRAS CLAVE

Participación, Juventud, Ciudadanía Global, Investigación, Galicia

RESUMEN

En el marco del programa “O Globo; observatorio, escuela y espacio de participación”, Solidariedade Internacional de Galicia desarrollamos una investigación sobre la participación juvenil en Galicia, partiendo del problema de investigación “la insuficiente participación social y política de la juventud gallega”. El estudio combinó técnicas cuantitativas y cualitativas para atender a un interés diagnóstico y a otro propositivo, permitiéndonos conocer las prácticas de participación de los/as jóvenes de Galicia, identificando obstáculos y elementos facilitadores de la participación, y la elaboración de propuestas dirigidas a mejorar su participación.

Los principales hallazgos caracterizan la participación de la juventud gallega como puntual, en acciones concretas, a corto plazo, poco proactiva y mayoritariamente en espacios presenciales, siendo las manifestaciones, huelgas y movilizaciones las acciones en las que más se involucran, la igualdad de género y el medioambiente los temas que más le interesan y querer hacer algo para mejorar el mundo su principal motivación.

Algunas barreras identificadas fueron la falta de tiempo, de información, de ofertas y recursos, y las relacionadas con las dificultades de las instituciones para adaptarse a las formas de ser/hacer de las nuevas generaciones, por lo que es necesario que las organizaciones mejoremos el acompañamiento, los formatos y las actividades que les ofrecemos a los/as jóvenes y que se promueva una mayor cultura participativa en todas las esferas sociales.

1. INTRODUCCIÓN

Solidariedade Internacional de Galicia (SIG) somos una ONGD gallega, fundada en 1996, que llevamos 25 años de trayectoria en el tercer sector. Nuestra principal misión es promover la transformación social y política a través de un trabajo complementario en las áreas de

Cooperación Internacional, Participación Social, Comercio Justo y Educación para la Ciudadanía Global (ECG). Concretamente la ECG tiene especial relevancia en nuestra organización, pues creemos firmemente en la educación como herramienta de transformación y, por ello, enfocamos nuestra labor pedagógica desde este paradigma, entendiendo la ECG como el conjunto de propuestas teóricas y prácticas “encaminadas a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la participación y transformación social en claves de justicia y solidaridad” (Celorio y López de Munain, 2007, p. 124). Desde esta óptica, la participación es una condición indispensable para una ciudadanía global, crítica, activa y comprometida para generar un cambio sociopolítico hacia modos de vida más equitativos, ecosociales y ecofeministas. Por ello surge la inquietud de investigar sobre la participación social, estudio que incluimos en el programa “O Globo; observatorio, escuela y espacio de participación”, financiado por Cooperación Galega.

Planteamos una investigación diagnóstica de carácter propositivo mediante la que pretendemos conocer la situación de la participación social de la juventud en Galicia, identificando los elementos que la facilitan y la entorpecen, y generar propuestas que permitan incrementarla y promoverla.

1.1. Estado de la cuestión y problema de investigación

Se expone como problema de investigación la insuficiente participación social, política y ciudadana de la juventud gallega, puesto que se trata de un sector poblacional que participa poco a nivel general o que carece de una cultura participativa activa, sobre todo en relación a otras generaciones de adultos o mayores (Guía Didáctica de Educación para la Participación, p. 20) y en comparación con la juventud de otras latitudes, como puede ser Europa (Informe Juventud en España del Instituto de la Juventud de España, 2016, p. 518).

Para plantear este problema de investigación partimos de que participar es desarrollar una acción colectiva, y por tanto organizada, en interés de terceros, orientada al bien común y a las necesidades sociales, y observando el hecho de la participación como un proceso a largo plazo, dinamizador de los recursos creativos de la población para mudar las dinámicas generadoras de desigualdad e injusticia ofreciendo respuestas locales a problemáticas globales, y entendiendo por participación efectiva aquella que realmente contribuya a mejorar y transformar realidades. Así, en los análisis sobre las formas actuales de participación, las personas investigadoras señalan, como problema central, entre otros, la escasa participación efectiva de la ciudadanía, sobre todo de la juventud, en las cuestiones sociales y de interés cívico. De hecho, la población joven está habitualmente considerada como el segmento poblacional menos implicado en las

cuestiones comunitarias. Y aunque esta referencia es algo antigua, pues podría pensarse que la cuestión ha cambiado en los últimos quince años, esta hipótesis sigue manteniéndose, en términos generales, a pesar de que el Informe Juventud España más reciente del INJUVE del año 2020, caracteriza a la juventud actual como responsable, comprometida, solidaria, consciente de las desigualdades y participativa, llegando incluso a desmitificar que estemos ante una generación poco involucrada en los asuntos sociales, mencionando que “hasta el 77% de la juventud estudiante se implicó en alguna forma de participación estudiantil” (INJUVE, 2020, p. 7). Esta afirmación supone un cambio de tendencia respecto a informes anteriores, pero está basada en cambios introducidos en las encuestas por parte del equipo investigador, pues se añadieron específicamente preguntas sobre “la participación en marchas ecologistas y feministas” (INJUVE, 2020, p.13). Por lo tanto, la falta de mayores niveles de participación de la gente joven podría estar relacionada con que observan el desarrollo de sus vidas desde una posición de cierta satisfacción con la vida en general y que, aunque son conscientes de las dificultades a las que les va a tocar enfrentarse, ven el futuro con cierto optimismo, valorando esta cuestión con un 6,7 sobre 10 (INJUVE, 2016, p. 6).

Según los datos que muestra el INJUVE (2016, p. 534) sobre la participación política juvenil, tan sólo el 18,5% de los/as jóvenes pueden ser considerados/as activistas (en función del número de acciones participativas que declararon desarrollar). Este mismo informe estatal también señala que para la juventud hay dos concepciones de ciudadanía: como cumplimiento de las normas sociales, o como compromiso con la comunidad y responsabilidad social y política. Indica además que la juventud asume de buen grado el cumplimiento de las normas sociales (por ejemplo, votar, pagar impuestos, etc.) y se implica en menor medida con la comunidad, aunque reconoce su importancia. Se puede extraer de este informe que el voto y la protesta son las principales formas de participación política de la juventud, mostrando cierto interés por la política y, al mismo tiempo, valorándola negativamente (INJUVE, 2016, p. 470). A su vez, a nivel de valores colectivos e implicación política, se indica que la juventud es consciente de los problemas sociales y de que es necesario “realizar cambios profundos, pero sin que eso suponga impugnar el sistema sociopolítico” (INJUVE, 2016, p. 587).

De hecho, el propio informe afirma que son los europeos que más acuden a manifestaciones, pero al mismo tiempo los que más confían en el voto como forma de cambiar las cosas.

El INJUVE 2020 revela también que la participación juvenil en los temas políticos es menor en comparación con otros grupos de edad, pero matizando que esto no se debe a cambios de tendencia respecto a generaciones jóvenes anteriores, o con respecto a otros grupos generacionales, sino que se debe a que son, precisamente, jóvenes, es decir, que su edad hace

que se encuentren en momentos vitales “de aprendizaje político” en los que “la política no les resulta aún tan relevante” para sus vidas, hecho que suele cambiar a medida que van asumiendo roles adultos (2020, p. 179), concluyendo que el interés en la política se incrementa con la edad. Otra cuestión a tener en cuenta, desde la perspectiva de la juventud como generación, es que el interés de las distintas generaciones jóvenes en la política es muy variable si la observamos con perspectiva temporal, pues no mantiene una línea clara, ni ascendente ni descendente, sino que oscila continuamente en función de la realidad social y política de cada momento histórico según el INJUVE, 2020).

Ambas cuestiones, el incremento de la participación a mayor edad (en un nivel personal) y el incremento de la participación derivada de la vivencia en contextos sociales, políticos y económicos complejos (en un nivel generacional) lo describen muy bien García-Albacete y Lorente (2019), cuando subrayan que la juventud de más edad (mayores de 25 años) se involucra mucho más en el activismo político desde la crisis económica, siendo protagonistas de diversos movimientos como el 15M o las movilizaciones contra el machismo y el cambio climático, mientras que la juventud más joven (menores de 25) aun habitando en un panorama político más polarizado y politizado en ciertos temas y discursos, cuenta con menor volumen de protestas sociales. Cabe mencionar también que las protestas por internet o redes sociales son las fórmulas más recurrentes de participación de la juventud actual.

Por otra parte, el IJE 2016 (p. 334) en el apartado que nos habla sobre cómo desarrollan su ocio los y las jóvenes, en ningún caso mencionan la participación, sino que se centran en otro tipo de actividades como: salir con amistades, escuchar música, viajar, las nuevas tecnologías, leer, el deporte, actividades culturales, hacer botellón o mirar la televisión.

Lo mismo refleja el IJE 2020 (p. 157), estableciendo que las prioridades de ocupación del tiempo de ocio son las mismas que en 2016, siendo el único aspecto relacionado con la participación “la colaboración con ONG”, pero con una representatividad de tan sólo el 18,5% y siendo la última opción entre todas las alternativas propuestas. Al respeto del voluntariado, cabe destacar que las mujeres participan ligeramente más que los hombres y que la edad (al igual que en la política) sigue siendo un factor determinante, puesto que la implicación es mayor a partir de los 20 años.

Con respecto al asociacionismo, el IJE 2016 indica que su práctica por parte de la juventud es intermedia tirando la baja, siendo más baja aún en lo relativo al voluntariado (el 75% de los encuestados nunca colaboró en este tipo de acciones). En este sentido, los datos a los que hacen referencia indican que “casi dos de cada tres jóvenes tienen experiencia asociativa, actual o pasada, frente a un tercio que no la tiene” pero siendo este tipo de asociacionismo

mayoritariamente en el campo del deporte y que además “en términos comparativos es bastante más bajo que la media europea y los sitúan en la posición 17 de un total de 28, por detrás de los países occidentales y del norte de Europa” (INJUVE, 2016, p. 595).

Sobre el asociacionismo dirigido a defender alguna causa global, como por ejemplo el feminismo o el ecologismo, la pertenencia es muy reducida apenas llegando a un 5% del total de la juventud, tasa que aún se reduce más si hablamos de la participación en sindicatos o partidos políticos. Llegando a llamar la atención incluso, que las motivaciones que los/as jóvenes expresan para asociarse, o formar parte de una asociación, tienen que ver mayoritariamente con emplear en algo el tiempo libre frente al hecho de sentirse útiles para los demás o querer ayudar a otros/as, quedando esta como opción residual (INJUVE, 2016, pp. 595-596).

Entre los temas sociales de mayor interés para la juventud española, se encuentran:

La igualdad entre hombres y mujeres, el cambio climático, los derechos de los animales y los derechos LGTBIQ+. Les siguen por nivel de interés a inmigración y las políticas sociales y, por último, despiertan significativamente menos interés los temas de política tradicional institucional. Estos son: la UE, la relación entre Cataluña y España, las elecciones y los partidos políticos. (INJUVE, 2020, p. 186).

De hecho, estas tres temáticas, a menudo consideradas cuestiones politizadas, representaron las principales causas que llevaron a la juventud a movilizarse a través de protestas, huelgas, manifestaciones y campañas de sensibilización, obteniendo repercusiones relevantes tanto en la agenda política como en la mediática y social (INJUVE, 2020, p. 255).

Continuando con la cuestión del asociacionismo, en la Estrategia Juventud (2020) se afirma que la participación asociativa descendió significativamente en las últimas décadas, sobre todo entre la población joven y actualmente “no se alcanza el 25% de jóvenes que tengan una vinculación actualizada con asociaciones u organizaciones colectivas (p. 31)”.

Los datos sobre la baja participación juvenil en el estado español, se viene refrendados también por el Consejo de la Juventud de España (CJE) cuando expresan que “la participación asociativa juvenil española es, junto con Grecia y Portugal, de las más bajas de Europa” (Guía Didáctica de Educación para la Participación, p.19). En este mismo documento (p.14), se apunta a que algunos de los motivos fundamentales por los que el nivel de participación es bajo, tiene que ver con que una mayoría de la población considera que participar no sirve para resolver nada y que mayoritariamente se buscan soluciones individuales a las problemáticas (puesto que el

sistema neoliberal promueve los valores de individualismo y la competitividad en lugar de la cooperación y la colectividad).

Cabe destacar también que la citada Guía (p. 20) habla de un cambio en las pautas de participación de la juventud, consistente en la diversificación de las motivaciones que llevan a los chicos y chicas a participar en aspectos más centrados en la propia persona (mejorar el currículo, conocer la gente, crecimiento personal, etc.) frente a las motivaciones solidarias tradicionales, aunque estas aún se mantienen. Al mismo tiempo, también se indica que la juventud dedica menos tiempo semanal a la participación en organizaciones y que permanecen menos años vinculados a proyectos o asociaciones, dado que sus intereses, además de ser muy cambiantes, se centran en las actividades o proyectos y no en las organizaciones. Esto hace que la participación sea esporádica, puntual, concreta y para determinadas actividades, impidiendo una implicación estable, duradera en el tiempo o con mayores niveles de profundidad y compromiso en las organizaciones del tejido asociativo.

Esta reflexión es la misma a la que llegamos en Solidaridad Internacional de Galicia, después de veinticinco de trabajo en nuestra comunidad autónoma con la juventud en diversos ámbitos, así como el trabajo que venimos desarrollando en red con otros colectivos sociales. Pues nuestra experiencia como entidad canalizadora de voluntariado, prácticas educativas, prácticas laborales, etc. hace que nos encontremos precisamente con este tipo de actitudes y comportamientos (más centrados en el propio desarrollo personal que en los valores solidarios), por parte de aquellos/as jóvenes que demandan voluntariado en nuestra entidad, lo que hace que, más allá de la participación en actividades puntuales, muy pocas veces llegue a producirse un vínculo de pertenencia profundo y duradero, realmente comprometido con las causas que la organización reivindica.

Por otra parte, como organización con presencia habitual también en círculos de gente joven, como son los centros de enseñanza, los centros cívicos, espacios de ocio, etc. observamos poca implicación colectiva de la juventud en las problemáticas sociales tanto locales (las de su entorno) cómo globales (las grandes problemáticas mundiales) frente a su preocupación por el más inmediato a corto plazo y más personal, como los estudios, el empleo, la vivienda, etc. Observaciones que coinciden con algunos extractos del estudio *“La juventud hoy: entre la exclusión y la acción. Tendencias de identidades, valores y exclusión social de las personas jóvenes”* (Observatorio de la Juventud en España), en el que se hace hincapié en que la juventud está más centrada en las dificultades propias de la vida cotidiana (sobrevivir) que en el asociacionismo, la participación o la política, destacando que “la pasividad y ciertas formas de

compromiso parcial, que no individual y puntual, conforman una imagen de la juventud que muchas personas menores de 30 años asumen y practican” (INJUVE, 2009, p. 73).

Además de todo lo mencionado, hay que tener en cuenta a influencia de las TIC y su enfoque global en la generación de nuevos modos de participación social, ya que la juventud es una gran consumidora de las nuevas tecnologías, muchos/as de ellos/as son nativos/as digitales, y puesto que las TICS son instrumentos para la vida o para el trabajo, también lo son -o pueden serlo- para la participación de la juventud.

A nivel gallego, la primera carencia que encontramos es que son pocos los estudios que ofrezcan claves concretas sobre el estado de la participación de la juventud (los que hay hacen referencia al IJE 2016 ya mencionado), que sirvan para orientar el trabajo a favor del fomento de la participación. Con todo, en el Diagnóstico Situacional elaborado por la Dirección Xeral de Xuventude, Participación e Voluntariado de la Xunta de Galicia para el Plan Estratégico de Juventud de Galicia 2021, la juventud participante en el mismo reveló que sus mayores preocupaciones son, por este orden: la educación, el empleo y la igualdad de género, quedando la participación y el asociacionismo en onceavo lugar sobre las doce posibles opciones a seleccionar. Esto se traduce en que tan sólo un 3,69% de la juventud gallega marcó cómo prioritaria la participación social, aunque sí destaca como demanda “fomentar la participación real de los/as jóvenes, para dejar de ser meros consumidores de programas” (Xunta de Galicia, 2021, p.38).

Dado que la participación es un concepto íntimamente ligado a la idea de democracia, y no ejercerla supone riesgos importantes para la sociedad (actividades negativas o extremistas, falta de representación política, aumento de las diferencias sociales, etc.), y que también es un derecho fundamental recogido en la Constitución Española, en la Declaración de los Derechos Humanos y en la Ley 6/2012 de Juventud de Galicia, consideramos que estudiar y ahondar sobre la participación de la juventud gallega es relevante como una condición para el cambio social ya que permite dar respuestas a necesidades e intereses colectivos y transmite los valores de una ciudadanía responsable que precisa de implicación, de compromiso y de solidaridad.

2. OBJETIVOS

Siguiendo a varios autores (Balardini, 2000; Instituto de la juventud, 2017; Instituto de la juventud, 2020; Martín y Velarde, 2001), se identifica como problema de investigación la insuficiente participación social y política de la juventud gallega, ya que se trata de un sector poblacional que participa poco a nivel general o que carece de una cultura participativa activa, sobre todo en relación con otras generaciones

El objetivo general es conocer la realidad de la participación social y política de las personas jóvenes en Galicia. Los objetivos específicos son: describir el estado de la participación de la juventud gallega, saber si el modelo actual de participación de la juventud gallega presenta cambios respecto a modelos tradicionales y proponer líneas de actuación que favorezcan la participación juvenil desde las organizaciones.

3. METODOLOGÍA

Siguiendo a Bohórquez et al. (2018) se trata de una investigación aplicada (pretende emplear el conocimiento obtenido para formular propuestas de resolución destinadas a la acción), inductiva (va de lo particular a lo general), descriptiva (describe el fenómeno estudiado) y mixta (combina los paradigmas cuantitativo y cualitativo).

Para resolver el objetivo diagnóstico aplicamos una encuesta, enfocada a través de una muestra exploratoria no probabilística, ya que ofrece mayor flexibilidad en investigaciones de reducidas dimensiones cuando no hay demasiada información previa sobre el tema (Alvira, 2011), no procediendo por ello el cálculo de error estadístico. No se realizó segmentación previa, se hizo a posteriori teniendo en cuenta variables de clasificación preguntadas en la encuesta relativas al sexo, edad, nivel de estudios, ocupación y hábitat.

El proceso de elaboración de la encuesta fue el siguiente: definimos el objetivo, la información que necesitábamos solicitar y determinamos la población. A continuación, valoramos los diferentes tipos de encuesta y seleccionamos la exploratoria por considerarla más idónea. A partir de ahí diseñamos un cuestionario con 21 preguntas, en su mayoría cerradas y de respuesta múltiple, organizadas en 2 bloques: opinión y datos sociodemográficos (para establecer el perfil de la muestra). Luego la testamos internamente y después realizamos un muestreo de bola de nieve, lo que nos permitió que unos participantes reclutasen a otros. Luego pasamos la encuesta virtualmente, en formato autocompletado y utilizando el programa LimeSurvey. Una vez obtenidas las respuestas procedimos a la depuración y tabulación de los datos y, finalmente, realizamos el análisis de datos y elaboramos el informe.

Los criterios utilizados para el envío de las encuestas fueron: la edad (jóvenes de entre 14 y 30 años), la ubicación geográfica para garantizar la representatividad de las 4 provincias y el tipo de residencia (para abarcar tanto zonas tanto rurales como urbanas). Para llegar a los/as jóvenes utilizamos algunos intermediarios de confianza, por ejemplo, Oficinas Municipales de Información Juvenil, profesorado de Secundaria y universidad, organizaciones que trabajaban con la juventud, asociaciones juveniles, etc.

La muestra se compuso de 205 personas de 14 a 30 años, de los cuales el 70% fueron mujeres, evidenciando un sesgo de género. La variable “edad” se desglosó en tres tramos: menores de 20 años; entre 20 y 25; y mayores de 25, no observándose diferencias significativas de participación al respecto. Para la variable “nivel de estudios” se contemplaron todos los vinculados con las franjas de edad mencionadas, aunque para el posterior análisis consideramos oportuno recodificarlos agrupándolos en 3 tramos: Primaria-ESO, Bachillerato-FP y estudios universitarios. En cuanto a la variable “ocupación”, la mayoría de los encuestados, el 56,1%, fueron jóvenes que solo estudian, el 27,8% compaginan trabajo con estudios y el menor porcentaje (16,1%) aquellos que solo trabajan. Con respecto a la “zona de residencia”, se registraron más respuestas de unas provincias en comparación con otras, siendo la más representada A Coruña (53,7%), seguida de Lugo (22,4%), Pontevedra (15,6%) y Ourense (8,3%). Sobre la variable “zona de residencia” los porcentajes de respuesta fueron muy similares entre los de zonas urbanas, semiurbanas o rurales.

Para concretar el objetivo propositivo, que precisa de niveles profundos de reflexión, interacción, discusión y análisis de los propios protagonistas, manejamos el enfoque cualitativo, pues “la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades” (Hernández-Sampieri et al., 2010, p. 9). Y empleamos las siguientes técnicas de recogida de información:

La revisión documental, como estrategia de triangulación para dar coherencia, fiabilidad y solidez a los datos y contrastar la información procedente de fuentes diversas. Siguiendo a Goetz y LeCompte (1988), realizamos una revisión de documentos procedentes de libros, archivos y páginas web sobre estudios previos y analizamos fuentes de datos secundarias relacionadas con la participación y la juventud.

El Grupo Motor, para la recogida de información colectiva, caracterizándose por ser un grupo de personas mixto y estable durante todo el proceso. El grupo se conformó al inicio del estudio y estuvo integrado por 19 personas, tanto jóvenes como personal referente en el ámbito de la participación juvenil.

Los Laboratorios de Participación, por ser plataformas ideales para abordar retos sociales de carácter social, experimental y sistémico (Romero-Frías y Robinson-García, 2017). Usar esta metodología nos permitió generar espacios de encuentro donde ahondar en la reflexión crítica sobre la participación juvenil y dar pie a obtener insumos para la generación de propuestas concretas para su promoción.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Estado de la participación de la juventud gallega en la actualidad

4.1.1. Niveles de participación

La mayoría de la juventud gallega participante en la encuesta, el 61%, considera que su nivel de participación es “puntual, en acciones concretas y a corto plazo”, siendo tan sólo un 10% la juventud que declara no participar de nada a nivel general. Por contra, más de un cuarto de las respuestas (el 26,3%) dice participar de forma permanente.

No se observan diferencias en las respuestas teniendo en cuenta las variables sexo, edad, ocupación y zona de residencia, pero sí en la variable “nivel de estudios”, pues la juventud en etapa universitaria participa de manera puntual en el 67,1%, frente al 50% de juventud en primaria/ESO, destacando además que, a pesar de esto, son los jóvenes con estudios de Primaria y Secundaria los que dicen participar de manera más permanente de entre todos los grupos (41,1%).

4.1.2. Espacios de participación

Al margen del momento actual de la pandemia, pensando en un contexto normalizado, los espacios de participación que más emplean son mayoritariamente presenciales, con un 41,5% de las respuestas, quedando en segundo y tercer lugar los espacios virtuales (28,3%) y ambos por igual (23,9%). Por otra parte, menos del 6% indica no usar ningún espacio de participación. Si observamos esta interpretación teniendo en cuenta otras variables, es destacable que tanto para los menores de 20 años como para los mayores de 25, se mantiene la misma pauta, pero para la juventud de entre 20-25 años, para los que tienen estudios de Bachillerato/FP y los que residen en zonas urbanas, cambia muy ligeramente este orden, siendo la opción principal los espacios virtuales.

4.1.3. Implicación en la participación

En los temas en los que sí participan y con los que se sienten identificados, su grado de implicación es mayoritariamente alto (40,5%) y medio (35,6%), obteniendo entre las dos opciones el 76,10% de las respuestas totales. Además, un 10,7% de la juventud participante considera que su nivel de implicación es muy alto.

Cruzando la variable sexo, se observa cómo en el nivel “muy alto” de implicación se sitúan eminentemente las chicas (12,4%), doblando el porcentaje con respecto a los chicos (6,8%).

Además, en este nivel máximo de implicación en la participación, la edad juega un papel importante, ya que el porcentaje de personas implicadas a nivel muy alto va aumentando paulatinamente la medida que aumenta la edad (pasan de estar muy implicados el 5,7% de jóvenes y chicas menores de 20 años, al 11,3% de los que tienen entre 20-25 años, al 15,6% de jóvenes y jóvenes mayores de 25). También llama la atención que ninguno de los jóvenes mayores de 25 años participantes en la encuesta se sitúa en nivel “muy bajo” de implicación. En cuanto a cómo perciben su nivel de implicación, el porcentaje va disminuyendo cuando avanzamos en nivel de estudios. Por otro lado, es la juventud que compagina estudios con trabajo la que reporta un mayor porcentaje de participación, tanto en el nivel “alto” (45,6%) como “muy alto” (el 15,8%).

4.1.4. Tipos de participación

El 62% de los chicos y chicas encuestados consideran que tienen una manera de participar “Menos activa” mediante la que se involucran o se suman a propuestas de otras personas/entidades, frente a un 26,8% que declaran participar de manera “Más activa”, llevando la iniciativa. Teniendo en cuenta la variable sexo, son los chicos los que consideran su participación como “más activa” (el 30,5% de ellos), frente al 25,5% de las chicas. Ellas consideran su participación “menos activa” (el 64,8%), indicando que se suman a causas mucho más habitualmente de lo que las promueven. Por otro lado, es significativo que el porcentaje de chicos que no participa en nada es el doble que el de las chicas (13,6% frente al 7,6%). También se observa cómo la participación va siendo “menos activa” a medida que se avanza en el nivel de estudios. Así, el 68,2% de las personas en la universidad se une a propuestas de otras personas o entidades, frente al 22,4% que sienten que son más activos buscando maneras de actuar más autónomamente.

Según la variable Ocupación, se puede subrayar que, las personas que se encuentran en el mundo laboral (son las que indican un mayor porcentaje de participación activa (36,4%).

4.1.5. Formas de participación en acciones sociales y políticas

Según los resultados de la encuesta realizada, en términos generales se puede afirmar que:

- El 74,6% de los/as jóvenes han participado en alguna manifestación, huelga o movilización (51,2% alguna vez y 23,4% habitualmente) frente a un 24,90% que no lo ha hecho nunca.

- El 59,5% indica haber compartido información política en redes sociales (37,1% alguna vez y 22,4% habitualmente) frente al 40% que no lo hace, de los cuales el 3% declara que no lo hace, pero le gustaría hacerlo.
- El 31,7% de los jóvenes indica participar como socio en una ONG o asociación (el 9,8% habitualmente y 21% alguna vez) frente al 66,3% que indica que no hacerlo (38,5% nunca y al 27,8% sí le gustaría).
- El 52,7% de la juventud dice participar en acciones de voluntariado (37,60% alguna vez y 15,10% habitualmente) frente a un 46,4% que no (indicando un 25,40% que no lo hace pero que le gustaría hacerlo).
- El 41% de la juventud forma parte activa de una entidad (aunque solo un 12,70% de manera habitual y un 28,30% alguna vez) frente a un 57,1% que no lo hace.
- El 20,5% de los/as jóvenes afirma ser representante en un órgano de participación (tan sólo el 5,4% de manera habitual y el 15,1% alguna vez) frente al 79,1% que no lo hace.
- El 31,7% de los/as jóvenes participan en programas dirigidos a la juventud, de los cuales tan sólo lo hacen de manera habitual un 7,3%, frente al 66,30% que no participan de ellos, llamando la atención que un 39,5% indican que no les gustaría hacerlo.
- El 26,4% de la juventud desarrolla participación autogestionada (aunque solo lo hace habitualmente el 4,4%), frente al 71,20% que no se involucra en este tipo de participación (de los cuales el 44,4% no indica que les gustaría hacerlo).

Por lo tanto, de las opciones que se planteaban, las formas de participación de juventud, en orden de preferencia son: asistir a manifestaciones, huelgas y movilizaciones, compartir información de carácter político en redes sociales y las actividades de voluntariado. Por el contrario, las formas de participación menos ejercidas son, en este orden: ser representante de un órgano de participación, la participación autogestionada, los programas promovidos por las instituciones dirigidos específicamente a la juventud y formar parte activa de una entidad. Además, hay maneras de participar que no llevan a cabo en el presente, pero que manifiestan que les gustaría desarrollar, como por ejemplo ser socios de ONG (27,8%), participar en programas dirigidos a la juventud (26,8%) y participación autogestionada (26,8%).

Teniendo en cuenta la variable “sexo”, las mujeres indican mayoritariamente, con un 58%, participar en actividades de voluntariado (17,9% habitualmente y 40,7% alguna vez) y un 26,9% que no participa, pero le gustaría hacerlo, frente a un 13,1% que ni participa ni quiere hacerlo. Y por su parte, el grupo de hombres indicó mayoritariamente, con un 62,7%, no participar en voluntariado (frente al 37,3% que sí lo hace).

Por otra parte, se puede destacar que hay algunas diferencias según las respuestas de los distintos tramos de edad. Por ejemplo, el tramo de menor edad (menores de 20 años) indica en un 53% no haber compartido nunca información de carácter político en redes sociales, mientras que los otros dos tramos mayoritariamente sí lo hacen (71,8% el tramo de entre 20-25 y 59,4% los mayores de 25). Del mismo modo, el 70% de los/as menores de 20 años no desarrollan voluntariado, mientras que los otros dos tramos de edad indican mayoritariamente hacerlo (67,6% de 20-25 años y 62,5% mayores de 25).

Según el Nivel de estudios, la mayoría de los/as estudiantes de Primaria y ESO (57%) no comparte información de carácter político en redes sociales, mientras que para el 61,9% de las/os estudiantes de Bachillerato/FP y el 69,4% de universitarios/as se trata de una participación mayoritaria. Asimismo, es destacable que a medida que se incrementa el nivel de estudios, aumenta la participación como socios/as de ONGs, 12,5% para el grupo de estudiantes de Primaria/ESO, 33,3% para los/as de Bachillerato/FP y 40% para las/os universitarios. Una plausible interpretación es que los y las estudiantes van disponiendo de más posibilidades económicas a medida que crecen y van superando las diferentes etapas educativas. Esta interpretación se confirma observando la variable ocupación, pues de la juventud que solo estudia, el 19,1% es socio/a de una ONG mientras que lo son el 45,45% de que solo trabajan y el 45,61% de los que compaginan estudios y trabajo.

Además, cuanto más rural es la zona de residencia de los jóvenes, más participan en entidades locales (54,8% los del rural, 35,7% los de zonas semi urbanas y 32,54% para los más urbanos).

4.1.6. Ámbitos de participación

La juventud encuestada participa mayoritariamente en los ámbitos del Deporte (80%), la Educación/Cultura (75,1%) y la Participación Social (64,9%). La política es el ámbito en el que menor nivel de participación se registra de todas las opciones, con un 21,5%, superado por la opción "otros ámbitos". Desglosando los datos generales por sexo, el ámbito de participación más destacado para las mujeres es la Educación y Cultura (77,9%) siendo para los hombres es el Deporte (89,8%). Llama la atención que el ámbito la Participación Social es ejercido por el 73% de las mujeres, frente al 44% de los hombres, lo que indica que es un ámbito de interés mayoritario para las mujeres, pero minoritario para los hombres.

Es curioso que, observando la variable de edad, ninguno de los tramos desglosados indica como opción mayoritaria el Deporte como ámbito de participación más ejercido, sino que el más indicado es la Educación y Cultura. También llama la atención que, a mayor rango de edad, menor nivel de implicación en la Participación Social (78,6% para los/as menores de 20 años,

77,5% para los de 20-25 y 62,5% para los mayores de 25). También se puede observar, que mientras que para niveles de estudio pre-universitarios el ámbito de participación más desarrollado es el Deporte (Primaria/ESO con un 91,1% y Bachillerato/FP con un 79,4%), para la juventud en etapas universitarias lo más destacado es precisamente la Educación y Cultura (84,7%), seguido de la Participación Social (77,6%), siendo el Deporte la tercera opción con un 72,9%. Para aquellos jóvenes que solo estudian, el Deporte es el ámbito de participación más extendido (81,7%), mientras que para aquellos/as que ya trabajan el ámbito en el que más se implican es la Educación-Cultura, bien sea que sea su única ocupación (75,8%) o que la compaginen con estudios (86%).

4.1.7. Ámbitos de interés

No se observan diferencias demasiado significativas entre los ámbitos en los que ya participan y en los que les gustaría participar, pues en términos generales, las opciones más destacadas son la Educación y Cultura, la Participación Social y el Deporte, pero sí se observa un cambio de tendencia en el orden de preferencia, pasando la Participación Social al segundo campo más indicado (era en el tercero más ejercido). También se observa un ligero incremento en la Participación Política, que deja de ser el campo menos ejercido, a penúltimo, subiendo de un 21,5% a un 39%. Teniendo en cuenta la variable sexo, el campo en el que más les gustaría participar a las mujeres es la Participación Social (88,3%), mientras que para los hombres el principal es el Deporte (78%), coincidiendo como segunda preferencia a Educación y Cultura para ambos. La juventud con estudios de Primaria/ESO muestra más interés en Deporte, las/os estudiantes de Bachillerato y FP están más interesados en la Educación y cultura y para los/as estudiantes universitarios es la Participación Social. La juventud que solo estudia destaca que su mayor interés es en la Educación y cultura, mientras que para aquella que solo trabaja, la Participación Social es más relevante.

4.1.8. Temas sociales de mayor interés o preocupación

En general, los tres temas sociales en los que la juventud gallega indica estar más interesada son: el Feminismo e igualdad de género (57,6%), Medioambiente y sostenibilidad (46,8%) y Justicia social y solidaridad (32,7%). El Feminismo es la única opción entre las que podían escoger que alcanza una puntuación de mayoría. Los temas sociales en los que la juventud indica tener menor interés son la diversidad funcional (10,7%), el Consumo responsable (12,7%) y las Minorías y colectivos vulnerables (13,7%).

Teniendo en cuenta la variable sexo, para el grupo de mujeres el interés social más relevante es el Feminismo y la igualdad de género, muy por delante del resto de temáticas con un 68,3%. Por el contrario, para el grupo de hombres ningún tema alcanza mayoría, siendo los temas más votados por ellos el Medioambiente (49 %), la Justicia y solidaridad (42,4%) y la Política (39%). Es significativo que, mientras para las mujeres el Feminismo alcanza una amplia mayoría, de casi el 70%, para el grupo de hombres esta cuestión se sitúa en sexto lugar, con tan sólo el 30% de representatividad, lo que supone una diferencia de 40 puntos porcentuales. Otro dato que llama la atención es la cuestión de la Política, pues mientras que para el grupo de hombres ésta se sitúa en tercer lugar con un 39% de representatividad, para el grupo de mujeres es la última opción, con menos de un 10% de los votos.

4.1.9. Principales razones o motivaciones para participar

En general la juventud encuestada tiene dos razones o motivaciones mayoritarias para participar: “Hacer algo para cambiar/mejorar el mundo” (69,3%) y “Ayudar a otras personas” (55,6%). En menor medida, y ya sin respaldo mayoritario se sitúa “Compartir experiencias con otras personas” con un 42,9%. Por otro lado, “obtener reconocimiento social” es la opción menos votada con un 3,4%. No observándose diferencias significativas atendiendo a las variables de género, edad, nivel de estudios, ocupación o zona de residencia.

4.1.10. Principales dificultades y barreras para participar

La mayoría de jóvenes señala la “Falta de Tiempo” (64,4%) como la causa principal de no poder participar más o en más cosas. En segundo lugar, indican la “Falta de información” (47,8%) y en tercer lugar la “Falta de recursos/ofertas” (44,9%). No existen diferencias significativas a este respecto teniendo en cuenta el resto de variables.

4.1.11. Percepciones sobre la participación de los grupos sociales

En una escala del 1 al 10 (donde 1 es la puntuación más baja y 10 a más alta), la juventud participante en la encuesta valora el grado de participación de la población general en menos de un 5 (4,8 exactamente), el grado de participación de la juventud como colectivo en un aprobado (5,3), medida semejante a cómo interpreta su propio grado de participación individual (5,7). En resumen, los y las jóvenes consideran que ellos mismos participan más que su grupo de iguales, pero también que la juventud, como colectivo, participa más que la población en general. Esta percepción se repite observando el resto de las variables.

4.1.12. Percepciones sobre la promoción de la participación juvenil

En general, consideran que son los jóvenes quienes más promueven la participación de la juventud, con ayuda de las asociaciones y ONGs, considerando las instituciones políticas (Xunta y Ayuntamientos) como las entidades que menos lo hacen. La implicación de las instituciones educativas en la promoción de su participación obtiene valoraciones intermedias, aunque para las/os menores de 20 años, con estudios de Primaria/ESO y residentes en zonas rurales, donde más se promueve la participación juvenil es en los institutos y en las escuelas.

4.1.13. Percepciones sobre la importancia de la participación para la mejora social

Los chicos y chicas perciben que es más importante para ellos/as mismos/as (7,3 sobre 10), seguido de la juventud como grupo social (6,1) y por último la población en general (5,5).

4.1.13. La participación según la edad

Si además de tener en cuenta a encuesta realizada, triangulamos la información con los datos obtenidos en el desarrollo de las sesiones del Grupo Motor, se observan diferencias en cuanto al nivel de participación de la juventud según el rango de edad en el que se encuentran.

Pues hubo un nivel de consenso alto sobre la afirmación de que el grupo de jóvenes mayores de 20 años es más participativo que el grupo que está por debajo de esa edad. Para el Grupo Motor, esto tiene que ver con las capacidades y las posibilidades (contar con mayor libertad).

El Grupo Motor considera que la participación en edades más tempranas se canaliza a través de otras actividades como el deporte, idea que no concuerda con los datos obtenidos en la encuesta, en los que, a pesar de que en general el Deporte sí es el ámbito de participación más ejercido para la juventud como conjunto, se observa también que ninguno de los tramos de edad lo indica como primera opción. El Grupo Motor cree que los menores de 20 años priorizan la participación virtual, lo que tampoco coincide con los resultados de la encuesta, ya que los espacios virtuales son empleados tan sólo por el 12,9% de jóvenes de esta franja de edad frente a un 51,4% emplean el presencial.

Otra de las consideraciones del GM es que el grupo de mayores de 20 años participa más en el movimiento asociativo y organizado, mientras que los menores de 20 participan de otras formas menos estructuradas o institucionalizadas. Esta idea tampoco es respaldada por los resultados de la encuesta, pues esta forma de participación es muy minoritaria para todos los grupos de edad, siendo la juventud menor de 20 años la que menos participación no institucionalizada ejerce y la que más la desconoce (5,70%). Algunas otras reflexiones de interés aportadas por el

GM hablan de que no solo hay que tener en cuenta la visión cuantitativa, pues esta nubla la parte cualitativa y hace que solo se tenga en cuenta el número de jóvenes/as que participan y no la calidad o envergadura de los procesos que desarrollan los que sí lo hacen, y que, por lo tanto, todo depende de donde se quiera poner el foco.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La forma de participación predominante entre los y las jóvenes de Galicia se puede denominar como “menos activa”, es decir, aquella mediante la cual se suman a propuestas de otros, pero que no comportan llevar la iniciativa, involucrándose en actividades puntuales, concretas, a corto plazo y, mayoritariamente, en espacios presenciales. A pesar de ello, la juventud considera que tiene un grado de implicación “alto” en aquello en lo que ya participa, despertando mayor interés en ellos/as los temas relacionados con el medioambiente (mayoritariamente para los hombres), el feminismo (mayoritariamente para las mujeres) y la justicia social (ambos por igual).

En general, los ámbitos en los que más participan son el Deporte (80%), la Educación/Cultura (75,1%) y la Participación Social (64,9%), siendo la Participación Política el ámbito que menos participación registra de todas las opciones planteadas (21,5%).

Las acciones de carácter sociopolítico en las que más se involucran son las manifestaciones, huelgas y movilizaciones, seguido de compartir información en redes sociales y de actividades de voluntariado, en las que participan mucho más las mujeres que los hombres.

En general, las razones que mueven a la juventud a participar son: “hacer algo para cambiar o mejorar el mundo”, “ayudar a otras personas” y “compartir experiencias”.

Las principales barreras identificadas son las auto percibidas (falta de tiempo, de información y de ofertas y recursos) y las relacionadas con las dificultades de las instituciones para adaptarse a los nuevos tiempos, formas de ser y de hacer de las nuevas generaciones, al respecto, parece que las formas o medios en los que participa la juventud cambiaron ligeramente, fundamentalmente debido a las TIC, que traen nuevas maneras de participación vinculadas con la globalización, los formatos virtuales y nuevas plataformas o medios de comunicación, así como consecuencia de estilos de participación mucho más reactivos, a niveles micro, sin militancia ni perdurabilidad en las organizaciones.

En general, las y los jóvenes consideran que es la propia juventud, junto con las asociaciones y ONGs, quienes más promueven su participación y que las administraciones públicas las entidades que menos lo hacen, aunque para los jóvenes de menor edad y menor nivel estudios las escuelas y los institutos son los más valorados al respecto.

Por otra parte, se identificaron elementos facilitadores de la participación de los/as chicos/as en varios niveles. En el nivel estructural es necesario proporcionar una mayor cultura participativa en todas las esferas sociales, destacando el papel de la educación, sobre todo en la enseñanza reglada, que por su capacidad de alcance debería jugar un rol mucho más definido. En el nivel organizacional, las entidades debemos repensarnos y mejorar la flexibilidad y el acompañamiento que les ofrecemos, así como las formas de captación, teniendo más presencia en los espacios donde la juventud se mueve y desarrollar acciones más innovadoras y atractivas donde los cuidados estén más presentes. En otro nivel, que tiene que ver con cuestiones más personales sobre cómo la juventud percibe, tenemos que lograr crear en ellos/as un sentimiento de pertenencia, de identificación con las causas, visibilizar sus logros y servirles de inspiración y referentes.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvira Martín, F. (2011). *La encuesta: perspectiva metodológica. Cuadernos Metodológicos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Balardini, S. (Coord). (2000). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Bohórquez, F., Andrade, F., Carrillo, O., Silva, B., & Villacís, P. (2018). *Metodología De Investigación: Los paneles de hogar como laboratorios vivos*. Liveworking.
<https://liveworkingeditorial.com/wp-content/uploads/books/libro-laboratorio-vivo-como-metodo-de-investigacion-v061118.pdf>
- Celorio, G. y López de Munain, A. (Coords.) (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional.
https://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/62/Diccionario_de_Educacion_para_el_Desarrollo.pdf?1488539200
- Consejo de Europa Juventud. (2020). Lograr que los jóvenes se comprometan con los valores del Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/a5-brochure-youth-sector-strategy-2030-spanish/1680a0d1f0>
- Consejo de la Juventud de España. (2001). Guía didáctica de educación para la participación.
<http://www.injuve.es/sites/default/files/guiaeducacionparalaparticipacion1.pdf>
- García-Albacete, G., e Lorente, J. (2019). La juventud después de la austeridad. Comportamiento y actitudes políticas. *Revista Internacional de Sociología*, 77(4), 141.

<https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.4.19.004>

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. MC Graw Hill.

https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Methodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf

Instituto de la Juventud (2016). *Spanish Youth Report 2016. Ministry of Health, Social Services and Equality, 684*. <http://www.injuve.es/observatorio/demografia-e-informacion-general/informe-juventud-en-espana-2016>

Instituto de la Juventud (2017). *Jóvenes, participación y cultura política. Informe de resultados*. Sondeo de opinión 2017.1. Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad. http://www.injuve.es/sites/default/files/2018/27/publicaciones/sondeo_2017-1_informe.pdf

INJUVE (2020). *Informe Juventud España 2020*.

http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/03/informe_juventud_espana_2020.pdf

Martín Serrano, M. y Velarde Hermida, O. (2001). *Informe juventud en España 2000*. Edición Injuve y en línea.

http://xuventude.xunta.es/uploads/Informe_Juventud_en_Espaa_2000.pdf

Observatorio de la juventud en España. (2010). *Los presupuestos participativos y las políticas de juventud: Un estudio de caso sobre la cultura de la participación social en España*.

http://www.injuve.es/sites/default/files/presupuestos_participativos.pdf

Romero-Frías, E. y Robinson-García, N. (2017). *Laboratorios sociales en Universidades: Innovación e impacto en Medialab UGR*. *Revista científica de Comunicación y Educación Comunicar*, 25 (51), 29-38. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-03>

Xuventude, D. X. (2021). *Plan Estratégico de Xuventude de Galicia*. http://xuventude.xunta.es/images/Novas/2020/febreiro/PLAN_DE_XUVENTUDE_2021.pdf

¿QUÉ VIENE A TU CABEZA CUANDO PIENSAS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA? UN ESTUDIO CON ALUMNADO DE LOS GRADOS EN EDUCACIÓN

Judith Cáceres Iglesias

Katherine Gajardo Espinoza

Manuel Cañas Encinas

Universidad de Valladolid

Judith.caceres@uva.es

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva; formación inicial; profesorado; concepciones; campo semántico.

RESUMEN

La escuela debe ser inclusiva, pues es un derecho de todo el alumnado. Por este motivo, es necesario que el profesorado cuente con una formación adecuada que permita hacerlo realidad. Sin embargo, en ocasiones se conceptualiza la inclusión desde un paradigma integrador, lo que constituye una barrera para hacer efectivo el derecho aludido. Atendiendo a esta problemática, en el presente estudio se ha seguido un diseño cualitativo para analizar las concepciones sobre la educación inclusiva en tres grupos de estudiantes de primero de los Grados en Educación (n=74) de la Facultad de Educación de Segovia, donde uno de ellos ha recibido formación sobre educación inclusiva. Se ha recurrido al análisis de campos semánticos de mapas conceptuales que cada participante elaboró sobre el fenómeno de estudio. Los resultados reflejan que los estudiantes tienen una visión positiva hacia la diversidad, aunque a veces desde una perspectiva basada en la integración. Además, se evidencia la existencia de diferencias entre quienes han recibido una formación específica y quienes no, lo que pone de manifiesto la necesidad de incrementar la formación inicial sobre inclusión educativa.

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un fenómeno complejo, plurisignificativo y ampliamente discutido en el mundo desde el enfoque de derecho (Echeita, 2017; Parra, 2015). Las instituciones de educación, desde esta interpelación, han propiciado distintas acciones para que este proceso se asuma de manera consciente dentro de las comunidades educativas.

La educación inclusiva corresponde al replanteamiento ético del fenómeno de integración

educativa, proceso que busca garantizar el acceso al currículo de personas con dificultades de aprendizaje (Borsani y Gallicchio, 2000) y que se desarrolla en la década de los 60 a raíz de los movimientos a favor del derecho de las personas con discapacidad a no ser discriminadas educativamente (Simón y Giné, 2016).

En los años ochenta y noventa, a raíz de lo expresado en el Informe Warnock (1978) y las indicaciones internacionales acordadas en la Conferencia Internacional de Jomtien sobre la Educación para Todos (1990), la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (1994) y la Conferencia Internacional de Dakar (2000), se comienza a cuestionar cómo algunas de las acciones que componen los pilares de la integración educativa son contraproducentes con el derecho a la educación para todas las personas. El debate generó reconceptualizaciones que finalmente forjaron las bases de la educación inclusiva como todas aquellas acciones que aseguren la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado, sin distinciones (Booth y Ainscow, 2015).

El proceso anterior ha producido confusiones generalizadas entre el concepto de inclusión e integración (Ocampo, 2021), lo que en muchos casos corresponde a una barrera que debe ser abordada en las instituciones dedicadas al resguardo del derecho educativo, sobre todo aquellas que forman a los futuros maestros y maestras (Booth y Ainscow, 2015).

Ainscow (2020) señala que, para desarrollar prácticas inclusivas, es necesario que el profesorado sienta afinidad con los enfoques existentes desde que toma su decisión vocacional. El compartir un lenguaje común desde el inicio de la formación docente es vital para que maestras y maestros fortalezcan su compromiso ético y trabajen en red. Huberman (1993) señala que sin ese lenguaje al profesorado le resulta muy difícil experimentar con nuevas posibilidades. El problema aumenta en las naciones que han mercantilizado su sistema educativo, sobre todo, en los países que han dado paso a políticas de especialización docente en desmedro de la formación moral e histórica (Díez-Gutiérrez y Bernabé-Martínez, 2021). Esto repercute en las actitudes y concepciones sobre la inclusión y el tratamiento de la diversidad del estudiantado que elige cursar carreras del área educativa, simplificando los alcances de la educación inclusiva.

En España, tras analizar las concepciones de estudiantes de Magisterio, Sandoval y Simón (2009) concluyeron que la mayoría del alumnado universitario mostraba una postura positiva al derecho que todo el alumnado tiene a estar incluido y a ser valorando, ya que es una fuente de enriquecimiento para todos (Álvarez y Buenestado, 2015). Sin embargo, una visión confusa

del término inclusión se percibe en los resultados alcanzados por Llorent y Llorent (2012), quienes indican que las palabras más mencionadas y señaladas por parte de los futuros docentes fueron: “igualdad”, “integración” y “diversidad”. En esta línea, Esperanza et al. (2017) indagaron sobre la conceptualización del término “necesidad educativa”, encontrando que frecuentemente el estudiantado no tiene una visión general de la diversidad en las aulas y que vincula el término con el alumnado con discapacidades.

Igualmente, en el análisis meta-etnográfico llevado a cabo por Pérez y Vigo (2022) sobre las actitudes y los condicionantes de los futuros docentes hacia la educación inclusiva, se establecieron tres categorías: (a) construyendo el concepto de diversidad y la educación basada en prejuicios (ej. etiquetando en base a prejuicios); (b) pensando en la inclusión, pero no sabiendo articularla (ej. idealizando la inclusión); y (c) considerando la diversidad como un valor enriquecedor (ej. evitando categorización y etiquetas). Hallaron que los futuros docentes presentan un acercamiento teórico a la inclusión más próximo a la integración que contribuye a perpetuar o mantener prácticas contrarias a la inclusión, tales como: la presencia de un pensamiento restringido hacia la diversidad, una visión técnica/terapéutica de la atención a la diversidad y el discurso de la especialización o de las necesidades educativas especiales.

Finalmente, se comparte la crítica de Sandoval y Simón (2009), en la que afirman que los estudios sobre las actitudes de los estudiantes de Magisterio hacia la atención a la diversidad se ciñen principalmente en el colectivo de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Como se puede ver, el estudio de las actitudes y significaciones de la inclusión educativa en los futuros y futuras docentes demuestra algunas incoherencias e incompatibilidades con lo que realmente expone la producción de una nueva normatividad escolar alumbrada por los ideales de la democracia participativa.

Por todo ello, se requiere reconceptualizar el concepto de inclusión desde el enfoque crítico: es imperativo que las nuevas generaciones manifiesten una coherencia ideológica con los fundamentos de este necesario paradigma.

2. OBJETIVOS

Ante las problemáticas expuestas anteriormente, nos propusimos el objetivo de conocer y analizar semánticamente los conceptos que exponen los y las estudiantes de primer curso de los grados en Educación Infantil (GEI), Educación Primaria (GEP) y el Programa de Estudios Conjunto de Educación Primaria y grado en Educación Infantil (PEC) de la Facultad de

Educación de Segovia de la Universidad de Valladolid, cuando se les presenta, sin intermediación alguna, el término “educación inclusiva”. Además, conocer si quienes cursaron una unidad didáctica sobre inclusión educativa poseen diferencias con quienes no la cursaron.

3. METODOLOGÍA

Nuestra investigación tiene un cariz cualitativo ya que pretende comprender los fenómenos educativos y sociales, interpretar dichos fenómenos, tomar decisiones y progresar en el conocimiento (Sandín, 2003). Asimismo, está guiada por el paradigma interpretativo. Este paradigma se enfoca en describir lo individual, la existencia de múltiples realidades, lo particular, lo distintivo, sin establecer generalizaciones (González, 2003). Por este motivo, con nuestra investigación no pretendemos generalizar, sino descubrir hechos en casos concretos y similares, teniendo una muestra reducida.

Bajo el método cualitativo y el paradigma interpretativo, hemos optado por la realización de un instrumento que se sirve de campos semánticos.

Los campos semánticos (Acosta y Moreno, 2005), conocidos también como “categorías”, son agrupaciones conceptuales que poseen rasgos comunes o “semas” (unidades mínimas de significación). Estudiar los significados que exponen los repertorios léxicos de las personas sobre conceptos de alta complejidad permite acceder a aproximaciones teóricas claves sobre las concepciones humanas.

Autores como Booth y Ainscow (2015) o López et al. (2010) señalan que las concepciones sobre la educación inclusiva pueden ser facilitadores o barreras para el desarrollo de los procesos de inclusión educativa, por lo que investigar cómo las futuras y futuros docentes significan el concepto es fundamental para establecer medidas formativas idóneas para el futuro próximo.

En nuestro estudio, los y las participantes fueron 74 estudiantes: 41 mujeres, 14 hombres y 19 personas que no indicaron su género, de primer año de los grados en Educación de la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid). Entre estos participantes, 30 personas habían recibido formación previa en educación inclusiva.

La actividad se desarrolló durante el mes de marzo de 2022. A cada estudiante se le entregó una hoja en blanco en la cual, durante 5 minutos se le permitió anotar de tres a 10 conceptos relativos a la inclusión educativa/ educación inclusiva.

Posteriormente, realizamos una codificación abierta inductiva de los trabajos de los estudiantes

con ayuda del programa de análisis cualitativo Atlas Ti. V9. Establecimos categorías y subcategorías temáticas que fueron agrupadas por robustez (tabla 1).

Tabla 1

Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
Paradigma inclusivo	Valores Sentimientos Actitudes Roles Acciones y/o prácticas
Paradigma integrador	Valores Sentimientos Actitudes Roles Acciones y/o prácticas

Nota. Elaboración propia.







Con los resultados realizamos un análisis de contenido cualitativo (Abela, 2012) que exponemos en los resultados de este informe.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los conceptos más abordados por el estudiantado se agrupan en el plano de los valores. La inclusión educativa se expone como una expresión de igualdad, diversidad, equidad y respeto. Perspectiva coherente con el paradigma de la inclusión educativa señalada en el marco teórico de esta investigación:

Figura 1

Conceptos que aluden a los valores de la educación inclusiva

Igualdad	 43
Diversidad	 38
Respeto	 21
Equidad	 12
Solidaridad	 10
Compañerismo	 9

Nota. Elaboración propia. Se observa una agrupación por robustez temática.

Sin embargo, no dejan de poseer cierta relevancia temas relacionados con la adaptación y la discriminación, que corresponden más que a aspectos morales a conceptos técnicos:

Figura 2

Nube de palabras. Conceptos ligados al paradigma de la integración educativa

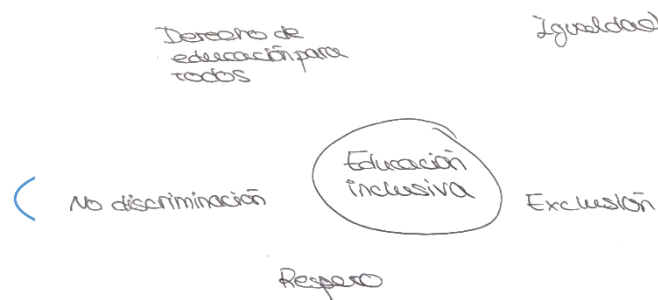


Nota. Elaboración propia. Se observa una agrupación por robustez temática.

Se puede visualizar una relación antinómica en el estudiantado que llama la atención. Para significar la inclusión educativa recurren a ejemplos albergados en los campos semánticos de la discriminación, la exclusión, la marginación y la segregación:

Figura 3

Campo semántico. Uso de relación antinómica



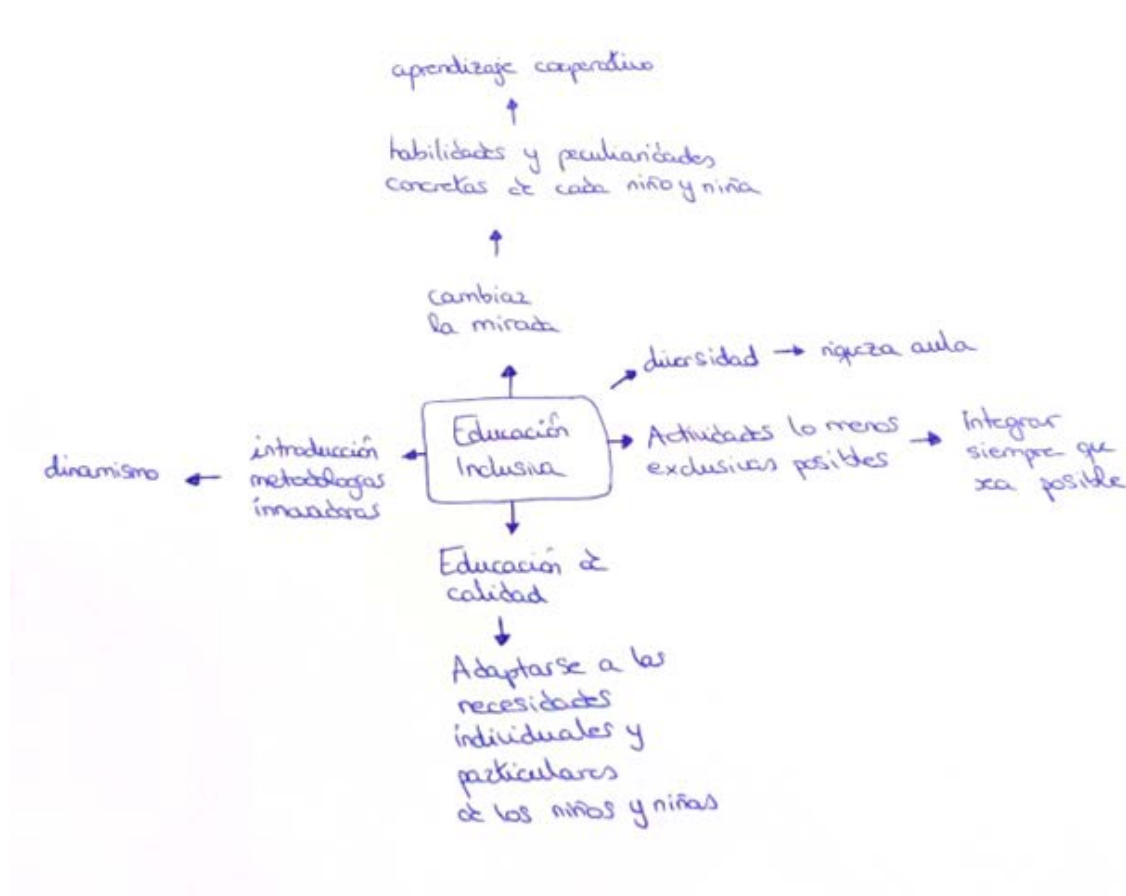
Nota. Campo elaborado por estudiante mujer de GEI.

Esta relación antinómica se puede explicar porque a nivel general, el concepto de inclusión educativa se relaciona con lo políticamente correcto y lo moralmente aceptado (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Esta forma de aproximación es simplista, pues elude el verdadero significado de inclusión educativa utilizando como referencia lo que se nos ha impuesto: un discurso bienintencionado.

Sin embargo, existen algunos casos que señalan una interpelación reflexiva por parte del estudiantado, como si el proceso de inclusión educativa fuera eminentemente colectivo.

Figura 4

Campo semántico. Uso de la reflexión



Nota. Campo elaborado por estudiante mujer de PEC.

Hablando de las características propias de la educación inclusiva: presencia, participación, aprendizaje (también definido como progreso), el estudiantado suele señalar en mayor medida el concepto “participación”, lo que denota una aproximación favorable con las señas básicas de la teoría general propuesta por Booth y Ainscow (2002).

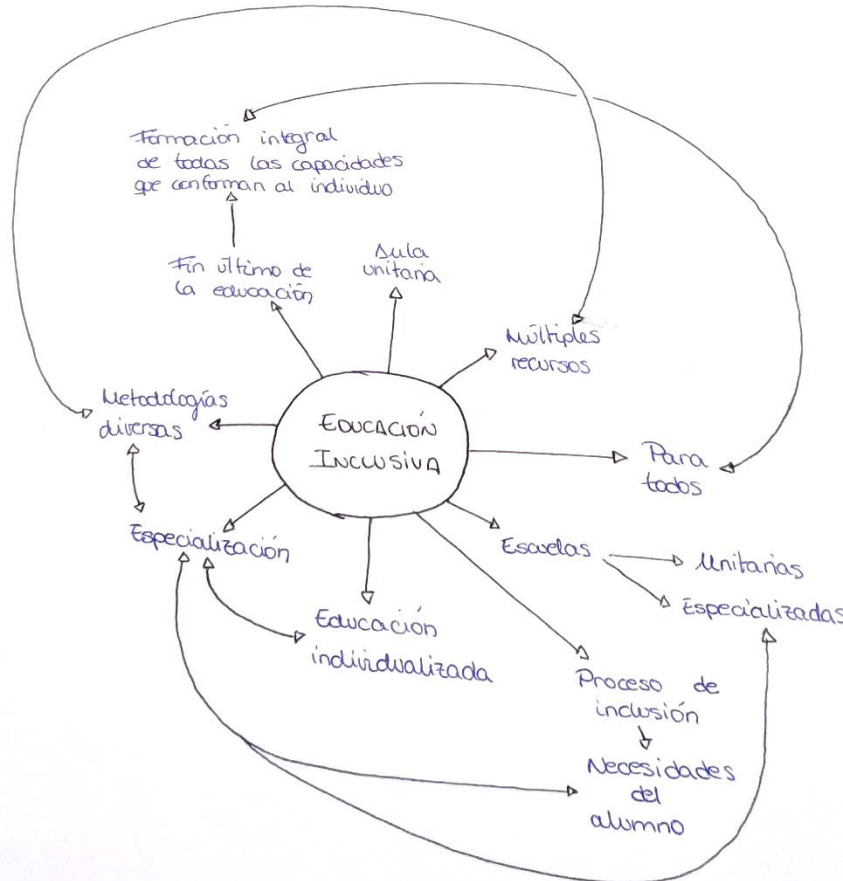
Sin embargo, extraña la presencia de palabras relacionadas con las finalidades educativas, que, al igual que las anteriores, corresponden a la misma unidad temática.

Las diferencias que se observan entre los grupos que no tuvieron formación y los que sí la tuvieron quedan reflejadas en la subcategoría “acciones y/o prácticas”. El alumnado que sí recibió una unidad temática ligada a la educación inclusiva suele mencionar en el plano metodológico conceptos como: grupos interactivos, aprendizaje colaborativo, atención individualizada, agrupamientos heterogéneos, entre otros (Echeita et al., 2010).

Por otro lado, el grupo que tuvo formación en educación inclusiva evidencia un discurso más incluyente señalando a los distintos colectivos por separado: niños y niñas, maestros y maestras o todos y todas.

Figura 5

Campo semántico. Persona que accedió a formación en educación inclusiva



Nota. Campo elaborado por estudiante mujer del PEC.

Finalmente, el grupo que pasó por el proceso de formación enfatiza repertorios léxicos más amplios y diversos (tabla 2):

Tabla 2

Cantidad de conceptos señalados por cada grupo

Grupo GEI	Grupo GEP	Grupo PEC
55	47	95

Nota. Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El objetivo principal de este estudio ha sido analizar las concepciones del futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre la educación inclusiva. Para ello, se ha realizado un análisis semántico de los mapas conceptuales elaborados por el propio alumnado sobre la temática de interés y se han categorizado sus respuestas.

Tras el análisis de los resultados, se comprueba que, en general, el estudiantado conceptualiza el fenómeno de estudio desde el paradigma de la inclusión. Además, en los campos semánticos elaborados por las y los participantes que cuentan con formación previa en inclusión se observa el uso de un lenguaje inclusivo (ej. Alumno y alumna). En los resultados de este grupo, también se formulan prácticas concretas que permiten trasladar a las aulas los ideales de la educación inclusiva (ej. La igualdad o el respeto), aspecto en el que, según Pérez y Vigo (2022), los y las docentes tienen especiales dificultades.

Sobre la base de estos hallazgos, se destacan algunas propuestas o implicaciones para la formación inicial del profesorado:

(a) Es necesario incrementar la formación sobre la educación inclusiva, alejada del paradigma integrador. No se debe asociar únicamente la atención a la diversidad con el Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE), sino que se debe comprender que los factores de diversidad son múltiples: el nivel madurativo, el desarrollo psicoevolutivo, las motivaciones, la personalidad, los intereses, las necesidades sociosanitarias o el contexto sociocultural. Incluso, como indica Ruiz (2020), los conocimientos y las experiencias previas, pues “no todos los alumnos se enfrentan de la misma forma a los nuevos conocimientos” (p. 45). De esta diversidad de fuentes se deriva el enfoque de la inclusión que se ha defendido en este trabajo.

(b) Se debe hacer hincapié en el conocimiento de prácticas inclusivas que favorezcan la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado. Desde el Proyecto INCLUD-ED (2011) se aboga por las estrategias de éxito educativo. Entre otras, se destacan:

- Grupos interactivos: se formulan actividades grupales, en pequeños grupos, que cuentan con el apoyo de una persona externa al centro (ej. familiares, vecinos, etc.).
- Tertulias dialógicas: se lee una obra de la literatura clásica y, con cierta regularidad, cada persona comparte un fragmento de esa lectura y los motivos de su elección.

También cabría la opción de plantear:

- Estructuras cooperativas: para favorecer la discusión entre iguales.
- Rutinas de pensamiento: estructuras, herramientas y patrones de comportamiento que favorecen el conocimiento metacognitivo y la autorregulación por parte del alumnado.

Estas estrategias se apoyan en el aprendizaje dialógico. Según Auber et al. (2008), los principios de este aprendizaje son: el diálogo igualitario, todas las personas tienen derecho a expresar su opinión y a que esta sea respetada; la inteligencia cultural, todos somos capaces de actuar y reflexionar y poseemos una inteligencia relacionada con la cultura personal; la transformación, las interacciones basadas en un diálogo igualitario son herramientas que posibilitan la superación de las desigualdades y fomentan la cohesión social, somos “seres de transformación” (Freire, 1997, p.26); la dimensión instrumental, es decir, permiten el aprendizaje del diálogo y de la reflexión, así como de los contenidos escolares; la creación de aprendizajes con sentido, gracias a las interacciones, el estudiantado encuentra sentido a aquello que está aprendiendo; la solidaridad, debido a la creación de prácticas educativas democráticas que realzan la socialización preventiva para la violencia (Buslón y López, 2016); y la igualdad de diferencias, al merecer todas las personas las mismas oportunidades.

(c) Es preciso analizar las concepciones de los futuros maestros y las futuras maestras sobre la inclusión educativa y su evolución, pues el modo de conceptualizar la inclusión puede convertirse en una barrera para la misma.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Universidad de Granada.

Acosta, V. y Moreno, A. (2005). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Masson.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Álvarez, J. L., & Buenestado, M. (2015). Predictors of attitudes toward inclusion of students with special educational needs in future education professionals. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551

Auber, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.

- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEM OEI.
- Borsani, M., y Gallicchio, M. C. (2000). *Integración o exclusión*. Novedades educativas Editores.
- Borsani, M.J. y Gallicchio, M. C. (2000). *Integración o exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales*. Novedades educativas.
- Díez-Gutiérrez, E. J., & Bernabé-Martínez, C. (2022). La libre elección educativa neoliberal frente a la concepción de la educación como un bien común y público. *Revista de educación*, (395), 211-236. <https://hdl.handle.net/11162/217165>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Echeita, G., López, M., & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(3), 155-176.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. Siglo XXI.
- García, R., Molina, S., López, L. A., y Buslón, N. (2016). Análisis de las interacciones entre alumnado y diversas personas adultas en actuaciones educativas de éxito: hacia la inclusión de todos y todas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 115-132. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100007>
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138), 125-135.
- Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan in teachers' professional relationships. In J. W. Little & M. W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' work: Individuals, colleagues and contexts* (pp. 65–83). Teachers College Press.
- Llorent, V., & Llorent, V. (2012). La inclusión educativa desde la perspectiva de futuros maestros en Brasil, Cabo Verde y España. *Revista de educación inclusiva*, 5(2), 43-59.
- López, M., Echeita, G., y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 155-176. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art8_htm.html
- Ocampo González, A. (2021). Tensiones en la comprensión de la educación inclusiva: dilemas conceptuales y prácticos. *Comuni@cción*, 12(2), 131-141. <http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.12.2.512>
- Parra Dussan, C. (2015). *Educación inclusiva en Colombia: un derecho para todos*. Universidad Sergio Arboleda. <https://bit.ly/3uEz6ml>

- Pérez, D., y Vigo, A. (2022). Actitudes y condicionantes de los futuros docentes hacia la educación inclusiva: estudio meta-etnográfico. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (29), 203-222. <http://doi.org/10.18172/con.4977>
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGrawHill
- Sandoval, M., y Simón, C. (junio, 2009). Estudio sobre las concepciones de la inclusión de los futuros maestros. En M. Reyes y S. Conejero (Eds.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 201-208). Universidad Pública de Navarra.
- Sarrionandia, G. E. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., y Jenaro Río, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (25), 83-113.
- Simón, C., y Giné, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- Susinos Rada, T., y Rodríguez Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy: reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 70 (25), 15-30. <http://hdl.handle.net/11162/37871>
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. UNESCO. <https://bit.ly/3Af6DHD>
- UNESCO. (1994). *Declaración sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad de Salamanca*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Marco de acción de Dakar*. UNESCO. <https://bit.ly/3a8hkRE>
- Warnock, H. (1978). *The Warnock report (1978). Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped children and young people*. Her Majesty's stationery office. <https://bit.ly/3QWSkxn>

CONVICCIONES DEL PROFESORADO Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS: ANÁLISIS DE LA COHERENCIA MEDIANTE UN ESTUDIO DE CASOS

Katherine Gajardo Espinoza

Suyapa Martínez-Scott

Luis Torrego-Egido

Universidad de Valladolid

katherine.gajardo@uva.es

PALABRAS CLAVE

Colaboración, educación inclusiva, renovación pedagógica, innovación

RESUMEN

La educación inclusiva es un fenómeno complejo, dilemático y multidimensional rodeado de una variedad de significados que pueden generar confusión a las personas, incluidos los principales agentes educativos encargados de llevarla a cabo: los y las docentes. A partir de un enfoque cualitativo con aproximación sociocrítica y por medio de un estudio holístico de casos, exponemos parte de una investigación predoctoral que analiza cómo dos maestras de Segovia (España) con una fuerte convicción por la educación inclusiva, exponen un pensamiento y prácticas educativas coherentes con los ideales de esta. Los resultados resumen una serie de factores ligados a los saberes, anhelos, deseos y pensamiento práctico de las docentes que fortalecen una coherencia en la práctica educativa, hecho que demuestra que es posible crear espacios democráticos, justos y equitativos en las escuelas.

1. INTRODUCCIÓN

La educación es la herramienta que sirve para formar personas constructoras de sociedades más justas, dignas y solidarias, por lo que es la base de una sociedad democrática. Por ello, es necesario que el profesorado ponga en práctica un compromiso ético con el alumnado, de modo que, más allá de procurar la mera asimilación y reproducción de saberes descontextualizados, las escuelas se conviertan en instituciones cimienten sociedades más justas.

La educación inclusiva corresponde a una propuesta que defiende el derecho de todas las personas a acceder, participar y progresar educativamente hasta alcanzar el máximo de sus potencialidades. Desde nuestro punto de vista, una de las definiciones que sintetiza de mejor manera el concepto es la de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la

Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008), pues expone un discurso coherente con el marco legal internacional, realiza una denuncia de la exclusión y expone la necesidad de la transformación de la institución educativa:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas (UNESCO, 2008, p.14).

Los ideales que defiende la educación inclusiva son antiguos, ya que se forjan a partir de los postulados de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Asamblea general de la ONU, 1948), principalmente aquellos artículos que hacen referencia a la igualdad de derechos y al acceso general a la educación. Empero, el concepto se afianzó en el año 1990 en la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, lugar en el cual se concluyó que debe existir un compromiso internacional para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todas las personas, lo que supone determinar acciones urgentes para el acceso, participación, colaboración y promoción de la equidad en temas educativos.

Ahora bien, durante las últimas décadas hemos sido testigos de una masificación del rol homogeneizador de la escuela para cumplir un modelo normalizado que muchas veces atenta contra las propias características de las personas (Gimeno Sacristán, 1998; Flores y Carrasco, 2013). La educación inclusiva, entonces, aparece para reconocer que la heterogeneidad es un rasgo social irrenunciable y, por ello, totalmente natural a los procesos educativos. Lo anterior admite el desarrollo de una nueva conciencia en la institución escolar, pues la uniformidad ya no se concibe como un principio rector a la hora de planificar las propuestas educativas, las cuales ahora deben servir al alumnado en función a sus potencialidades y necesidades (Sandoval et al., 2012).

La ley educativa actual está alineada con las declaraciones universales sobre los Derechos humanos y los Derechos de los niños y las niñas (Cardona, 2020), sin embargo, todavía no somos testigos de la universalización de prácticas realmente inclusivas (Gajardo y Torrego, 2020). La respuesta, desde nuestros referentes y nuestra propia experiencia como docentes es

clara: quizá los discursos inclusivos avanzan más rápido que las prácticas educativas inclusivas (Arnaiz, 2011; Arnaiz y Guirao, 2015).

La investigación educativa viene evidenciando que la práctica docente es un factor esencial e imprescindible para lograr la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (OCDE, 2009; Slavin, 1996) y con ello, avanzar en la realización de proyectos inclusión en las escuelas. A raíz de esto, se han ido delineando algunos consensos sobre lo que es una “práctica efectiva”, que, resguardando los complicados entramados de cada contexto educativo, pueden ser relativamente generalizables en contextos que comparten semejanzas (Brophy, 2000). Sin embargo, el estudio de la práctica docente es complejo, ya que presenta disyuntivas entre el pensamiento práctico y la práctica formal (Perrenoud, 2010), o en palabras simples, lo que piensan los y las docentes que harán y lo que finalmente hacen.

Todo lo anterior, visto con la lente de la producción de acciones en pro de los objetivos de la educación inclusiva, es complicado por las características eminentemente dilemáticas y contextuales que emergen de su materialización. En este punto, quizá analizar la coherencia, concepto propuesto por Paulo Freire, pueda ser una de las claves para la efectiva realización de los ideales de la buena educación.

Que las y los docentes sepan actuar con coherencia de acuerdo con la teoría freireana (Freire, 1992, 1994, 2002, 2010) depende de varios elementos: el compromiso ético del maestro o la maestra con el cumplimiento de los derechos humanos; la necesidad de dar voz a todas las personas participantes en acto educativo, fomentando la curiosidad epistemológica; mantener relaciones de colaboración y horizontalidad con la comunidad educativa, sobre todo, con las familias; defender el diálogo como la principal herramienta educativa; reconocer el amor en el acto educativo o concebir la educación como política, son algunos ejemplos. Sin embargo, existen pocos estudios situados que analicen las relaciones entre el pensamiento práctico y la práctica formal inclusiva del profesorado desde esta perspectiva (Gajardo y Torrego, 2020), muchos menos los que analizan los factores que inciden en la coherencia.

2. OBJETIVOS

A partir de los antecedentes anteriormente expuestos, presentamos una investigación que persigue dos objetivos:

- Analizar el pensamiento y las prácticas de dos maestras con fuertes convicciones sobre la educación inclusiva.

- Examinar los factores que contribuyen a la coherencia entre las convicciones hacia la inclusión y las prácticas educativas que permiten hacer real la misma.

3. METODOLOGÍA

Nuestro estudio puede ser caracterizado como una investigación cualitativa basada en dos estudios de caso que se analizan desde una aproximación sociocrítica.

La investigación cualitativa se plantea desde una visión interpretativa y reconstructivista de la realidad (Torres Santomé, 1988), mientras que el enfoque sociocrítico propone crear una relación entre la teoría y la práctica a partir de procesos dialógicos y participativos (Orozco, 2016).

En cuanto a nomenclaturas, hemos diseñado dos estudios de caso holístico según la tipología de Yin (1989), que también pueden definirse como estudios intrínsecos de casos en la clasificación de Stake (2005). La elección del diseño se justificó en la flexibilidad que posee y en la oportunidad que brinda a las personas investigadoras de asumir diversos roles durante el trabajo de campo.

3.1. Estudio de caso

El estudio de casos es “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2005, p. 11). Martínez-Bonafé (1990) expone que el estudio de casos corresponde a una familia de métodos y técnicas de investigación que buscan “el estudio en profundidad de un determinado ejemplo o caso” (p. 58) y señala que en la investigación cualitativa se le suele dar una doble caracterización: por un lado, es una estrategia que orienta el proceso de investigación, o sea, una estrategia metodológica (Devís, 1994), y, por otro lado, se utiliza como una herramienta metodológica de la propia investigación. Para aclarar esto, Rodríguez et al. (1996) señalan que el estudio de caso no es un método, sino una estrategia de diseño de la investigación.

La finalidad que perseguimos al realizar los dos estudios de caso consiste en reconocer la materialización del discurso inclusivo de dos maestras en prácticas concretas, identificables y analizables en su contexto natural, con niños, niñas y adolescentes, además de los múltiples agentes educativos que rodean su mundo (González, 2013).

3.2. Participantes y contexto del estudio

Estudiamos los casos de dos maestras que ejercen actualmente funciones en la provincia de Segovia, España. Nuestra elección se fundamenta en el hecho de que conocemos su

pensamiento, estructurado y plenamente favorable con los fines de la educación inclusiva, ya que durante los últimos tres años han sido nuestras compañeras en el Proyecto/Grupo de Innovación Docente (PID/GID) “Educación inclusiva y formación en la práctica” de la Universidad de Valladolid:

3.2.1. Caso 1: Una maestra de infantil de una escuela urbana de Segovia (Rosa)

En el primero de los casos nos referimos a las experiencias que tuvimos con Rosa, una maestra con más de 40 años de experiencia en aulas de educación infantil y primaria y más de 25 años de experiencia en el equipo de dirección de una escuela reconocida a nivel nacional por sus acciones innovadoras (Martí, 2014).

Su caso nos lleva a una escuela pública (urbana) en la cual trabaja desde el año 2017, que acoge a cerca de 200 niños y niñas en la provincia de Segovia. Durante el curso 2018-2019 es tutora de un grupo de 21 niños y niñas del último curso de Educación Infantil (edades entre los 4 y 6 años) y durante el curso 2019-2020 es la maestra de un grupo de 25 niños y niñas de primer curso (edades entre los 2 y 4 años).

3.2.2. Caso 2: Una maestra de primaria de una escuela rural de la provincia de Segovia (Sote)

En el segundo de los casos estudiados nos referimos a las experiencias que tuvimos con Sote, una maestra que, al igual que Rosa, tiene más de 30 años de experiencia en aulas de educación infantil y primaria de Castilla y León, pero que, a diferencia de esta última, entró a militar en el Movimiento de Renovación Pedagógica (MRP) Conspiración Educativa ya avanzada su trayectoria docente.

En la actualidad Sote es la directora de un centro de Educación Infantil y Primaria público (rural), de la provincia de Segovia, de cerca de un centenar de estudiantes. La escuela ha sido reconocida y estudiada por la calidad de su gestión y liderazgo, que se caracteriza por el gran valor que otorga a los lazos comunitarios (Gómez-Rodríguez, 2017; Barba-Martín, Sonllea-Velasco). Su caso nos llevó a estudiar tanto sus prácticas de aula —como maestra y tutora de un grupo multinivel de once niños y niñas cursando 5to (10 y 11 años) y 6to de primaria (11 y 12 años)— como de sus acciones como directora de la escuela durante el curso 2019-2020.

3.3. Trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrolló desde marzo de 2019 hasta marzo de 2021 por medio de observación participante activa, análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas y entrevistas informales (Tabla 1).

La observación participante activa (Spradley, 2016) es aquella en la que la persona investigadora, además de realizar tareas centradas en la investigación (recolección de registros y toma de notas de campo), colabora en el contexto de estudio, en nuestro caso, realizamos, principalmente, tareas de co-docencia. Las entrevistas informales (Kvale, 2012), corresponden a diálogos informales que se dan durante la investigación de campo, en nuestro caso, son las conversaciones reflexivas que desarrollamos con las docentes durante el trabajo en las aulas. Las entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2012) son instancias más formales, en donde quien investiga plantea preguntas previamente sistematizadas a los y las participantes del estudio, en nuestro caso desarrollamos dos entrevistas de una hora de duración. Finalmente, los registros documentales corresponden a la recolección de material que sirva de evidencia para la triangulación, en nuestro caso recogimos los productos generados por las maestras y los y las estudiantes.

Tabla 1

Trabajo de campo

Actividades	Fechas
Acceso al campo.	Marzo 2019
Observación participante activa (caso 1).	Desde marzo 2019 hasta marzo de
Entrevistas informales (caso 1).	2020
Análisis de documentos.	
Observación participante activa (caso 2).	Desde septiembre de 2019 hasta
Entrevistas informales (caso 2).	marzo de 2020
Análisis de documentos.	
Entrevistas semiestructuradas (caso 1).	Septiembre de 2020
	Marzo de 2021
Entrevistas semiestructuradas (caso 2).	Septiembre de 2020
	Marzo de 2021
Entrevistas a niños y niñas con sus familias (caso 1).	Desde agosto 2020 hasta octubre de 2020
Entrevistas a niños y niñas con sus familias (caso 2).	Desde agosto 2020 hasta octubre de 2020

Nota. Elaboración propia.

3.4. Análisis

Organizamos y seleccionamos los datos que obtuvimos a través de la creación de categorías emergentes a partir de citas extraídas de los registros de investigación —transcripciones de entrevistas, fotos, audios, vídeos, documentos de trabajo (Glaser y Strauss, 1967) — con el apoyo del programa de análisis cualitativo Atlas.ti V. 8. Para establecer las categorías de la investigación realizamos una codificación abierta inductiva, siguiendo el modelo propuesto por Osés et al. (2006).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Caso de Rosa

4.1.1. Pensamiento práctico

Las prácticas educativas de Rosa tienen algo de su personalidad, experiencia y formación. Desde que es pequeña se ha caracterizado por el deseo de aprender, por ser optimista, crítica y activista: “Bueno yo la verdad es que la vida me ha ido llevando hasta aquí (...) he tenido una familia que me ha ayudado mucho” (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/05/2021).

Respecto a las ideologías pedagógicas, Rosa piensa que leer a grandes pedagogos la ha inspirado a transformar sus prácticas: “leer a Pestalozzi, leer a Froebel, a Montessori, a todos los grandes de la pedagogía del siglo XIX. A los americanos (...) ha hecho que genere un compromiso ético con los niños y las niñas” (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/05/2021). Además, estas lecturas han sido acompañadas por grandes experiencias, como su estancia de un año en Estocolmo y sus visitas a escuelas en Reggio Emilia.

La ideología educativa de Rosa, ampliamente influida por sus lecturas y sus propias experiencias, la lleva a ver la escuela como “una tribu que debe proteger, cuidar y acoger al niño y la niña” (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/04/2021) y para mantener la tribu unida debe existir trabajo colaborativo, respetuoso y responsable. Por ello, los fundamentos metodológicos de su práctica se relacionan con el pensamiento de Freinet y de Malaguzzi, aunque con toques personales que la misma Rosa ha generado.

Rosa ha señalado públicamente que el haber trabajado en la escuela con el acompañamiento de los MRP ha sido determinante para sentir que lleva una vida coherente entre el pensamiento y la acción: “porque [con el MRP] se genera una red colectiva que pienso que es imprescindible

para la mejora social, que no puede ser de otra manera: la mejora social será colectiva o no será” (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

A partir de su experiencia como militante, ella confirma un compromiso con la justicia educativa, que en palabras simples se logra “cuando todo lo que hacemos en la escuela, a nivel metodológico, está impregnado de una utopía, que no debemos abandonar” (Rosa, entrevista informal, 16/04/2021). Esta utopía no es más que el deseo de que la escuela sea más equitativa, democrática e inclusiva.

Rosa señala que cuando se trabaja en solitario, sin una red que comparta una ideología de transformación, surgen “algunos movimientos más metodologistas, que proponen cambios en la manera de hacer que, desde mi punto de vista, solo sirven para crear grandes titulares” (Rosa, registro de audio de ponencia, 23/03/2021). Por ello, todas las acciones educativas deben tener como sentido una utopía educativa, que tiene mucha relación con el derecho humano a la educación y que por eso es tremendamente importante.

4.1.2. Prácticas educativas

Rosa tiene muchos años de experiencia como docente de Infantil y un discurso activo en defensa de los derechos de los niños y las niñas. Cuando ingresamos a su aula, rápidamente sentimos que no éramos los primeros en colaborar con ella. Nos incorporamos en el segundo cuatrimestre del curso 2018-2019, cuando los niños y las niñas de 4 y 5 años de su grupo cursaban el último curso del ciclo de educación infantil.

Nos llamó la atención que el grupo fuera tan cercano y trabajara tan cohesionado en las primeras actividades que desarrollamos con él. Ese mismo día, en un breve diálogo que tuvimos con la maestra, ella aclaró nuestras dudas “[ellos y ellas] acostumbran a recibir a muchas personas en el aula” (investigadora, nota de campo, 21/03/2019) y eso fue algo que confirmamos al poco tiempo.

A la vez, Rosa propone prácticas que se fundamentan en la libertad (autonomía) del estudiantado y la colaboración:

Prefiero que un alumno tenga una mala decisión bajo mi punto de vista, pero la ha tomado libremente. Aunque yo no esté de acuerdo, aunque no sea la mía. Mi objetivo es educar a mis alumnos para que tomen decisiones, incluso contra mis principios, pero

que lo importante es que las tomen ellos con esta conciencia de la moralidad tan amplia que tenemos los seres humanos (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/05/2021).

Considera la colaboración como un elemento educativo, pues provoca conflictos y de ellos surge el aprendizaje, por eso ella genera prácticas educativas dialógicas, como la asamblea, el parlamento o el trabajo por proyectos:

[Sobre los proyectos] hay algunos que son particulares, son personales. A veces cuando hablamos de colaboración dejamos al individuo, y bajo mi punto de vista, esto no es correcto. Un niño puede tener un proyecto personal y debe tener espacio en el aula para poder desarrollarlo (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

Las asambleas (reuniones grupales de organización del aprendizaje) y parlamentos (reuniones para la toma de decisiones y creación de leyes y acuerdos grupales) son acciones en las que los niños y las niñas tienen la oportunidad de compartir sus aprendizajes, sobre todo aquellos que surgen de conflictos y darles un punto de vista moral.

Para los y las estudiantes esta actitud siempre fue consciente, porque en el aula se hablaba de todo lo que permitiera aprender cosas nuevas:

Que si uno se pusiera a hablar y estaban hablando el primero que el otro y el otro se ponía a hablar, el otro tendría que callarse porque el primero que ha hablado era el primero y él ha querido hablar (...) eso es el respeto, escuchar (Niña 5 años, entrevista semiestructurada, 22/08/2020).

Para Rosa la colaboración “va ayudando a construir la moralidad del alumno” (Rosa, entrevista semiestructurada, 08/11/2020). Y esa moralidad debe ser compartida con todas las personas, por ello utiliza algunas técnicas Freinet, como la revista escolar o la conferencia (además del trabajo por proyectos), para no solo generar nuevos aprendizajes en sus estudiantes, sino también en otras personas de la comunidad educativa.

4.2 Caso de Sote

4.2.1. Pensamiento práctico

Sote piensa que su principal motivación para mejorar la escuela mediante sus acciones es su profesión: “Profesionalmente creo que trabajo la educación como servidora, [los maestros y

maestras somos] servidores públicos, por lo tanto, está siempre la oportunidad de cambiar las cosas” (Sote, entrevista semiestructurada, 27/04/2020).

A partir de este compromiso destaca que su mayor preocupación es “acabar con la desigualdad” (Sote, entrevista semiestructurada, 11/08/2020) y esta convicción es su principal motivación.

Cuando le preguntamos por sus fundamentos para alcanzar este objetivo expone que el cuidado del otro debe ser una norma básica: “sin cuidar a las personas no se consigue nada. Se aprende por emociones. Si un niño está hecho polvo ¿cómo va a aprender? (...) yo entonces le garantizo a este niño, esta niña, que va a estar contenta en el cole (Sote, entrevista semiestructurada, 11/08/2020).

En cuanto a sus referentes ideológicos y metodológicos, señala que posee poca formación, aunque sí que le ha ayudado el “escuchar a otras personas, visitar a otras escuelas y hablar” (Sote, entrevista semiestructurada, 11/08/2020).

Como consecuencia de esta escucha, y sobre todo de su participación en redes como Conspiración educativa, Sote ha comenzado a sentir gran afinidad por las propuestas de Freinet o Malaguzzi, que la llevaron a hacer algunas prácticas de las que fuimos testigos durante el desarrollo de la investigación.

4.2.2. Prácticas educativas

Nuestra primera impresión de la escuela fue sorprendente: “Es una escuela acogedora” (investigadora, nota de campo, 03/10/2019). La música, la luz y las puertas abiertas fueron tres características que nos llamaron la atención. Ese mismo día conocimos al grupo que Sote tutorizaba: 11 niños y niñas entre los 10 y los 12 años (5º y 6º de educación primaria) que compartían sus experiencias educativas en un aula multinivel.

Al igual que en el caso de Rosa, nos llamó la atención que el grupo se acercara rápidamente a nosotros y aceptaran gratamente nuestra presencia en el aula. Cuando le pedimos a Sote una explicación, ella nos respondió “Es que queremos una escuela de puertas abiertas (...) siempre son bienvenidos los nuevos maestros” (Sote, entrevista informal, 03/10/2019).

Durante los meses de observación notamos que en esta escuela había una sinergia entre la comunidad docente y que el equipo directivo era bastante activo (Sote incluida). Constantemente se proponían acciones colaborativas para mejorar la relación entre la escuela y las familias: jornadas de bienvenida, maratones escolares, jornadas de reciclaje, aprendizaje en

el medio natural, ferias colaborativas, etc. También, es común que los niños y niñas de la escuela realicen actividades de servicio a la comunidad.

Estas actividades, así como la actitud abierta del equipo educativo y el equipo de liderazgo escolar, representado por Sote, eran muy valoradas por las familias: “Pues yo te diría que [Sote] es una profesora muy implicada con sus alumnos, los tiene muchísimo cariño y además los respeta (padre, entrevista semiestructurada, 23/10/2020).

El grupo de Sote se caracterizaba por ser muy responsable y autónomo. Al ser el grupo de “los mayores” siempre estaban planificando acciones para los grupos de menor edad. Por las mañanas, aprovechando que la escuela estaba abierta desde temprano y no contemplaba el toque de campana o ingreso en filas, ellos y ellas se reunían en el aula para llevar a cabo sus proyectos grupales (obras teatrales, cuentacuentos, tutorización, entre otros).

Sote se centra en estrategias metodológicas determinadas, como los grupos interactivos, las tertulias literarias, los planes de trabajo y las conferencias. También, invita al estudiantado a participar de estrategias más generales como las tutorías entre pares y las asambleas.

4.3 Relaciones entre el pensamiento práctico y la práctica formal inclusiva

En ambos casos, el pensamiento práctico se justifica en unos ideales, sentimientos y utopismo determinados. Además, el acceso a referentes teóricos encarnados en la reflexión colaborativa con otras personas que poseen similares formas de concebir el mundo.

La relación entre lo que piensan las docentes y lo que practican es coherente porque se experimenta con un ánimo justificado en el propio proceso de aprendizaje colaborativo. En ambos casos el diálogo constante con el estudiantado, las familias y los colaboradores y colaboradoras otorga una retroalimentación que ofrece unas señas claras del trabajo bien hecho.

Los ideales inclusivos se manifiestan en una convicción que en ambos casos impide que las maestras no se centren en dar lo mejor de sí. Esta mejora se basa en el aprendizaje constante (jamás en solitario), reflexivo, solidario y comprensivo. En este punto, la militancia en los MRP es un punto fundamental en la vida profesional y personal de las maestras.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El pensamiento de ambas maestras suele justificarse por unos saberes, deseos y pensamiento práctico similar: el saber se obtiene de unos referentes ligados a la Escuela Nueva, pensados y repensados desde los ideales de los MRP; los deseos se centran en los ideales de la educación

inclusiva “todos y todas tienen el derecho a aprender hasta alcanzar el máximo de sus potencialidades”; el pensamiento práctico se rige por unos elementos clave como el trabajo colaborativo, el fortalecimiento de la autonomía (libertad) del alumnado.

Por otro lado, identificamos prácticas en donde el diálogo y la construcción colaborativa del conocimiento son la norma: la asamblea, los grupos interactivos, las tutorías entre iguales y las metodologías dialógicas.

El fundamento del uso de dichas prácticas, y no de otras, se responde desde el pensamiento práctico. Rosa y Sote señalan, cada una a su manera, que han reflexionado en solitario y con otras personas sobre la eficacia de estas prácticas y se ha sentido alentadas al ver resultados que han sido destacados por su alumnado y las comunidades educativas en las que han trabajado. Por otro lado, han experimentado en su propia práctica el uso de estas alternativas, reconociendo que la experimentación en el pasado les ha enseñado grandes lecciones.

Nuestro estudio pretende ser un aporte para minimizar la carencia de estudios empíricos que rescatan la identificación de unas actitudes respecto a la inclusión educativa y unas prácticas docentes para la creación de ambientes educativos más justos, comprensivos, equitativos e igualitarios. Por otro lado, nuestra investigación ha buscado procurar un espacio para el estudio de la coherencia discursivo-práctica de quienes trabajan en entornos educativos escolares en la extensa tradición investigativa de la línea dedicada a investigación sobre inclusión, equidad, solidaridad y compromiso social en educación.

Con nuestros estudios de caso hemos querido ejemplificar la complejidad que incide en el trabajo bien hecho y las enormes oportunidades que tenemos de mejorar la institución escolar si nos dedicamos a una formación docente (inicial, continua, formal e informal) más comprometida con los derechos de las personas; reflexiva respecto a una enorme tradición que nos han legado los y las referentes de la Escuela Nueva o los MRP.

Concluimos que nuestro estudio rescata la importancia que tiene para el fortalecimiento de nuestra sociedad el formar a un profesorado intelectual, líder y activista. También queremos demostrar la importancia del sentimiento —tan ninguneado en la tradición investigativa— como aliciente o impedimento para conformar centros educativos que tengan por objetivo la inclusión del alumnado.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35.

- Arnaiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (18). 45-101. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Naciones Unidas. <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Barba-Martín, R. A., Sonlleve-Velasco, M. y García-Martín, N. (2018). “Presencia, participación y progreso”: el aprendizaje basado en proyectos en la trayectoria de una maestra en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 13-25. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323201>
- Brophy, J. (2000). *La enseñanza*. Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Cardona, L. J. (2020). La Convención de Derechos del Niño y la legislación española de protección a la infancia. *Presupuesto y Gasto Público*, 98, 35-48.
- Devís, J. D. (1994). *Educación física y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa*. Universitat de Valencia.
- Flores, C., y Carrasco, A. (2013). *Preferencias de los padres, libertad de elección y segregación escolar*. Espacio Público. <https://espaciopublico.cl/>
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Planeta-Agostini.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Gajardo, K. y Torrego Egido, L. (2020). Relación entre las actitudes de las y los docentes y sus prácticas para la inclusión: Un recorrido por la literatura reciente. En E. J. Díez Gutiérrez y J. R. F. Rodríguez (Coords.). *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 519-534). Octaedro.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. <http://hdl.handle.net/11162/58231>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *Strategies for Qualitative Research*. The Sociology Press.
- Gómez Rodríguez, M. (2017). La mejora de la convivencia en el marco del aula unitaria como puente para el aprendizaje. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 3(2), 369–374. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.751>
- González, M. (2013). Proyecto “La primavera: un mundo de colores” [Trabajo Fin de Grado de la Universidad de Murcia]. <https://bit.ly/3umS15b>
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.

- Martí, M. I. (2014, 19 de abril). *La consciencia de la tribu*. Concejo Educativo. <http://www.concejoeducativo.org/2014/la-consciencia-de-la-tribu/>
- Martínez-Bonafé, J. M. (1990). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Universitat de Valencia.
- OCDE (2009). *Informe Talis: La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Ministerio de educación, cultura y deporte.
- Orozco, J. C. (2016). La Investigación Acción como herramienta para Formación Docente. Experiencia en la Carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNAN-Managua, Nicaragua. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 19, 5-17. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i19.2967>
- Oses, Sánchez e Ibáñez (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos* 32(1). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Sandoval, M., Echeita, G., Simón, C., y López, M. (2012). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Experiencias en docencia superior. <https://bit.ly/3OO1Ssq>
- Slavin, R. (1996). *Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: Plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina*. PREAL.
- Spradley, J. P. (2016). *Participant observation*. Waveland Press.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Torres Santomé, J. T. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En J.P. Goetz y M.D. Le Compte (Eds.), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (pp. 11-22). Morata.
- UNESCO. (2008). *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro, documento de referencia*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Yin, R.K. (1989). *Case Study Research: design and Methods*. Sage.

EL JUEGO DE ROL COMO ESTRATEGIA PARA UNA EDUCACIÓN CRÍTICA. DISEÑOS DE PROFESORAS Y PROFESORES EN FORMACIÓN INICIAL

José Manuel Hierrezuelo-Osorio

María del Mar López-Fernández

Antonio Joaquín Franco-Mariscal

Universidad de Málaga

jose.hierrezuelo@uma.es

PALABRAS CLAVE

Juegos de rol, actividad de diseño, formación inicial del profesorado, Máster en Profesorado.

RESUMEN

El juego de rol es una estrategia muy adecuada para desarrollar una educación crítica en profesorado en formación inicial porque les permite argumentar y tomar decisiones sobre problemas reales. Este trabajo presenta los resultados de una actividad de diseño de juegos de rol implementada con 108 estudiantes del Máster en Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Málaga (España) de dos especialidades (Física y Química, y Biología y Geología) durante dos cursos académicos. La actividad solicitaba definir un dilema para abordar el pensamiento crítico, describir varios roles con argumentos a favor y en contra del dilema, así como contraargumentos, analizar los elementos de un argumento (pruebas, justificación y conclusión) y ofrecer posibles contribuciones de la actividad al desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes de secundaria. Las temáticas más recurrentes de los diseños elaborados se centraron en la salud (42.9 %) y la educación ambiental (28.6%). Otros temas minoritarios fueron investigación científica, genética y consumo energético. La mayoría de profesoras y profesores reconocieron los elementos de un buen argumento en sus producciones. Asimismo, resaltaron que el juego de rol permite desarrollar diversas habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, especialmente el análisis crítico de la información (24.7%), la argumentación (18.5%) y la toma de decisiones (17.3%), habilidades recogidas en enfoques de pensamiento crítico para abordar específicamente problemas socio-científicos.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el desarrollo del pensamiento crítico desde la educación ha ido adquiriendo un especial interés, entre otros motivos, por las necesidades a las que se enfrentan diariamente las ciudadanas y los ciudadanos, principalmente debido a los diferentes puntos de vista que se pueden plantear sobre un determinado tema, y que a menudo requiere que sean capaces de filtrar toda esa información analizándola críticamente para poder elaborar una opinión debidamente argumentada. De este modo, el desarrollo del pensamiento crítico se ha convertido en uno de los pilares fundamentales dentro de nuestras aulas. Desde un punto de vista cognitivo, el pensamiento crítico se centra en analizar las informaciones, opiniones o afirmaciones de manera sistemática ya que, habitualmente, las ciudadanas y los ciudadanos no se plantean esa necesaria reflexión y las aceptan directamente como válidas. Nos encontramos ante una competencia considerada esencial para poder evolucionar hacia una sociedad con ciudadanos competentes, libres, participativos y reflexivos. De hecho, Kolstø (2001) afirma que todas las ciudadanas y ciudadanos deben formarse en argumentación para que puedan desarrollar una actitud crítica hacia la información, las afirmaciones de conocimiento y las líneas de argumentación.

Aunque el desarrollo del pensamiento crítico se asume de vital importancia, y constituye una de las grandes finalidades de la educación científica (Osborne, 2014), su presencia en la práctica educativa aún está muy poco asentada entre el profesorado siendo muchos los aspectos que influyen en ello. Entre ellos, se encuentra que en la comunidad educativa no existe un consenso en su definición debido a la propia complejidad del concepto (Bailin, 2002) y la dificultad para su concreción (Solbes y Torres, 2013). Algunas autoras y autores consideran el pensamiento crítico como un constructo desarrollado principalmente en psicología cognitiva y que se ha extendido a la educación en general, donde constituye en la actualidad un foco de interés al incluir competencias transversales y funcionales para la vida personal, social y laboral (Fullan y Scott, 2014; Vázquez y Manassero, 2020) y que está formado por diferentes habilidades y disposiciones (Vieira y Tenreiro, 2016). Desde la enseñanza de las ciencias, como foco de mirada de la educación crítica de este trabajo, Blanco, España y Franco-Mariscal (2017) destacaron como aspectos importantes del pensamiento crítico los conocimientos, el análisis crítico de la información, el tratamiento de problemas de una forma integral, la argumentación, la autonomía personal, la toma de decisiones y la comunicación.

Por tanto, existe una necesidad de implementar estrategias didácticas que propicien una adquisición significativa de conocimientos, competencias y aptitudes para la comunicación, análisis crítico y creativo, reflexión y trabajo en equipo (Parra y Lago, 2003), así como avanzar

en una educación crítica desde todas las disciplinas y empleando diferentes contextos, poniendo en práctica estrategias de enseñanza de habilidades cognitivas, metacognitivas y disposicionales en cualquier nivel educativo (López, 2012).

Aunque la literatura recoge muchas estrategias para fomentar una educación crítica en las aulas, destacamos el uso del juego de rol, una simulación donde las y los estudiantes interpretan a los distintos roles relacionados con un problema real. Según Matas (2008), el juego de rol presenta las siguientes características: (a) incrementa el interés de los estudiantes por aprender; (b) precisa de una participación multidisciplinar por parte del alumnado; (c) demanda que las y los estudiantes tomen una decisión; y (d) ofrece una perspectiva hacia el futuro, ya que brinda la oportunidad al participante de tomar decisiones sobre problemas reales y observar las consecuencias más previsibles, así como redirigir estas decisiones según la información consultada o la proporcionada por sus compañeras y compañeros. De esta forma, el juego de rol permite trabajar el debate en el aula haciendo que las y los estudiantes reflexionen acerca de sus propias opiniones, y expliciten diferentes actitudes, creencias y valores (Colucci et al., 2006; Simonneaux, 2008; España, 2008; Juárez, et al., 2019; Hierrezuelo-Osorio et al., 2021), a la vez que mejoran sus conocimientos y fomentan sus habilidades argumentativas y de refutación de opiniones contrarias de las y los participantes (Hodson, 2003; España, Rueda y Blanco, 2013; Simonneaux, 2008). Estas habilidades se potencian aún más si se trata de problemas socio-científicos, es decir, dilemas donde la ciencia, la tecnología y la sociedad están implicadas, caso de los problemas ambientales (Matas, 2008) o problemas relacionados con la producción o el consumo de energía (Martín, Prieto y Jiménez, 2013), y en los que es fundamental trabajar la argumentación científica para tomar decisiones fundamentadas (Yacoubian & Khishfe, 2018).

Una revisión de la literatura sobre juegos de rol pone de manifiesto que se trata de una estrategia que no está demasiado extendida en los programas del profesorado en formación inicial, a pesar de que se muestra necesaria para que las futuras profesoras y profesores lo experimenten desde su perspectiva como estudiante, lo que repercutirá en una mayor comprensión al utilizarlo en su enseñanza, así como en la probabilidad de implementarlo con sus futuras y futuros discentes (Howes y Cruz, 2009).

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es analizar los diseños de juegos de rol basados en dilemas que realizan profesoras y profesores del Máster en Profesorado de Educación Secundaria para fomentar una educación crítica en estudiantes de secundaria. En concreto, se analizan las

temáticas utilizadas, los personajes propuestos, los argumentos y contraargumentos presentados y las contribuciones de la actividad al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

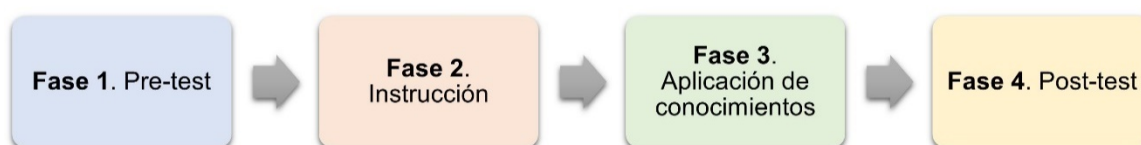
3. METODOLOGÍA

3.1 Participantes y programa formativo

Este trabajo se enmarca en un programa formativo para fomentar habilidades de pensamiento crítico desde la enseñanza de las ciencias en profesorado en formación inicial a través del uso de dilemas socio-científicos. Dicho programa se implementó con 108 estudiantes del Máster en Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Málaga (España) correspondiente a dos especialidades, Física y Química (N= 41) y Biología y Geología (N=67) durante los cursos académicos 2020-21 y 2021-22. Se desarrolló a lo largo de un trimestre en ocho sesiones no consecutivas de 90 minutos en cuatro fases (figura 1).

Figura 1.

Esquema del programa formativo sobre pensamiento crítico para profesorado en formación inicial



Nota. Elaboración propia.

Fase 1. Pre-test (1 sesión): Consistió en el diagnóstico de la situación de partida de las profesoras y los profesores en formación inicial respecto a su capacidad de argumentación, comunicación y toma de decisiones, empleándose varios dilemas socio-científicos en diferentes formatos (Hierrezuelo-Osorio, Franco-Mariscal y Blanco, 2022) y el cuestionario de pensamiento crítico denominado CPC2 (Santiuste et al., 2001).

Fase 2. Instrucción (4 sesiones). Incluyó una formación sobre argumentación y pensamiento crítico, el análisis de un dilema socio-científico desde este punto de vista y la preparación y escenificación de un juego de rol en el aula.

Fase 3. Aplicación de conocimientos a la enseñanza (2 sesiones). En la primera sesión, las profesoras y los profesores en formación inicial, trabajando en grupos de cuatro a seis personas, diseñaron actividades para desarrollar habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria, entre ellas un juego de rol. En la segunda sesión, expusieron los diseños, de forma oral, a sus compañeras y compañeros.

Fase 4. Post-test (1 sesión). Evaluación de las habilidades de pensamiento crítico de las y los participantes tras finalizar el programa.

3.2 Actividad de juego de rol

La actividad que aquí se presenta pertenece a la fase 3. El diseño del juego de rol debía entregarse como una memoria escrita que debía incluir estos apartados:

- (1) Definición del dilema socio-científico para abordar el pensamiento crítico. El diseño debía concretar un problema científico actual con repercusión social, una pregunta para el debate y un escenario donde se realizaría el juego.
- (2) Búsqueda de, al menos, cuatro roles con argumentos a favor y cuatro en contra del dilema, incluyendo la descripción de cada rol. Asimismo, se debían indicar tres posibles argumentos que podrían ser utilizados para la defensa de tres de los roles, y tres posibles contraargumentos para uno de los roles.
- (3) Elección de un argumento a favor y otro en contra, y análisis de los elementos esenciales de dicho argumento según el modelo de Toulmin (2003), indicando las pruebas, justificación y conclusión.
- (4) Posibles contribuciones de la actividad al desarrollo del pensamiento crítico de las y los estudiantes de secundaria.

3.3 Instrumento para la recogida de información y análisis

Este trabajo se centra en el análisis de los 21 diseños de juego de rol realizados por los grupos de participantes. El instrumento para la recogida de datos fue la memoria escrita entregada por cada grupo. Para analizar el apartado 1 de las memorias, se llevó a cabo una categorización en bloques temáticos generales (educación ambiental, genética, energía, salud, investigación científica) a raíz de las diferentes problemáticas elegidas por el profesorado en formación inicial para sus diseños. El análisis de los argumentos dados en los apartados 2 y 3 se realizó comprobando que incluían los tres elementos esenciales que debe contener un buen argumento (prueba, justificación y conclusión) (Toulmin, 2003). Por último, en el apartado 4 se categorizaron las posibles contribuciones de la actividad al desarrollo del pensamiento crítico según las profesoras y los profesores en formación inicial, para, posteriormente, realizar una comparativa con el enfoque propuesto de Blanco, España y Franco-Mariscal (2017).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este apartado presenta los resultados obtenidos divididos en dos secciones, la relativa a los diseños realizados y a las habilidades del pensamiento crítico que se pueden desarrollar.

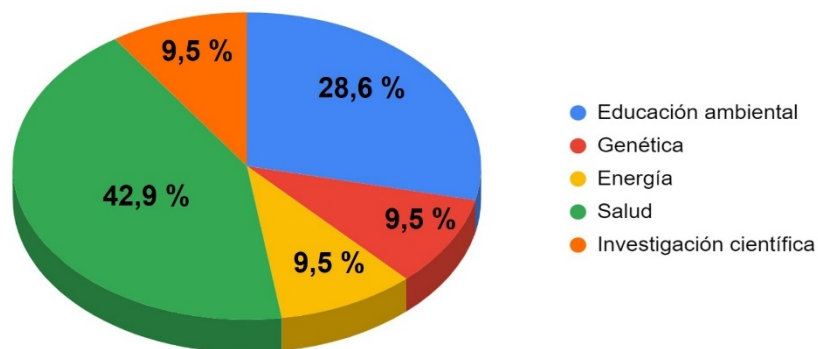
4.1 Resultados sobre el diseño de juegos de rol

4.1.1 Temáticas de los juegos de rol

La figura 2 muestra las diferentes temáticas utilizadas por las profesoras y los profesores en formación inicial en los diseños de juegos de rol.

Figura 2.

Temáticas empleadas en los diseños de juegos de rol



Nota. Elaboración propia

Como se puede observar, los dilemas más utilizados estaban relacionados con la salud (42,9%), abordándose temas relacionados con el coronavirus, la cirugía estética o la legalización de la marihuana. A modo de ejemplo, se presenta la definición de un dilema realizada por uno de los grupos para un juego de rol que abordaba el coronavirus:

“Este juego de rol se realizará en el contexto de una reunión oficial en el Palacio de Congresos, donde el presidente del Gobierno español se reunirá con profesionales sanitarios y representantes de colectivos y asociaciones, entre otros, para debatir si debe modificarse o no la legislación española. El tema que se abordará en la reunión será si debemos obligar a la población a vacunarse contra la COVID-19 ante la preocupante situación que vivimos en el país por el aumento progresivo de casos de contagios, el número de fallecidos a causa de la enfermedad y la amenaza que suponen las nuevas variantes del virus como Ómicron. La pregunta en torno a la que girará el debate será ¿debe ser obligatoria la vacunación frente a la COVID-19?” (Juego de rol sobre las vacunas).

La segunda temática más utilizada fue la ambiental (28,6%), tratándose problemas como la ganadería intensiva o el tratamiento de residuos industriales peligrosos. Otros temas que se utilizaron fueron la investigación científica, genética y el consumo energético con un 9,5% del total de todos los diseños, respectivamente.

La tabla 1 recoge todas las temáticas junto con los dilemas socio-científicos elegidos por el profesorado en formación inicial.

4.1.2 Personajes de los juegos de rol

Respecto a los personajes, el diseño del juego de rol sobre COVID-19 citado anteriormente, incluyó como roles a favor de la obligatoriedad de la vacunación: una médico o un médico, una persona integrada en la UCI, una investigadora o un investigador y, un representante de una industria farmacéutica que produce la vacuna, y como roles en contra, una/un activista en redes sociales, una política o un político de un partido de la oposición, una abogada o un abogado de la asociación antivacunas y una/un integrante de la asociación “Médicos por la verdad”. Seguidamente, se muestran, a modo de ejemplo, la descripción de algunos de estos personajes:

- Médica o médico: Trabaja en una Unidad de Cuidados Intensivos (UCI), ha sufrido en primera línea toda la pandemia y ha contemplado cómo fallecían algunas de sus compañeras y compañeros al contagiarse con este virus. Deberá buscar argumentos que justifiquen la gravedad de la enfermedad y las consecuencias que conlleva su infección. Asimismo, deberá resaltar la importancia de la vacunación y de que se sigan las medidas sanitarias establecidas por el gobierno.

Tabla 2.

Temáticas y dilemas seleccionados en los diseños de juego de rol

Temática	Dilema seleccionado
Salud	<ul style="list-style-type: none">• Ayuno intermitente• Movimiento <i>realfooding</i>• Adicción a videojuegos• Vacunas contra la COVID-19• Restricciones relacionadas con el COVID-19• Cirugía estética• Consumo de lácteos• Legalización de la marihuana• Potabilización del agua

Educación ambiental	<ul style="list-style-type: none">• Construcción de un huerto solar• Implantación de una planta de tratamiento de residuos industriales peligrosos y hospitalarios patógenos• Vehículos de combustión versus eléctricos• Cierre de una planta de energía nuclear• Consumo de plásticos• Ganadería intensiva
Genética	<ul style="list-style-type: none">• Organismos transgénicos• Modificaciones genéticas de embriones
Energía	<ul style="list-style-type: none">• Apertura de central nuclear como fuente de energía• Desarrollo del biodiesel como fuente de energía
Investigación científica	<ul style="list-style-type: none">• Exploración espacial• Experimentación animal

Nota. Elaboración propia.

- Persona ingresada en UCI: Persona que estuvo en la UCI en la primera ola de la pandemia y que, además, ha perdido a un familiar cercano por COVID-19. Este rol pretende defender en primera persona lo que te puede ocurrir cuando te contagias por COVID-19 sin estar vacunado previamente. Deberá buscar argumentos que defiendan el beneficio que supone la vacunación para la población y recalcar la importancia de la responsabilidad ciudadana.
- Activista en redes sociales: Activista con una enorme influencia en las redes sociales y medios de comunicación que trata de cuestionar la eficacia de la vacuna apoyándose en la comparativa con otras enfermedades de transmisión y mediante la creación y difusión de teorías de conspiración y remedios para prevenir el virus.
- Política o político de un partido de la oposición: Representante de un grupo político que actualmente se encuentra en la oposición del gobierno, que defiende la libertad individual de vacunación. Con ello aprovecha para su beneficio propio en las próximas elecciones generales.

4.1.3 Argumentos y contraargumentos

La riqueza de argumentos y contraargumentos elaborados por las profesoras y los profesores en formación inicial fue muy alta, al incluir diferentes pruebas, justificaciones y conclusiones. Como ejemplo se indica uno de los posibles argumentos que podría dar la médica o el médico y un contraargumento que le podría ofrecer otro de los roles.

“La vacuna de la COVID-19 es segura. La cantidad de personas que presenta algún efecto secundario es estadísticamente ínfima y el efecto dañino producido por la vacuna, salvo escasísimas excepciones, es notablemente inferior al que se produce tras

contraer la enfermedad de la que protege. La vacuna sólo está contraindicada en los casos de personas con historial de reacciones alérgicas graves frente a componentes incluidos en la vacuna” (Posible argumento dado por el rol de médica o médico) (Juego de rol sobre las vacunas contra el COVID-19 (salud)).

“A medida que la vacuna va siendo administrada a la población progresivamente, es muy probable que aparezcan mutaciones escapistas en el SARS-CoV-2 que impidan al sistema inmunitario de la persona vacunada reconocer a este patógeno y neutralizarlo tan rápido como se pretendía con la vacuna. Es decir, si se acumulan determinados tipos de mutaciones, puede llegar el momento en que la vacuna deje de ser útil frente a ciertas variantes; variantes que acabarían extendiéndose si se mantiene la capacidad de transmisión, es sólo cuestión de tiempo y probabilidad que volvamos a la situación inicial si sólo dependemos de la vacunación”. (Posible contraargumento dado a la médica o al médico por otro al rol) (Juego de rol sobre las vacunas contra el COVID-19 (salud)).

4.1.4 Análisis de un argumento

Seguidamente se ilustra con un ejemplo cómo las profesoras y los profesores realizaron el análisis del siguiente argumento propuesto:

“Las vacunas, al estar sometidas a ensayos clínicos y de seguridad, se puede evaluar la efectividad que tienen. Un ejemplo es la vacuna de Pfizer, que para mayores de 16 años demostró una efectividad del 95 % para prevenir los casos de infección por COVID-19, lo que significa que reducimos la posibilidad de contraer la enfermedad al inmunizarnos y, que, en caso de enfermar, los efectos secundarios serán más leves que en el caso de no estar vacunado. Por tanto, las vacunas deben ser obligatorias”. (Juego de rol sobre las vacunas contra el COVID (salud)).

En este ejemplo, la prueba corresponde con los ensayos clínicos que se realizan a las vacunas al igual que al resto de medicamentos para demostrar su efectividad, evidenciándose en el argumento dado con datos (...la vacuna de Pfizer, que para mayores de 16 años demostró una efectividad del 95 % para prevenir los casos de infección por COVID-19).

El argumento incluye también una justificación (...lo que significa que reducimos la posibilidad de contraer la enfermedad al inmunizarnos y, que, en caso de enfermar, los efectos secundarios serán más leves que en el caso de no estar vacunado) y una conclusión final (...por tanto, las vacunas deben ser obligatorias).

4.2 Resultados sobre las habilidades de pensamiento crítico

La figura 3 recoge las habilidades relacionadas con el pensamiento crítico que, según las y los participantes, el juego de rol diseñado podría desarrollar en los estudiantes de educación secundaria.

Figura 3.

Frecuencia de habilidades relacionadas con el pensamiento crítico destacadas por las profesoras y profesores en formación inicial.



Nota. Elaboración propia.

Como se puede observar, los participantes utilizaron como terminología de habilidades de pensamiento crítico, algunos términos que no corresponden realmente con las habilidades esperadas, como motivación, competencias o aprendizaje significativo.

Entre las habilidades citadas, las profesoras y los profesores en formación inicial destacaron que el juego de rol principalmente podría ayudar a que las y los estudiantes de secundaria desarrollasen su capacidad para analizar la información planteándose la veracidad de los diversos contenidos según la fuente o medio de comunicación empleado. Un ejemplo dado por uno de los grupos para justificar esta habilidad fue:

“Para escenificar cualquiera de los roles de la actividad, es necesario informarse sobre el tema y estudiar la problemática, analizando los pros y contras, para poder desenvolverse en el papel. Para ello, es fundamental la búsqueda y selección de información, sabiendo evaluar la credibilidad de las fuentes”. (Juego de rol consumo de lácteos (salud)).

La segunda habilidad más destacada fue la argumentación, la cual consideraban de vital importancia no solo durante el desarrollo del juego en el aula sino también en la fase previa de

preparación de los diferentes roles que intervienen. Las profesoras y los profesores en formación inicial justificaron esta habilidad con ejemplos como:

“Se fomenta la argumentación basada en pruebas, justificación y conclusión, y se aprende a saber cuestionar la validez de los argumentos en varios contextos socio-científicos” (Juego de rol sobre cirugía estética (salud)).

“La argumentación es esencial en el juego de rol, por lo que las alumnas y los alumnos aprenden a formar opiniones propias al reflexionar sobre los argumentos expuestos, y adquieren la capacidad de expresar las ideas que apoyan el propio rol, así como detectar falacias argumentativas y rebatir los argumentos expuestos por los roles que defienden la postura contraria” (Juego de rol sobre el consumo de plásticos (educación ambiental)).

La toma de decisiones fue la tercera habilidad más citada. Las y los participantes en el estudio señalaron que, aunque se focaliza especialmente en la parte final del juego de rol donde deben tomar una decisión fundamentada en torno al problema planteado según los argumentos planteados durante la actividad, también la consideran importante para poder contraargumentar a los roles contrarios a su postura. Un ejemplo ilustrativo fue:

“El juego implica reflexionar, tomar decisiones y expresar opiniones bien argumentadas, tanto a la hora de defender la propia posición como para contraargumentar los roles en contra”. (Juego de rol sobre las vacunas contra el COVID-19 (salud)).

Si atendemos a las dimensiones del pensamiento crítico que Blanco, España y Franco-Mariscal (2017) indican que se pueden desarrollar a través de problemas socio-científicos, se observa que las profesoras y los profesores en formación inicial incluyen la mayoría de ellas (resaltadas en azul en la figura 3) pero en ningún momento destacaron dos de las dimensiones propuestas por estos autores. Por un lado, no recogieron el tratamiento de problemas, lo que permitirá al ciudadano abordar los problemas de una manera integral abarcando toda su complejidad, y teniendo en cuenta aspectos científicos, técnicos, éticos, culturales, filosóficos, sociales, ambientales, económicas, etc. Y, por otro lado, tampoco citaron los conocimientos en el sentido de la necesidad de estar informado de los temas que se van a abordar, no limitándose a discursos dominantes y conociendo posturas alternativas.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

A modo de conclusión y a raíz de los resultados obtenidos en este trabajo, consideramos fundamental que las profesoras y los profesores en formación inicial diseñen actividades en el aula que fomenten una educación crítica en sus futuros estudiantes, como el juego de rol planteado. El diseño de este tipo de actividades les hace reflexionar críticamente sobre las posibilidades educativas de la actividad y las habilidades del pensamiento crítico implicadas, en este caso sobre el análisis crítico de información, la argumentación y la toma de decisiones en problemas reales de la sociedad donde la ciencia y la tecnología están presentes, como temas ambientales, energéticos, de recursos, etc.

Este diseño se enmarca dentro de un programa formativo más amplio para profesoras y profesores en formación inicial (Hierrezuelo-Osorio, Franco-Mariscal y Blanco, 2022) donde antes habían tenido la oportunidad de participar en un juego de rol en el aula. La importancia de que las profesoras y los profesores en formación inicial vivencien la actividad que luego quieren diseñar es esencial para que realicen con éxito el diseño.

Los roles propuestos por las y los participantes en los distintos juegos de rol se consideran muy adecuados para abordar el problema en el aula y hace reflexionar a las profesoras y los profesores en formación inicial sobre las diferentes perspectivas relativas al dilema, que pueden ser de muy diversa índole (ambientales, éticas, sociales, económicas, etc.). Del mismo modo, los distintos grupos fueron capaces de proponer argumentos y contraargumentos muy idóneos para cada rol.

La actividad de análisis de argumentos se ha mostrado también muy adecuada, ya que ha permitido a la mayoría de participantes identificar los elementos que, según el modelo de Toulmin (2003), debe tener un buen argumento (pruebas, justificación y conclusión), y que, por ese motivo, emplearán cuando emitan argumentos en sus discursos.

La reflexión llevada a cabo para reconocer otras habilidades del pensamiento crítico en la actividad ha resultado también ser muy efectiva, al haber indicado las profesoras y los profesores en formación inicial muchas de las dimensiones recogidas en la literatura (Blanco, España y Franco-Mariscal, 2017) para habilidades del pensamiento crítico en problemas socio-científicos.

Por último, queremos resaltar la importancia de que estas profesoras y profesores en formación inicial lleven a la práctica sus diseños para que puedan educar críticamente a su futuro alumnado, y, por ello, como línea futura de trabajo se pretende investigar si estas profesoras y

estos profesores incluyen este tipo de actividades durante la realización de su Prácticum en los centros educativos.

6. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo forma parte del Proyecto I+D+i del Plan Nacional, referencia PID2019-105765GA-I00, titulado “Ciudadanos con pensamiento crítico: Un desafío para el profesorado en la enseñanza de las ciencias”, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España en la convocatoria 2019.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bailin, S. (2002). Critical thinking and science education. *Science & Education*, 11(4), 361-375.
- Blanco, A., España, E., & Franco-Mariscal, A.J. (2017). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula de ciencias. *Ápice, Revista de Educación Científica*, 1(1), 107-115. <https://doi.org/10.17979/arec.2017.1.1.2004>
- Colucci, L., Camino, E., Barbiero, G., & Gray, D. (2006). From Scientific Literacy to Sustainability Literacy: An Ecological Framework for Education. *Science Education*, 90, 227–252. DOI: <https://doi.org/10.1002/sce.20109>
- España, E. (2008). *Conocimiento, actitudes, creencias y valores en los argumentos sobre un tema socio-científico relacionado con los alimentos*. [Tesis doctoral. Universidad de Málaga].
- España, E., Rueda, J. A., & Blanco, A. (2013). Juegos de rol sobre el calentamiento global. Actividades de enseñanza realizadas por estudiantes de ciencias del Máster en Profesorado de Secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(extra), 763-779.
- Fullan, M., & Scott, G. (2014). *Education PLUS*. Seattle, W.: Collaborative Impact SPC.
- Hierrezuelo-Osorio, J. M., Cebrián, D., Brero, V. B., & Franco-Mariscal, A.J. (2021). The use of plastics as a socio-scientific issue for developing critical thinking through argumentation with pre-service teachers. *ASE International Journal*, 12, 50-59.
- Hierrezuelo-Osorio, J. M., Franco-Mariscal, A. J., & Blanco, A. (2022). Uso de dilemas socio-científicos para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en docentes en

- formación inicial. Percepciones del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36(1), 99-122.
- Hodson, D. (2003). Time for action. Science education for an alternative future *International Journal of Science Education*, 25(6), 645-670. <https://doi.org/10.1080/09500690305021>
- Howes, E. V., & Cruz, B. C. (2009). Role-playing in science education: an effective strategy for developing multiple perspectives. *Journal of Elementary Science Education*, 21(3), 33-46. <https://doi.org/10.1007/BF03174721>
- Juárez, P., Hierrezuelo-Osorio, J. M., Cebrián, D., & Franco-Mariscal, A. J. (2019). El juego de rol como estrategia para enseñar a argumentar en ciencias. La visión de maestros en formación inicial. *Aula*, 287, 15-20.
- Kolstø, S.D. (2001). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. *Science Education*, 85, 291-300. <https://doi.org/10.1002/sce.1011>
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60.
- Martín, C., Prieto, T., & Jiménez, M. A. (2013). El problema de la producción y el consumo de energía: ¿cómo es tratado en los libros de texto de educación secundaria? *Enseñanza de las Ciencias*, 31(2), 153-171.
- Matas, A. (2008). *Los juegos de rol. Un acercamiento psicopedagógico*. Adiesoc.
- Osborne, J. (2014). Teaching critical thinking. New directions in science education? *School Science Review*, 352, 53-62.
- Parra, E. & Lago, D. (2003). Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes Universitarios. *Educación Médica Superior*, 17(2).
- Santiuste, B. (Coord.), Ayala, C., Barriguete, C., García, E., Gonzales, J., Rossignoli, J., & Toledo, E. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Fugaz.
- Simonneaux, L. (2008). Argumentation in Socio-Scientific Contexts. En S. Erduran & M. Jiménez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: perspectives from classroom-based research* (pp. 179-199). Springer.

- Solbes, J., & Torres, N. (2013). ¿Cuáles son las concepciones de los docentes de ciencias en formación y en ejercicio sobre el pensamiento crítico? *Tecné, Episteme y Didaxis*, 33, 61-85.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument: Updated edition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Vázquez, A., & Manassero, M.A. (2020). Pensamiento científico y pensamiento crítico: competencias transversales para aprender. En A. Vilches (Coord.), *Veinte años de avances y nuevos desafíos en la Educación CTS para el logro de Objetivos de Desarrollo Sostenible. VII Seminario Iberoamericano CTS*, (pp. 519-522). Valencia: CTS.
- Vieira, R. M., & Tenreiro, C. (2016). Fostering scientific literacy and critical thinking in elementary science education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14, 659-680.
- Yacoubian, H. A., & Khishfe, R. (2018). Argumentation, critical thinking, nature of science and socioscientific issues: a dialogue between two researchers. *International Journal of Science Education*, 40(7), 796-807. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1449986>

DESMONTANDO MITOS SOBRE LA DIVERSIDAD. OBSERVATORIO POR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Pablo Cortés González

Jesús Javier Moreno Parra

Moisés Mañas Olmo

Blas González Alba

Universidad de Málaga

pcortes@uma.es

PALABRAS CLAVE.

Inclusión social, diversidad, mitos, observatorio, desigualdad social

RESUMEN

Esta comunicación presenta parte de una experiencia formativa desarrollada en la materia ‘Competencias relacionales en el aula de inclusiva’ del cuarto curso del grado en educación primaria de la Universidad de Málaga. Ante la gran presencia de enfoques segregadores, partimos de la necesidad de que nuestro alumnado tenga una conciencia inclusiva crítica para su futura práctica profesional docente. Es por ello que hacemos una propuesta didáctica en torno a la creación de un observatorio sobre mitos y realidades acerca de la inclusión social y educativa, destacando en este trabajo temáticas tales como la diversidad sexual y las relaciones afectivo-sexuales de las personas con discapacidad, la gordofobia, entre otras. Cada temática se materializa en un proyecto realizado por el alumnado de la materia concluyen en propuestas didácticas, curriculares y políticas para distintos sectores de la comunidad educativa a través de blogs, vídeos, cuentos infantiles, etc.

1. INTRODUCCIÓN

La formación de profesionales del ámbito educativo, especialmente si hablamos de maestros y maestras, resulta ante todo una tarea con un fuerte compromiso social, político y ético (Freire, 1996). Los retos a los que debe dar respuesta la escuela de nuestros días son complejos, pues nos encontramos en un mundo dinámico, abierto a la incertidumbre, en el que, por un lado, las cuestiones políticas, medioambientales, culturales, inclusivas, etc. y, por otro lado, las nuevas formas y ecologías del aprendizaje, nos invitan a repensar acerca de los sistemas formativos

formales (Aviran, 2010; Ball, 2008; Díez, 2018; Judt, 2010) desde un posicionamiento crítico y profundo.

En este escenario, la formación inicial del profesorado se posiciona como una de las dimensiones fundamentales que permiten promover el cambio en la cultura y en las prácticas escolares. Para ello necesitamos replantear el fenómeno de lo educativo no sólo desde una perspectiva metodológica, sino también se hace necesario revisar los planos ontológicos, epistemológicos y axiológicos. Al respecto, la transformación exige compromiso político desde una visión dialéctica que conjugue lo personal y lo colectivo desde una perspectiva crítica y reflexiva de la realidad educativa y escolar.

Entender cómo se representa la institución escolar y qué papel juega en los contextos sociales, nos lleva a aterrizar y comprender a los sistemas y sujetos que la protagonizan, hallando una gran diversidad de dimensiones (étnica, identidad de género, clase social o nivel socioeconómico, diversidad funcional, religiosa), situaciones, actores, procesos y contextos que, en muchas ocasiones, hacen replantear los fundamentos y pilares de la escuela inclusiva como proyecto inacabado y en continuo cambio. Al respecto, son muchos los mitos y creencias que, formando parte de una cultura escolar y social que se resiste al cambio, obstaculizan una práctica inclusiva. Como indica Berluda (2017), los mitos se reproducen históricamente, y para desmontarlos es necesario abordarlos desde otra concepción ontológica, lo que requiere desde el ámbito educativo de planteamientos organizativos y didácticos que trasciendan de los procesos de enseñanza-aprendizaje transmisores.

Teniendo en cuenta esto, presentamos parte de los resultados de una experiencia formativa desarrollada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga en la asignatura denominada ‘Competencias relacionales en el aula de inclusiva’, perteneciente a la mención de escuela inclusiva del Grado en Educación Primaria y atendiendo a los dos grupos ofertados (turno de mañana y tarde). La asignatura pertenece al segundo semestre del cuarto año del grado y el planteamiento de la materia se estructura en los siguientes bloques de contenidos:

1. Componentes cognitivos de las competencias relacionales en aulas inclusivas

Conocimiento y conciencia crítica, por parte del alumnado de la Mención, de elementos de la propia cultura y de los de otras como, por ejemplo, por origen, lengua, capacidades, género,

etnia, etc. Detección y superación de estereotipos y falsas creencias. Esto significa: ¿cómo pienso?

2. Componentes socioemocionales de las competencias relacionales en aulas inclusivas

Expresión de emociones y actitudes positivas y control de las negativas en el encuentro intercultural del alumnado de la Mención con su alumnado, familias y entornos comunitarios: detección y superación de prejuicios, control de la ansiedad, capacidad de empatía, motivación e interés hacia la comunicación entre diversas culturas, etc.; conciencia de la dimensión ética en las relaciones interpersonales e intergrupales. Esto es: ¿cómo me siento y me relaciono?

3. Componentes comportamentales de las competencias relacionales en aulas inclusivas

Habilidades de flexibilidad y adaptación de la conducta a la situación y al contexto: competencias relacionales transversales para la mejora de las relaciones humanas entre personas de diferentes culturas o identidades: habilidades verbales y no verbales, flexibilidad comportamental, autoconfianza, etc., detección y superación de comportamientos discriminatorios, detección y mejora de contextos discriminatorios; habilidades interculturales específicas según colectivos. Por tanto: ¿cómo actúo?

Desde un plano pedagógico procedimental, la asignatura aborda los contenidos curriculares indicados a través de dinámicas, conferencias temáticas y del desarrollo de un proyecto grupal y un ensayo individual como trabajos a presentar para su evaluación. Sobre el primero, que nos ocupa en este texto, cabe decir que el objetivo principal es que el alumnado pudiera plantearse a través de la indagación (en el formato de observatorio) el poder desmontar (o no) mitos socio-educativos relacionados con la diversidad y con la inclusión educativa, para poder, como explicaremos posteriormente, seguir un procedimiento metodológico de análisis y aterrizar en propuestas didácticas y/o educativas aplicadas.

El alumnado participante ha mostrado interés en distintas manifestaciones de la diversidad humana, que han dado lugar a plantearlo desde el análisis de los mitos socioeducativos. Al respecto, las temáticas seleccionadas por el alumnado se pueden encontrar en la tabla 1 expuesta en los resultados del presente texto.

2. OBJETIVOS

Los objetivos generales de nuestra propuesta docente son, por un lado, promover la construcción de identidades docentes inclusivas críticas y, por otro lado, crear un observatorio multitemático que recoja los mitos que se han construido en torno a la inclusión educativa que permita al alumnado profundizar en el fenómeno de la diversidad, los estereotipos y los procesos de inclusión, desde sus propios intereses. Asimismo, para ello, planteamos algunos objetivos específicos:

- Analizar materiales escritos y/o audiovisuales tales como libros, películas, series, material en redes sociales, publicidad, con el objetivo de comprender los mitos planteados por el alumnado.
- Generar propuestas de intervención/sensibilización destinada a sectores de la comunidad educativa.
- Propiciar espacios de intercambio, reflexión y discusión conjunta sobre las temáticas trabajadas.

3. METODOLOGÍA

Se presenta una propuesta metodológica activa (Baro, 2011), de corte cualitativo y constructivista bajo la mirada de la indagación educativa en los términos que plantean Cochram-Smith y Lytle (2004), en la que se han llevado a cabo diferentes planteamientos didácticos y estrategias con el propósito de promover la inclusión educativa en maestras y maestros en formación. Al respecto hemos de considerar que, “La pedagogía constructivista muestra el camino para el cambio educativo, transformando éste en un proceso activo donde el estudiante elabora y construye sus propios conocimientos a partir de su experiencia previa y de las interacciones que establece con el maestro y con el entorno” (Vera et al., 2020, p.2).

En la experiencia han participado 100 estudiantes, los cuales se han distribuido en dos grupos de clase (turno de mañana y de tarde) y 19 grupos de trabajos. Todo este proceso, en el que nos hemos movido en una constante dialéctica entre pensamiento y acción, ha estado atravesado por la propuesta fundamental de la asignatura: la creación de un Observatorio que visualice, analice y proponga alternativas ante mitos sociales, culturales, jurídicos, sociológicos y/o educativos sobre la diversidad y la inclusión educativa. Con el observatorio se llevaría a cabo un proceso indagatorio en torno a la temática o fenómeno elegido por cada uno de los grupos de estudiantes para la desmitificación o no, según procediera, de distintas creencias que se han construido en torno a la diversidad, con el objeto de poder darle continuidad en los próximos

cursos con el alumnado que vaya ingresando en la materia. De acuerdo con Arias (2014), un observatorio es una instancia de reflexión e interacción entre actores estratégicos para la generación e intercambio de perspectivas para llevar a cabo y alcanzar objetivos comunes; en el caso que nos compete, la educación inclusiva.

De esta forma, pretendemos que se reflexione y se tome consciencia sobre cómo percibimos la diversidad y qué hay detrás de nuestras creencias y mitos culturales, sociales y educativos. El desarrollo de este se realiza desde diferentes temáticas que son propuestas y abordadas por los distintos grupos de estudiantes, los cuales están compuestos por cuatro o cinco integrantes.

Las fases que se han seguido como procedimiento metodológico ha sido las siguientes:

1. **Diagnóstica.** El alumnado ha visibilizado mitos en torno a la diversidad, la discapacidad y la inclusión educativa en medios de comunicación, relatos, música, arte... Una vez que se han matizado algunos de los mitos propuestos por el estudiantado o el profesorado, cada grupo ha elegido uno para abordar.
2. **Realidad.** Han analizado una serie de mitos a través de material audiovisual (películas y series) atendiendo a las condiciones y estructuras institucionales, políticas, culturales y su posible repercusión en el aula de inclusiva. Así mismo, durante esta fase han reflexionado cómo repercute en las competencias relacionales y comunicativas docentes y discentes, así como entre pares.
3. **Alternativas.** Finalmente, el alumnado ha propuesto alternativas para desmontar los mitos seleccionador y albergar un proyecto de inclusión educativa en la escuela primaria.

Los análisis de los mitos han ido acompañados de otras propuestas educativas desarrolladas en clase como dinámicas y recursos didácticos que, poniendo en juego otros lenguajes, nos han ayudado a reflexionar y analizar a nivel grupal cuestiones que giran en torno a la diversidad y a las relaciones con el otro. Del mismo modo se han llevado a cabo algunos encuentros dialógicos con el alumnado, tras la propuesta de distintas lecturas que hemos considerado esenciales, en los cuales se pretendió cuestionar el modelo clínico y el modelo relacional en el que se enmarca la Educación Especial. En otras palabras, el observatorio ha permitido al alumnado repensar la escuela y cómo a través de algunos “mitos educativos” se generan relaciones de exclusión-inclusión. Al respecto, pensamos que resulta clave abordar y cuestionar estos “mitos”, los cuales no dejan de ser creencias culturalmente aceptadas que no tienen por

qué ser “verdaderas”, pero que son representaciones ampliamente asumidas sobre una serie de dimensiones conductuales atribuidas a un colectivo particular.

4. RESULTADOS

A continuación, y a modo de presentación de resultados, se detallan las propuestas del estudiantado a través de las temáticas sobre las que han trabajado, los soportes que han analizado y las propuestas de trabajo del alumnado que ha cursado la asignatura Competencias relacionales en el Aula Inclusiva.

Tabla 1.

Mitos y propuestas de trabajo

Temática: mito	Soportes analizados	Propuesta de trabajo
El diagnóstico psicopedagógico facilita la intervención educativa y escolar	Entrevistas a 3 maestras de PT, a una maestra de EP y a 3 familias de estudiantes con NEAE.	Página web: https://martamartinn7.wixsite.com/etiquetas .
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 E.P de la UMA y análisis de imágenes etiquetadas bajo el término educación inclusiva	Creación de un blog https://informandonosconacuarela.blogspot.com
La importancia de poder llevar una vida normal.	Videos de youtube “Teniente Dan-Vlog Diario”, El diario de Corea del Norte, 72 horas con una tribu del Amazonas, 24 Horas conmigo. Desirée Vila y 24 horas reales con 7 hijos,	Propuesta de trabajo de 4 sesiones
Se muestra gordofobia en serie y películas	Serie Doraemon, la banda del patio, película La bella y la bestia, Shrek, Merlín el encantador,	Proyecto denominado “Nublim, el monstruo que perdió el color por la televisión”, para alumnado

		del 2º ciclo de EP.
Las personas con TEA se alejan de la sociedad	Manuales diagnósticos DSM-5 y CIE-10, imágenes, series como The good Doctor y atypical, artículos y libros de actas de congresos, artículos de prensa, entrevistas publicadas en prensa, informes, conferencias, encuesta a 24 personas y entrevista a una maestra que trabaja en un aula de Educación Especial.	Elaboración de un blog
Las personas con diversidad funcional tienen una forma diferente de sentir	Tres videos de Youtube del canal “Eso no se pregunta”, la Película Campeones y la serie The good doctor	Intervención didáctica
Las personas con discapacidad sólo pueden amarse entre iguales.	Películas Antes de ti (2016), Yo, también (2009), La teoría del todo (2014), Mi nombre es Khan (2010) y Una mente maravillosa	Cuento para alumnado que cursa el 2º ciclo de EP en adelante, profesorado y familias.
La diversidad funcional y las relaciones socio afectivas-sexuales	Atypical The Good Doctor La familia Bélier Special Intocable Wonder Campeone Una voz silenciosa	Debate en clase en torno a un cartel: ¿Qué debo aprender? todos y todas somos iguales Tratas a los demás como te gustaría que te trataran Ayudas a aquellas personas que lo necesitan Pide ayuda a un adulto cuando la la situación lo requiera
La sexualidad no ha de ser tratada en Educación Primaria	Letras de canciones y videoclips: Jhay Cortez (2021) Fiel, Maluma (2016) 4 babys, C. Tangana (2017) Mala mujer, Ozuna (2020) Caramelo, Myke Towers (2019) Inocente, Sech (2020) Relación, Ñengo Flow y Anuel AA (2020) Sur y norte, J. Balvin (2021) Perra, Atomic Otro Way y Jc La Nevula (2017) Buscate a otro, Sech	La Propuesta Didáctica se llama “Hacia el pensamiento crítico de la música del reggaetón”. Está diseñada para ser trabajada en un aula de 6º de Educación Primaria.

	(2020) Fabuloso, Becky G y Natti Natasha (2018) Sin pijama, Karol G (2022) Mami, Tini (2021) Miénteme, Tini (2021) Miénteme, Ozuna (2020), Daddy Yankee (2022) Bombón:Caramelo, Ñengo 'Flow' (2020) Sur y Norte, La Materialista (2015) Las chapas que vibran,.	M
Desmitificando los estereotipos en relación a la diversidad afectivo-sexual	Los Simpson, Dating Amber Merlí: Sapere Aude, Élite Sex Education y Euphoria	
No hay amor ni sexo para una persona con diversidad funcional	Medios de comunicación	https://padlet.com/patri19gf/ku29kdvjrpfh3h45
El amor y el sexo un derecho	El contenido audiovisual seleccionado en relación a películas ha sido: “Campeones” (2018) y “Mi nombre es Khan” (2010). Respecto al material comprendido en series : “Special” (2019), “The Good Doctor” (2017) y “Atípico” (2017) y “El amor en el Espectro Autista” (2019), cómo documental.	1. Performance en clase de la Universidad: ¿Quieres una cita conmigo? 2. Debate e n torno al video: https://youtu.be/tCPG6bvDaik
¿La inclusión pone en peligro la calidad de la Educación de los otros estudiantes?	Artículo RTVE Análisis de textos científicos	https://www.flipsnack.com/FAE7A6AA9F7/la-inclusion-comienza.html

Fuente. Elaboración propia

Antes de comenzar el análisis resulta clarificador señalar que abordar nuestra práctica docente a partir del desarrollo de un observatorio de mitos educativos supone entender la formación del profesorado novel desde una dimensión social, política y epistemológica que busca el compromiso del alumnado, la reflexión desde una dimensión crítica y el aprendizaje como proceso transformador, y la indagación educativa (Cochram-Smith y Lytle, 2004) como práctica formativa y de desarrollo profesional docente. En este marco pedagógico, coincidimos

con González et al. (2018) cuando señalan que el alumnado a lo largo de sus trayectorias vitales y profesionales interioriza una serie de conocimientos sobre la profesión docente que se sostienen sobre clichés, creencias, estereotipos, prejuicios, temores y rumores, que pensamos, que desde la formación inicial del profesorado han de ser cuestionados, repensados y discutidos desde una perspectiva crítica.

Desde este planteamiento socioconstructivista, como hemos mencionado anteriormente, y con la creación de un observatorio sobre mitos educativos, desarrollamos la asignatura *Competencias relacionales en el Aula Inclusiva* considerando que la formación del profesorado en el ámbito de la atención a la diversidad debe partir de principios y dimensiones que ponen en el centro la justicia social y la transformación social y educativa (Zeichner y Flessner, 2010). Como se puede observar en la tabla, el alumnado ha abordado en sus investigaciones una gran diversidad de mitos entre los que destacan aquellos que se han construido en torno a las personas con diversidad funcional. Del mismo modo, los estudiantes han utilizado para el análisis diferentes soportes como son películas, series, videos, canciones y textos escritos (artículos, actas de congresos, manuales...), entrevistas y encuestas, entre otros y han elaborado una propuesta didáctica para ser implementada en distintos contextos socioeducativos.

Partimos de la premisa de que la Educación es Política (Freire, 1997) y, como profesorado, nos mueve un fuerte compromiso con la Educación Inclusiva como elemento nuclear de la acción educativa, entendiendo la diversidad como un valor (López-Melero, 2018). De esta manera, proponemos al alumnado el Observatorio considerando que la formación del profesorado novel precisa de construir espacios y estrategias educativas que contribuyan a la reflexión y a la creación de profesionales que compartan un significado y unos principios comunes en relación con lo que significa la educación inclusiva (Rivas, 2022; Menéndez et al., 2020). Bajo este planteamiento, y considerando, por un lado, que en la formación del profesorado novel se requieren de estrategias organizativas y metodológicas que rompan con prácticas de enseñanza-aprendizaje tradicional, y por otro lado, que la formación del alumnado de Ciencias de la Educación ha de promover la investigación, la interpretación, la reflexión y el pensamiento crítico; el observatorio ha supuesto para el alumnado, según expresan en sus evaluaciones, una oportunidad para desarrollar una práctica investigadora que les ha permitido re-pensar tradiciones y normas instauradas socio culturalmente, para de este modo fomentar el pensamiento crítico.

Igualmente, los procesos de planificación, indagación y construcción que ha llevado a cabo el alumnado, según sus diferentes intereses, han contado con actividades complementarias en clase, de carácter general, que pretenden movilizar desde un plano cognoscitivo, emocional y axiológico. A través de las dinámicas hemos podido observar, en los feedbacks que nos ha ido dando el alumnado, cómo se ponía en juego el plano emocional, conmoviéndonos y, por tanto, produciendo un movimiento que ha tenido un eco en lo cognitivo. Del mismo modo, se han planteado distintas asambleas en las que mediante el diálogo se han puesto en común significados clave para la asignatura, como qué entendemos por inclusión y cuál ha sido su recorrido histórico (Parrilla, 2002). Todo esto ha configurado un contexto educativo en el que el alumnado ha podido reflexionar, deconstruir y construir su posición frente a la diversidad. De este modo lo expresan algunos grupos:

¿Por qué hay que estereotipar a las personas diversas en este ámbito? Es necesario desmontar este mito desde la conciencia crítica y la no reproducción de los estereotipos, para que cada persona se desarrolle de manera libre (Grupo Merakistas).

Han sido muchas las ocasiones durante mis prácticas en las que he podido ver cómo los maestros y maestras se referían a los niños por etiquetas: "el listo", "el despistado", "la sabionda"... y aunque no me era de agrado escuchar estas etiquetas, no tenía consciencia de lo mucho que podía afectar e influir en el niño/a que la recibía (Grupo Diferentemente iguales)

Si en nuestra mente continúa imperando el concepto de normalidad como ideal a conseguir, nos enfrentamos a un modelo clasificador que seguirá viéndose reflejado en la educación, que es la base para impulsar cualquier cambio y mejora en la sociedad. Si mantenemos este enfoque se seguirán creando distintas aulas dependiendo de las características del alumnado (Grupo Malvas)

Los estudiantes aluden en sus trabajos a una serie de mitos que se construyen a partir de estereotipar una serie de conductas y asociarlas a un colectivo en concreto. A lo largo de este proceso se ha evidenciado que de un modo generalizado existe un gran desconocimiento acerca de las características, preferencias, actitudes..., de las personas que se alejan de la norma, de lo normotípico, ya sea por diversidad funcional, sexual, corporal, etc., y que mucho del conocimiento que se tiene es obtenido de un modo implícito y explícito a través de la

información proporcionada por medios audiovisuales (series, películas y videos de youtube). No obstante, los medios audiovisuales y de comunicación no dejan de ser el eco y propulsor, a la par, de una cultura hegemónica que pretende empujar a los márgenes todo aquello que considera anormal, deficitario o incompleto. De esta manera, se instaura una especie de dictadura de la normalidad, en constante conflicto con una realidad social en movimiento, donde la opresión a la que, en mayor o menor medida todos y todas estamos sometidos, empuja a las personas a repensarse y a cuestionar el estatus quo, en la búsqueda de un mundo más humano.

Como ha evidenciado el alumnado con el análisis de los mitos abordados, estos contribuyen a la construcción de estereotipos y falsas creencias que se reproducen en el imaginario social, coincidiendo con el trabajo de Mañas et al. (2020) y que pasan a formar parte, en muchas ocasiones, del propio discurso docente. De esta manera, en la escuela podemos estar contribuyendo a la reproducción de una cultura violenta y excluyente. En este contexto, destacamos el trabajo de Alonso (2004) el cual indica una serie de mitos que en la actualidad se siguen considerando respecto a las personas con Trastorno del Espectro Autista, y la forma en la que muchos de ellos se perpetúan; el trabajo de Albarrán (2017), también en la misma línea, trata de desmontar la mitificación en torno a la discapacidad como constructo social; por su parte, Losada y Muñiz (2019), en su trabajo ponen en juego la discapacidad intelectual y la mitificación en torno a su sexualidad, presentando a esta como un factor de riesgo hacia posible abusos.

Las propuestas (textos, videos, canciones...) analizadas por el alumnado muestran que aún queda mucho trabajo por hacer en el plano de la inclusión educativa. Al respecto, podemos identificar tres factores fundamentales:

- (1) La invisibilización de 'lo diferente', por ejemplo, la falta de referentes en publicidad, cine, personajes públicos...
- (2) La tendencia a la generación de estereotipos sobre 'lo diferente', esto es, en personajes de cine de mayor promiscuidad por su condición sexual, entre otros ejemplos.
- (3) La necesidad de incidir, no solo en el plano de la praxis pedagógica sino curricular a aspectos que intervienen en la dignificación de lo diverso como valor en los planteamientos y experiencias escolares.

En definitiva, hacer planteamientos por la educación inclusiva en la formación inicial del profesorado pasa por reconocer que la inclusión es un asunto de agenda global (Pijl, et al., 1997) y que requiere de unos criterios que aborden la enseñanza desde un sentido más práctico. Sobre esto último, hemos encontrado coincidencias de nuestra experiencia con el estudio desarrollado por Moriña y Parrilla (2006), si bien salvando los contextos de acción formativa, pero con el mismo sentido hacia la inclusión; de aquí, destacamos los siguientes:

- (a) Orientación práctica de la formación;
- (b) Un concepto de diversidad amplio;
- (c) Diversidad de contenidos formativos; y
- (d) La necesidad de diseñar y desarrollar una formación que repercuta en el ámbito institucional. Esto se materializa en las propuestas de acción fruto de los resultados de los proyectos para el Observatorio.

5. CONCLUSIONES

Como indica Galán (2006), los tipos se convierten en estereotipos cuando son utilizados repetidamente y, por tanto, comienzan a ser reconocidos, esperados y a formar parte de la cultura. En este sentido, los mitos analizados han experimentado este proceso, y lamentablemente han pasado a formar parte del imaginario social. Al respecto, y rescatando las palabras de Gamarnik, (2009), el papel de las ciencias sociales, y en particular de la educación, es, entre otros, cuestionar y desenmascarar estos mecanismos, pues la intervención educativa en el ámbito formal y no formal contribuye a visibilizar, reducir y eliminar estereotipos y clichés que muy a menudo se asocian con connotaciones negativas.

Desde nuestro punto de vista, este es el primer paso para poder implementar una pedagogía inclusiva desde un posicionamiento crítico, pues son aún muchos los mitos que en el ámbito de la educación giran en torno a la diversidad y que limitan su presencia, participación y éxito escolar por parte del alumnado (Florian, 2014)

Al respecto, hemos de considerar que la formación de profesionales de la educación críticos y reflexivos precisa de metodologías alternativas que inviten a la construcción del conocimiento a partir de estrategias como la indagación, el cuestionamiento, el diálogo, la investigación, el debate..., en las aulas universitarias, pues la realidad educativa es compleja, y, por tanto, requiere de un enfoque multifacético.

Por último, nos gustaría plasmar algunas valoraciones que, como docentes de la mencionada experiencia, creemos que han sido de vital importancia, no solo para la formación del alumnado, sino para la nuestra propia, así como algunos apuntes para darle continuidad a la experiencia.

En primer lugar, pensamos que el observatorio ha sido una experiencia educativa de valor pedagógico y que motiva a indagar, cuestionar y pensar para la inclusión, por varias razones:

- (1) El hecho de que el alumnado construya el currículum de la asignatura desde sus propios intereses y motivaciones resulta clave en los nuevos contextos y ecologías del aprendizaje, que rompen que la idea bidireccional de entender los procesos formativos, además de estar muy bien valorado por ellos. Igualmente, como hemos mencionado, esta estrategia metodológica combina muy bien con el abordaje, de corte más relacional y emocional, hecho en las dinámicas de clase por parte del profesorado. Es una forma accesible de romper con la sensación que tiene una parte del alumnado sobre la dicotomía entre teoría y práctica, al hacer más vivencial los aprendizajes. Esto genera otra forma de construir la identidad profesional docente, desde la propia formación inicial (Cortés et al., 2014).
- (2) Asimismo, construir para proponer, ha sido una experiencia enriquecedora en la que nos ha sorprendido la capacidad de los sujetos cuando se dejan espacios para la creación, la libre toma de decisiones y la motivación. Los proyectos y las propuestas planteadas por el alumnado han superado con creces nuestras expectativas, entendiéndose que iba a ser el primer año de implementación de esta propuesta en el marco de una materia nueva para los docentes firmantes de este texto.
- (3) El abordaje dialógico sobre conceptos clave, ha servido para poner en relieve el plano ontológico de la relación educativa y su resonancia en cómo vivimos la diversidad; en este sentido, pensamos que es clave trabajar en la línea de los Derechos Humanos, y más específicamente del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, cuestionando los modelos organizativos, la evaluación psicopedagógica y las propuestas de intervención terapéuticas, hechas desde el paradigma médico-clínico-deficitario, que sigue ostentando la hegemonía en la institución escolar.

En segundo lugar, pensamos que es importante poder continuar con esta experiencia del Observatorio, a priori como parte de esta materia, pero, a posteriori, como un proyecto más amplio en el que pudiesen colaborar más agentes y perfiles formativos, incluso más allá del

alumnado de Educación Primaria. Este hecho nos motiva y genera nuevas posibilidades fuera del ámbito de nuestra intervención. Un ejemplo de ello, son blogs o vídeos para redes sociales realizadas por el alumnado que siguen promocionando y difundiendo más allá de los marcos de la asignatura.

En tercer lugar, nos parece vital identificar algunas limitaciones de la experiencia. La primera de ellas ha sido la falta de tiempo y espacios para compartir los avances de cada uno de los proyectos entre el alumnado; nos parece sugerente rescatar algunas estrategias para poder acompañar este hecho con los tiempos planificados a nivel institucional, que en muchas ocasiones se hacen verdaderamente cortos. La segunda limitación, ha sido la posibilidad de finalizar la materia en un acto más divulgativo a nivel de centro y/o público, precisamente por el carácter práxico de las propuestas y hemos detectado que, probablemente, nos hemos quedado en el plano formal de ‘clase para adentro’.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albarrán, A. (2017). Discapacidad como Mito social: Un Acercamiento desde la Cuenca Semántica. *Revista Pensamiento y Acción Social*, 5, 26-47.
- 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 Publis.
- 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 Press.
- Belmonte, J. y Guillamón, S. (2008). Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV. *Comunicar*, 31, 115-120.
- 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.

- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2004). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora. En A. Liebermann y L. Miller. (Edit), *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.
- Del Rosario, M. C. y Vargas, D. G. (2018). Roles y estereotipos de género en publicidad infantil: ¿Qué ha cambiado en las últimas décadas?. *aDResearch: Revista Internacional de Investigación en Comunicación*, (18), 80-99.
- Díez, E. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Octaedro.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294.
- Freire, P. (1996). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Freire: (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- González-Alba, B., Leite, A. E. M. y Rivas-Flores, J. I. (2018). La indagación educativa como herramienta de transformación social. En M. T. Castilla y V. Martín Solbes (Coords.), *Educación, derechos humanos y responsabilidad social* (pp.127-142). Octaedro.
- Galán, E.F. (2006). Personajes, estereotipos y representaciones sociales. Una propuesta de estudio y análisis de la ficción televisiva. *Revista ECO-PÓS*- 9(1), 58-81.
- Gamarnik, C. E. (2009). Estereotipos sociales y medios de comunicación: un círculo vicioso. *Question*, 1(23).
- Judt, T. (2010). *Algo va mal*. Taurus.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Morata.
- Losada, A. V., Muñiz, A. M. (2019). Sexualidad en sujetos con discapacidad intelectual: mitos y prejuicios como factores de riesgo y vulnerabilidad al abuso sexual. *Prospectivas en Psicología*, 3(2). <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12792>

- Mañas, M., Cortés, P., & 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>
- Menéndez, S.C., Pevida M. D. y Dopico, E. R. (2020). Educación inclusiva: ¿por dónde empezamos? En Díez y Rodríguez (Dir.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 326-334). Octaedro.
- Moriña, A. y Parrila, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- liria, C. (2009). Mujeres y diversidad funcional (discapacidad): construyendo un nuevo discurso. *Revista Feminismos*, 13, 9-2.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-30.
- Pijl, S. J., Meijer, C. J. W. y Hegarty, S. (1997). *Inclusive Education. A global agenda*. Routledge.
- Rivas, J. I. (2018). Descolonizando la formación del profesorado: buscando sentido a la transformación social. *Espacios en blanco. Revista de educación*, 28(1), 13-32.
- 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.
- 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.

ESTRATEGIAS POR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE FAMILIARES NORMOYENTES DE MENORES SORDOS CON IMPLANTES COCLEARES

Deseada Ruiz Ariza

M. Esther Prados Megías

Universidad de Almería

Analía E. Leite Méndez

Pablo Cortés González

Universidad de Málaga

desireeruariza@gmail.com

PALABRAS CLAVE

Hipoacusia, familia, relaciones educativas, comunicación, implantes cocleares.

RESUMEN

Esta comunicación presenta los avances del proyecto de una tesis doctoral que pretende dar respuesta a las necesidades y posibilidades que tienen las familias de conocer y acompañar educativamente a un hijo o hija que ha nacido con una sordera profunda y que se ha sometido a la implantación coclear.

De acuerdo con distintas investigaciones (Bruin, 2018; Holt, Beer, Kronenberger, Pisoni y Lalonde, 2012), resulta vital la cooperación entre distintos agentes educativos para el desarrollo integral de los menores, siendo la familia una entidad de primer orden. Existen pocos recursos o estudios en este sentido, de ahí la importancia de recuperar las experiencias de las familias para desarrollar una educación inclusiva. En los avances del trabajo empírico se detectan vivencias que giran en torno a la segregación, las dificultades con las que se encuentran y la lucha diaria que han de afrontar.

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos un momento único en cuanto a los avances médicos y tecnológicos en el mundo de la sordera que minimizan las consecuencias de esta discapacidad en una sociedad que culturalmente, aún sigue necesitando abrir posibilidades a las diversidades.

Uno de los avances más destacables es el referido a las prótesis auditivas. Una es el audífono, que se trata de un aparato electrónico que amplifica el sonido y que se coloca detrás de la oreja

o en el interior del oído. Hay una gran variedad de modelos y son usados para aquellas personas que tienen pérdida auditiva leve o media. La fabricación cada vez se perfecciona más mejorando los modelos, llegando a ser más pequeños y fáciles de portar. Sin embargo, una gran parte de la población con pérdida auditiva no es candidata a estos dispositivos ya que no ofrecen una solución para las personas con pérdida auditiva severa o profunda.

Por ello, de forma paralela a los avances de los audífonos, a mediados del siglo XX se han desarrollado importantes logros en otro tipo de prótesis, los llamados implantes cocleares (IC). El primero se realizó en el año 1957 en Francia y desde entonces la evolución que ha experimentado ha sido muy importante a nivel clínico. Según la Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FIAPAS), este dispositivo

es reconocido por la comunidad científica como uno de los avances históricos del siglo pasado, que ha cambiado la vida a más de medio millón de personas en el mundo (...), haciendo posible que niñas y niños sordos tengan un mejor acceso al lenguaje oral en edades tempranas y a los aprendizajes que de él se derivan.

El IC está indicado en pacientes con hipoacusia neurosensorial profunda bilateral con nulo o escaso beneficio del uso de audífonos. La hipoacusia neurosensorial es una pérdida auditiva que puede deberse a dos problemas diferentes: pérdida sensorial que afecta al oído interno o bien al nervio auditivo. En ambos casos, el sonido se transmite correctamente a través del oído externo y medio. La limitación se localiza en el oído interno (Manrique, et al., 2015).

La hipoacusia cada vez se detecta antes y el futuro es aún más esperanzador para aquellas personas que pueden o deseen utilizar las prótesis auditivas, ya que se atisba un mejor acceso al sonido, con mayor calidad y cada vez en un formato más pequeño. De forma paralela, el conocimiento cada vez es mayor y más completo por parte de los profesionales implicados en la rehabilitación de la audición y para la adquisición del lenguaje (otorrino, logopeda, audiólogo, atención temprana, programador); también han aumentado la organización de seminarios, congresos, eventos variados para dar a conocer nuevas experiencias y nuevos resultados.

Junto a ello, la implicación de los padres y las madres con los menores se considera clave para conseguir el éxito de dicha rehabilitación (Juan, 2016; Santana y Moreno-Torres, 2012). Como apunta Schlesinger (en Lutterman, 2009), el mejor pronóstico de alfabetización de estos niños y niñas se encuentra en la interacción lingüística entre progenitores/tutores e hijo/a, al que llamó

el esquivo “factor X”. Este factor resultó ser de mayor importancia que la clase social, el estatus económico de las familias o el coeficiente intelectual.

Para las personas sordas, la llegada del sonido, gracias al desarrollo tecnológico, está abriendo cada vez más el camino a la metodología oralista. La pérdida auditiva representa no solo un problema de salud sino un problema de aislamiento social y profesional, en un mundo poco alfabetizado a formas alternativas a la oralidad. El IC es aconsejable ponerlo en edad temprana en aquellas personas que tienen grave dificultad auditiva, ya que cuanto antes se inicie la estimulación del sonido, mejores serán los resultados, sobre todo en los dos primeros años de vida (Juan, 2016; Manrique et al., 2004).

Por otra parte, el artículo número 9 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (UNESCO, 2006), define “la accesibilidad como una condición necesaria para que las personas con discapacidad puedan disfrutar de los mismos bienes y servicios en igualdad de condiciones”. Y en su artículo 24, explica que “las personas discapacitadas puedan acceder a una enseñanza inclusiva, de calidad, en igualdad de condiciones con los demás y en las comunidades en que vivan”, por lo que promover el acceso a este tipo de recursos o intervenciones se vuelve esencial para velar por los derechos de las personas con discapacidad.

En este marco, esta tesis doctoral busca profundizar en comprender el papel de las familias normoyentes con hijos sordos portadores de IC y, de este modo, atender a las diversas experiencias, estrategias y trayectorias que velan por la inclusión, como se expondrá posteriormente. Se centra en estudiar a contextos familiares de portadores de IC por dos motivos: por un lado, por su planteamiento autoetnográfico, ya que la doctoranda es madre de un hijo implantado y, por otro lado, si bien muchas de las estrategias y experiencias pueden ser similares a la de menores con audífonos, muchas de las redes de conocimiento familiar se mueven por espacios distintos ya que el tipo de prótesis genera diferencias en el cuidado, en la programación y en los recursos en torno a estos.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es recuperar las voces de las familias que tienen menores a su cargo con IC, con la finalidad de recopilar información, analizarla y realizar propuestas de actuación para mejorar la vida de estas personas.

Este escrito aborda algunas de las evidencias recogidas del primer año de investigación. Se recogen informaciones que abordan distintos aspectos en los que los progenitores han conocido

el diagnóstico de sus hijos e hijas; el tipo de información y formación por parte del personal que atiende a las familias y la orientación que ofrece a las mismas; conocer los principales métodos que las familias han usado para informarse, cómo se han sentido, cuáles son sus necesidades, cómo han tratado esta discapacidad junto con el resto de integrantes de la familia, qué tipo de dificultades son las que se encuentran a diario y si estas familias han recibido formación al respecto; qué tipo de estrategias usan las familias para comunicarse con estos niños y niñas antes y después de la implantación de estos dispositivos electrónicos; y qué estrategias han desarrollado junto con los profesionales docentes que han estado con estos menores durante la etapa de escolarización.

Por otro lado, la investigación persigue analizar los protocolos que existen para familias, profesionales sanitarios y educativos, con el fin de sistematizarlos y unificarlos. El objetivo es dar un mayor sentido y mejorar los canales de acceso a dichos protocolos, tanto por el colectivo de personas afectadas como por la sociedad en su conjunto.

Finalmente, se pretende presentar los resultados protocolarios para su aprobación en organismos institucionales competentes con el objetivo de que se incluyan en las decisiones y políticas activas vinculadas a la discapacidad auditiva.

3. METODOLOGÍA

Este proyecto de investigación tiene su base metodológica en la auto-etnografía (Denzin y Lincoln, 2012), recuperando un enfoque biográfico narrativo (Clandinin, 2013), y desde los planteamientos de la investigación inclusiva (Nind, 2017) que asume ciertos principios y responsabilidades para con la investigación y los co-investigadores, lo que genera “una investigación comprometida en la lucha contra la exclusión, comprometida con procesos de cambio y mejora socioeducativa, participativa y colaborativa con los actores/agentes educativos y éticamente comprometida” (Parrilla, 2013, p.7-8).

Se plantea, para ello, conjugar distintas técnicas y estrategias que permitan acercarnos al objeto de estudio, tanto desde una dimensión panorámica a la realidad familiar de menores sordos con IC en familias normoyentes, así como, un acercamiento más específico a dispositivos, experiencias de prácticas y estrategias de éxito de estas.

Para esta aportación, se presentan los primeros resultados de la tesis doctoral en curso que versan sobre los avances del primer relato de vida autobiográfico que se irá tejiendo con la recogida de información con otras familias a través de un cuestionario online, todo ello, como primera fase procedimental del proyecto con el objeto de plantear una mirada panorámica de

experiencias familiares y así dotar de sentido a la investigación auto-etnográfica. Para este fin, se ha procedido a realizar las siguientes estrategias metodológicas:

- Relato autobiográfico, a través de la escritura abierta iniciado hace poco más de un año (abril de 2021) y compuesto por unas cuarenta páginas. En él se detallan las vivencias y emociones vividas por la autora de esta tesis doctoral tras conocer el diagnóstico sobre la sordera profunda de su hijo.
- Encuesta cualitativa a 52 familiares en la que se rescatan informaciones generales, como edad, género, parentesco, fecha de detección del diagnóstico de la pérdida auditiva; e informaciones más específicas, expuestas anteriormente en el apartado de objetivos, como conocer las redes de apoyo para las familias, tipo de acceso a la información sobre esta discapacidad, necesidades de estas personas, estrategias para comunicarse con sus hijos e hijas antes y después de la implantación coclear, relaciones con la escuela, formación específica, manejo y funcionamiento de los implantes cocleares y otros dispositivos que ayudan a mejorar la calidad del sonido, etc.

A nivel analítico, para esta primera fase de recogida de la información, se ha procedido a analizar a partir de categorías apriorísticas (Cisterna, 2005), entendiendo que muchas de ellas parten de las propias preguntas de la investigación y que, a su vez por su carácter autoetnográfico, retoman la experiencia de la propia doctoranda; elementos que se apoyan en el carácter fenomenológico (Ruiz-Olabuénaga, 1996) de esta investigación y que denota la dialéctica intersubjetiva que surge desde la propia experiencia y que se abre a las otras personas que conforman el estudio.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En cuanto al proceso de análisis destacamos algunas cuestiones importantes como las estrategias usadas por las familias, referidas a la comunicación y educación con sus menores antes y después de la implantación de dichos dispositivos electrónicos, los métodos más usados por los progenitores para acceder a la información, sobre todo, el proceso sanitario y las estrategias de las familias con los centros educativos y profesionales de la enseñanza.

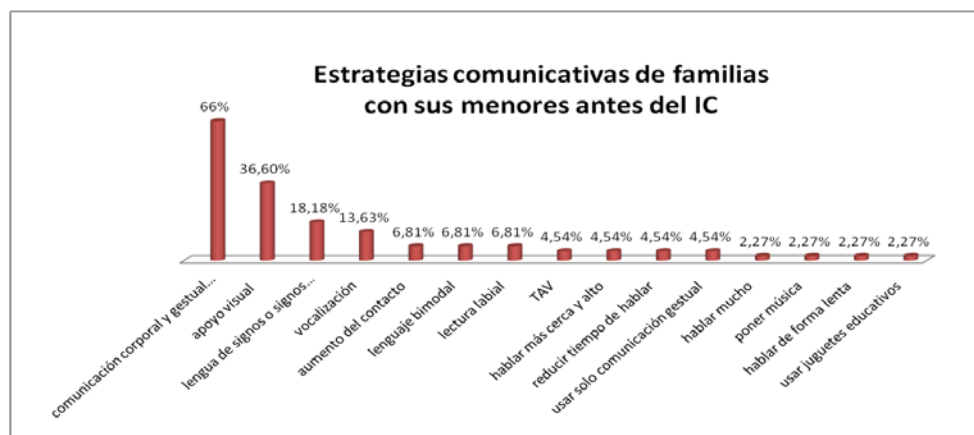
4.1. Estrategias comunicativas de familias con sus menores antes de los implantes cocleares

Los primeros resultados tratan de dar a conocer las mejores estrategias que usan las familias para poder comunicarse de forma eficaz con sus hijos e hijas. Éstas dependen de la fase en la que se encuentren estos menores, antes o después de la implantación.

En el primer caso, los resultados obtenidos del cuestionario online a las 52 familias apuntan hacia el uso de la comunicación corporal y gestual junto con otras estrategias como el apoyo visual (que se concreta en el uso de fotografías, dibujos, pictogramas y cartas con imágenes), lengua de signos o signos inventados, vocalización y aumento del contacto. También destacan estrategias como el inicio al lenguaje bimodal (sistema aumentativo de comunicación que designa la asociación de dos modalidades: el lenguaje de signos y el verbal), terapia auditiva verbal (TAV: estrategia centrada en la familia, fomenta el uso de la audición para el aprendizaje del lenguaje verbal), hablar más cerca y también más alto, reducir el tiempo que se está hablando al menor y usar solo la comunicación gestual, hablar mucho, poner música, hablar de forma lenta y usar juguetes educativos.

Figura 1.

Estrategias comunicativas de familias



Fuente. Elaboración propia

En la fase previa a la implantación es importante mencionar el papel de las familias en el asesoramiento o en la comunicación que dan a los profesionales sobre las estrategias que usan. Destacan principalmente el uso de apoyo visual, colocar al alumnado cerca del profesorado y de la pizarra, asegurarse por parte del docente que la información se ha entendido, uso de la lengua de signos, presencia de personal de pedagogía terapéutica (PT) dentro y/o fuera del aula, comunicación fluida entre las familias y el personal educativo para darles a conocer las estrategias, uso dentro de juguetes educativos, realización de ejercicios de respiración y apoyo en la lectura labial.

Figura 2.

Estrategias comunicativas del profesorado asesorado por las familias con menores antes del IC



Fuente. Elaboración propia.

Consideramos importante destacar que estas estrategias han sido usadas en el 64,28% de los casos analizados en el cuestionario online. Es decir, más de la mitad de estas familias han considerado que ha sido importante asesorar al profesorado e indicarle las mejores estrategias dentro del aula. Sin embargo, el 35,71% de las personas han expresado que los métodos no han cambiado y el profesorado no ha realizado ninguna estrategia específica para estos niños y niñas portadores de los IC.

Como ejemplo, en un caso concreto lo expresado en estas líneas recuperamos el relato autoetnográfico en el que se explican dos estrategias o recursos llevados a cabo con el menor para explicarle el proceso de implantación antes de la intervención quirúrgica. Son ejemplos de formas comunicativas con el menor teniendo en cuenta la edad que tenía el niño justo antes de la operación, un año y nueve meses. La primera de ellas consiste en la utilización de un cuento elaborado por una profesional que contiene unas prótesis auditivas, imágenes y frases explicando la historia de un muñeco que va al hospital para ponerse un IC. Los personajes que salen en este cuento también se ofrecen al menor en formato marioneta, para que además de verse en el libro, se puedan tocar e interactuar con ellos mientras se lee. El objetivo del mismo, según su autora, Eliana Fredes, es ayudar a los niños/as y a las familias a transitar el proceso de la implantación coclear hasta aprender a escuchar mediante un cuento y la dramatización. Si estos menores y sus padres y madres pueden anticipar y conocer lo que les sucederá, vivirán este proceso con menor estrés y ansiedad. Además del libro hay un vídeo explicativo del mismo publicado en Internet (Me ponen mis implantes, 2019). La segunda estrategia consiste en llevar al hospital distintos juguetes, en formato pequeño, que tenga importancia para el menor, “lo

que hacía ayudarle a sentirse seguro y poder jugar en muchos momentos de estancia en el hospital” (relato autobiográfico).

4.2. Estrategias comunicativas de familias con sus menores después de los implantes cocleares

Para comprender bien las estrategias a seguir por las familias, una vez que el niño o niña tiene el IC, conviene aclarar cuál es el proceso a tener en cuenta tras la implantación. En ese sentido, en el relato autobiográfico se abordan cinco fases importantes marcadas en el tiempo que, además, se mezclan con los periodos óptimos para la rehabilitación auditiva (detección, seguido de identificación, discriminación, reconocimiento y comprensión):

Figura 3.

Fases

FASES	ESTRATEGIAS	TIPOLOGÍA	TIEMPO	TIPO REHABILITACIÓN
1ª Fase	Mismas que antes del IC	Basadas en comunicación corporal y apoyo visual	Coincide con el primer mes tras la implantación	Aún no se ha iniciado
2ª Fase	Inicio nuevas estrategias tras la activación del IC	Basadas en la comunicación oral mezcladas con comunicación corporal	Coincide con el segundo mes tras la implantación	Inicio periodo de detección del sonido
3ª Fase	Continuación estrategias anteriores y nuevas	Empieza a predominar la comunicación oral	Entre el tercer y sexto mes	Continúa el periodo de detección y comienza la discriminación de sonidos
4ª Fase	Continuación estrategias anteriores y nuevas	Continúa predominando la comunicación oral	Entre el sexto mes hasta el primer año	Discriminación e inicio del periodo de reconocimiento
5ª Fase	Continuación estrategias anteriores y nuevas	Se intenta que el uso sea solo de comunicación oral	A partir del primer año	Coinciden el periodo de reconocimiento y comprensión auditiva

Fuente. Elaboración propia

Desde la tercera a la quinta fase, las estrategias comunicativas y educativas de los progenitores con menores con IC son muy personales y van en función de características propias, edad, la propia evolución que viven con los implantes, el contexto y relación familiar.

A continuación, se ofrece un resumen de estas estrategias, extraídas del cuestionario online. Aunque el listado sea extenso, es importante dejar constancia que no todas estas actuaciones han sido usadas por el conjunto de estas familias. Cada una ha ofrecido estrategias propias que se han inventado en casa, algunas proceden de lo aprendido en las sesiones de atención temprana, otras de lo aprendido en la rehabilitación de centros privados y otras han sido recogidas de literatura relacionada con esta materia. Cada familia ha optado por una, varias y

otras por muchas. Según los datos recogidos en el mismo, solo un 25% del total han usado todas estas estrategias. Se considera necesario continuar estudiando este caso en análisis posteriores de esta tesis doctoral. Una de las primeras hipótesis responde al desconocimiento de las mismas, en cuanto a su desarrollo y objetivo a conseguir y a la falta de tiempo debido a los tipos de jornadas laborales que presentan las familias.

Las estrategias menos usadas por las familias encuestadas, a pesar de que se consideran eficaces para la rehabilitación auditiva, son la Terapia Auditivo Verbal (TAV), el sándwich auditivo (consiste en decir primero la palabra, esperar, y ofrecer nuevamente la palabra junto con una imagen relacionada), el sabotaje (es cuando se crea un problema o una situación y se ofrece la posibilidad de hablar), lenguaje bimodal, mirada expectante (consiste en dar una señal no verbal, con los ojos o mirada, indicando que esperamos una respuesta, jugar con el volumen de voz, cierre auditivo, bombardeo auditivo (presentar la palabra de distintas formas divertidas) y la expansión del lenguaje (consiste en ir ampliando cada vez más las frases con mayor información sobre lo que se está hablando).

Los métodos más eficaces llevados a cabo por las personas que han participado en el cuestionario se pueden agrupar en distintas categorías, según explicamos a continuación:

Figura 4.

Método

COMUNICACIÓN ORAL
Hablar mucho (rutinas, cosas que les gustan a sus hijos/as...)
Realce auditivo (recaltar palabras importantes, alargándolas...)
Replicación correcta de las palabras, pero sin corregir
Invitación a repetir sonidos, palabras y frases
Jugar con la presencia y ausencia del sonido (música, la voz y ruido).
Turnos de palabras para mantener mayor silencio y que el mensaje pueda ser mejor escuchado
Observar la reacción de estos menores para cerciorarse de que han entendido el mensaje
Cierre auditivo. Estrategia que se usa para motivar al menor a completar las palabras que faltan en una frase familiar. Es, por ejemplo, cuando se le dice 1, 2 y...
COMUNICACIÓN CORPORAL
Posicionarse a la altura del niño o niña, hablar de frente.
Uso de gestos inventados con palabras cotidianas.
Apoyo visual acompañado de la comunicación oral.
Señalar y decir el nombre de las cosas.
Aumento del contacto personal como apoyo al lenguaje oral y para ayudar en momentos con una gran carga emocional.
Uso de la lengua de signos.
USO DE DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS
Activar los subtítulos en la televisión y/u otros dispositivos electrónicos.
El uso de recursos electrónicos como la Frecuencia Modulada (FM) en lugares ruidosos o con bastante gente, así como en centros educativos.
Otro dispositivo recomendado por especialistas y utilizado en pocos casos son los semáforos de detección de ruidos.
BARRERAS AUDITIVAS
Uno de la comunicación corporal como la lengua de signos o signos inventados, lectura labial y uso de imágenes en momentos determinados.
En los centros educativos se utilizan barreras contra el ruido como, por ejemplo, colocar pelotas de tenis en las patas de las sillas y de las mesas, poner paneles en las paredes para reducir la reverberación del sonido.
La presencia del uso de mascarillas ante la pandemia vivida. Las familias destacan que el uso de estas ha sido una barrera para la comunicación, ya que es difícil transmitir mensajes ante la pérdida de lectura labial. El uso de mascarillas reduce el volumen entre cuatro y doce decibelios, en función del modelo y material con el que estén hechas. Sin embargo, hay que destacar que su uso hace que los menores tengan que esforzarse más en la comunicación.

Fuente. Elaboración propia

4.2. Estrategias de las familias para lograr mayor información del proceso

Las informaciones obtenidas desvelan que el proceso vivido por las familias pone en conflicto y en peligro la perspectiva educativa inclusiva. El tiempo es clave en estos casos, ya que cuanto antes se ponga un IC mejores resultados auditivos tendrán estos niños y niñas. Sin embargo, la experiencia demuestra que las familias sufren falta de información por parte del equipo médico sobre todo el proceso, desde que le informan del diagnóstico hasta que llega el día de la operación y después se inicia la rehabilitación auditiva.

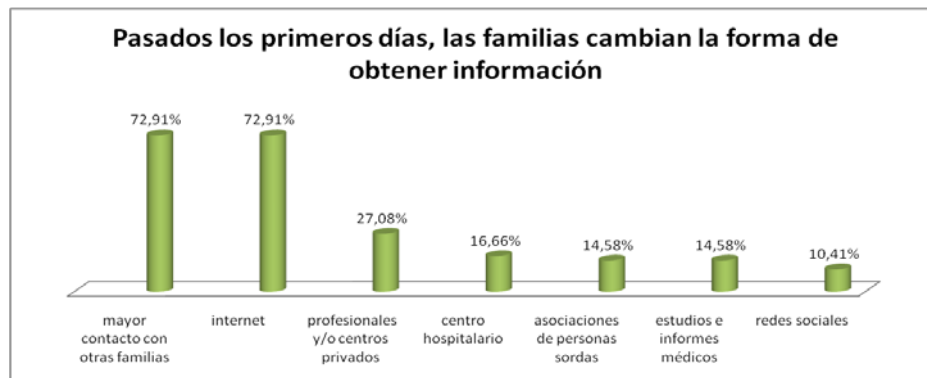
En una primera fase, los menores tienen que someterse a distintas pruebas médicas y el personal sanitario es quien decide si se es candidato o no a estos dispositivos auditivos. En muchos casos, estas pruebas tardan demasiado y las familias se ven obligadas a acudir a centros auditivos privados para que les hagan dichas pruebas, y también buscan información en Internet y solicitan información y asesoramiento en asociaciones de personas sordas. Lugares donde además ayudan a estas personas a ponerse en contacto con otras familias que han pasado por situaciones similares.

Estos padres y madres muestran en el cuestionario que necesitan tener mayor apoyo e información para afrontar la situación y aprovechar todas las opciones comunicativas existentes para una mejor integración del menor en todos los ámbitos vitales. Consideramos importante abordar una información clave que se ha obtenido de este cuestionario, y es que el 63% no necesitan solicitar ayuda terapéutica tras conocer el diagnóstico sobre la sordera de su menor, frente a un 37% que sí lo necesitan. Conviene aclarar que la ayuda hace referencia principalmente a que padres y madres acudan a personal psicológico que les ayude a abordar la nueva situación emocional que viven. Manifiestan que hay una importante falta de información para las familias y ven necesaria la figura de una persona especializada en psicología, así como, un asistente social, como parte del protocolo en el cual ofrecer estrategias para comprender y aceptar las emociones que viven, sobre todo en el momento del diagnóstico.

Pasados los primeros días, los resultados obtenidos en el cuestionario indican un cambio en la forma de continuar obteniendo información. La gran mayoría cambian el asesoramiento a través de asociaciones de personas sordas por ponerse en contacto con otras familias que han pasado o estén viviendo situaciones parecidas, seguido de la búsqueda de información a través de Internet y obtener segundas opiniones en otros centros auditivos y/o profesionales expertos en la materia. Presentamos los porcentajes al respecto en la siguiente imagen:

Figura 5.

Cambio en la forma de obtener información



Fuente. Elaboración propia

4.3. Estrategias de las familias con los centros educativos y profesionales de la enseñanza

El análisis de las informaciones obtenidas refleja que existen experiencias escolares con planteamientos segregadores en la propuesta educativa diseñada para niños y niñas con sordera. Esto deriva en la necesidad de emplear tiempo por parte de las familias para ejercer cierta presión sobre la necesidad de generar prácticas inclusivas. En otros casos, las familias expresan que los centros educativos se amparan en la normativa o dictámenes psicopedagógicos para minimizar una inclusión plena.

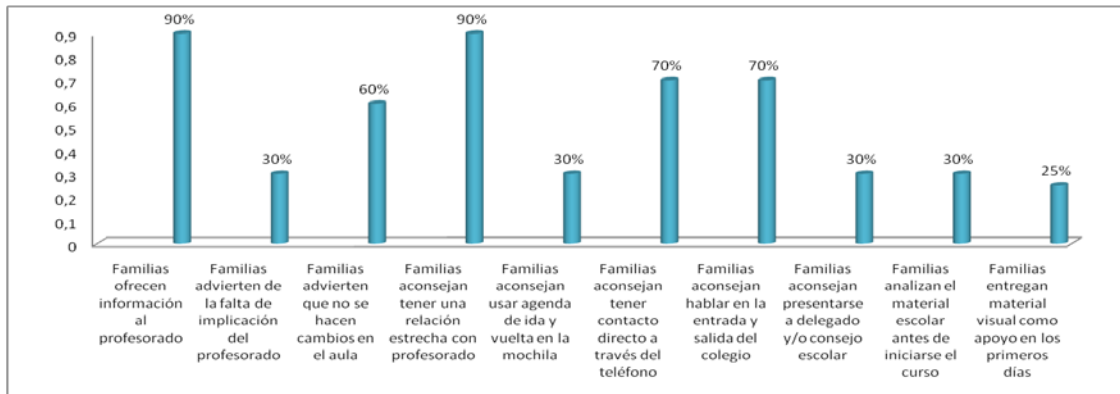
Según se desprende del análisis realizado a través del cuestionario, son los propios padres y madres los que han de ofrecer al centro educativo y tutores la información precisa sobre el diagnóstico de los menores, el funcionamiento de los implantes y de los dispositivos electrónicos que se usan dentro de las aulas (Micrófonos externos vía FM o Bluetooth). Se percibe por parte de los progenitores que la gran mayoría de los profesionales educativos carecen de información sobre esta discapacidad y las estrategias para abordarla.

Sin embargo, tras ofrecerle información y ponerles en contacto con el personal de atención temprana y/o personal de logopeda que trabaja con los menores, junto con el personal de audición y lenguaje y personal de educación especial de estos centros educativos, en general se consiguen resultados óptimos para estos niños y niñas, se realizan varias estrategias para la rehabilitación auditiva con la finalidad de mejorar el lenguaje y se mejoran las instalaciones dentro del aula para reducir al máximo el exceso de ruido. Aunque para todo ello, la implicación de las familias se considera que es fundamental para conseguir una motivación real por parte

del personal docente. También ha habido casos en los que, aunque se le haya ofrecido información al profesorado, éste no se ha implicado ni tampoco se han realizado estrategias ni cambios dentro del aula. En orden a las dificultades encontradas y estrategias usadas por estas familias, lo destacamos el siguiente cuadro:

Figura 6.

Resultados



Fuente. Elaboración propia

En el relato auto biográfico se profundiza en ello y se relatan estrategias concretas que utiliza la familia en cuestión para avanzar en una mirada inclusiva en la escuela. Entre ellas, las estrategias más usadas han sido:

- Ofrecer toda la información sobre el funcionamiento de los IC al profesorado. Para ello, se ha ofrecido de forma oral y por escrito toda la información del funcionamiento de estos dispositivos, de los micrófonos externos y los mandos que lo acompañan, cartel con el funcionamiento de todos los recursos para ponerlo dentro del aula y vídeo explicativo sobre esto mismo.

- La familia ha hecho un grupo de WhatsApp con el profesor de audición y lenguaje (AL) y la profesora de infantil de su hijo, para tener una mayor comunicación. A través de este canal se han enviado vídeos tutoriales con actividades para la rehabilitación auditiva por parte del profesor de AL para que los progenitores las realicen en casa. Asimismo, la profesora ha ido avanzando el vocabulario y objetivos a conseguir por trimestre. Por su parte, la madre y el padre de este menor han trasladado esta información al personal de atención temprana y logopeda contratada privada, para entre todos, hacer un equipo de personas con un mismo objetivo, la mejora del pequeño a nivel auditivo y del lenguaje.

- Contratar los servicios de la logopeda privada que realiza la terapia con su hijo para ofrecer una sesión formativa para todo el profesorado del centro educativo. Esta experiencia ha sido gratificante para ambas partes.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El análisis de la información obtenido en esta primera etapa de este proyecto de investigación revela que a pesar de la existencia de referencias bibliográficas sobre estrategias para mejorar la comunicación con personas que tienen estos dispositivos electrónicos (Juan, 2016; Santana y Moreno, 2012), las familias apenas las usan, ya que sólo un 25% declara tener en cuenta estas investigaciones. Se detectan algunos vacíos o dificultades en el manejo de la información y en el asesoramiento que se hace a las familias por parte de profesionales sanitarios. Si los progenitores no tienen los recursos, la voluntad, la motivación y la fuerza emocional para conocer y poner en práctica estas estrategias, las oportunidades de oír y hablar de estos menores se ven reducidas.

Las estrategias usadas por este 25% de familias varían en función de la fase en la que se encuentren los menores en relación con el IC. En la fase previa de la operación, las actividades se centran básicamente en comunicarse a través de los gestos, apoyo visual, lengua de signos o signos inventados, mayor contacto físico y señalar los labios para que estos menores empiecen a aprender a leerlos. Tras la operación, las principales estrategias que usan los progenitores con sus hijos e hijas ya implantados parten de la comunicación oral, ir reduciendo poco a poco el apoyo visual y la gesticulación, posicionarse a la altura de estos menores para que vean el rostro y la boca, también intentan hablar en un volumen de voz medio, algo pausado (sobre todo las primeras semanas), respetar turnos de palabra, evitar en la mayor medida posible la presencia del ruido y repetir continuamente cada palabra de formas distintas para que sean escuchadas. En todos estos casos, captar la atención del menor es la estrategia más importante para poder hacer las otras.

En cuanto a la falta de información que viven las familias sobre el proceso a seguir en el sistema sanitario destacamos: la necesidad de establecer protocolos oficiales donde las familias puedan conocer cuestiones como el tiempo que transcurre entre las pruebas previas y el IC; número y tipos de pruebas médicas; la estancia en el hospital y la fase posterior de la operación en relación a la rehabilitación de la audición para la adquisición del lenguaje; falta de información por parte del sistema sanitario en cuanto a ayudas sociales y económicas; y estrategias para abordar episodios de ansiedad, depresión y falta de información por parte de las familias.

Finalmente, hemos de destacar la falta de formación por parte de profesionales del mundo educativo para abordar estrategias con personas con IC. Actualmente, la formación inicial universitaria carece de formación concreta sobre estas cuestiones que venimos desarrollando para abordar de forma inclusiva la realidad de personas con estos dispositivos. La información analizada muestra que las familias con este colectivo de menores perciben la falta de motivación y formación por parte del profesorado de sus hijos e hijas. La relación familia-tutor/a es básica para la mejora en los resultados académicos y comunicativos con menores con IC, aunque a veces, ello depende del nivel y recursos económicos, disponibilidad de tiempo e implicación familiar, según cada contexto familiar y social.

Por último, cabe destacar que, para que verdaderamente exista una inclusión educativa, se considera necesario la creación de equipos de trabajo donde estén integrados profesionales sanitarios, logopedas, programadores, educadores y familias, y éstas sean el nexo de unión de todas ellas, con el objetivo de remar hacia una misma dirección, para generar espacios que sean capaces de atender las necesidades particulares de estos menores.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bagai, A., Thavendiranathan, P., y Detsky, A. S. (2006). Does this patient have hearing impairment? *Jama*, 295(4), 416-428.
- Bruin, M. (2018). Parental involvement in children's learning: the case of cochlear implantation parents as educators? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 601-616.
- Chkout, T. y Morales, T. M. (2008). *Los niños con implante coclear: un acercamiento a la atención psicopedagógica*. Editorial Pueblo y Educación.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1). 61-71
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Domínguez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 1 (3), 45-61.
- FIAPAS (2007) *Apoyo a la comunicación oral en el ámbito educativo. Orientaciones prácticas para la aplicación de recursos*. Fiapas.
- Fredes, E. (2019). *Me ponen un implante coclear*. Blog Oír Pensar Hablar. <https://oirpensarhablar.com/cuento-me-ponen-un-implante-coclear/>

- Gajecki, T. y Nogueira, W. (2020). The effect of synchronized linked band selection on speech intelligibility of bilateral cochlear implant users. *Hear Res.*, 396,108051. doi: 10.1016/j.heares.2020.108051.
- Gatty, J. y Hartblay, M. (2013). *101 ideas para familias con hijos que tienen sordera o hipoacusia: El enfoque basado en la audición y en el lenguaje hablado*. Editorial Clave.
- Giezen, M. R., Escudero, P. y Baker, A. (2010). Use of acoustic cues by children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 6, 1440-1457.
- Holt, R. F., Beer, J., Kronenberger, W. G., Pisoni, D. B., y Lalonde, K. (2012). Contribution of family environment to pediatric cochlear implant users' speech and language outcomes: Some preliminary findings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 3, 848-864.
- Juan, E. (2016). Rehabilitación en implantes cocleares. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 27 (6), 834-839.
- Lutterman, D. M., Kurtzer-White, Ellen, C. Seewald, R. (2009). *El niño sordo*. Editorial Clave.
- Maggio de MAggi, M. (2003). *Terapia auditivo verbal: enseñar a escuchar para aprender a hablar*. FIAPAS, Madrid.
- Manrique, M., Cervera-Paz, F.J., Huarte, A., Martínez, I., Gómez, A. y Vázquez de La Iglesia, F. (2004). Audición y lenguaje en niños menores de 2 años tratados con implantación coclear. *Anales Sis San Navarra*, 27 (3).
- Manrique, M., Zubicaray, J., Ruiz de Erenchun, I., Huarte, A. y Manrique, R. (2015). Guía clínica para la indicación de implantes cocleares en la Comunidad Foral de Navarra. *Anales Sis San Navarra* 38 (2).
- Mikeleiz, M. I., y Monreal, S. T. (2000). Nuevas tecnologías aplicadas a los niños con dificultades auditivas. En M. C. de la Serna y J.M.R. Ariza (Coord.), *Nuevas tecnologías aplicadas a las didácticas especiales* (pp. 135- 162). Ediciones Pirámide.
- Moreno, I. S. T., y Fredes, E. (2012). El desarrollo lingüístico en el niño sordo implantado antes de los 24 meses: Un proceso similar al del oyente, pero con tiempos diferentes. *Integración, Revista de la Asociación de Implantados Cocleares*, 61, 6-15.
- Moruno, E. (2016). *Desarrollo del lenguaje en niños sordos con implante coclear: diseño de un corpus y su aplicación al estudio de la fonología* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga.

- Nind, M. (2017). The practical wisdom of inclusive research. *Qualitative Research*, 17(3), 278–288.
- Parrilla, A. (2013). Presentación. Equidad e Innovación en la investigación educativa: reflexiones y aportaciones desde la red de investigación CIES. *Revista de investigación en educación*, 3(11), 7-13.
- Ramos-Macías, A., Borkoski-Barreiro, S., Falcón-González, J.C. y Plasencia, D. P. (2019). Results in cochlear implanted children before 5 years of age. A long term follow up. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 78, 2183-2189.
- Ruiz-Olabuénaga, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Ediciones de la Universidad de Deusto.
- Santana, R. y Moreno, I. (2012). Papel de la implicación familiar en el desarrollo del niño sordo con implante coclear. *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*, Paris, Francia. ffhalshs-00780718f
- UNESCO, (2006). Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos, París.
- Yoshinaga-Itano, C., Baca, R. L., y Sedey, A. L. (2010). Describing the trajectory of language development in the presence of severe to profound hearing loss: A closer look at children with cochlear implants versus hearing aids. *Otology and neurotology: official publication of the American Otological Society, American Neurotology Society [and] European Academy of Otology and Neurotology*, 31(8), 1268.

HABLEMOS DE NOSOTROS CON VOSOTROS. COMPARTIENDO VISIONES Y POSICIONAMIENTOS EN TORNO A LA DISCAPACIDAD

Moisés Mañas Olmo

Jesús Javier Moreno Parra

Blas González Alba

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga

moises@uma.es

PALABRAS CLAVE

Personas con discapacidad; Monitores de referencias; Diálogos compartidos

RESUMEN

Presentamos los primeros resultados de una investigación más extensa en la que se recogen, de forma compartida, las opiniones de personas que pertenecen al colectivo de personas con discapacidad y las de sus monitores de referencia (MR). Apoyados en el enfoque cualitativo, y con el propósito de abordar desde una visión más personal las historias, las experiencias y el cruce dialógico entre ambos colectivos, hemos llevado a cabo 12 entrevistas personales y dos reuniones con grupos focales, con ambos colectivos, de las que emergen diferentes resultados primigenios que hemos categorizado como *asunciones y percepciones en torno a la discapacidad, asunciones en torno a los malos tratos y reconfiguraciones en torno a la familia y percepciones sobre los centros residenciales y MR*. Al mismo tiempo, una vez que hemos discutido sobre estas categorías primigenias y apoyados en las visiones que han compartido los MR, hemos obtenido respuestas a cuestionamientos que giran en torno a *la forma en la que la escuela ha podido influir en la construcción de su(s) realidad(es); la influencia del contexto residencial en la vida de las personas participantes, o cómo estos hechos les hace asumir los malos tratos como parte constituyente de su realidad*.

1. INTRODUCCIÓN

Según se recoge en la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas (2006), mejorar la atención profesional a las personas de este colectivo, supone mejorar las condiciones éticas y deontológicas de la propia profesión. Algo que predispone a los profesionales de la atención directa (educadores, cuidadores, psicólogos,

logopedas, etc.) a un plano preferencial en la vida de las personas pertenecientes a este colectivo. Esto, en cierta medida, se ha producido como consecuencia de algunos hitos históricos entre los que destacan la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), la cual supuso transformaciones académicas, culturales, sociales, etc., que han contribuido a mejorar la atención a las personas con discapacidad (Ainscow et al., 2019); y otras como la cumbre de Beijing (ONU, 2000) de organizaciones no gubernamentales dedicadas a la discapacidad, la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas (2006).

Además, los diferentes cambios de paradigmas que impulsaron otras formas de atender a las personas con discapacidad y que se posicionaron en otras formas de pensar y acercarse a la diversidad como condición, sine qua non, del ser humano (WHO, 2011; González, et al., 2019; Mañas, et al., 2020). Estos cambios han provocado que, a nivel organizacional, se desarrollase el conocido como modelo de apoyos (Schalock y Verdugo, 2003) potenciando el desarrollo personal, las oportunidades de crecimiento, la inclusión, la autodeterminación y la autonomía sobre las personas consideradas más dependientes.

En este sentido, comentar que, en España, según datos del IMSERSO (2017), hay 542.574 personas en condición de discapacidad, concretamente discapacidad intelectual, de las cuales 14.275 (2.73%) residen en centros residenciales en los que son atendidos por, aproximadamente, unos 13.000 profesionales. Debemos señalar nuestra postura respecto a la discapacidad intelectual, la inteligencia y la psicometría, pues entendemos que es un constructo ideológico que debe ser cuestionado (Moreno-Parra et al. En prensa).

Esta situación ha recolocado al contexto como un agente de apoyo en el desarrollo social y personal de las personas de este colectivo, tal y como argumentan Monroy y Mayoral (2020), y han generado un notable avance en la atención en los centros residenciales.

Sin embargo, a nivel internacional y a diferencia de investigaciones que sí han puesto el foco en las propias personas con discapacidad, poco se ha dicho de las opiniones, percepciones y visiones de los profesionales, que, con independencia de la importancia y relevancia que tienen en el desarrollo de estas personas, han quedado en un segundo plano (Chiner et al., 2017).

1.1 Recorrido histórico-normativo entre la discapacidad, modelos actuales de atención residencial y la figura de los monitores de referencia

En España la institucionalización residencial de las personas con discapacidad se ha convertido en algo habitual (Muyor, 2019); estos centros residenciales, unidos con los demás servicios (Unidades de Estancia Diurna, Centros Ocupacionales, Centros Especiales de Empleo, etc.)

constituyen una red muy extensa -y útil, según los autores- para las personas de este colectivo (Huete et al., 2015).

Atender residencialmente a una persona con discapacidad supone que esta pertenezca - voluntariamente o no- a un centro con categorización de centro abierto y temporal o permanentemente (Muyor, 2019). En este sentido, es importante incidir en el hecho de que esta institucionalización de las personas con discapacidad no ha pasado, históricamente, desapercibida y ha sido motivo de cuestionamientos y críticas.

En esta línea, es importante acudir al movimiento que, por excelencia, ha causado mayor agitación social. Este -tal y como presentábamos- conocido como movimiento social, o modelo social, surgió la década de los 80 como un movimiento de crítica y de recuperación de los derechos de las personas con discapacidad; focalización que la intervención con las personas se centre en sus necesidades y la integración social (Shakespeare, 2008), aspectos los cuales siguen nutriendo la forma de intervenir e interaccionar con ellas y la configuración organizacional de dichos los centros residenciales y los movimientos asociativos en favor de este grupo social (Lacasta, 2014), que hacen que estas sean más dinámicas, racionalizadas y funcionales (Schalock, 2015).

Este modelo surgió en un intento, desde lo académico y los empujes de los colectivos de personas con discapacidad, de romper con el enorme y heredado arraigo del modelo médico-rehabilitador (De Juan et al., 2016; Mañas et al., 2020), y ha tratado de intervenir en la forma que tiene la sociedad de entender la discapacidad. Desde este *nuevo* posicionamiento se comienza a reinterpretar a esta desde una perspectiva más centrada en el contexto, no tanto en la persona, y entendiendo a esta -con la condición de discapacidad- como capaz de tomar decisiones sobre su propia vida (James et al., 2017) y de ser libre como personas, atendiendo a sus derechos. En este sentido, y tal y como apunta Moriña (2018), todavía no se ha asentado totalmente y confluye con otros enfoques, como decíamos más médicos, patologicistas y limitantes sobre las personas.

Al respecto, es importante mencionar que uno de los ejercicios de presión más fuertes, en esta dirección, ha sido el desarrollado por el Movimiento de Vida Independiente, con el recientemente fallecido Javier Romañach a la cabeza y la, anteriormente nombrada, Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) que marca un antes y un después en la atención recibida a las personas de este colectivo.

Estas, entre otros movimientos, provocaron la regulación de los centros residenciales a través

de la Ley 39/2006 (LAAD) cuyo título es *-Promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia-*, la reconversión a nivel legislativo y social de la concepción sobre la persona con discapacidad (González et al., 2019; Mañas et al., 2020), y, en palabras de Planella (2013) recomponer la definición de lo que se considera una persona dependiente, devolviéndole, al igual que cualquier otra persona, el derecho como titular de sí mismo.

Estos principios fueron ratificados por España en el año 2008, entrando en vigor en ese mismo año. La principal idea que subyace a estos principios es el tomar el Modelo Social como motor de cambio de posicionamiento, y de enfoque, de forma de estar y de atender a las personas diagnosticadas con discapacidad y, por ende, de organizar la atención residencial.

Todos estos cambios han vuelto a situar a los monitores de referencia (MR) o monitores de apoyo, cuidadores, educadores, terapeutas, etc., en el centro de las miradas por su importancia en la vida de las personas a las que atienden; llegando a considerarse una figura especialmente relevante en el campo de la discapacidad, tal y como se recoge en Real Decreto 1420/1991 y, en lo que se refiere a la repercusión que pueden tener sobre las vidas de las personas con las que conviven, aunque con muchas carencias como, por ejemplo, el hecho de que todavía no exista un perfil profesional concreto para ejercer esa función (Muñoz et al., 2015), repercutiendo en que todavía exista una gran cantidad de objetivos que cumplir, como es el de cualificar y profesionalizar a los trabajadores del sector (Dinamia, 2008).

Además *-como adelantábamos-* poco se ha hablado de estas personas que acompañan a las residentes (MR) y menos todavía, se ha posicionado la mirada investigadora desde su lugar. Además, cuando la investigación ha querido hacerse eco, ha sido desde una perspectiva totalmente posicionada en una visión negativista y sesgada de la profesión, amparada en el sobreesfuerzo, y el burnout profesional (Ocampo, et al., 2017; Sánchez, et al., 2016; Vaquiro y Stiepovich, 2010), algo que, además, ha estigmatizado más la propia profesión y al colectivo de personas con las que trabajan.

1.2 Objetivos y Foco

Sirva esto último para dejar sobre la mesa la necesidad de recuperar la mirada desde la perspectiva de los profesionales implicados en las vidas de las personas residentes. Es por eso que el propósito o foco sobre el que enfocamos esta investigación es el de conectar las voces de dos colectivos *-monitores de referencia y personas residentes-* que están destinados a compartir espacios, tiempos, vivencias, etc. Con el propósito, sirva esto de objetivo específico,

de averiguar si existen convergencias en las formas de pensar, de entender y de posicionarse ante las personas diagnosticadas o si, por el contrario, existen mayores divergencias en estos posicionamientos.

En este sentido, entendemos que la forma más equitativa y respetuosa de llevar a cabo esta investigación es a través de lo que se conoce como investigación inclusiva (Nieto y Moraña, 2021; Strnadová y Walmsley, 2018), desde la que tratamos de arrojar luz a las voces de estos colectivos profesionales que, podemos decir, conviven durante mucho tiempo en el mismo espacio y que ayudan a (co)construir, de forma conjunta, la(s) realidad(es) que se viven en los centros residenciales pero siempre teniendo en cuenta a *la otra parte* con la que se investiga, entendiéndola como parte de un todo.

Esto, además, nos conecta directamente con los principios éticos sobre los que hemos vertebrado esta investigación y desde los que hemos informado en todo momento, a ambas partes, de la intención que teníamos con esta investigación, la posibilidad de revisar las transcripciones de las mismas, y el anonimato.

2. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico desde el que proyectamos esta investigación se asienta en el paradigma cualitativo (Sandin, 2003) y, de forma más concreta, el posicionamiento interpretativo (Cortés et al., 2014; Denzin y Lincoln, 1994; Mañas, et al., 2020; Rivas, 2007), ya que entendemos que un posicionamiento de corte cualitativo nos otorga la posibilidad para conocer la forma y el fondo en el que se desarrolla el cruce dialógico de las personas implicadas en esta investigación, representando realidad(es) compartidas que ayuden a un mayor conocimiento social, desde una mirada situada en las propias personas implicadas en los procesos.

En este sentido, la selección de los participantes se llevó a cabo a través de un muestreo intencional y en dos partes.

a. Se seleccionaron 5 de 123 posibles participantes, siguiendo criterios intencionales (Cornejo et al., 2017) como a) ser una persona con diagnóstico de discapacidad intelectual, b) voluntariedad y/o c) haber estado institucionalizado durante los últimos 5 años (V. Tabla 1).

b. Se seleccionaron 5 monitores de referencia (MR) de un total de 85 posibles, los criterios de selección fueron, a) haber trabajado en la institución durante los cinco últimos años, b) formar parte del personal de referencia de los participantes, y, C) voluntariedad, tener disponibilidad e intención participativa (V. Tabla 1).

Tabla 1

Participantes

Pseudónimo	Edad	Tiempo en centros
(A) Julio	32 años	12 años en Centros Res.
Teresa	35 años	15 años en centros Res.
Julián	44 años	10 años en centros Res.
Miriam	30 años	7 años en centros Res.
Mari C.	40 años	6 años en centros Res.
(B) Antonio	27 años	6 años como MR
Pedro	43 años	10 años como MR
Mateo	43 años	6 años como MR
Manuel	32 años	5 años como MR
Luis	25 años	6 años como MR

Fuente. Elaboración propia

En cuanto a las fuentes de información se usaron las siguientes:

- a. Una reunión grupal con los 10 participantes centrada en una autoperseñtación (Moriña, 2010) seguida de cuestiones generales -¿Cómo estáis?; ¿Qué tema os gustaría que hablésemos?; ¿Contadnos cómo os encontráis aquí en la residencia?-
- b. Entrevistas Biográficas

Se llevaron a cabo 12 entrevista semi-estructuradas (Jansen, 2010) con ausencia de dirección (Guber, 2011) y no directividad (Cornejo et al., 2008) de una duración de unos 40 minutos aproximadamente, en la que se comenzó con preguntas abiertas que incitaran al diálogo - *Háblame sobre tí y tu vida; ¿Cómo te encuentras?* -

- c. Grupo focal

Cumpliendo los criterios de número ideal de participantes (entre 6 a 12) (Krueger, 2006) decidimos llevar a cabo un grupo focal que, por cuestiones de saturación, se acabo dividiendo en dos encuentros de 50 min aprox., con una separación de una semana.

Para este grupo focal, habiendo generado, en base a lo que Ryan y Bernard (2003) denominan como inducción analítica codificada, tres categorías sobre las que conducir los encuentros focales (V. Tabla 2) y que se utilizarían como precursoras en el grupo focal y con la intención de buscar a interacción grupal sobre estas (Escobar y Bonilla, 2017), además de apoyarnos en

la nube de palabras de las entrevistas transcritas (V. Figura 1), se plantearon una serie de cuestiones generales para comenzar con el diálogo (V. Tabla 3)

Tabla 2

Categorías inductivas grupo focal

1. Asunciones en torno a la discapacidad
2. Asunción de los malos tratos y reconfiguraciones en torno a la familia
3. Percepciones sobre los centros residenciales y los MR

Figura 1

Nube de palabras



Fuente. elaboración propia

Tabla 3

Cuestiones generales grupo focal

Primera reunión grupo focal

Categoría asunciones y percepciones en torno a la discapacidad

¿Cómo entendéis vuestra discapacidad?

¿En qué os afecta el hecho de estar diagnosticados con discapacidad en la sociedad?

Categoría Asunciones en torno a los Malos tratos

¿En que os ha afectado el hecho de haber sufrido malos tratos en vuestro hogar?

¿En que os ha afectado el hecho de haber sufrido malos tratos en la escuela?

Segunda reunión grupo focal

Categoría reconfiguraciones en torno a la familia

¿Qué opinión tenéis de vuestras familias?
¿Creéis que habrías llegado hasta aquí sin vuestras familias?

Categoría percepciones sobre los centros residenciales y MR

¿Cuál ha sido vuestra relación con los MR en los centros en los que habéis estado?
¿Cómo han cambiado las cosas desde que estáis en el centro?
¿Pensáis que los MR están para ayudaros?

Fuente. Elaboración propia

3. RESULTADOS

Los resultados preliminares, tanto de las entrevistas como del grupo focal, de esta investigación quedan recogidos en torno a esas categorías propuestas con las siguientes evidencias que mostramos que mostramos en modo polifónico.

3.1 Asunciones y percepciones en torno a la discapacidad

El paradigma deficitario y rehabilitador ha generado una visión personal en la persona con discapacidad, como portadores de algo que *debe ser curado*, que ha limitado la visión, durante décadas, de las personas que han sido, contra su voluntad, diagnosticadas con alguna discapacidad. La evaluación clínica, y psicopedagógica, se vuelve así un instrumento de opresión que se materializa en la etiqueta diagnóstica (Calderón-Almendros et al., en prensa). Esta asunción genera una autopercepción de inferioridad, y como vemos en las palabras de Teresa, condicionan las relaciones escolares y sociales - *cuando hablo de la escuela, recuerdo que en esta escuela (Centro específico) me metió mi madre, yo pienso por el retraso mío, por mi discapacidad y porque no podía estar en un colegio normal porque no me enteraba de las cosas y me lo tenían que poner más fácil* (Teresa). Algo que reafirma su monitor de referencia -(Pedro MR) *Estas cuestiones del retraso mío, de que no podía estar en otro centro, siempre las comenta diciendo que no va a llegar a nada en la vida, que se ha dado cuenta de que no puede llegar a nada*-. De esta forma, la etiqueta diagnóstica y la intervención desde un modelo organizativo escolar excluyente, deja huellas y cicatrices en la configuración de la identidad de Teresa y su desarrollo personal (Moreno-Parra, 2021).

La persona que es diagnosticada contra su propia voluntad, como vemos en las palabras de los participantes, no alcanza a entender que significa este hecho y en estos casos, a) puede entenderlo como algo que puede quitarse y que está relacionado, exclusivamente, con sus capacidades - *discapacidad yo también tenía, ya no tengo se me ha quitado, con la ayuda de algunos monitores (Julio)*-; o puede, b) ser entendida como algo abstracto, medible y

cuantificable entre las propias personas diagnosticadas-*yo sí tengo, pero estoy mucho mejor que los de aquí (refiriéndose a los compañeros del centro), la mía es diferente por eso siempre me voy con gente de fuera, también con discapacidad, pero fuera de aquí (Miriam)*-. Esta forma de entender eso que llaman discapacidad, todavía siendo diferente entre ellos, les condiciona desde su asumida debilidad a interpretar el mundo y sus relaciones en una forma muy concreta y limitada; algo que se refleja en las palabras de sus MR - *Es justamente eso, cuando salen con sus amistades siempre son PCD, algo a lo que ellos dicen que es así porque se sienten mejor con ellos y los entienden mejor (Luis MR)*.

3.2 Asunciones en torno a los malos tratos y reconfiguraciones en torno a la familia

El hecho de asumir esta debilidad como algo personal y que les representa hace que situaciones como el maltrato físico y psicológico y los abusos sean entendidos como consecuencia inherente a esta -*eso es un tema complicado, no me importa comentarlo ya que todo los que estamos aquí lo sabemos. Mi hermano abusó varias veces de mí, en mi propia casa. Además, mis padres estaban en casa cuando lo hacía y ellos no hacían nada. Al final entendí que era algo normal (Teresa)*- llegando incluso a desarrollar una protección y filia benevolente y comprensiva con el abusador muy cercana esta al síndrome de Estocolmo; algo que queda, también, reflejado en las palabras de Pedro, su MR- *la realidad es que ella siempre ha defendido a su familia. Ella decía que su hermano lo hacía (refiriéndose a los abusos sexuales) porque no estaba bien, que había que entenderlo*.

La persona con discapacidad es enmarcada en un contexto represivo y limitante desde el que, generalmente, es motivo de burlas y desprecios -*mi marido, ya lo he dicho que solía decir que estaba loca, pero ¿y él? También solía decirle a la gente del pueblo que estaba loca, que estaba enferma (discapacitada) y que la gente que no me conocía en absoluto me miraba extrañamente en la calle (Mari C)*.

Estas situaciones, aunque asumidas por la simple repetición, día tras día, son las causantes de un profundo dolor y sentimiento,

Ella cada vez que hablaba de su familia se ponía muy nerviosa y no quería ni hablar de ella. La veía asustada (Pedro MR).

Ella, cuando otros familiares vienen a ver a alguien al centro, se pone muy triste. Una de las veces le pregunté que porqué lloraba y me resultó curioso que me comentara que era porque le recordaba las cosas malas que había vivido en casa, no porque quisiera ver a los suyos (Antonio MR).

3.3 Percepciones sobre los centros residenciales y MR

El centro residencial, todavía siendo un contexto limitante y excluyente para las personas que en el mismo conviven, está conformado por personas que posibilitan y proyectan a las personas con las que trabajan

Yo cuando empecé en la residencia era muy tímida, estaba muy avergonzada por todo lo que había pasado en mi casa y me daba vergüenza que la gente que vivía conmigo en la residencia lo supiera. Con el tiempo y la ayuda de los monitores y las directoras me relajé bastante y ya empecé a hablar con todo el mundo de ese tema (Mari C.)

Esta forma de ser y de estar con las personas que en el centro residen es entendida por los MR como la única forma posible para proyectarlos *-intentamos que lleven una vida lo más normal posible, sin olvidar que viven en un centro (Pedro MR)-*, que, en ocasiones, se ve incluso coartada por la cantidad de servicios del mismo *-lo que pasa que muchas veces nos vemos coartados porque están siempre con la logopeda, la psicóloga, el terapeuta ocupacional, etc., al final nosotros somos los que menos tiempo tenemos para estar con ellos y tampoco queremos agobiarlos dándole sermones de lo que deben hacer (Antonio MR)-*.

4. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

A la hora de generar las discusiones hemos tratado de hacerlo en torno a tres focos que, de forma deductiva, hemos detectado que emanan de las narraciones personales y compartidas de las personas participantes y que nos hacen cuestionarnos sobre lo siguiente:

1. La forma en la que la escuela ha podido influir en la construcción de la(s) realidad(es) de las personas con discapacidad del estudio.
2. La influencia del contexto residencial en la vida de las personas participantes.
3. ¿Por qué asumir los malos tratos como parte constituyente de su realidad?

Al posicionarnos del lado de las historias y en el hecho de poder compartirlas, nos damos cuenta de que cada uno de nosotros estamos hechos de experiencias y que el mismo acto de compartir nos abre una puerta al conocimiento y a la otra forma de construirlo partiendo desde esta(s) realidad(es).

Comprender y compartir cada una de ellas, nos interconecta de forma bidireccional en un enriquecimiento mutuo; en esta ocasión, con esa *otra parte* de la realidad institucional, familiar y social que suponen los MR para las personas residentes; dejando en este acto la mala

costumbre de hablar de las representaciones y las percepciones personales sin contar con las verdaderas personas implicadas (Schormans, 2014).

De forma más concreta, y desde este primer acercamiento, hemos podido percibir la forma en la que la imagen social *-propia-* asociada a la discapacidad se ha engarzado con el sentimiento de inferioridad (Mañas et al., 2020; Planella, 2013) que les ha hecho asumir su rol de sumisión -dentro y fuera de la familia- durante la mayor parte de su vida, y que, en cierta medida, ha sido el reflejo duradero durante años de lo vivido en la sociedad y en la escuela; tal y como veíamos en las palabras de los participantes, a la hora de entender la exclusión como algo normal.

Esta escuela, aunque en los últimos años ha avanzado en algunas cuestiones en materia de inclusión y representación del alumnado con discapacidad (Taneja-Johansson, 2021), todavía ejerce violencia estructural sobre una gran parte del alumnado, que sigue sufriendo situaciones de segregación y exclusión (Calderón-Almendros, et al., en prensa), y que es excluido, y limitado en su desarrollo, al igual que los participantes, quedando al amparo de un sistema enmarcado en el déficit y que no ha entendido el valor de la diversidad (Melero, 2004) y en el que el movimiento inclusivo, que se erigió como una oportunidad de reconversión de esta escuela, no ha permeado en su totalidad los estancos muros de esta (Mancila et al. 2022).

Al mismo tiempo, podemos entender la forma en la que la escuela, y todo el conjunto de relaciones y formas de estar en este contexto tan diverso e influyente, han posibilitado la asunción de una realidad tergiversada y alejada del respeto, el derecho como personas y la equidad social. En este sentido, esta visión ha posibilitado que siendo diagnosticadas como personas con discapacidad, hayan sido entendidos socialmente como personas *vulnerabilizables*, algo que se ratifica en el hecho de que este sea uno de los colectivos que más sufre malos tratos (González et al., 2019; Neille y Penn, 2017).

Estas situaciones han hecho que las propias personas con discapacidad necesiten (re)conocimiento (De Juan 2015; 2016), y romper con lo asumido, más allá de los malos tratos que tomaban como normales y que justificaban en torno a su condición de persona con discapacidad. Esto, tal y como hemos presentado, ha venido de la mano del personal residencial (MR) que los ha acompañado en los últimos años y que ha servido de contrafuerte a modo de resistencia para que los participantes -residentes- no se derrumbaran y se posibilitara, en ese (re)conocerse, en esas otras realidades diferentes a las vividas; algo que se percibe desde las voces que reconocen a estos MR como facilitadores (Giesberg et al., 2019), haciendo que ambos colectivos se sientan cómodos y confiados, lejos de la visión infravalorada de los contextos

residenciales, algo que se refleja en las palabras de Teresa cuando dice *-ellos son mi familia-*.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Slee, R. y Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando aprendizajes y participación en los centros escolares*. Fundación FUHEM.
- Calderón-Almendros, I., Moreno-Parra, J. J. y Mótjar-Mendieta, L. (en prensa). Desigualdad escolar y discriminación por capacidad en tiempos de confinamiento. *Revista Complutense de Educación*.
- Calderón-Almendros, I., Moreno-Parra, J. J. y Vila-Merino, E. S. (en prensa). Education, power and segregation. *International Journal of Inclusive Education*.
- CERMI (2017). *Universidad y discapacidad: III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Fundación Universia.
- Chiner, E., Gómez, M. y Cardona, C. (2017). Internet and people with intellectual disability: an approach to caregivers' concerns, prevention strategies and training needs. *Journal of new approaches in educational research*, 6(2), 53-158. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.7.243>
- Cornejo, M., Faúndez, X. y Besoain, C. (2017). El análisis de datos en enfoques biográficos narrativos: desde los métodos hacia una intencionalidad analítica. *Forum: Qualitative Social Research*, 18(1), 2-26.
- Cortés, P., Leite, A. Rivas, I. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias pedagógicas*, 24, 194-214.
- De Juan., M. D., (...) Barra, P. (2016). La disCAPACIDAD desde la mirada de la comunidad universitaria: Enfoques y visiones. En J. D., Álvarez, S. Grau y M. T., Tortosa (Coord.), *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación* (pp.1261-1273). Universidad de Alicante.
- De Juan., M. D., (...) Martínez Mora., C. (2015). Una visión de 360 grados sobre la actitud hacia la diversidad en el entorno universitario. En M. T., Tortosa, J. D., Álvarez, y N., Pellín (Coord.), *XIII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria* (pp.3066-3082). Universidad de Alicante.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1998). *The landscape of qualitative research*. Sage Publications.

- Dinamia (2008). *Conclusiones y Recomendaciones, Estudio sobre necesidades de cualificación de las personas trabajadoras con funciones de atención directa a la situación de dependencia*.
http://www3.feccoo.net/bdigital/priv/20081217_priv/pdf/confe_estnecformdepend.pdf
- Echeíta, S.G. (2016). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, «Voz y quebranto». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Escobar, J. y Bonilla, F. I. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.
- González, B., Mañas, M. y Cortés, P. (2019). Narrarse-se para transformar-se. Miradas subversivas a la discapacidad. *Revista del instituto de investigaciones en educación*, 10, 14-30.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Huete, A., Huete, M^aA. y Martín, A. (2015). *Institucionalización de las personas con discapacidad en España*. Observatorio Estatal de la discapacidad.
- IMSERSO (2017). *Base estatal de datos de personas con valoración del grado de discapacidad*. Ministerio de sanidad, consumo y bienestar social. España.
- James, E., Morgan, H. y Mitchell, R. (2017). Named social workers – better social work for learning disabled people? *Disability & Society*, 32(10), 1650-1655. doi: 10.1080/09687599.2017.1340019
- Jansen, H. (2010). The Logic of Qualitative Survey Research and Its Position in the Field of Social Research Methods. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(2), 3.
- Krueger, R. (2006). Is it a focus group? tips on how to tell. *Spotlight On Research*, 33(4), 363-366.
- Lacasta, J. (2014). FEAPS, 50 años de unión por las personas con discapacidad intelectual y por sus familias, *Siglo cero*, 46(1), 41-65. doi:10.14201/scero20154614165
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Ediciones Aljibe.
- Mancila, I., Soler, C., Payá, M. y Melero, M. (2022). Diseño e innovación curricular para la inclusión educativa. En Carlos Monge y Patricia Gómez (Coords.), *Innovación e investigación para la inclusión educativa en distintos contextos formativos* (pp.89-110). Pirámide.
- Mañas, M., Cortés González, P., & 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., González, B. y Cortés, P. (2020). Discapacidad, acoso y exclusión en la escuela como moduladores de la identidad. Aproximación desde las historias de vida. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), 60-84. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12189>
- MECD (2018). *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias, Curso 2016-2017*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Monroy, V. y Mayorga, J. (2020). Narrativas sobre inclusión-exclusión en estudiantes universitarios en situación de discapacidad en la ciudad de Temuco (chile), *Siglo Cero*, 51(2), 73-98.
- Moreno-Parra, J. J. (2021) Educación Inclusiva: de lo Estatal a lo Público. *Devenir*. 40, 67-90.
- Moreno-Parra, J.J., Fernández-Torres, P., y Cortés-González, P. (en prensa). La inteligencia en la formación inicial de los orientadores. Perspectivas discentes. *Revista de Educación*.
- Moriña, A., López, R., Melero, N., Cortés, M. D. y Molina, V. M. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿tendiendo puentes o levantando muros? *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 423-442.
- Muñoz, J. M., Losada, L., Espiñeira, E.M. (2015). Perfil y competencias del profesional como evaluador en instituciones de atención a persona con discapacidad intelectual, *Siglo Cero*, 46(4), 59-74.
- Muyor Rodríguez, J. (2019). La (des)institucionalización en el marco de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad. *Cuadernos de Trabajo Social*, 32 (2), 407-417.
- Nieto, C. y Moriña, A. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual, *Siglo Cero*, 52 (4), 29-49. <https://doi.org/10.14201/scero20215242949>
- Ocampo, J., Herrera, J., Torres, P., Rodríguez, J., Lobo, L. y García, C. (2017). Sobrecarga asociada con el cuidado de ancianos dependientes. *Colombia Médica*, 38(1), 387-97.
- Oliván, G. (2002). Maltrato en niños con discapacidades: características y factores de riesgo. *Anales de Pediatría*, 56, 219-223
- ONU (2000). *Declaración y plataforma de acción de Beijing*. ONU Mujeres.
- ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-30.
- Planella, J. (2013). Pedagogía Social y diversidad funcional: de la rehabilitación al acompañamiento. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 113-128

- Rivas, J. I. (2007). Vida, Experiencia y Educación: La Biografía como Estrategia de Conocimiento. In I. Sverdlick (Comp.), *La Investigación Educativa. Una Herramienta de Conocimiento y de Acción* (pp. 111-147). Novedades Educativas.
- Ryan, G. W. y Bernard, H. R. (2003). Data management y analysis methods. En N. K. Denzin y S. Lincoln (Eds), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 259-309). Sage.
- Sánchez R. T., Molina E. y Gómez-Ortega O. (2016). Intervenciones de enfermería para disminuir la sobrecarga en cuidadores: un estudio piloto. *Rev Cuid.*, 7(1), 1171-1184. <http://dx.doi.org/10.15649/cuidarte.v7i1.251>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. McGraw Hill.
- Schalock, R. (2015). Las mejores prácticas de las organizaciones y los profesionales. *Siglo cero*, 46(1), 7-23.
- Schalock, R. y Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza Editorial.
- Schormans, A. F. (2014). Weightless?': disrupting relations of power in/through photographic imagery of persons with intellectual disabilities. *Disability & Society*, 29(5): 699-713. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.844100>
- Shakespeare, T. (2008). La autoorganización de las personas con discapacidad: ¿un nuevo movimiento social?. En L., Barton (2008). *Superar las barreras de la sociedad* (pp.68-85). Morata.
- Strnadová, I. y Walmsley, J. (2018). Peer- reviewed articles on inclusive research: Do co-researchers with intellectual disabilities have a voice?. *J Appl Res Intellect Disabil*, 31, 132–141. <https://doi.org/10.1111/jar.12378>
- UNESCO (1994). Declaración de salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Ministerio de Educación y Ciencia
- United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. <http://www.un.org/disabilities/convention>
- Vaquiros S. y Stiepovich J. (2010). Cuidador informal. Un reto asumido por la mujer, *Cienc. enferm.*2010, 16(2), 17-24.
- World Health Organization (WHO) (2011). *World Report on Disability*. World Health Organization Press.

ESTRUCTURA FAMILIAR, ORIGEN SOCIOECONÓMICO Y ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO: EVIDENCIA PARA ESPAÑA

Manuel Mejías Leiva

Universidad de Valladolid

manuel.mejias@uva.es

PALABRAS CLAVE

Estructura Familiar; Abandono Educativo Temprano; Origen Socioeconómico; Desigualdad Educativa.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar la asociación entre diferentes estructuras familiares y el abandono educativo temprano en España, atendiendo a la heterogeneidad según el origen socioeconómico. La literatura sugiere que las personas adolescentes que crecen en familias alternativas (monomarentales, cohabitantes o reconstituidas) durante la infancia tienen peores logros educativos que sus iguales que viven en familias intactas. Para responder a estas cuestiones, estimamos modelos de probabilidad lineal a partir de datos de la Encuesta de Población Activa que realiza el Instituto Nacional de Estadística (N = 75821). Los resultados muestran que las personas adolescentes que viven en familias cohabitantes, monomarentales o reconstituidas tienen una mayor probabilidad de abandono educativo temprano que sus iguales que residen en una familia biparental con padre y madre presentes en el mismo hogar. En relación a la heterogeneidad según el origen socioeconómico, los resultados muestran una asociación positiva más fuerte entre crecer en familias alternativas y la probabilidad de abandono educativo para las personas adolescentes de padres y madres con bajo nivel educativo. En conclusión, crecer en estructuras familiares alternativas está asociado con una mayor probabilidad de abandono educativo temprano, concentrándose esta desventaja, en mayor medida, entre las personas de bajo estatus socioeconómico. Por todo ello, las políticas públicas deberían prestar atención a los efectos que producen las diferentes disposiciones familiares en el rendimiento educativo, poniendo especial consideración a las diferencias por origen socioeconómico.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha prestado mucha atención a la relación entre crecer en determinadas estructuras familiares durante la infancia y el rendimiento escolar de niños y niñas. Un hallazgo

común de estos estudios es que las personas que experimentaron la separación de sus padres y madres o crecieron con un solo progenitor o progenitora incurren en desventajas educativas, en comparación con sus iguales que crecieron con padre y madre en casa (Härkönen et al., 2017; McLanahan y Sandefur, 1994). Esta evidencia parece sostenerse también en el contexto español (Santín y Sicilia, 2016). Sin embargo, aunque la relación entre crecer en familias alternativas¹⁹ y menor rendimiento educativo está bien establecida, los estudios más recientes sugieren que existe una amplia heterogeneidad en términos de para quién es más perjudicial la asociación (Härkönen et al., 2017). Por ejemplo, los datos relativos a la heterogeneidad en la asociación entre vivir en familias alternativas y el rendimiento educativo según el estatus socioeconómico de los padres y madres son aparentemente contradictorios. Mientras que algunos estudios encuentran que las familias con mayor estatus socioeconómico consiguen proteger a sus hijos e hijas de las consecuencias negativas de crecer en familias alternativas (Amato y Anthony, 2014; Grätz, 2015), otros encuentran lo contrario (Nilsen et al., 2020). Sin embargo, la variabilidad de resultados suele corresponder a diferencias en el resultado educativo considerado. En general, cuando se consideran resultados educativos de corto plazo (como la repetición de curso o el rendimiento académico en secundaria), los datos disponibles apuntan a una mayor penalización por crecer en familias alternativas para los hijos e hijas de familias de bajo estatus socioeconómico (Amato y Anthony, 2014; Bernardi y Comolli, 2019).

En la medida en que el impacto negativo de vivir en familias alternativas sobre el nivel educativo de los hijos e hijas se deba a una pérdida de recursos económicos, podemos esperar que las desventajas educativas varíen según el estatus socioeconómico de la familia. Se suele asumir que los padres y madres con un alto nivel educativo pueden minimizar la probabilidad de que sus hijos e hijas tengan peores resultados educativos tras un proceso de separación o divorcio. Además, aunque los resultados escolares de los hijos e hijas empeoren como posible consecuencia de la inestabilidad familiar, los estudios sobre las desigualdades educativas han demostrado que las personas de entornos sociales favorecidos tienen más probabilidades de tener una "segunda oportunidad", y tienen más probabilidades de progresar en el sistema educativo a pesar de tener un rendimiento académico inferior (Boudon, 1998). Este fenómeno se ha denominado "efecto compensatorio del origen social" (Bernardi, 2012). Por lo tanto, cabría esperar que las familias de mayor estatus socioeconómico consiguieran mitigar las

¹⁹ El término familias alternativas hace referencia a familias monomarentales, cohabitantes o reconstituidas.

consecuencias negativas asociadas a crecer en familias alternativas sobre el rendimiento educativo de sus hijos e hijas.

Este trabajo pretende hacer varias contribuciones a la literatura sobre estructura familiar y rendimiento educativo en España, un país que históricamente ha tenido tasas de divorcio y cohabitación muy bajas, pero que ha experimentado importantes cambios familiares en las últimas dos décadas (Castro-Martin y Seiz, 2014). En primer lugar, se usan datos de varios trimestres y años de la Encuesta de Población Activa (EPA en adelante), lo que asegura un elevado tamaño muestral que permite distinguir entre diferentes disposiciones familiares como las familias cohabitantes, familias reconstituidas (padrastrros o madrastras presentes en el hogar) o familias monomarentales²⁰. El bajo tamaño muestral es una limitación que han tenido muchos estudios que han tratado de analizar el efecto de crecer en diferentes estructuras familiares sobre el rendimiento educativo de niños y niñas (Bernardi y Comolli, 2019). En segundo lugar, se estudia el abandono educativo temprano, un resultado educativo que, hasta la fecha, ningún estudio ha tratado de relacionar con los cambios familiares emergentes durante la última década en España. El abandono educativo se ha identificado -junto con el rendimiento educativo de los estudiantes al acabar la ESO (Educación Secundaria Obligatoria)- como uno de los problemas más graves que tiene el sistema educativo español, debido a las consecuencias negativas que tiene este fenómeno para las trayectorias vitales y laborales de las personas a largo plazo (Soler et al., 2021).

2. OBJETIVOS

El objetivo de este artículo es analizar la asociación entre una amplia gama de estructuras familiares y el abandono educativo temprano de las personas de 16 a 19 años. Los análisis empíricos también examinan el papel moderador del estatus socioeconómico de los padres y madres en la relación entre las diferentes estructuras familiares y el abandono educativo.

Siguiendo los estudios mencionados en el apartado anterior, se espera una asociación positiva entre crecer en familias alternativas (familias monomarentales, cohabitantes o reconstituidas) y una mayor probabilidad de abandono educativo temprano (*Hipótesis 1*). Además, dado que las desventajas relacionadas con las familias alternativas cambian entre los diferentes estratos sociales (McLanahan, 2004), se supone que las personas de familias alternativas con padres y madres de bajo nivel educativo tendrán una mayor probabilidad de abandono educativo temprano (*Hipótesis 2*). Este postulado va en línea con la hipótesis del efecto compensatorio

²⁰ Se hace referencia a familias monomarentales debido a que 8 de cada 10 adolescentes que residen en esta tipología familiar lo hace solo con su madre.

del origen social, la cual sugiere que las madres con un nivel educativo alto tienen mayores recursos económicos, sociales y culturales para proteger a sus hijos e hijas de las consecuencias negativas de crecer en familias alternativas.

3. METODOLOGÍA

El análisis empírico se ha basado en los datos de la EPA del segundo y cuarto trimestre de los años 2010 a 2019. El uso de la EPA responde a dos objetivos: por un lado, esta base de datos asegura un amplio tamaño muestral en relación al abandono educativo; y, por otro lado, permite medir una gama amplia de estructuras familiares. La muestra original incluía aproximadamente 3000000 de observaciones. Tras restringir el análisis para las personas de 16 a 19 años y eliminar los valores faltantes de la variable dependiente e independientes, se presenta una muestra analítica de 75821 observaciones.

La variable dependiente seleccionada es el abandono educativo temprano de las personas adolescentes de 16 a 19 años. Para medir el abandono educativo temprano usamos una variable ficticia que tomó el valor de 1 para las personas encuestadas que tras obtener la ESO abandonan los estudios y no cursan estudios reglados o no reglados y 0 para las que tras conseguir la ESO permanecieron estudiando. La variable independiente clave, las estructuras familiares, divide a las personas adolescentes incluidas en la muestra en seis estructuras familiares diferentes: (a) familia biparental con padre y madre casadas; (b) familia biparental cohabitante (o pareja de hecho); (c) familia compuesta por solo un padre o madre que nunca se casó; (d) familia compuesta por una sola madre o un solo padre tras un proceso de divorcio (familia monomarental o monoparental); (e) familia compuesta por un progenitor o progenitora conviviendo con un padrastro o madrastra tras un proceso de divorcio (familia reconstituida); (f) familia con un progenitor o progenitora viuda.

La variable de origen socioeconómico se ha medido a partir del nivel educativo más alto alcanzado por el padre o la madre (si están presentes en el hogar), la cual presenta las siguientes categorías: educación secundaria de 1ª etapa o inferior, educación secundaria de 2ª etapa y educación terciaria o universitaria. Por otro lado, en los análisis hemos controlado por una serie de variables sociodemográficas de las personas adolescentes y del hogar donde residen: sexo (hombre o mujer); nacionalidad (nativa o migrante); número de hermanos o hermanas en el hogar (Menor o igual a 2, 3 o más); edad de la madre o padre si está presente en el hogar (<40, 40-44, 45-49, >=50); Comunidad Autónoma de residencia y trimestre en el que se realiza la encuesta.

El análisis empírico consiste en emplear modelos de probabilidad lineal (en adelante MPL), aplicando las ponderaciones proporcionadas por la EPA y con errores estándar robustos, para explorar la relación entre las estructuras familiares y el abandono educativo. Los coeficientes de los MPL pueden interpretarse directamente como efectos marginales. El análisis sigue varios pasos:

$$p.AET = \beta_0 + \beta_1 EFS_i + \beta_2 X_i + e_i \quad (1)$$

$$p.AET = \beta_0 + \beta_1 EFS_i + \beta_2 X_i + \beta_3 educpad_i + e_i \quad (2)$$

$$p.AET = \beta_0 + \beta_1 EFS_i + \beta_2 X_i + \beta_3 educpad_i * EFS_i + e_i \quad (3)$$

En la ecuación (1), para cada individuo i , se estima la asociación de las diferentes estructuras familiares (EFS) sobre la probabilidad de abandono educativo temprano ($p.AET$), controlando por una serie de variables de control X_i (sexo, edad, nacionalidad, número de hermanas y hermanos, edad de la madre o padre si está presente en el hogar, trimestre de realización de la encuesta y Comunidad Autónoma de residencia). En la ecuación (2) se añade la variable de nivel educativo de los padres y madres ($educpad$) para controlar la selección entre las distintas estructuras familiares en función del estatus socioeconómico. En la ecuación (3) se calcula el efecto de las estructuras familiares en la probabilidad de abandono educativo temprano según el origen social. Para ello, se añade una interacción entre las distintas estructuras familiares y el nivel educativo más alto de padre o madre. Los resultados de todos los modelos se muestran e interpretan en términos de diferencias en la probabilidad de abandono educativo temprano entre las personas adolescentes que pertenecen a formas familiares alternativas (cohabitantes, monoparentales o reconstituidas) y las que pertenecen a familias biparentales intactas.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la Tabla 1 se presentan las estadísticas descriptivas de las variables seleccionadas para el análisis. De la información mostrada, destacan especialmente las grandes diferencias entre las diferentes estructuras familiares en relación al abandono educativo. Como se observa, las personas adolescentes que viven en formas familiares alternativas (familias cohabitantes, familias compuestas por padre o madre soltera que nunca se casó y familias reconstituidas) tienen un mayor porcentaje de abandono educativo (13.3%-17.9%) que los que residen con padre y madre en el mismo hogar (8.1%). Del mismo modo, existen notables diferencias en relación al nivel educativo de los padres y madres: las personas adolescentes de padres y madres con estudios secundarios básicos o inferiores presentan una tasa de abandono educativo del 17.2%, mientras que los que tienen padres y madres con estudios universitarios tienen una tasa

de abandono del 2.9%. En relación al resto de variables sociodemográficas incluidas en los modelos de regresión (y no mostradas en la Tabla 1 por cuestiones de simplificación de la información), se encuentra que los adolescentes tienen una mayor propensión a abandonar los estudios de manera temprana (11%) que las adolescentes (6.8%). La composición del hogar también es relevante: las personas que tienen tres o más hermanos presentan una mayor tasa de abandono educativo (13%) que aquellas que tienen dos o menos hermanos (8.1%). Además, en referencia a la nacionalidad, las personas migrantes tienen una tasa mayor de abandono (18.6%) que las nativas (8.4%). Y, por último, las diferencias en función de la región de residencia son significativas: las Illes Balears (12.5%) y Andalucía (12.3%) son las regiones que presentan mayores tasas de abandono, mientras que el País Vasco (2.8%) y Cantabria (5%) son las comunidades con menores tasas de abandono escolar temprano.

Tabla 1.

Estructura familiar, nivel educativo más alto de padre o madre y abandono educativo temprano

	N	%	Abandono educativo (%)
Estructuras familiares			
Familia biparental con progenitores/as casados/as	60817	80.2%	8.1%
Familia biparental con progenitores/as cohabitando	1686	2.2%	17.9%
Familia reconstituída tras divorcio	1713	2.3%	13.3%
Familia monoparental o monomarental tras divorcio	8253	10.9%	11.0%
Familia con un/a progenitor/a que nunca se casó	1518	2.0%	17.2%
Familia con progenitor/a viudo/a	1834	2.4%	12.8%
Nivel educativo más alto de padre o madre			
Secundaria 1 etapa o menos (ESO, Primaria o sin estudios)	27400	36.1%	17.2%
Secundaria 2 etapa (FP, Bachillerato, etc)	18400	24.3%	6.8%
Universitarios (Grado, Licenciatura, etc)	30021	39.6%	2.9%

Fuente. Elaboración propia a partir de la Encuesta de Población Activa (2010-2019). Pesos poblacionales aplicados.

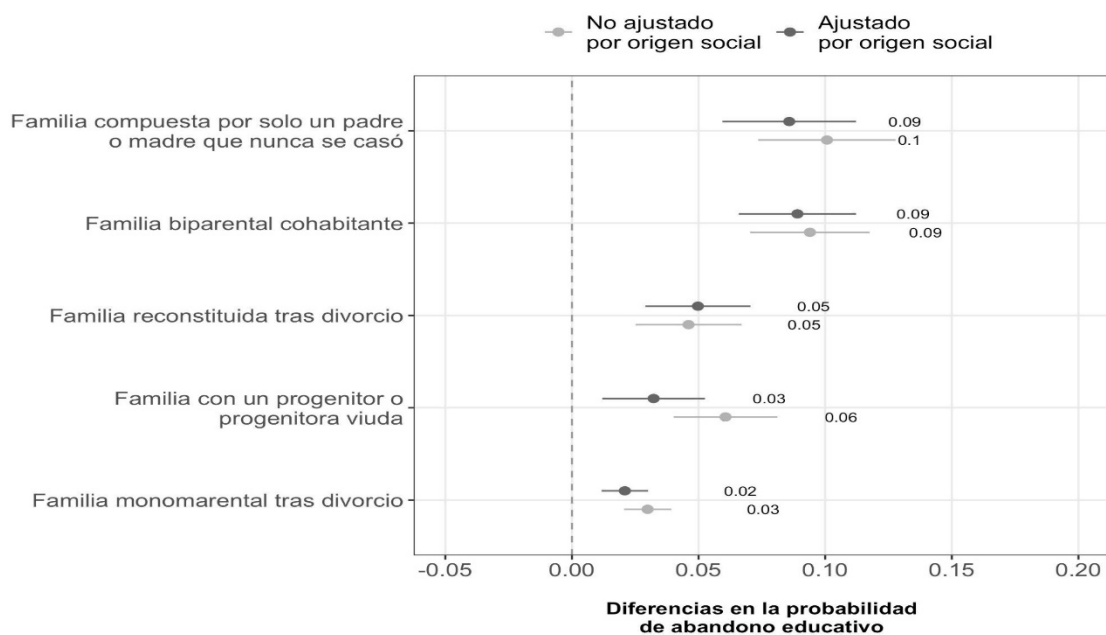
En relación con los resultados de los modelos de regresión, la Figura 1 muestra que vivir en familias alternativas, en comparación con residir en familias biparentales con padre y madre presentes en el hogar, se asocia con probabilidades sustancialmente mayores de abandono educativo temprano para las personas adolescentes (que van de 3 a 10 puntos porcentuales (en adelante p.p.))²¹. Crecer en familias cohabitantes, familias con un padre o madre que nunca se

²¹ El uso de la terminología causal ("efecto", "consecuencias", etc.) es puramente por motivos de estilo, ya que los datos sólo permiten realizar estimaciones descriptivas.

casó y familias reconstituidas está asociado con un aumento de entre 5 y 10 p.p. más de abandono educativo, en comparación con crecer en una familia biparental con padre y madre residiendo en el mismo hogar. Aunque el tamaño del efecto es ligeramente menor, las personas adolescentes que crecen en familias monomarentales y familias con un solo progenitor o progenitora viuda también tienen una probabilidad mayor de abandono educativo temprano (entre 3 y 6 p.p.) que sus iguales que residen en familias biparentales con padre y madre. Asimismo, cuando se controla por los orígenes sociales los resultados no cambian de manera sustancial (ver puntos oscuros de la Figura 1). En definitiva, estos resultados coinciden con nuestra hipótesis 1, y son concordantes con la mayoría de estudios que concluyen que crecer en familias alternativas tiene efectos negativos sobre los resultados educativos de hijos e hijas (Härkönen et al., 2017).

Figura 1.

Efecto de las estructuras familiares en la probabilidad de abandono educativo temprano



Nota. La categoría de referencia es la familia biparental con padre y madre. Los resultados proceden de modelos de probabilidad lineal presentados en los modelos 1 y 2 de la Tabla 2.

Desde otra perspectiva, si se alude a la cuestión más amplia de la desigualdad intergeneracional, encontramos que las desigualdades de origen social dominan sobre la desventaja asociada a las estructuras familiares en la probabilidad de abandono educativo temprano. Por ejemplo, independientemente de la estructura familiar, la probabilidad de que las personas adolescentes de madres con bajo nivel educativo abandonen de manera temprana los estudios es 13 puntos

porcentuales mayor ($B = 0.130$, $p < 0.05$), en comparación con las personas de madres con alto nivel educativo (ver Tabla 2). En consecuencia, cualquier debate sobre el papel de la estructura familiar en la reproducción de la desigualdad no debe perder de vista el hecho de que el tamaño de la asociación entre los resultados de las adolescentes y las estructuras familiares es ligeramente menor si se compara con el que existe entre los resultados de las adolescentes y la educación o la clase social de padres o madres.

Tabla 2.

Modelos de probabilidad lineal que explican el abandono educativo temprano

	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
<i>Intercepto</i>	0.006	0.008	-0.025 ***	0.008	-0.022 **	0.008
Nivel educativo más alto de padre o madre (Ref. Universitarios)						
Secundaria 2 etapa			0.027 ***	0.007	0.035 ***	0.003
Secundaria 1 etapa o inferior			0.130 ***	0.003	0.123 ***	0.003
Estructuras familiares (Ref. Familia biparental casada)						
Monomarental	0.029 ***	0.005	0.021 ***	0.005	0.024 ***	0.006
Progenitor/a nunca casado/a	0.100 ***	0.014	0.086 ***	0.013	0.037 * ***	0.019
Cohabitante	0.094 ***	0.012	0.089 ***	0.012	0.031 ** ***	0.013
Reconstituida	0.046 ***	0.010	0.049 ***	0.010	0.035 ** ***	0.014
Progenitor/a viudo/a	0.060 ***	0.010	0.032 ***	0.010	0.002	0.008
Estructuras familiares * nivel educativo más alto de padre o madre						
Monomarental*Sec 2 etapa					-0.017 * ***	0.009
Monomarental*Sec 1 etapa o inferior					0.004	0.011
Progenitor/a nunca casado/a*Sec 2 etapa					0.019	0.030
Progenitor/a nunca casado/a*Sec 1 etapa o inferior					0.094 ***	0.030
Cohabitante*Sec 2 etapa					0.052 ** ***	0.026
Cohabitante*Sec 1 etapa o inferior					0.103 ***	0.026
Reconstituida*Sec 2 etapa					0.029	0.024

Reconstituida*Sec 1 etapa o inferior		0.016	0.025
Progenitor/a viudo/a*Sec 2 etapa		0.015	0.023
Progenitor/a viudo/a*Sec 1 etapa o inferior		0.049	0.018

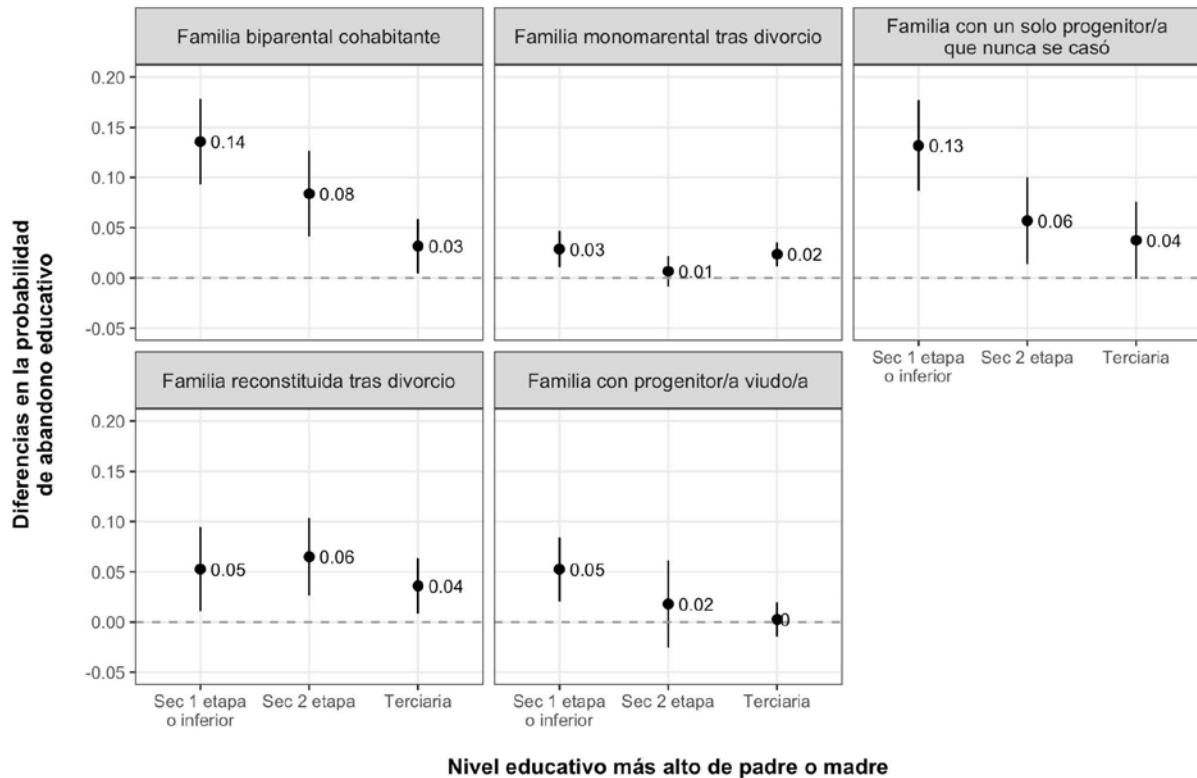
Observaciones	75821	75821	75821
---------------	-------	-------	-------

Nota. Todos los modelos incluyen controles por sexo de la persona adolescente, nacionalidad, tamaño del hogar, edad de la madre (o padre si está presente en el hogar), Comunidad Autónoma de residencia y trimestre en el que se realizó la encuesta. Pesos poblacionales aplicados. * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.01$.

Para captar hasta qué punto la asociación entre crecer en familias alternativas sobre los resultados educativos está modulada por el origen socioeconómico, la Figura 2 presenta los resultados de la interacción entre las diferentes estructuras familiares y el nivel educativo más alto de padre o madre. Cuando se observa la probabilidad de caer en abandono educativo temprano, las consecuencias negativas son mucho más fuertes para los hijos e hijas de padres y madres con bajo nivel educativo. Por ejemplo, los hijos e hijas de padres y madres con educación secundaria de primera etapa o inferior y, en menor medida con educación secundaria de segunda etapa, corren más riesgo de abandono educativo temprano si viven en familias alternativas, en comparación con los hijos e hijas de familias biparentales con padre y madre residiendo en el hogar. La mayor probabilidad de abandono educativo para los hijos e hijas de padres y madres con bajo nivel educativo es mayor cuando residen en familias cohabitantes (14 p.p.), cuando viven en una familia compuesta por un padre o madre que nunca se casó (13 p.p.) o cuando la familia incluye un solo padre o madre viuda (5 p.p.). Estos resultados constatan la *hipótesis 2*, ya que crecer en familias alternativas parece tener un relativo “efecto intensificador” de la desigualdad de origen social en la probabilidad de abandono educativo temprano. Estos hallazgos demuestran que los padres y madres con estudios superiores pueden minimizar el riesgo que puede conllevar crecer en familias alternativas sobre la probabilidad de que sus hijos e hijas tengan peores resultados educativos (Bernardi, 2012).

Figura 2.

Efecto de las estructuras familiares en la probabilidad de abandono educativo temprano según el nivel educativo más alto de padre o madre



Nota. La categoría de referencia es la familia biparental con padre y madre presentes en el hogar. Los resultados presentan los efectos marginales de la interacción entre estructura familiar y nivel educativo de padre o madre incluida en el modelo 3 de la Tabla 2.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

El propósito de este estudio es investigar la asociación entre crecer en diferentes estructuras familiares y el abandono educativo temprano de las personas adolescentes en España, atendiendo a las diferencias en la asociación en función de su origen socioeconómico. Como era de esperar, las adolescentes que crecen en familias alternativas tienen una mayor probabilidad de abandono educativo temprano, en comparación con sus iguales que crecen en familias biparentales intactas. Estas diferencias fueron robustas incluso tras los ajustes por origen socioeconómico. Estos resultados coinciden con la mayoría de estudios que concluyen que crecer en familias alternativas tiene efectos negativos sobre el rendimiento educativo (Guetto y Panichella, 2019; Härkönen et al., 2017; Santín y Sicilia, 2016).

Sin embargo, se encuentran importantes diferencias en función del origen socioeconómico. En concreto, se observa una mayor probabilidad de abandono escolar temprano entre aquellas personas de bajo estatus socioeconómico que crecen en familias alternativas (en mayor medida personas que crecen en familias cohabitantes y familias monomarentales con madre o padre que nunca se ha casado). Aquellas familias de mayor estatus socioeconómico disponen de más recursos económicos, sociales y culturales que pueden poner a disposición para mitigar los posibles efectos negativos derivados de crecer en familias alternativas. Además, los padres y madres con menor nivel educativo tienen, por término medio, menos habilidades interpersonales, tiempo y otros recursos para ayudar a los hijos e hijas a hacer frente a los cambios relacionados con la inestabilidad familiar (Augustine, 2014; McLanahan, 2004). En definitiva, las familias de clase alta cuentan con los recursos socioeconómicos para aplicar estrategias de compensación en caso de que sus hijos e hijas fracasen en la escuela, como el apoyo directo con los deberes, el pago de clases particulares o el cambio de centro escolar.

Existe un debate sobre hasta qué punto estas asociaciones reflejan efectos causales o captan los efectos de otras desventajas socioeconómicas preexistentes. Una vez que se han tenido en cuenta las fuentes de endogeneidad, la mayoría de los estudios concluyen que los efectos de la estructura familiar persisten pero se atenúan. A este respecto, las pruebas de un efecto causal de la estructura familiar son más claras para el rendimiento educativo que para otros resultados relacionados con el bienestar infantil, como puede ser la habilidad cognitiva (McLanahan et al., 2013). Sin embargo, estudios recientes sugieren que la exposición a diferentes formas de inestabilidad familiar (por ejemplo, un proceso de divorcio) puede considerarse o interpretarse como un marcador de desventaja socioeconómica en el curso de la vida, más que como una causa de los efectos negativos sobre el bienestar infantil (Rodríguez Sánchez, 2022).

En este sentido, las explicaciones predominantes de la relación entre la estructura familiar y los resultados educativos se centran en las diferencias en los recursos socioeconómicos por parte de los padres o madres que residen en diversas formas familiares (Astone y McLanahan, 1991; Coleman, 1988). No obstante, algunos estudios han añadido explicaciones plausibles y bien documentadas de los supuestos mecanismos que pueden estar mediando la relación entre crecer en familias alternativas y el menor bienestar infantil (Amato, 2010). Estos mecanismos incluyen (a) una disminución del nivel de vida de los niños y niñas, (b) el deterioro del cuidado de los padres o madres en situación de estrés tras un proceso de ruptura, (c) una disminución de la supervisión de los padres o madres y del tiempo que pasan con los niños y niñas, (d) encontrarse en medio de situaciones familiares conflictivas, (e) el traslado a nuevos barrios y escuelas, y (f) la introducción de nuevas parejas de los padres o madres en los hogares y las vidas de los niños

y niñas. De hecho, hay una gran cantidad de buenas razones teóricas para suponer que crecer en familias alternativas es un factor de riesgo para una variedad de resultados educativos en la infancia. Teniendo en cuenta esta evidencia, es necesario mencionar que en este estudio, al no disponer de variables que permitan controlar todos estos posibles mecanismos causales, es posible que se esté sobreestimando el efecto que tienen las diferentes disposiciones familiares alternativas sobre el abandono educativo.

En conclusión, los resultados sugieren que la estructura familiar es un elemento importante, entre otros muchos, en la transmisión intergeneracional de la desigualdad educativa. Por todo ello, las políticas públicas deberían prestar atención a las consecuencias negativas asociadas a crecer en diferentes disposiciones familiares -poniendo el foco en las personas adolescentes de bajo estatus socioeconómico que crecen en familias cohabitantes, reconstituidas y monomarentales-. Una política de infancia y juventud comprometida con la igualdad de oportunidades debería tener en cuenta cómo los acuerdos de crianza tras el divorcio, las políticas de conciliación y las medidas de apoyo a los ingresos y al empleo podrían reducir el riesgo de privación socioeconómica asociado a crecer en familias alternativas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Amato, P. R. (2010). Research on Divorce: Continuing Trends and New Developments.

Journal of Marriage and Family, 72(3), 650-666. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00723.x>

Amato, P. R., y Anthony, C. J. (2014). Estimating the Effects of Parental Divorce and Death

With Fixed Effects Models: Parental Divorce and Death. *Journal of Marriage and Family*, 76(2), 370-386. <https://doi.org/10.1111/jomf.12100>

Astone, N. M., y McLanahan, S. S. (1991). Family Structure, Parental Practices and High

School Completion. *American Sociological Review*, 56(3), 309.

<https://doi.org/10.2307/2096106>

Augustine, J. M. (2014). Maternal Education and the Unequal Significance of Family

Structure for Children's Early Achievement. *Social Forces*, 93(2), 687-718.

<https://doi.org/10.1093/sf/sou072>

Bernardi, F. (2012). Unequal transitions: Selection bias and the compensatory effect of social

background in educational careers. *Research in Social Stratification and Mobility*,

30(2), 159-174. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2011.05.005>

- Bernardi, F., y Comolli, C. L. C. (2019). Parental separation and children 's educational attainment: Heterogeneity and rare and common educational outcomes. *Zeitschrift Für Familienforschung*, 31(1-2019), 3-26. <https://doi.org/10.3224/zff.v31i1.01>
- Boudon, R. (1998). Social mechanisms without black boxes. En P. Hedström y R. Swedberg (Eds.), *Social Mechanisms: An Analytical Approach to Social Theory* (pp. 172-203). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511663901.008>
- Castro-Martin, T., y Seiz, M. (2014). La transformación de las familias en España desde una perspectiva socio-demográfica. *Documento de trabajo en VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España, Fundación FOESSA*.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120. <https://www.jstor.org/stable/2780243>
- Grätz, M. (2015). When Growing Up Without a Parent Does Not Hurt: Parental Separation and the Compensatory Effect of Social Origin. *European Sociological Review*, 31(5), 546-557. <https://doi.org/10.1093/esr/jcv057>
- Guetto, R., y Panichella, N. (2019). Family arrangements and children's educational outcomes: Heterogeneous penalties in upper-secondary school. *Demographic Research*, 40, 1015-1046. <https://doi.org/10.4054/DemRes.2019.40.35>
- Härkönen, J., Bernardi, F., y Boertien, D. (2017). Family Dynamics and Child Outcomes: An Overview of Research and Open Questions. *European Journal of Population*, 33(2), 163-184. <https://doi.org/10.1007/s10680-017-9424-6>
- McLanahan, S. (2004). Diverging Destinies: How Children Are Faring under the Second Demographic Transition. *Demography*, 41(4), 607-627.
- McLanahan, S., y Sandefur, G. (1994). *Growing Up With a Single Parent: What Hurts, What Helps*. Harvard University Press.
- McLanahan, S., Tach, L., y Schneider, D. (2013). The Causal Effects of Father Absence. *Annual Review of Sociology*, 39(1), 399-427. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071312-145704>
- Nilsen, S. A., Breivik, K., Wold, B., Askeland, K. G., Sivertsen, B., Hysing, M., y Bøe, T. (2020). Divorce and adolescent academic achievement: Heterogeneity in the associations by parental education. *PLOS ONE*, 15(3), e0229183. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229183>
- Rodríguez Sánchez, A. (2022). Fair comparisons: Life course selection bias and the effect of father absence on US children. *Advances in Life Course Research*, 51, 100460. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2021.100460>

Santín, D., y Sicilia, G. (2016). Does family structure affect children's academic outcomes?

Evidence for Spain. *The Social Science Journal*, 53(4), 555-572.

<https://doi.org/10.1016/j.soscij.2016.04.001>

Soler, Á., Martínez-Pastor, J.-I., López-Meseguer, R., Valdés, M. T., Ángel, M., Sancho

Gargallo, M. Á., Morillo, B., y Cendra, L. (2021). *Mapa del abandono educativo temprano en España*. Fundación Europea Sociedad y Educación.

https://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/INFORME-GENERAL-AET_WEB_23032021.pdf

DISEÑO DE UN MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LA CIENCIA

Eva M. García Terceño

Ileana M. Greca

Universidad de Burgos

emgterceno@ubu.es

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, enseñanza de la ciencia, alumnado con necesidades educativas especiales.

RESUMEN

La adquisición de competencias científicas que nos permitan ejercer una ciudadanía activa y responsable tiene un peso muy importante en la sobreinformada sociedad actual. Por ello, desde la escuela, las niñas y niños comienzan a familiarizarse con los fenómenos naturales que nos rodean. Sin embargo, este acercamiento se ve encorsetado por una falta de variabilidad metodológica que prioriza el aprendizaje conceptual a través del texto escrito y la exposición oral. El estatismo que provoca este tipo de diseños didácticos impide a una parte importante del alumnado la apropiación de conocimientos científicos significativos, sobre todo al alumnado en riesgo o situación de vulnerabilidad, como es el grupo identificado como alumnado con necesidades educativas especiales. La solución al reto que supone enseñar ciencia a un grupo diverso de estudiantes requiere de la puesta en marcha de estrategias y acciones en línea con los principios que establecen los modelos de educación inclusiva. Con el objetivo de contribuir a este campo de investigación, el presente trabajo propone un modelo teórico-metodológico para una educación inclusiva de la ciencia, el cual se organiza a partir del Modelo reticular de Laudan (1984), conocido como la Red triádica de justificación para la construcción del conocimiento científico en el que se comprometen teorías, métodos y objetivos.

1. INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva teórica, la concepción exclusivamente propedéutica de la ciencia escolar ha dejado paso a una visión del aprendizaje de la ciencia más conveniente y provechosa para el conjunto del alumnado y no solo para aquellos que en un futuro opten por carreras relacionadas con este ámbito de conocimiento (Acevedo-Díaz, 2004). La ciencia en las escuelas debe proveer al estudiantado de las competencias necesarias para conocer y comprender el mundo, así como para promover una ciudadanía activa, responsable y comprometida que le permita participar en la cultura científica popular y tomar decisiones críticas y razonadas ante los “problemas

sociocientíficos” a los que nos enfrentamos como sociedad (Couso y Puig, 2021).

El consenso teórico acerca de la importancia de este cambio de rumbo que posibilite la democratización de la enseñanza de la ciencia no se ha traducido, sin embargo, en cambios significativos en la práctica, hecho que perpetúa la posición elitista que tradicionalmente ha definido al aprendizaje de la ciencia en las escuelas (Essex, 2018).

Los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, la carga de conocimientos científicos aislados presentados a través de textos escritos y la desconexión con la realidad y con los intereses del alumnado siguen marcando el camino y alejando los nuevos objetivos prioritarios. Una forma de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje que no tiene en cuenta la diversidad de alumnado que nutre las aulas educativas. Niñas y niños provenientes de contextos culturales, sociales y lingüísticos diferentes, con rutinas, ilusiones y expectativas dispares y con multitud de capacidades. Ignorar esta realidad, como consecuencia, provoca el rechazo y el desinterés de una gran parte del alumnado por la ciencia y su aprendizaje (Toma y Greca, 2018).

Uno de los grupos de alumnado que más obstáculos encuentra para acceder al conocimiento científico y su aprendizaje en los centros educativos ordinarios es aquel etiquetado como alumnado con necesidades educativas especiales (en adelante ACNEE) (Scruggs et al., 2011), debido, principalmente, al reto que les supone abordar las tareas que requieren de lectura y escritura, las cuales todavía abundan en la actual enseñanza de la ciencia (Mastropieri et al., 2006).

La educación inclusiva y de calidad es un derecho internacionalmente reivindicado y respaldado desde principios de los años 90. La Declaración de Jomtien (UNESCO, 1990) aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), sobre Necesidades Educativas Especiales, ya reclamaban el uso de un currículum común y abierto para todo el alumnado que “proporcione a los docentes flexibilidad para garantizar que su tratamiento del contenido sea adecuado a las necesidades y capacidades de sus alumnos” (UNESCO, 2016, p.18). Sin embargo, la incongruencia percibida en la legislación educativa entre la justificación del necesario avance hacia una educación inclusiva, y las propuestas pedagógicas que se plantean (Haya-Salmón y Rojas-Pernia, 2016), así como la falta de investigaciones que “muestren de forma metodológicamente convincente” cómo poner en práctica modelos inclusivos (Göransson y Nilholm, 2014), en particular aplicados a la enseñanza de la ciencia (García-Terceño y Greca, en revisión), dificultan la integración de los principios de inclusión de una manera eficaz y estable que asegure la igualdad de oportunidades

dentro de las aulas. La escolarización del ACNEE en centros ordinarios no garantiza que el acceso al conocimiento científico y su aprendizaje estén garantizados (Kaya y Kaya, 2020).

2. OBJETIVOS

Con el propósito de contribuir al proceso de mejora de la enseñanza de la ciencia en espacios educativos inclusivos, la presente comunicación tiene por objetivo principal presentar un modelo teórico-metodológico que sirva de base para el diseño de procesos de enseñanza inclusivos que faciliten al conjunto del alumnado, en especial a aquel etiquetado como ACNEE, el aprendizaje de la ciencia.

3. METODOLOGÍA

La diversidad de aproximaciones encontradas en la literatura científica sobre el concepto de inclusión educativa obliga a posicionarse y a definir sobre qué concepción se cimienta cada investigación (Dyson et al., 2002), con el fin de comprender los objetivos reales que se persiguen. Göransson y Nilholm (2014), en una revisión de la literatura, identificaron bajo la etiqueta de inclusión educativa cuatro formas cualitativamente diferentes de entender dicho modelo educativo. Aunque, dos de ellas más parecen representar a la visión de integración, con el objetivo de evitar la segregación a través de la unificación de espacios de aprendizaje o a través del diseño de acciones dirigidas, exclusivamente, a compensar las necesidades de un grupo concreto de estudiantes, sobre todo del ACNEE.

Las otras dos aproximaciones, más acordes a la línea de trabajo que sigue este estudio, están más cercanas a modelos reales de inclusión, aunque en diferente grado de profundidad. Mientras que una de ellas hace referencia a las necesidades sociales y académicas de todo el alumnado, la otra apuesta por la creación de comunidades inclusivas que promuevan la equidad, el cuidado, la justicia, el respeto al conocimiento no dominante y la valoración de la diversidad (Göransson y Nilholm, 2014; Naraiian, 2011).

En el caso del presente estudio, se toma como referencia la definición propuesta por Ainscow (2005), la cual se centra en la intervención del entorno con el fin de identificar y reducir las barreras que impiden o limitan la presencia, participación y adquisición de logros del conjunto del alumnado, con especial atención a aquellos que se encuentran en situación o riesgo de vulnerabilidad. Cumplir con este objetivo educativo obliga a descentralizar la responsabilidad del éxito o fracaso académico y personal que recae en el alumnado. El objetivo no es compensar sus características físicas, cognitivas, sociales o emocionales a través de ‘adaptaciones curriculares individuales, programas de intervención o atenciones específicas’ que les permitan

ajustarse a un 'modelo fijo con carácter general para el grupo-clase' (Márquez y García, 2021, p. 63). Se trata de personalizar la enseñanza diseñando propuestas didácticas suficientemente flexibles para que todo el alumnado pueda estar, participar, tomar decisiones y aprender (Coll et al., 2020). Esta personalización de la enseñanza es considerada una herramienta fundamental para el avance hacia modelos educativos verdaderamente inclusivos. No solo tiene en cuenta las necesidades del alumnado, sino sus intereses, preferencias, conocimientos y realidades personales, para mejorar y facilitar el aprendizaje de todo el alumnado (Coll et al., 2020).

Ante este cambio de perspectiva en la atención a la diversidad, el término 'necesidades educativas especiales' debería ser actualizado por el de 'barreras para el aprendizaje y la participación' tal y como proponen Booth y Ainscow (2000/2002), puesto que el foco de atención se amplía a 'los contextos sociales y escolares, y [a] las barreras que estos contextos imponen a ciertos alumnos 'diferentes' (Huguet-Comelles, 2006, p. 39).

Acorde con esta visión de inclusión, se propone un modelo teórico-metodológico basado en el modelo teórico presentado por Ortiz-Revilla et al. (2021) para la educación STEM integrada. Este modelo teórico, diseñado desde una perspectiva formativa y humanista, busca el desarrollo competencial del alumnado a través de enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios que "involucren a los y las estudiantes en una ciencia más activa y participativa basada en la comunidad, que incluya llamamientos a la justicia social y a la ciudadanía" (p. 386). Su construcción se basa en el Modelo reticular de Laudan (1984), conocido como la Red triádica de justificación para la construcción del conocimiento científico. El sustrato principal que define este modelo es la interrelación no jerárquica que se establece entre las teorías, los métodos y los objetivos científicos que se persiguen (Figura 1).

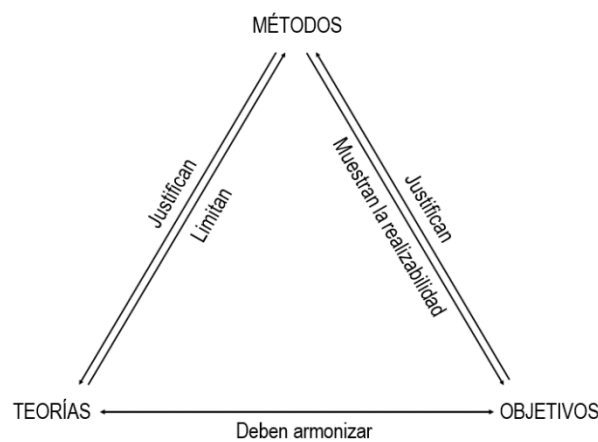
Esta relación no dependiente entre sus elementos permite 'evaluar el modelo y, por tanto, modificarlo si es necesario' (Ortiz-Revilla et al., 2021, p. 388), con el fin de poder avanzar hacia prácticas educativas que cumplan con los requisitos que definen al modelo de educación inclusiva. Con este objetivo, el modelo teórico-metodológico que aquí se presenta se constituye como herramienta para el diseño de propuestas de enseñanza de la ciencia que permitan a la diversidad de un aula tener las mismas oportunidades para aprender y acceder al conocimiento científico. Partiendo del papel fundamental que ostentan los y las docentes en la creación y fortalecimiento de espacios educativos inclusivos, la planificación pedagógica asume un peso prioritario en el modelo propuesto. No solo parece relevante conocer qué técnicas y métodos

son los más adecuados para enseñar ciencia en la escuela inclusiva, sino cómo diseñar secuencias que permitan ponerlas en práctica de forma eficaz.

Tal y como sostiene Laudan (1977), la validez de una teoría recae en la eficacia que demuestra en la resolución de problemas. Por lo que los resultados obtenidos en dichas implementaciones se conciben como evidencias que permiten reforzar el modelo propuesto o, por el contrario, reformularlo y mejorarlo.

Figura 1.

Esquema de la Red triádica propuesta por Laudan (1984).



Nota. Laudan (1984).

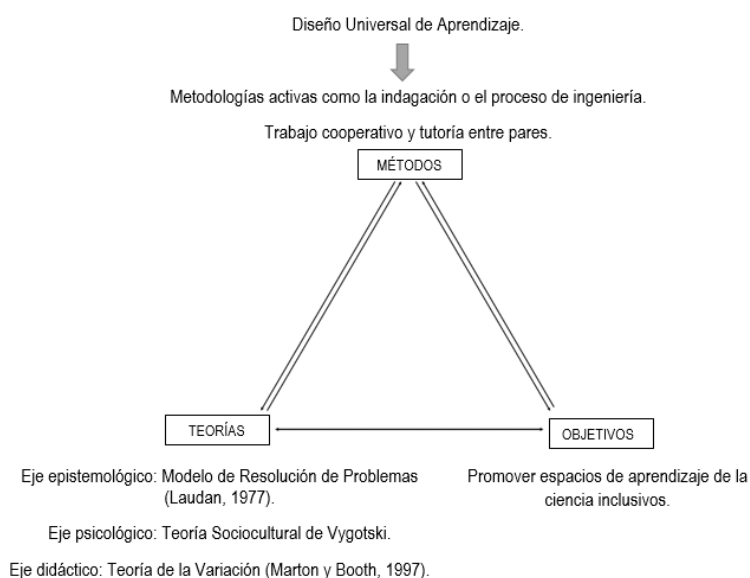
Cabe destacar que, aunque en este trabajo el foco de atención se centra en el ACNEE por ser un grupo especialmente vulnerable frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la ciencia, este modelo tiene el objetivo dar respuesta a la totalidad de perfiles presentes en el aula.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El modelo que aquí se presenta tiene por objetivo promover espacios de aprendizaje de la ciencia inclusivos, se fundamenta en el uso de una serie de métodos y herramientas pedagógicas y se asienta en tres teorías fundamentales (Figura 2) que, de acuerdo a la evidencia empírica disponible, parecen ser adecuadas para alcanzar ese objetivo.

Figura 2.

Modelo triádico para una educación inclusiva de la ciencia.



Nota. Elaboración propia.

El planteamiento de este modelo teórico-metodológico parte de la diversidad inherente a las aulas escolares de nuestros días. La variabilidad de perfiles que define dicha diversidad está asociada a un recorrido de vida cualitativamente diferente entre los y las discentes, ya sea por el contexto en el que viven, por sus características físicas y cognitivas e incluso por las oportunidades de interacción social que se les ofrecen, entre otras variables.

Reconocer esta diversa realidad educativa se convierte en el motor del cambio dentro de la escuela y de los procesos de enseñanza que buscan espacios de aprendizaje progresivamente más inclusivos. La flexibilidad y el dinamismo de las prácticas docentes que requieren los diferentes perfiles de estudiantes que integran las aulas escolares se reflejan en los principios básicos del Diseño Universal de Aprendizaje, desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST, 2011). Su objetivo principal es eliminar las barreras que limitan el aprendizaje del alumnado a través del planteamiento de objetivos, métodos, materiales y evaluaciones flexibles que capaciten a los y las docentes para dar una respuesta educativa adecuada a todos los alumnos y alumnas que forman parte de un aula.

Esta guía se construye en torno a tres principios. El primero analiza las múltiples posibilidades que tienen los y las docentes para presentar la información al alumnado y garantizar su acceso y comprensión, con el objetivo de “transformar la información accesible en conocimiento útil” (CAST, 2011, p. 18). Por su parte, el segundo principio se centra en mitigar las barreras que

pueden afectar a la interacción y a la participación en las dinámicas del aula y a la expresión y comunicación de conocimientos, intereses y deseos. Además, valora la atención y el fomento de las funciones ejecutivas, sobre todo aquellas relacionadas con la planificación, la organización, la metacognición y la respuesta a la retroalimentación (García-Campos et al., 2018), habilidades esenciales para alcanzar el éxito en la escuela (García-Campos et al., 2018; Meltzer 2010).

El abordaje de las funciones ejecutivas se concretiza explícitamente en este segundo principio. Sin embargo, a lo largo de toda la guía se observan contribuciones a su desarrollo. Especialmente, en el tercer principio el cual se centra en la parte afectiva del aprendizaje tal y como analizan García-Campos et al. (2018) en su estudio sobre el impacto del DUA en la capacidad ejecutiva (Tabla 1).

Este tercer principio, cuyo objetivo busca involucrar y comprometer de manera activa al alumnado en el proceso de aprendizaje, presenta estrategias enfocadas a despertar el interés, estimular la motivación y facilitar la autoregulación. Como premisa para conseguir este compromiso, los y las docentes deben conocer al alumnado, puesto que su trayectoria vital, su contexto social, económico y cultural, sus conocimientos y preferencias son algunas de las variables que condicionan este principio.

Tabla 1.

Aportaciones del Principio III del UDL (CAST, 2011) que promueven el desarrollo de las funciones ejecutivas. García-Campos et al. (2018, p. 663). (Traducción propia).

Proporcionar múltiples opciones para la motivación e implicación en el aprendizaje	Funciones ejecutivas
7. Proporcionar opciones para generar interés:	
7.1 Opciones que permiten la elección individual y la autonomía.	Iniciativa
7.2 Opciones que ensalzan la pertinencia, el valor y la autenticidad.	Iniciativa
7.3 Opciones que minimizan las amenazas y las distracciones.	Control inhibitorio y atención
8: Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia:	
8.1 Opciones que aumentan la importancia de las metas y objetivos.	Flexibilidad cognitiva; Retroalimentación; Planificación

8.2 Opciones que varían las exigencias y los recursos para optimizar el desafío.	Flexibilidad cognitiva; Retroalimentación; Planificación
8.3 Opciones que fomentan la colaboración y la comunicación.	
8.4 Opciones que aumentan la retroalimentación formativa.	Flexibilidad cognitiva; Retroalimentación; Procesamiento riesgo-beneficio; Planificación
9: Proporcionar opciones para la autorregulación:	
9.1 Opciones que promueven expectativas y creencias que optimicen la motivación.	Autorregulación
9.2 Opciones que facilitan las habilidades y estrategias personales de afrontamiento.	Autorregulación Metacognición
9.3 Opciones que desarrollan la autoevaluación y la reflexión.	Metacognición

Nota. Extraído de García-Campos et al. (2018, p. 663).

Para dar respuesta a esta necesidad de diseño, esta propuesta se decanta por un enfoque de enseñanza integrado que permita, tal y como resumen Pozuelos-Estrada y García-Prieto (2020) tras un estudio de la literatura,

la posibilidad de organizar y presentar el currículum educativo a partir de un eje temático que relaciona los distintos contenidos de forma significativa y de modo que resulte más reconocible y comprensible para los escolares en la medida que responde a su realidad y a las situaciones concretas que son capaces de atraer su atención e interés lo que les permite una comprensión más profunda y auténtica (Savage, 2003; Beane, 2005; Boss, 2011) (p. 39).

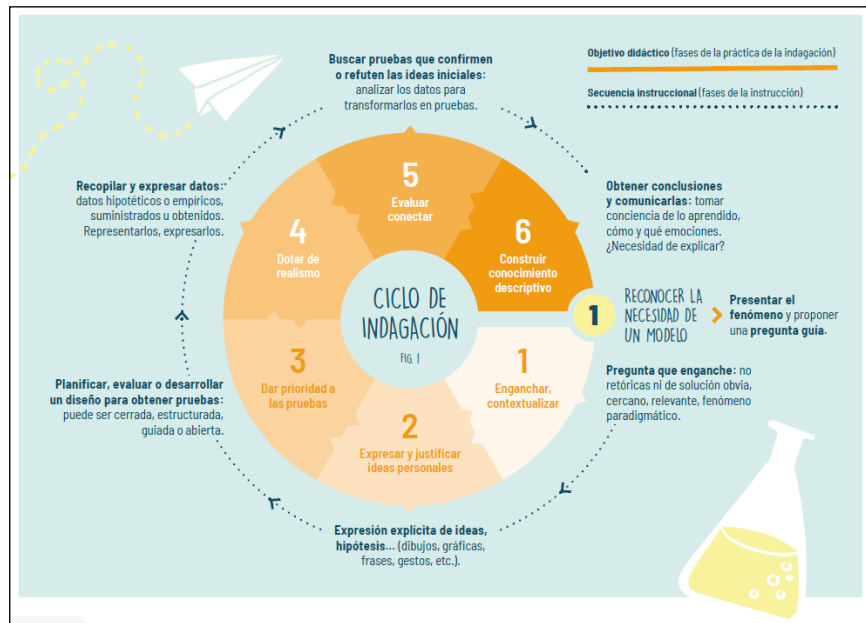
La contextualización del conocimiento científico en este modelo se proyecta mediante problemas, tal y como plantea Laudan desde una visión epistemológica, que motiven la participación activa del alumnado y su compromiso con la tarea, como requiere el tercero de los principios del DUA. Una aproximación al conocimiento científico que permite generar multitud de experiencias en torno al contenido que se pretende enseñar.

La puesta en práctica de este enfoque se concretiza con la aplicación de metodologías activas y dinámicas, como la indagación científica. Una metodología con unas características que facilitan dar respuesta a la necesidad de flexibilizar los procesos de enseñanza-aprendizaje propuestos por el DUA (Figura 3). La indagación permite no solo generar compromiso debido

al planteamiento de problemas relevantes para el alumnado, sino que posibilita dar respuestas a las múltiples preferencias y necesidades que el alumnado tiene para expresar el conocimiento y para comprenderlo, mediante actividades que se ajusten a la zona de desarrollo proximal del alumnado.

Figura 3.

Ciclo de indagación



Nota. Extraída de Couso et al. (2020, p. 55).

En este modelo se prioriza el uso de la indagación guiada por los y las docente, bien estructurada y secuenciada que les permita un mayor control y seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y que, además, parece tener mejores resultados tanto en el ACNEE como en sus compañeros y compañeras en aulas inclusivas (Lynch et al., 2007).

En el caso del diseño de ingeniería, aunque aún se precisan más resultados que respalden las incipientes evidencias sobre su impacto en el aprendizaje, su carácter dinámico centrado en el alumnado también parece ser una buena alternativa en la didáctica de la ciencia en entornos inclusivos de aprendizaje.

El uso de estas metodologías activas ofrece la posibilidad de promover el dialogo, sobre todo entre pares. Una relevante aportación desde un análisis psicológico, puesto que a través del lenguaje que utilizamos en las interacciones sociales se posibilita la adquisición de conocimientos, siendo “las palabras y otros signos los medios que dirigen nuestras operaciones mentales, controlan su curso y nos capacitan hacia la solución del problema que afrontamos” (Vygotsky, citado por Rodríguez, 2004, p. 42). Vygotsky defendió la importancia de promover

los diálogos cooperativos con el fin de alcanzar aprendizajes relevantes (Córdoba et al., 2013), “cuando el aprendizaje se socializa, los seres humanos tienen la oportunidad de reflexionar en grupo, de discutir, de contrastar dudas, siendo el maestro el encargado de conectar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado” (Meneses y Caballero, 2017, p. 3), utilizando para ello el lenguaje.

La promoción de espacios de aprendizaje en los que el alumnado se relaciona en torno a la resolución de una tarea tiene efectos positivos tanto a nivel académico como a nivel emocional y actitudinal lo que contribuye a generar espacios verdaderamente inclusivos a través, por ejemplo, del trabajo cooperativo y la tutoría entre pares (Jardí y Siles, 2019).

Una vez identificadas las estrategias y métodos más apropiados para favorecer la inclusión en la escuela, el foco de atención se sitúa en los y las docentes. El control sistemático del diseño, implementación y evaluación de secuencias didácticas en las clases de ciencia parece contribuir a la confianza de los y las docentes en sus propias acciones y decisiones dentro del aula. Por ello, el eje didáctico de este modelo teórico metodológico apuesta por la Teoría de la Variación (Marton y Booth, 1997). Una teoría que no solo sustenta una visión del aprendizaje y la enseñanza en consonancia con los principios de la educación inclusiva, al entender la importancia de generar espacios de enseñanza variados para dar respuesta a la diversidad, sino que además es considerada como una relevante herramienta de planificación pedagógica.

Esta teoría sugiere que el aprendizaje está íntimamente relacionado con la forma en la que un objeto de aprendizaje, es decir, un contenido, una habilidad o un fenómeno es abordado y presentado en relación a patrones de variación. El aprendizaje se entiende como el resultado de las oportunidades ofrecidas a los estudiantes para percibir qué dimensiones, cualidades y relaciones del objeto de aprendizaje se mantienen constantes y cuáles varían en función de la situación en la que se presenta. Unas oportunidades de aprendizaje que deben cimentarse sobre el bagaje personal del alumnado. Sus experiencias personales y sus conocimientos previos se conciben como la base fundamental sobre la que construir el aprendizaje (Jančič y Hus, 2019), puesto que son elementos con gran influencia en la manera de percibir el objeto de aprendizaje presentado. “El hecho de conocer cómo los estudiantes perciben un fenómeno concreto, u objeto de aprendizaje, supone una ayuda importante para guiar a los docentes en el diseño e implementación de las actividades de enseñanza (Lam, 2019, citado por García-Terceño, 2020, p. 12).

Desde esta concepción del aprendizaje, la responsabilidad del éxito no recae en la capacidad

del alumnado (Ling y Marton, 2012), sino en la competencia de los y las docentes para crear espacios de enseñanza-aprendizaje que permitan al alumnado experimentar el objeto de aprendizaje desde diferentes ángulos y en diferentes situaciones, con el objetivo de ofrecerles la oportunidad de discernir entre los aspectos esenciales o críticos del objeto de aprendizaje y aquellos que no lo son (Ling et al., 2006).

El uso de patrones de variación que garanticen el aprendizaje es una estrategia utilizada de forma recurrente por los y las docentes de forma espontánea. Sin embargo, diferentes estudios de investigación demuestran que utilizar esta teoría como herramienta de planificación pedagógica facilita el diseño, implementación, análisis y seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una manera más sistemática y eficaz (Marton et al., 2019; Vikström, 2014). Es por ello, que la Teoría de la Variación “representa un modelo teórico que puede guiar a los y las docentes en su práctica para averiguar qué se debe hacer para proporcionar al estudiantado las oportunidades de aprendizaje necesarias” (Vikström, 2014, p. 711).

El proceso de diseño de una secuencia didáctica bajo las premisas de la Teoría de la Variación debe tener en cuenta que la naturaleza del objeto de aprendizaje es dinámica, es decir, aquello que se pretende enseñar (objeto de aprendizaje previsto), puede diferir de aquello que presentamos al alumnado (objeto de aprendizaje presentado) y, a su vez, no coincidir con aquello que finalmente el alumnado aprende (objeto de aprendizaje vivido). Ser conscientes de este dinamismo durante el proceso de diseño, enseñanza y aprendizaje permite a los y las docentes guiar y redirigir las prácticas docentes para que el aprendizaje generado por el alumnado coincida con aquel que inicialmente se planeó.

A continuación, se presenta un breve ejemplo de aplicación que ha sido puesto en práctica en un aula de 5º de Educación Primaria por una alumna del Grado en Maestro de Educación Primaria. Su propuesta, basada en el modelo presentado en este trabajo, plantea al alumnado como reto final, la construcción de un parque de atracciones construido a partir de figuras geométricas, utilizando para ello el diseño de ingeniería como metodología principal. Un objetivo que guía la secuencia y que requiere de conocimientos del área de matemáticas (figuras geométricas), ciencias de la naturaleza (circuitos eléctricos) y educación artística: plástica (dibujo geométrico).

Antes de comenzar, se realizó un seguimiento a los 51 participantes, divididos en dos aulas, para conocer al alumnado a nivel académico, social y personal. Información relevante para ajustar las actividades, los agrupamientos y los tiempos de ejecución. Aunque tres de los

participantes estaban identificados previamente como ACNEE, la docente en formación pudo observar que otros alumnos y alumnas mostraban dificultades de relación y comunicación con el resto de compañeros y compañeras del aula que debían ser tenidas en cuenta a la hora de planificar las sesiones.

El objeto de aprendizaje previsto se centró en las figuras geométricas, cuyo abordaje se concretó gracias a la identificación de las ideas previas del alumnado extraídas de la literatura (Godino y Ruiz, 2002; Guncaga et al., 2017) y complementadas por los conocimientos sobre el tema del estudiantado que participó en esta secuencia. Estos datos permitieron definir los aspectos críticos sobre los que enfocar las actividades. Este proceso reveló que el alumnado no reconocía determinadas figuras en el plano, representadas en posiciones poco tradicionales, por ejemplo, si un triángulo rectángulo se asienta sobre un vértice y no sobre una de las bases que compone el ángulo de 90° , este no es reconocido como tal.

Una vez definidos los objetos de aprendizaje, la docente en formación propuso actividades diversas (identificación, análisis y clasificación de figuras geométricas presentes en el entorno, creación de cuadros inspirados en el pintor ruso Kandinsky o composición y descomposición de figuras geométricas con juegos manipulativos) que posibilitaron al estudiantado percibir las figuras geométricas a través de diferentes situaciones. Estas experiencias les ayudaron a identificar los elementos que se mantienen constantes, en el caso del triángulo rectángulo, tres lados y tres ángulos que suman 180° , siendo uno de ellos de 90° ; y cuáles varían en función de la situación en la que se encuentran, como puede ser la posición, el tamaño o el color.

Durante todo el proceso la docente en formación puso en valor el uso del diálogo y la cooperación entre el alumnado, así como con la docente, puesto que estas interacciones no solo reportaron beneficios en el alumnado, sino que sirvieron como fuente de información a la docente para controlar el proceso de aprendizaje del alumnado, reforzándolo cuando fueron identificadas incongruencias entre el objeto previsto de aprendizaje, y el conocimiento que el alumnado estaba generando, e incluso, reformulándolo en consonancia con los progresos identificados, para que cada niño y niña alcanzase su máximo potencial.

Esta primera aplicación parece mostrar resultados positivos en el alumnado. Sin embargo, se identificaron problemas en la docente para determinar, teniendo en cuenta las dificultades conceptuales y procedimentales del alumnado, los objetivos de aprendizaje a abordar. Un aspecto que requiere por parte de las autoras una mayor reflexión, puesto que es el eje fundamental para el modelo de educación inclusiva que se plantea en este trabajo.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Durante las últimas décadas, organismos internacionales han reivindicado de manera unánime el derecho a la educación inclusiva secundada por muchos gobiernos. La Declaración de Jomtien (UNESCO, 1990) fue ratificada por 155 países y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) por 92. Sin embargo, los avances no se han producido de manera unánime y estable. Por ello, las propuestas inclusivas planteadas y desarrolladas por centros educativos tanto en España como a nivel internacional, adquieren una relevancia superlativa porque se erigen como ejemplos de las posibilidades reales existentes para favorecer la igualdad de oportunidades para todo el alumnado.

El abordaje de la didáctica de la ciencia, como área de conocimiento específico en aulas diversas en las que hay ACNEE, implica un gran reto para muchos y muchas docentes. La falta de formación y experiencia para enseñar la ciencia se ve agudizada por una falta de confianza y estrategias para dar respuesta a las características de un alumnado diverso (van Garderen et al., 2012). El modelo teórico-metodológico que aquí se presenta tiene por objetivo facilitar el diseño de propuestas que aúnen los principios fundamentales de un modelo inclusivo, con las evidencias metodológicas que promueven un aprendizaje competencial de la ciencia de forma asequible, motivadora y cercana a la realidad del alumnado.

El pilar fundamental de esta propuesta recae en la planificación pedagógica basada en la Teoría de la Variación (Marton y Booth, 1997) que permita no solo un diseño sistemático y controlado, sino que también facilite la evaluación continua del proceso de aprendizaje y la modificación del proceso de enseñanza acorde a las necesidades identificadas en el alumnado a lo largo del proceso. Además, la naturaleza dinámica del modelo aquí presentado permite adaptarse a otras áreas curriculares o a la identidad de diferentes contextos educativos. Las metodologías activas utilizadas son ejemplos adaptados a la didáctica de la ciencia.

Pero, para conocer su viabilidad y eficacia, tanto a nivel de guía para la planificación docente de propuestas inclusivas como para la consecución de un incremento en la motivación y en el aprendizaje significativo del alumnado en educación primaria, secuencias didácticas diseñadas según las premisas que en este modelo se plantean deben ser implementadas en contextos reales. Un proceso que debe hacer uso de instrumentos de evaluación que arrojen datos fiables y permitan pulir y reforzar el modelo. El objetivo último de este proceso es alcanzar un modelo flexible, asequible y abierto que facilite a los y las docentes generar procesos de enseñanza que

aseguren la igualdad de oportunidades y que procuren al alumnado espacios de aprendizaje seguros, agradables y estimulantes en los que la justicia social esté garantizada.

6. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la alumna de grado, Alicia Moreno Badás y al profesor, Jairo Ortiz Revilla, quien ha dirigido su Trabajo Fin de Grado, por diseñar, implementar y evaluar con tanto cariño una secuencia didáctica basada en el modelo teórico-metodológico que en este trabajo se presenta.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo-Díaz, J. A. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1(1), 3–16.
https://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2004.v1.i1.01
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(7), 5–20.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, Ed. y A. L. López, D. Durán, G. Echeita, C. Giné, E. Miquel, S. Moratalla y M. Sandoval, Trad.). Universidad Autónoma de Madrid. Consorcio universitario para la educación inclusiva. (Trabajo Original publicado en 2000). http://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf
- CAST (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. MA: Author.
- Coll, C., Esteban-Guitart, M. y Iglesias-Vidal, E. (2020). *Aprendizaje con sentido y valor personal, experiencias, recursos y estrategias de personalización educativa*. Graó.
- Córdoba, A. I., Descals, A. y Gil, M. D. (2013). *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. Pirámide.
- Couso, D. y Puig, B. (2021). Educación científica en tiempos de pandemia. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, (104), 49–56.
- Couso, D., Jiménez-Liso, M. R., Refojo, C. y Sacristán, J. A. (Coords.). (2020). *Enseñando Ciencia con Ciencia*. FECYT & Fundación Lilly. Penguin Random House.
<https://www.fecyt.es/es/publicacion/ensenando-ciencia-con-ciencia>

- Dyson, A., Howes, A. y Roberts, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education. University of London.
- Essex, J. (2018). Why 'science for all' is only an aspiration: Staff views of science for learners with special educational needs and disabilities. *Support for learning*, 33(1), 52–72. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12191>
- García-Campos, M. D., Canabal, C. y Alba-Pastor, C. (2020). Executive functions in universal design for learning: Moving towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 660–674. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1474955>
- García-Terceño, E. M. (2020). *La Teoría de la Variación y el proceso de aprendizaje desde enfoques de enseñanza STEM integrados* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Burgos]. RIUBU-Repositorio Institucional de la Universidad de Burgos. <https://riubu.ubu.es/handle/10259/5508>
- García-Terceño, E. M., y Greca, I. M. (en revisión). Teaching science to students with special educational needs: a systematic review of science teaching-learning approaches in regular and special education settings.
- Godino, J. D. y Ruíz, F. (2002). *Geometría y su didáctica para maestros*. ReproDigital.
- Göransson, K. y Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Guncaga, J., Tkacik, Š. y Žilková, K. (2017). Understanding of selected geometric concepts by pupils of pre-primary and primary level education. *European Journal of Contemporary Education*, 6(3), 497–515. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1154716.pdf>
- Haya-Salmón, I. y Rojas-Pernia, S. (2016). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 155–170.
- Huguet-Comelles, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Graó.
- Jančič, P. y Hus, V. (2019). Representation of teaching strategies based on constructivism in social studies. *International Journal of Innovation and Learning*, 25(1), 64–77.
- Jardí, A. y Siles, B. (2019). Estrategias de apoyo como enriquecimiento de las interacciones y de la actividad del aula. En I. Puigdemívol, C. Petreñas, B. Siles y A. Jardí (Eds.), *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva: una visión interactiva y comunitaria* (pp. 131-167). Graó.

- Kaya, Z. y Kaya, O. N. (2020). Comparison of inclusive and traditional science classrooms: middle school students' attitudes towards science. *International Journal of Inclusive Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1841839>
- Lam, H. C. (2019). The phenomenography tradition in the study of classroom teaching. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(5), 513–524.
- Laudan, L. (1977). *Progress and its problems*. University of California Press.
- Laudan, L. (1984). *Science and values: The aims of science and their role in scientific debate*. University of California Press.
- Lynch, S., Taymans, J., Watson, W. A., Ochsendorf, R. J., Pyke, C. y Szesze, M. J. (2007). Effectiveness of a highly rated science curriculum unit for students with disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 73(2), 202–223.
- Ling, L. M., Chik, P. y Pang, M. F. (2006). Patterns of variation in teaching the colour of light to primary three students. *Instructional Science*, 34(1), 1–19.
- Ling, L. M. y Marton, F. (2012). Towards a science of the art of teaching. *International journal for lesson and learning studies*, 1(1), 7–22.
- Márquez, A. y García, J. B. (2021). Metodologías y modelos organizativos. En A. Márquez (Coord.). *Inclusión: acciones en primera persona. Indicadores y modelos para centros inclusivos. Manual práctico* (pp. 57–107). Graó.
- Marton, F., Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum.
- Marton, F., Cheung, W. M. y Chan, S. W. (2019). The object of learning in action research and learning study. *Educational Action Research*, 27(4), 481–495.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Norland, J. J., Berkeley, S., McDuffie, K., Tornquist, E. H. y Connors, N. (2006). Differentiated curriculum enhancement in inclusive middle school science: Effects on classroom and high-stakes tests. *Journal of Special Education*, 40(3), 130–137. <https://doi.org/10.1177/00224669060400030101>
- Meltzer, L. (2010). *Promoting executive function in the classroom*. The Guilford Press.
- Meneses, J. y Caballero, C. (2017, septiembre). *La metodología indagatoria en educación primaria. Una mirada desde la perspectiva del aprendizaje significativo*. X Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias, Sevilla, España.
- Naraian, S. (2011). Seeking transparency: The production of an inclusive classroom community. *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 955–973. <https://doi.org/10.1080/13603110903477397>

- Ortiz-Revilla, J., Greca, I. M. y Arriasecq, I. (2021). A theoretical framework for integrated STEM education. *Science and Education*, 31(2), 383–404. <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00242-x>
- Pozuelos-Estrada, F. J. y García-Prieto, F. J. (2020). Currículum integrado: estrategias para la práctica. *Investigación en la Escuela*, (100), 37–54. <https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.04>
- Rodríguez, M. L. (2004). Aprendizaje significativo e interacción personal. En M. A. Moreira, M. C. Caballero y M. L. Rodríguez (Eds.), *Aprendizaje significativo: Interacción personal, progresividad y lenguaje* (pp. 17–46). Universidad de Burgos.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. y Marshak, L. (2011). Science and social studies. En J. M. Kauffman y D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of Special Education* (pp. 445–455). Routledge.
- Toma, R. B. y Greca, I. M. (2018). The effect of integrative STEM instruction on elementary students' attitudes toward science. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4), 1383–1395. <https://doi.org/10.29333/ejmste/83676>
- UNESCO (1990). *World declaration on education for all: meeting basic learning needs*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291>
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2016). *¿Qué hace a un currículum de calidad?* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa
- van Garderen, D., Hanuscin, D., Lee, E. y Kohn, P. (2012). QUEST: A collaborative professional development model to meet the needs of diverse learners in K-6 science. *Psychology in the schools*, 49(5), 429–443. <https://doi.org/10.1002/pits.21611>
- Vikström, A. (2014). What makes the difference? Teachers explore what must be taught and what must be learned in order to understand the particulate character of matter. *Journal of Science Teacher Education*, 25(6), 709–727.

JÓVENES Y ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO: LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO EDUCATIVO GARANTE DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

María Verdeja Muñiz

Universidad de Oviedo

verdejamaria@uniovi.es

PALABRAS CLAVE

Abandono escolar temprano, Igualdad de oportunidades, Reenganche, Identidad sociocultural, Justicia social.

RESUMEN

En la investigación desarrollada en el contexto del Proyecto PROREN²² nos proponemos comprender los factores que intervienen en el abandono escolar temprano y conocer qué factores intervienen en el proceso de reenganche. Uno de los principales objetivos de esta investigación está orientado a conocer la trayectoria educativa de jóvenes resilientes que, tras abandonar el sistema escolar, hayan logrado el reenganche educativo o sociolaboral después de pasar por diferentes experiencias de aprendizaje a través de su participación en programas en el ámbito de la educación no formal. La metodología utilizada es cualitativa y las técnicas de recogida de información que hemos utilizado son la entrevista en profundidad y el análisis documental. Algunos de los resultados más significativos de los casos estudiados tienen que ver con los siguientes hallazgos: 1) existe gran diversidad de variables que influyen en todas las fases del abandono; 2) la familia, salvo en casos excepcionales, es importante, pero no determinante; 3) se aprecia en los jóvenes una gran fortaleza y capacidad de superación de situaciones complejas así como una gran responsabilidad; 4) los jóvenes, una vez superado todo el proceso, se sienten muy motivados si su experiencia sirve para ayudar a otros jóvenes que están pasando por el mismo proceso que ellos/as han vivido.

1. INTRODUCCIÓN

El abandono escolar temprano es uno de los retos más importantes de los sistemas educativos actuales. El informe elaborado por UNICEF (2017) dibuja un escenario en el que demasiados

²² Proyecto I+d+i (2016-19): Procesos de reenganche educativo y sociolaboral de adolescentes en situación de vulnerabilidad. Estudio de casos e implicaciones socioeducativas, Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (EDU2016-76306-C2-2-R), correspondiente al Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, coordinado por José Luis San Fabián Maroto.

jóvenes se quedan atrás, con las consecuencias que ello tiene a todos los niveles (personales, sociales, económicas y laborales). Preocupados por esta problemática diferentes organismos nacionales (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015) e internacionales (Comisión Europea, 2014) nos alertan de las consecuencias del abandono escolar temprano e instan a los gobiernos a tomar medidas que permitan prevenir sus efectos.

La investigación educativa en torno a esta temática (Bolívar y López, 2009; Mena, Fernández-Enguita y Rivière, 2010; Echeita, 2016; González y San Fabián, 2018) refleja que se trata de una problemática compleja en la que intervienen múltiples factores. Diversos autores (Escudero y Martínez, 2012; García, Blasco-Serrano y Dieste, 2019) coinciden en señalar que para dar una respuesta más eficaz a esta problemática que trasciende las propias medidas escolares, es necesaria una propuesta integral y ello, necesariamente, conlleva una colaboración conjunta que exige actuaciones de orden social, educativo, sociopolítico y legislativo.

La diversidad está presente en las aulas y ello conlleva un reto importante para el profesorado. La guía para la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2015) representa un interesante recurso para los centros educativos y también para los docentes dado que ofrece materiales y orientaciones prácticas de gran utilidad para trabajar en contextos educativos. Interesantes trabajos (Caballero, 2001; Villaverde, 2015) ponen la mirada en las diferencias y nos muestran experiencias educativas en las que florece el colorido de la diversidad presente en las aulas.

En el contexto de esta investigación de carácter cualitativo pretendemos comprender la complejidad que entraña la problemática del abandono escolar temprano. Para ello ponemos nuestra mirada en dos cuestiones fundamentales. Por una parte, nos acercamos a programas del ámbito de la educación no formal que desarrollan buenas prácticas. Dicha aproximación nos ayudará a comprender qué cosas están funcionando bien, así pues, lejos de querer establecer “recetas” lo que sí pretendemos ofrecer es una visión de aquellas prácticas o experiencias socioeducativas que tienen éxito con los jóvenes.

Por otra parte, si nos situamos en el lugar de ese chico o chica que abandona e intentamos comprender los motivos del abandono, podemos constatar que la investigación educativa refleja que la casuística es muy diversa (González, 2017; Montes, 2016) y también se puede afirmar que existe gran diversidad de variables que influyen en todas las fases del proceso. A pesar de la complejidad que entraña el abandono escolar temprano y partiendo del hecho de que no pretendemos generalizar procesos, también es cierto que existen experiencias de buenas prácticas (Prieto, 2015) y es ahí, precisamente, donde nos gustaría poner la mirada.

En el transcurso de esta investigación, hemos tenido la oportunidad de conversar con jóvenes que habían sufrido las consecuencias del fracaso escolar y engrosaban las tasas de abandono educativo temprano. Sin embargo, su participación en diferentes programas dentro del ámbito de la educación no formal e instituciones socioeducativas y su interacción con otros educadores/as, así como con otros jóvenes, les abrió nuevos horizontes, nuevas expectativas y ello cambió su actitud frente a la vida, aumentó su deseo por seguir aprendiendo, mejoró sus habilidades sociales, facilitó la mejor gestión de las emociones, pero, sobre todo, empoderó a los jóvenes y les dio la suficiente confianza para sentirse bien consigo mismos y con eso, todo es posible.

2. METODOLOGÍA

La metodología que hemos utilizado en el transcurso de esta investigación es cualitativa. Pretendemos comprender la problemática objeto de estudio y para ello lo hacemos desde el punto de vista de los principales protagonistas: los jóvenes. Dentro del abanico de posibilidades metodológicas, nos hemos decantado por el estudio de casos desde el enfoque biográfico-narrativo (Moriña, 2017). Diversos autores (Stake, 2005; Álvarez y San Fabián, 2012) coinciden en señalar que una de las peculiaridades del estudio de casos está en la comprensión de la realidad objeto de estudio. Consiste en una metodología de investigación empírica (Yin, 1989; Eisenhardt, 1989) con técnicas fundamentalmente cualitativas en la que se usan múltiples fuentes de evidencia.

3. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

En esta investigación han participado diferentes entidades que desarrollan programas en el ámbito de la educación no formal. Se trata de las siguientes entidades: Fundación para la Acción Social Mar de Niebla (Gijón), Fundación Vinjoy (Oviedo), Fundación Secretariado Gitano (Gijón), Agencia Local de Promoción Económica y Empleo (Gijón), Asociación Cuantayá (Gijón), Asociación Cultural Norte Joven, NORJOMI (Mieres).

En esta comunicación nos centramos en una de las entidades estudiadas en la que hemos realizado el trabajo de campo: La Fundación Vinjoy²³. Dicha entidad se caracteriza por tener una macro-estructura organizativa en la que se organizan y clasifican un abanico muy amplio de programas, todo ello en base un proyecto general de intervención con tres líneas prioritarias de actuación: 1) intervención integral con la sordera y comunicación, 2) Intervención

²³ Más información en: <https://www.vinjoy.es/inicio/>

socioeducativa personas con discapacidad intelectual, psicosocial o problemática de salud mental y 3) intervención socioeducativa avanzada con menores y jóvenes en situación de riesgo o conflicto social.

4. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Recordamos que una de las técnicas de recogida de información utilizada es la entrevista en profundidad. Para ello realizamos entrevistas a diferentes grupos de informantes con la intención de tener una visión más holística y completa de la realidad. En la Fundación Vinjoy realizamos entrevistas a informantes que agrupamos en dos bloques: 1) trabajadores de la Fundación Vinjoy y 2) jóvenes que habían participado en programas de dicha entidad.

En el caso de los jóvenes realizamos entrevistas a ocho jóvenes que participaron en dos programas diferentes: 1) Programa de Escuelas Taller: Escuela Taller “Desde la calle” y 2) Programa de Formación Profesional Básica: “Informática de oficina”. En el caso de los trabajadores de la entidad, realizamos entrevistas a los siguientes informantes: 1) director general de la Fundación Vinjoy, 2) coordinador del Centro de Intervención Socioeducativa con Menores y Jóvenes (CISME) y educador en el Programa Trampolín, 3) coordinadora del Programa de acompañamiento e intervención socioeducativa con menores y jóvenes en alto riesgo y conflicto social y 4) profesor en el Programa de Formación Profesional Básica: Informática de Oficina.

Para la elaboración de las preguntas de las entrevistas se hace un trabajo previo muy importante en el que todo el equipo del Proyecto PROREN nos reunimos y diseñamos dos modelos de entrevista (una para educadores/as y otra para jóvenes). El equipo de trabajo del proyecto PROREN plantea unas categorías de análisis y unas preguntas abiertas relacionadas con tales categorías. Se trata de un trabajo previo muy importante en el que todo el grupo aporta ideas. Fruto de ese trabajo conjunto diseñamos una entrevista para cada grupo de informantes. Cuando planteamos la entrevista entendemos que se trata de un instrumento flexible que nos servirá de guía, pero, también lo diseñamos con la idea de que, si lo consideramos necesario, podemos “salirnos del guion”, esto es, podemos hacer preguntas no previstas en la entrevista o bien, si consideramos que es oportuno, podemos saltarnos alguna pregunta, todo depende del criterio del investigador/a y del caso que tenemos entre manos. Uno de los principales objetivos que teníamos cuando planteamos las preguntas de las entrevistas con los jóvenes consistía en conocer la trayectoria educativa –personal, escolar y comunitaria– de los jóvenes que

participaron en los programas que estábamos analizando y que lograron su reenganche educativo y/o socio laboral.

Con el objetivo de conocer las principales características de los programas de la entidad estudiada, la otra técnica de recogida de información que utilizamos en esta investigación es el análisis documental. Ello nos ayudaría a conocer y comprender con más detalle algunas peculiaridades de los programas en los que habían participado los jóvenes.

A continuación, nos centramos en un caso de los estudiados en la Fundación Vinjoy (Oviedo) y lo hacemos a partir de la historia de vida de uno de los jóvenes que han participado en esta investigación (Verdeja, 2020).

5. LA ELECCIÓN DEL CASO

Es verdaderamente difícil escoger un caso concreto, primeramente, porque cada caso es único y contiene una riqueza especial en sí. En segundo lugar, porque los factores que emergen en un caso tienen matices diferentes a los de otro caso, por ejemplo, en un caso cobra relevancia el acoso escolar, en otro adquiere especial interés el cambio de etapa educativa, en otro el grupo de iguales es el factor determinante, etc.

Los motivos que han llevado la elección del siguiente caso obedecen a un proceso de toma de decisiones consciente basadas en motivos éticos y de justicia social. Se trata de un menor no acompañado, lo que hoy conocemos con las siglas de “MENA”. En el contexto sociopolítico actual existen determinados medios de comunicación -también algunos partidos políticos- que tratan de problematizar el fenómeno de la inmigración, incluyendo a los menores no acompañados, es decir, chicos y chicas menores de edad que viajan solos y llegan a nuestro país buscando mejores condiciones de vida. En ocasiones determinados grupos políticos, proyectan mensajes xenófobos. Esto, además de representar un atentado contra los Derechos Humanos, también supone una vulneración de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia. Consideramos que es muy importante entender que detrás de cada menor hay una historia de vida y que siempre habrá una persona que se muestre interesada en conocerla. Esta es su historia.

6. EL CASO DE KARIM

Es sabido que una de las partes más complejas de la investigación con estudio de casos, es precisamente esta, la redacción del caso. Para personalizar nuestro relato hemos puesto un nombre ficticio al joven. Lo hacemos por cuestiones de la ética en investigación con estudio de casos y para mantener su anonimato. Escogimos el nombre de Karim, que significa persona

generosa y humilde. Empezamos, pues, recordando el día que tuvimos la suerte de conocer esta historia de vida.

Karim llega puntual a la hora que teníamos prevista para hacer la entrevista. Es un chico marroquí procedente de una familia humilde que vive en Tánger, en el norte de Marruecos. Es de una estatura media, pelo moreno un poco ondulado y de semblante agradable. Parece algo tímido y al principio, cuando empezamos la entrevista, le cuesta empezar a hablar, incluso lo hace de forma entrecortada y con respuestas cortas. Tal vez se encuentra algo nervioso por la entrevista, quizás, a ello también contribuye el idioma ya que todavía representa una barrera comunicativa para expresarse correctamente en castellano. Se trata de un chico que, como él mismo reconocerá un poco más adelante, es perfeccionista y el hecho de no expresarse a la perfección en castellano, al principio, le hace sentir cierta vergüenza, pero esto es solo al principio ya que poco a poco se va mostrando más suelto con las palabras. Además, en todo momento somos conscientes del esfuerzo que está haciendo y así se lo hacemos saber, queremos transmitirle confianza para que se sienta más tranquilo. Llegó a España con 17 años y lleva viviendo en Asturias desde el año 2013.

Karim cursa la primaria en su país natal, Marruecos. Le preguntamos acerca de los recuerdos que él tiene de esa etapa educativa. Los recuerdos que tiene de la primaria reflejan un cruce de sentimientos encontrados. A pesar de que son relativamente buenos, no se puede decir que sean estupendos. Se refiere a una etapa educativa que él mismo clasifica de exigente y rigurosa. Tiene recuerdos de un profesorado que se muestra estricto con el alumnado y con las normas de comportamiento. Recuerda -incluso se sorprende- que las clases en la etapa de educación primaria eran prácticamente teóricas y menciona -con asombro- la ausencia de actividades divertidas en el aula.

Aun así, a pesar de que tiene vivencias que oscilan entre lo bueno y lo malo, no guarda un mal recuerdo de lo vivido en aquella etapa, pero reconoce que se trataba de una formación bastante rigurosa, incluso, estricta. Aunque no se atreve a concretar el grado de severidad, nos deja entrever que había castigos y que a veces, simplemente por hablar en clase, “había profesores que pegaban”. Pero, más allá de esa severidad que él menciona y que por sus palabras parece que estaba relativamente asumida como algo “natural” en ese contexto educativo y social, destaca la falta de empatía del profesorado hacia los alumnos. Recuerda con tristeza que en primaria había profesores que ni siquiera sabían su nombre. Algo tan sencillo -pero al mismo tiempo difícil- como recordar el nombre de un alumno/a, cobra especial importancia en cualquier etapa educativa, pero mucho más en la etapa de educación primaria.

Entre otros recuerdos destaca que se llevaba bastante bien con sus compañeros/as de clase, salvando, eso sí, las “típicas” peleas que puede haber en un colegio de primaria, pero, en general, mantiene un buen recuerdo. También relata que sus profesores/as, a pesar de ser exigentes, lo apreciaban y recuerda que en el colegio le gustaba hacer las tareas bien y en ese sentido se considera una persona bastante perfeccionista:

Me gusta hacer las cosas perfectas. Si mandan un trabajo, pues, no sé, yo... intentó hacer lo mejor posible. Siempre. La perfección.

La etapa de educación secundaria también la empieza en Marruecos, pero en otro centro ya que el cambio de etapa, necesariamente, conlleva un cambio de centro. Solo permanece en secundaria dos cursos y en el tercer curso abandona. Mientras continuamos, la entrevista le sirve para reflexionar y explica que ni siquiera él mismo es consciente de cómo empezó todo esto, pero enseguida comienza a relatar algunas peculiaridades de esa etapa, que percibe como una carrera ya obstáculos: hay unas puntuaciones mínimas que si no superas te impiden seguir avanzando de curso.

Pronto se despierta su interés por los ordenadores y empieza a faltar a clase porque en lugar de asistir al colegio va a un locutorio que hay cerca del colegio. En esa época no toda la gente tenía en casa un ordenador con internet así que recuerda que había muchos locutorios por la zona y él los empezó a frecuentar. Le gustaba mucho navegar por Internet y soñaba con que algún día “Yo también podría tener una página Web”. Así pues, hay muchos días que coge su mochila y va camino del colegio, pero, en lugar de llegar a su destino cruza la calle y se pasa las horas en el locutorio, frente a un ordenador. Confiesa que su pasión en aquella época eran los ordenadores y que en lo relativo a la informática se considera autodidacta, todo lo que aprendió de informática en aquella época fue navegando por Internet. A pesar de que tiene faltas de asistencia, como que en el primer trimestre tenía buena puntuación, pudo pasar de curso.

Empezó a ser absentista, sin que nadie, ni él mismo, se diera cuenta de lo que estaba sucediendo, todo transcurría tan rápido... Él solo sabía que le gustaban mucho los ordenadores y que las clases de secundaria habían pasado a un segundo plano y que todo el dinero que tenía lo gastaba en ese locutorio sentado frente a un ordenador.

Todo empezó a complicarse en el segundo curso de secundaria. Concretamente el problema llega cuando su familia le dio dinero para matricularse y, sin pensarlo, no lo utilizó para hacer la matrícula, sino que lo gastó todo en el locutorio, por lo que ni siquiera pudo empezar las clases de ese trimestre. Nos relata, cabizbajo, que en casa no tenía ordenador y reconoce que

estaba muy “enganchado” a internet por lo que todo el dinero que tenía -incluido el que le dieron para pagar la matrícula de ese trimestre- se lo gastó en el locutorio.

Así pues, como no había pagado la matrícula del trimestre, ni siquiera podía ir a la escuela. Aunque él es consciente de que eso representaba un problema, en esos momentos, no se atreve a decirlo en casa, ni siquiera a su madre -con quien tenía mucha más confianza- porque según dice, su familia -y en especial su madre- siempre estuvo muy preocupada por su educación, tanto la de él como la de sus hermanos/as. A pesar de pertenecer a una familia humilde reconoce que para estudiar siempre había dinero. En cierta parte se sentía muy avergonzado por haber actuado así y no se atrevía a decirlo en casa y aunque quería decir la verdad, no sabía cómo hacerlo:

No, no me atreví porque yo... Yo cuando estaba de pequeño siempre, lo más importante: “hay que estudiar, hay que estudiar”.

Su familia es una familia humilde, su madre trabajaba en el hogar y el padre trabajaba fuera de casa -como soldador-, que se preocupaba por la educación de sus hijos/as:

Mi padre está trabajando, mi madre no, pero, bueno... Me decían que lo más importante es que hay que estudiar, es lo más importante. Tampoco teníamos mucho dinero, pero bueno, para estudiar sí había.

Nuestro protagonista es el segundo de cuatro hermanos -dos hombres y dos mujeres- y su madre se encargaba de las cosas de casa mientras su padre trabajaba fuera de casa. Para los padres no era fácil estar pendiente de los cuatro hijos/as. A pesar de ello, su madre se empieza a dar cuenta de que su hijo no estudiaba tanto como antes y se propone visitar a su profesora para hacer un seguimiento de sus estudios. Aunque no nos lo desveló en la entrevista, esto le puso en una situación muy incómoda, ya que seguramente se desvelaría todo el “enredo”. En el día de la visita al centro educativo él acompaña a su madre a hablar con la jefa de estudios. Difícilmente ella podía imaginar la respuesta que iba a recibir: “hace tiempo que su hijo no viene a clase”. En ese momento su madre se desmaya del disgusto. Esto entristeció mucho a Karim.

Una vez desvelada la realidad, su madre, preocupada con la situación, quiere que su hijo continúe estudiando, aunque en estas circunstancias las cosas no serían nada fáciles. Para continuar estudiando y aprovechar lo que resta de curso en ese año escolar, deben salvar algunos obstáculos -principalmente burocráticos- propios del sistema educativo marroquí. Para justificar el tiempo de ausencias -un trimestre completo- la familia debe conseguir un justificante médico -algo que, por lo visto, resulta muy difícil- Aun así, su familia se mueve y

gracias a la mediación de un familiar, lo consiguen. Esto permite a Karim matricularse y continuar estudiando.

El joven, más aliviado tras haberse desvelado la mentira en la que había vivido durante ese tiempo, percibe que una nueva oportunidad se abre camino ante él y relata que se siente animado y con ganas de seguir adelante. Sabe perfectamente que, si quiere recuperar el tiempo perdido, va a tener que estudiar mucho, pero, se siente con fuerzas y está animado a conseguirlo. Se pone a realizar nuevamente sus cálculos:

Bueno, volví, volví a hacer un trimestre. Y yo tenía ganas, bueno, de sacar un 16. Si saco un 16, después una media de 8, hay posibilidades de que me pueden pasar de curso.

Él era consciente de que se trataba de una tarea muy complicada y difícil, pero estaba dispuesto a lograrlo. Sin embargo, el primer día de clase una profesora...

El primer día cuando entré en una asignatura, había una profesora. Era muy maja pero bueno, tiene un carácter duro. A mí me caía bien, pero tiene unas palabras que... no sé. Bueno, entró y me dijo: “Esta es la primera vez que te veo aquí en clase”. Estaba enfermo -le dije para justificarme- Y me dijo: “pues este año seguro que no lo vas a conseguir”.

Estas palabras de la profesora le marcaron profundamente y le desanimaron muchísimo en el futuro:

El primer día. Yo tenía muchas ganas, porque, bueno, yo creo que 16 los puedo sacar. Pero, bueno, me afectó mucho esto. Y luego... este año ya admití mi derrota. Ya está.

Las palabras desmotivadoras de esa profesora se proyectaron en unas expectativas de fracaso y la única opción que le quedaba era repetir, algo que no asumía ni entendía, lo que le hizo sentirse desmotivado y mal consigo mismo:

Y el segundo año tienes que repetir. Esto me costó mucho. Quiero decir, yo siempre fui uno de los primeros en mi clase.

Entonces, su familia le dijo: “Vale, vamos a comprarte un ordenador para que tengas en casa, así no faltas a clase”. El problema, en aquellos años, es que ya no, no aguanté, no me acostumbré. ¿Cómo iba a repetir?

Él relata que se sentía como “el tonto” de la clase. Reconoce que, en esos momentos, en esas edades, es lo que pensaba:

Pensaba, no sé en otros que estaban... los tontos de clase -perdona por la expresión- En esa época piensas así. Piensas que hay uno que te adelantó y te sientes mal...

Su madre seguía mostrándose interesada en que su hijo continuara con los estudios, tal vez por eso quiso complacer a su madre e intentarlo, pero reconoce que a duras penas podía. Empezó el tercer curso, pero ya no tenía ganas de seguir estudiando. A pesar de ello, tiene el recuerdo del apoyo que siempre le brindó su madre, le animaba y le decía que él, de mayor, iba a ser alguien en la vida y que iba a tener una profesión y fantaseaban con posibles profesiones:

Ya no tenía ganas de estudiar y tampoco tenías ganas de trabajar, pero recuerdo que desde que era muy pequeño, mi madre siempre me decía: “Bueno, hijo mío, tú, en el futuro vas a ser... médico”.

En esos momentos de su vida, confluye un cúmulo de circunstancias -propias de la etapa adolescente- que le dificultan enormemente la tarea del estudio. Conoce a una chica y esto sirve de excusa para aumentar su distracción hacia los estudios, incluso, recuerda que comienza a fumar por mostrarse más atractivo hacia ella. También tiene sus flirteos con la música rap y comenta que le gustaba “rapear”. Además, continuaba “enganchado” con la informática, esta vez, pensando en cómo se hace el montaje de esos vídeos de música rap que tanto le gustaba ver cuando navegaba por Internet. Todos estos intereses, alejados de la escuela, tienen más sentido para él que los estudios.

Encandilado por el rap se empieza a interesar por el mundo de los audiovisuales, aprende a manejar programas informáticos de efectos especiales y se aventura con programas de montaje de vídeos. Aprende a manejar el Photoshop y otros programas informáticos. Todo lo hace de forma autodidacta y motivado por el interés que en él despertaba el manejo de estas tecnologías. Algunos de sus amigos raperos le hacen encargos y empieza cobrar por hacer videoclips y montajes de audiovisuales. Recuerda que cuando comenta en casa que va a abandonar los estudios, por suerte, le llegó una carta de Google -que orgulloso enseña a su familia- en la que les muestra que había ganado 100\$, así pues, les dice que piensa abandonar los estudios porque quiere trabajar y dedicarse a la informática.

Es en este tercer curso cuando, definitivamente, deja los estudios. La familia asume la decisión -ya tomada por el joven- relativamente bien, a excepción de su madre que, nuevamente, Karim vuelve a traer en nuestra conversación y recuerda que cuando les comunicó esa noticia ella se puso muy triste porque siempre quiso que siguiera estudiando:

A mi madre... le costó, le costó mucho. Le costó mucho y siempre, aunque pasen los años, cuando abres el tema, pues... se pone muy triste.

Cuando abandona los estudios, Karim tenía 15 años. En este tiempo se dedica a hacer videoclips y otros encargos para gente conocida, amigos, etc. Sin embargo, poco después llega un momento en que tiene que tomar una de las decisiones más importantes de su vida, aunque, también reconoce, tenía las ideas bastante claras. Quiere trabajar en el sector de la informática y para ello necesita viajar a España. En esos momentos tiene 17 años.

Desde nuestro punto de vista apreciamos en esta decisión una madurez personal muy importante dado que es un viaje duro para cualquier persona y más aún para un joven que es menor de edad y que viaja solo. Reconoce que, a pesar de ser difícil, la decisión estaba firmemente tomada. Tal decisión, implica dejar atrás a la familia, a sus amigos, su vida, sus experiencias, etc.:

Es un poco difícil. Dejar todo atrás, todo. Tus amigos, tu familia, tus... tus recuerdos. Todo atrás. Yo me... me acuerdo cuando estaba en Algeciras, en el puerto, volví la vista atrás por última vez antes de emprender mi viaje y vi Marruecos.

Esa imagen le quedó grabada en su mente: Y pienso que voy a intentar no tardar en volver. Para ver a mi madre.

Es quizás ese uno de los momentos más delicados de la entrevista. Me asaltan muchas preguntas, el idioma, ¿sabía algo de español?:

[Sabía] francés y árabe. Y español unas palabras porque soy del norte, de Tánger. Pues en Tánger... o sea, nuestro idioma, es una mezcla, mezcla entre árabe y español. Sí, sí, sabía cosas... vocabulario básico: casa, ventana, mesa... solo nombres de cosas.

¿Sus expectativas eran realistas?, le dije, ¿viniste pensando que en España tendrías más oportunidades para trabajar como informático?:

Sí, sí, de informático, sí. Solo tenía prisa por comprar un ordenador.

Es evidente que para Karim la informática lo era todo -era su sueño-. Ahora ya no nos sorprende tanto que se pasara los días y las horas en el locutorio en lugar de ir a clase. Si fue capaz de cruzar el estrecho de Gibraltar, solo, con 17 años, y sin apenas manejarse con el idioma para llegar a España para cumplir su sueño, ¿cómo no iba a ser capaz de cruzar desde el centro educativo al locutorio para seguir aprendiendo cosas con el ordenador?

Cuando llega a España se queda en un centro de menores, primero en el centro de Algeciras y después pasa al centro de menores del País Vasco, donde permanece aproximadamente 2 meses.

Tras este periodo, se traslada al centro de menores del Principado de Asturias, donde recuerda que se sintió bien y guarda buenos recuerdos:

Sí, sí. Muy bien, fue muy bien. Fue muy bien, me trataron muy bien.

En nuestro país, todavía no tiene el graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Sin embargo, hay entidades que desarrollan Programas fuera del ámbito de la educación formal que sí cubren este tipo de casos y pueden ser más apropiados para estos jóvenes. Es en esos momentos cuando un educador del centro de acogida le recomienda ir a la Fundación Vinjoy. Se inscribe en el Programa de Formación Profesional Básica de Informática de Oficina. Es un tiempo que recuerda muy positivamente. Desde el primer día que empezó en la Fundación Vinjoy se quedó enganchado.

Había que ver su semblante en ese momento de la entrevista, solo de recordarlo, sonreía y transmitía la felicidad que había experimentado en esa etapa. Se encuentra en unas aulas en las que los educadores/as tienen unas metodologías de trabajo muy diferentes a las que hasta entonces había conocido, aulas en las que se hacen dinámicas, juegos, actividades, etc. Ese proceso de formación le pareció algo muy positivo y recuerda especialmente un día que organizaron un evento en que les hablaron de los videojuegos y al chico le encantó -hasta ahora él solo hacía páginas web- Así que cuando le preguntamos por ese día, nos responde: Fue algo alucinante.

Se sintió en un momento muy especial de su vida y a pesar de estar lejos de su casa y de su familia, tiene buen recuerdo de aquella etapa porque se sentía arropado, como en una gran familia:

Me trataron como una familia, sí. Y... tenía muchos, muchos amigos aquí. No sé, y aquí no hay barreras, siempre... Yo creo que esta Fundación es de las mejores.

Se encuentra a gusto, en un sitio en el que puede aprender cosas de informática, aunque no solo, de hecho, muchas ya las sabía, pues está haciendo una formación que le motiva y le interesa, se siente en un entorno agradable en el hay empatía con los formadores y se encuentra bien con sus compañeros/as. Destaca que no solo se trabajan contenidos relativos a la informática, sino que se trabajan muchos aspectos relacionados con las habilidades sociales, las emociones, el trabajo en equipo... y todo ello en conjunto, le da una gran estabilidad y tranquilidad:

Claro, es importante. Claro, es muy importante. Muy importante.

Su inmersión en una cultura totalmente diferente a la suya no fue fácil, para eso necesitaba derribar algunas barreras:

Sumergirte en la cultura española con sus cosas. Cuando te quitas las barreras entre una persona que ha nacido en otro país, en otra cultura y tal... pues aquí donde quité las barreras entre la gente entre mí y otras personas de este país. Aquí todos somos iguales, fueras de donde fueras.

Después de acabar el Programa de Formación Profesional Básica, Karim hace el primer curso del Ciclo Formativo de Grado Medio de Informática. Aunque reconoce que le gustaría seguir estudiando -no lo descarta- dice que no tiene tiempo. En esos momentos tiene que decidir entre estudiar o trabajar y le ha dado prioridad al trabajo. Se lamenta de que su situación personal es peculiar porque tiene que mantenerse a sí mismo –pagar gastos, el alquiler, etc.–

Trabaja desde casa con su ordenador prácticamente todo el día y todo lo hace porque necesita ganar dinero para mantenerse, pero, lo más importante, lo hace porque quiere ayudar a su familia. Cuando puede les envía dinero y lo hace con una gran responsabilidad. Es un tema que se toma muy en serio y es algo muy importante para Karim:

Yo... claro, que tengo que ayudar mi familia. Siempre que tienes algo yo intento ayudarlos. Muy importante, muy importante.

También nos relata que cada cierto tiempo le gusta viajar a Marruecos para ver a su familia, incluso, hubo un tiempo en que tenía pensado ahorrar dinero para quedarse allí y montar un negocio, pero, tal vez el cambio vital –y cultural– que ha experimentado es tan grande que ahora le sería muy difícil volver allí para quedarse:

Sí, sí, claro, volver por mi familia. Pero para vivir ahí no... En principio, sí, tenía pensado que voy a trabajar, voy a ahorrar dinero y luego vuelvo a mi país y... montar un negocio y seguir viviendo ahí, en Marruecos. Pero ahora no, ahora con el tiempo, no. No puedo, es muy difícil. Cuando te acostumbras a una cultura, es muy difícil.

Una vez más se puede ver que detrás de este joven, que ahora tiene 25 años, hay una madurez muy grande. En estos momentos reflexiona sobre el proceso formativo que hay detrás de toda su experiencia vital y manifiesta que le ha servido para percibir las cosas con otras miradas. Si bien antes, cuando vivía en Marruecos, se veía a sí mismo como una persona exigente y perfeccionista, que siempre quería tener la razón, quizás, también, influenciado por una sociedad muy rígida en la que él se había criado -como así reconoce-. Sin embargo, ahora, fruto

del aprendizaje y de su propia experiencia vital, se ve a sí mismo como una persona que le gusta escuchar las opiniones de los demás:

Antes me costaba más, pero ahora me gusta escuchar. Me gusta preguntar, me gusta que me hagan unas sugerencias.

En la actualidad trabaja por su cuenta en el diseño de juegos y orgulloso nos habla de sus competencias y habilidades en este ámbito. Se da cuenta de que es necesario un trabajo colaborativo entre personas de diferentes especialidades y está haciendo contactos y poco a poco conociendo a más gente del sector para desarrollar aplicaciones y juegos:

Tengo un juego, pero no puedo hacerlo yo solo. Tengo que trabajar en equipo. Eso se aprende aquí -Fundación Vinjoy- a trabajar en equipo.

Al preguntarle por los planes de futuro vuelve a traer el recuerdo de su madre, ese vínculo que siempre está presente. Es ahora Karim quien se preocupa por ella y le gustaría junto a él:

Con el tiempo, me gustaría traer a mi madre aquí... Viviendo conmigo y tal. Con el tiempo me gustaría eso.

7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A través de las entrevistas realizadas, tanto a los jóvenes como a los educadores/as de la entidad en la que se ha centrado esta parte del estudio, comprendemos que cada caso es único. La investigación realizada en el proyecto PROREN pone de manifiesto que los factores que influyen en el abandono escolar son muy variables y en coherencia con otras investigaciones (González, 2017; Montes, 2016) también podemos señalar que afectan a un alumnado altamente diverso, es decir, no existe un único perfil. Las entrevistas realizadas tanto a jóvenes como a educadores/as reflejan que la adolescencia es una etapa tremendamente complicada y vulnerable para los jóvenes y eso nos hace poner la atención en los aspectos emocionales, algo que también se aborda en los programas objeto de estudio.

Tal vez uno de los hallazgos más interesantes de esta investigación es comprender la complejidad que entraña el fenómeno del abandono escolar y, sobre todo, entender que cada caso es único (González y San Fabián, 2018) y se trata de una problemática en la que intervienen gran diversidad de factores (Bolívar y López, 2009). A pesar de ello, y lejos de querer establecer generalizaciones sobre los casos estudiados, consideramos que es importante destacar determinados aspectos que están presentes en todos ellos.

Por un lado, observamos en los jóvenes una gran fortaleza y capacidad de superación de situaciones personales difíciles en las que sus protagonistas han asumido una gran responsabilidad. Se trata de jóvenes resilientes, pero, como afirma San Fabián (2020): “las trayectorias resilientes, lejos de ser uniformes, se caracterizan por su diversidad” (p. 11).

Por otra parte, no debemos descuidar que muchos de los jóvenes pasan por situaciones tremendamente complejas, por ejemplo: en el caso de los menores no acompañados, nos encontramos con jóvenes que, a edades muy tempranas, tienen que abandonar a su familia y a sus amigos/as en su país de origen para venir a España y se enfrentan al aprendizaje de una lengua extranjera, una cultura diferente, con todas las dificultades que esto representa.

En el contexto de esta investigación y en coherencia con otros trabajos (Montes, 2016) también hemos tenido la oportunidad de constatar la importancia que tienen las expectativas previas que se proyectan hacia los jóvenes. Es necesario proyectar expectativas de éxito escolar (Santos Guerra, 2006) la escuela nunca debe desmotivar a los jóvenes. También resulta vital plantearse el papel que juega la escuela y comprender que es necesario construir un modelo de escuela donde tenga cabida la diversidad del alumnado (Caballero, 2001; Villaverde, 2015).

Nos recuerda Gimeno (2005) que la educación obligatoria es una experiencia universal que caracteriza a las sociedades modernas como si se tratase de un rasgo antropológico de las mismas. Es, pues, un proyecto social y educativo que ha sido reconocido como un derecho universal porque encierra la posibilidad de dignificar a los seres humanos al tiempo que contribuye a la mejora de la sociedad.

8. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Algunas conclusiones que arroja este estudio tienen que ver con los siguientes aspectos:

- En un aula hay diversidad de estudiantes. Ello representa diversidad de ritmos de aprendizaje, diversidad de saberes, diversidad de motivaciones. Es necesario que la escuela ponga la mirada en la diversidad del alumnado y tenga en cuenta metodologías que favorezcan los valores que aporta la diversidad existente en el aula.
- El cambio de etapa educativa: primaria-secundaria, así como la etapa de la adolescencia, son etapas muy delicadas para los jóvenes. La escuela y los docentes deberían tener en consideración los cambios que suponen para los jóvenes este tipo de tránsitos vitales.
- En el modelo educativo actual todavía sigue primando el aprendizaje de contenidos meramente académicos y la escuela, en muchas ocasiones, deja las emociones fuera de las aulas. Sin embargo, la parte emocional de los jóvenes cobra gran relevancia en todos

estos procesos y en muchas ocasiones los propios docentes no son conscientes de la importancia de los factores emocionales en los jóvenes.

- Hay familias que pasan por situaciones muy complicadas. Es necesario que la escuela, y en especial los docentes, tengan en cuenta que hay familias que pasan por situaciones muy delicadas y ello, lógicamente, influye en el rendimiento de los jóvenes.
- Es necesario comprender la importancia que tienen aspectos tan importantes como las expectativas previas y los comentarios que se proyectan hacia los estudiantes por parte del profesorado. ¿Somos conscientes del daño que podemos hacer a un joven cuando desconfiamos de sus posibilidades? ¿Somos conscientes del poder que tenemos cuando motivamos al alumnado? Por otro lado, cabe preguntarse: ¿Qué mensaje estamos enviando a un alumno/a repetidor/a?
- Educar es crear relaciones y vínculos, entre padres e hijos, entre docentes y estudiantes, entre colegas... En todo el relato del joven el vínculo madre-hijo está presente, nunca le abandona y le da su ayuda en todo momento. Es esa voz que anima, conforta, comprende, y que también sufre, se entristece, se preocupa... y siempre permanece en el tiempo.

9. REFERENCIAS

- Álvarez, C. y San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa, *Gazeta de antropología*, 28(1). <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los Riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 51-78.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM/EOI.
- Caballero, Z. (2001). *Aulas de colores y sueños. La cotidianidad en las aulas multiculturales*. Octaedro.
- Comisión Europea (2014). *La lucha contra el Abandono Temprano de la educación y la formación en Europa: Estrategias, Políticas y Medidas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Echeita, G. (2016). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, “Voz y quebranto.” *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 99-118.
- Eisenhardt, K.M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management*, 14(4), 532-550.

- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación, Número Extraordinario 1*, 174-193.
- García, R. J.; Blasco-Serrano, A. y Dieste, B. (2019). *Volver a soñar*. País Blog de Escuelas en Red. <https://n9.cl/w9194>
- Gimeno, J. (2005). *La Educación Obligatoria: Su sentido educativo y Social*. Morata.
- González, M. T. (2017). Desenganche y abandono escolar, y las medidas de reenganche: algunas consideraciones. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, (21)4, 17-37.
- González, M. T. y San Fabián, J. L. (2018). Buenas prácticas en medidas y programas para jóvenes desenganchados de lo escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 41-60. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.003>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Plan para la reducción del abandono educativo temprano*. Catálogo de publicaciones del Ministerio.
- Mena, L., Fernández-Enguita, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: Procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, Número Extraordinario 1*, 119-145.
- Montes, A. (2016). En la encrucijada. Factores de desenganche y reenganche educativo en la trayectoria de seis jóvenes en Cataluña (España). *Inguruak. Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política*, 61, 1-22.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfica-narrativa*. Narcea.
- Prieto, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 110-125.
- San Fabián, J.L. (2020). La resiliencia educativa como respuesta a la diversidad. En José Luis San Fabián (Coord.), *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos* (pp.9-17). Graó.
- Santos Guerra, M.A. (2006). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. Encuentro Mediterráneo.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- UNICEF (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. UNICEF Comité Español.

- Verdeja, M. (2020). "Tú vas a ser alguien en el futuro". Palabras de aliento que transforman vidas. En José Luis San Fabián (Coord.), *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos* (pp. 59-75). Graó.
- Villaverde, M^a J. (2015). *La construcción de identidades en adolescentes de origen extranjero y los discursos sobre duelo migratorio: implicaciones en educación intercultural*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Oviedo.
- Yin, R.K. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. SAGE.

LOS PLANES DE TRABAJO COMO TÉCNICA EN EL AULA. ¿CÓMO CONTRIBUYEN A DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS?

Manuel Cañas Encinas

Universidad de Valladolid

manuel.canas1@educa.madrid.org

PALABRAS CLAVE

Célestin Freinet, planes de trabajo, prácticas inclusivas, técnica, autonomía.

RESUMEN

Célestin Freinet es un maestro francés que realizó numerosas contribuciones al campo de la educación, tales como las técnicas freinetianas. La filosofía inclusiva que guía a este maestro se reconoce en sus propuestas didácticas. Una de ellas es el plan del trabajo, que persigue cambiar el orden de trabajo de la clase para favorecer la autonomía y la implicación del alumnado. En este documento se presenta un estudio que tiene como objetivo justificar cómo los planes de trabajo contribuyen a desarrollar la inclusión educativa. Para ello, se ha realizado un análisis de contenido cualitativo de la estructura del plan de trabajo, así como de propuestas didácticas en contextos educativos. Los principales resultados reflejan la contribución de esta técnica a los diferentes indicadores de la dimensión “prácticas inclusivas” del “Index for Inclusion” (Booth y Ainscow, 2015). Se concluye destacando la necesidad de visibilizar esta técnica de trabajo entre el profesorado debido a sus contribuciones para promover la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado en el aula.

1. INTRODUCCIÓN

En el campo de la renovación pedagógica se destaca a Célestin Freinet (1896-1966). Sus aportaciones son posteriores a los autores de la Escuela Nueva (Errico, 2014). Tomó como referencia a Dewey, por su influencia en los principios pedagógicos, y a Decroly, por la metodología de enseñanza (Fortunato, 2017). Con respecto a este último, Freinet se basó en la propuesta de los centros de interés y en los principios de la globalización, pero otorgó importancia a la espontaneidad del aprendizaje (Imbernón, 2010). No obstante, Freinet llamó a su movimiento “Escuela Moderna” para diferenciarse de la Escuela Nueva (Imbernón, 2010).

Desde sus inicios realizó importantes críticas a la pedagogía tradicional, lo que él mismo denominó como “escolástica” (Fernández, 2018). Freinet llamaba “pedagogía escolástica a

aquella que ignoraba y despreciaba la vida, porque desconfiaba de la experiencia y lo fiaba todo a la tradición, el memorismo y un concepto simplista y charlatán de la teoría” (Bonafé, 2016, p.1). Este maestro defendió que el alumnado tenía que participar en su proceso de aprendizaje para que fuesen responsables y protagonistas del mismo (Imbernon, 2010).

Muchas de las metodologías activas actuales tienen sus raíces en pedagogías olvidadas, aunque sus principios siguen siendo válidos hoy en día (Torrego y Martínez-Scott, 2018). En este sentido, Freinet es recordado por sus técnicas pedagógicas, las cuales tienen como punto de partida las reflexiones prácticas de este maestro a nivel de aula (Pérez, 2013).

Freinet renunció a que su pedagogía fuese tratada como “un cuerpo de conocimientos fijo, estanco, rígido, exacto” (Imbernon, 2010, p.16). Por ello, prefería utilizar el concepto de “técnica” frente al término “método” (Errico, 2014; Imbernon, 2019). La principal potencialidad de estas técnicas es que se pueden adaptar a los cambios sociales y educativos. De hecho, actualmente son muchos los maestros que aplican las técnicas de Freinet en sus aulas, aunque a veces no sean conscientes de los orígenes de estas (Imbernon, 2017).

Algunas de las técnicas propuestas por Freinet fueron: la imprenta escolar y las técnicas de impresión; el texto, el dibujo libre y los libros de la vida; los ficheros escolares y autocorrectivos; la biblioteca de aula; la correspondencia interescolar; la asamblea cooperativa semanal; las conferencias; y el periódico mural (Carreño, 2000; Imbernon, 2010).

Entre las diversas técnicas se destaca el plan de trabajo, eje central del estudio que se presenta en este documento. Alonso (2019) expone que los planes de trabajo son “todas aquellas formas organizativas que permiten estructurar la actividad escolar dando participación al alumnado a la hora de concretar sus contenidos y al organizar el tiempo para llevarlo a cabo” (p.102). Freinet considera que el trabajo es el máximo principio educativo y organizador. Sin embargo, defiende un trabajo creativo y libremente elegido (Errico, 2014).

En el libro *Los planes de trabajo* (Freinet, 1973) se detalla la técnica de interés en este estudio. En él se critica que los manuales escolares han organizado la distribución del tiempo escolar. Así, se reclama un nuevo orden educativo alejado de una fórmula docente autoritaria y la obediencia pasiva del alumnado. Precisamente, con el plan de trabajo se promueve una organización escolar y del trabajo en la cual el alumnado tiene voz y voto (Imbernon, 2010).

De forma general, algunas de las características básicas de los planes de trabajo son las siguientes (Alonso, 2019; Freinet, 1973; Imbernon, 2010; Imbernon, 2017):

- El alumnado participa junto con el profesor en el diseño del plan de trabajo.
- Se diseñan las actividades que se realizarán de forma individual o en grupo. Cada plan de trabajo puede tener una finalidad diferente: realizar una tarea concreta (ej. un experimento o un juego), regular un aprendizaje o desarrollar un conjunto de actividades en un periodo de tiempo determinado (ej. quincena). El profesorado aporta una variedad de estrategias o actividades para que el alumnado pueda elegir y tomar decisiones sobre qué hacer, cómo y cuándo. El niño conoce lo que debe hacer, sabe lo que se le pide y trabaja de forma autónoma.
- El alumnado puede elegir el orden de las tareas y el momento en el cual realizar cada una de ellas a lo largo del tiempo dedicado a los planes de trabajo.
- El profesorado debe supervisar diariamente las tareas y animar a los rezagados.
- El mismo plan se puede modificar para adaptarlo a la diversidad del alumnado.
- Los materiales necesarios se encuentran al alcance del alumnado en el aula.
- Al finalizar cada plan de trabajo se realiza una valoración del grado de cumplimiento del mismo por parte del alumnado. Se involucra al profesorado y, a veces, a las familias.

Se percibe que los cuatro pilares básicos de la educación del siglo XXI propuestos por la UNESCO (Aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser) constituyen los fundamentos de la pedagogía Freinet (Espinosa, 2003). De hecho, este maestro defendía una educación que desarrollase la autonomía de las personas, la cooperación y la gestión democrática de las aulas, convirtiéndolas en espacios participativos (Ayala et al., 2020). Esto se comprueba en el plan de trabajo descrito previamente (Imbernón, 2010; Alonso, 2019). Por todo ello, Santaella (2016) defiende que la pedagogía Freinet contribuye a la educación para la paz.

En esta línea, el propósito de la educación inclusiva “es permitir que el profesorado y los estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2005, p.14). La inclusión es un derecho que se debe garantizar a todo el alumnado (Rodríguez y Torrego, 2013). Echeita y Ainscow (2011) exponen los cuatro elementos sustanciales a toda acción educativa inclusiva: (a) es un proceso, una tarea continua e interminable; (b) busca la presencia, la participación y el progreso de todos los estudiantes; (c) precisa la identificación y la eliminación de las barreras; y (d) pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, de exclusión o de fracaso escolar.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio es justificar cómo los planes de trabajo contribuyen a desarrollar prácticas de inclusión educativa en las aulas de los centros educativos.

3. MÉTODO

Para alcanzar el objetivo expuesto, en este estudio se ha seguido un diseño cualitativo-interpretativo (Jorrín et al., 2021), basado en el análisis de los documentos compartidos en la web específica sobre la técnica del plan de trabajo: <https://bit.ly/3LI0K8J>. Es editada por el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) de Madrid (figura 1). En ella se describe la técnica freinetiana, se proporcionan experiencias, enlaces a webs y bibliografía de interés. El MCEP es una asociación legal de profesores que quiere transformar la escuela a partir de la difusión y la aplicación educativa de las ideas de Freinet (Pérez, 2013). En realidad, es una confederación de MCEP territoriales, autónomos e independientes (Errico, 2014).

Figura 1.

MCEP de Madrid – Técnicas Freinet.



Nota. Elaboración MCEP Madrid.

Se ha utilizado el “Index for Inclusion”, una guía de autoevaluación de la inclusión en los centros educativos en torno a tres ejes: las culturas, las políticas y las prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2015). Este último eje se toma como referencia en el estudio que se presenta. Esta dimensión “tiene que ver con las acciones que el profesorado ejecuta o desarrolla cotidianamente en el centro tanto en el aula como en otros espacios comunes o en las actividades extraescolares o complementarias” (Echeita, 2020, pp. 50-51). Por tanto, se centra en aquellas cuestiones específicas a nivel de aula. En concreto, se parte de los indicadores de la subdimensión “Orquestando el aprendizaje”. Se compone de 14 indicadores, pero se han excluido los dos siguientes por hacer alusión a actividades fuera del horario lectivo o del aula: “Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes” y “Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados”. Cada uno de los indicadores se ha justificado con la información textual y gráfica extraída del análisis.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

- Ítem 1. Las actividades se han planificado considerando a todos los estudiantes. Ítem 2. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes. Ítem 12. Las tareas son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.

Se otorga importancia a la asamblea de clase como un elemento imprescindible para la organización del plan de trabajo. En ella se discuten y aprueban las nuevas actividades sugeridas y que se van incluyendo en el plan de trabajo. El profesorado elabora los planes de trabajo, distribuyendo los contenidos acordados entre todos. Se integran las exigencias curriculares y las necesidades e intereses del alumnado. Se recoge una amplia gama de actividades, en gran parte abiertas. El profesorado aporta, además de los contenidos curriculares, una variedad de estrategias, guías o actividades. Aunque se tiene la limitación de los libros de texto, las actividades que estos proponen se pueden seleccionar e incluir en los planes de trabajo como otro elemento más. Además, también se contempla la realización de experiencias fuera del aula, en el centro y su entorno. Cada alumno o alumna hace su plan de trabajo, que contiene las actividades a realizar durante ese periodo de tiempo. El mismo plan de trabajo se puede modificar para adaptarlo a la diversidad del alumnado (figura 2).

Figura 2.

Ejemplo de plan de trabajo.

CURSO 3º DE ESO
PLAN DE TRABAJO TEMAS 5 Y 6
Del 19 de Diciembre al 3 de Febrero

Lo que debemos saber:

- Qué es la actividad económica y sus fases.
- Qué hacen ante el agotamiento de los recursos naturales.
- ¿Cuáles son los sectores económicos?
- ¿Cómo se clasifica la población según el trabajo?
- ¿Qué tipos de sistemas económicos hay?
- ¿Qué es la globalización?
- ¿Cuáles son los efectos de la globalización?
- ¿Cómo es el desarrollo económico mundial?

ACTIVIDADES	EVALUACIÓN
1 EJERCICIOS: Act. 1 (pág 86) - Act. 2 (punto 1 y 2), Act. 3 (punto 1) pág. 89 - Esquema P. 4 (pág. 90/91) - Act. 7 (pág. 93) - Esquema del punto 2 (pág. 101) - Act. 3 (pág. 103) - Act. 6 (pág. 102) - Act. 7, doc. 12 (pág. 107). Vocabulario.	Examen
2 Resumen del vídeo de la globalización	1p.
3 PRENSA: Resumen y presentación de 2 noticias.	1p.
4 Mapa físico de África	1p.
5 Mapa político de África	1p.
6 Conferencia sobre un país del mundo	1p.
7 Repaso: Grupos Interactivos.	
8 EXAMEN 1 DE FEBRERO. Entrará: Un mapa físico y otro político de África, 10 palabras del vocabulario y 2 preguntas de la teoría estudiada.	5p.
TOTAL	10p.

SI EL COMPORTAMIENTO NO ES BUENO EN LAS CLASES, LA PUNTUACIÓN SE PUEDE REDUCIR EN DOS PUNTOS. (VERDE= BUEN COMPORTAMIENTO; NEGRO= MAL COMPORTAMIENTO).

SESIONES: EY? IN G.I. EX.

LO QUE DEBO MEJORAR PARA EL PRÓXIMO PLAN DE TRABAJO:
.....
.....

OPINIÓN Y FIRMA DE LA PROFESORA: _____ OPINIÓN Y FIRMA DE LA FAMILIA: _____

Nota. Elaboración propia.

- Ítem 3. Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes. Ítem 4. Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.

Al comenzar cada plan de trabajo se puede identificar qué se sabe, qué se quiere saber, por qué se quiere aprender y cómo se quiere aprender (figura 3).

Los planes de trabajo son compromisos de trabajo. El alumnado elabora su propio plan de trabajo, por lo que se potencia la autogestión: qué van a hacer, cómo, el control del tiempo, qué materiales se necesitan, etc. Por tanto, se potencia la toma de decisiones.

Freinet (1973) destaca: “No hay un auténtico plan de trabajo si no hay participación si los interesados no lo eligen y aceptan. Sin esa doble condición, podrá haber una distribución del tiempo aparentemente beneficiosa, pero nunca habrá un plan de trabajo” (p.10).

Figura 3.

Ejemplo de plan de trabajo.

ESQUEMA

QUÉ QUEREMOS APRENDER
Nosotros queremos trabajar en.....
Queremos aprender.....

POR QUÉ QUEREMOS APRENDER
Queremos saber..... para.....
Queremos aprender..... porque.....

LO QUE QUEREMOS APRENDER EN ESTE TEMA
.....

CÓMO QUEREMOS APRENDER (materiales y actividades)
Se puede hacer, construir.....
Se puede visitar.....
Podemos utilizar.....

PREPARAR LA DEFENSA Y ENSAYARLA

Nota. Elaboración propia.

Para fomentar la autonomía, las guías o enunciados de las propuestas donde se explicita la tarea a desarrollar deben ser instrucciones escritas secuenciadas, de lenguaje claro y preciso que especifiquen paso a paso los procedimientos necesarios para resolverla. Además, el material necesario debe estar al alcance del alumnado o detallarse (figura 4).

Figura 4.

Ejemplo de materiales de consulta.

MATERIALES DE CONSULTA:

- <http://mafalda.dreamers.com/>
- <http://www.quino.com.ar/mafalda/> La página oficial del autor
- <http://www.upsocl.com/comunidad/30-momentos-de-mafalda-que-te-haran-entender-mejor-a-este-complicado-mundo/>
- <https://instagram.com/mafaldadigital/>
- Cualquier librito de Mafalda.



Nota. Elaboración propia.

- *Ítem 5. Los estudiantes aprenden unos de los otros.*

El tiempo se divide en trabajo individual, trabajo en pequeños grupos y trabajos en gran grupo. En el plan de trabajo se pueden fijar los agrupamientos de cada una de las actividades.

Además, el plan de trabajo es compatible con otras técnicas freinetianas con un marcado carácter cooperativo, tales como: las conferencias o los proyectos de investigación grupales.

7. Las evaluaciones fomentan el logro de todos los estudiantes.







El alumnado sabe qué se espera de él o de ella en cada plan de trabajo. Así, durante la realización de los planes se favorece la supervisión de uno mismo y de la tarea. Se promueven los ficheros autocorrectivos para que el alumnado corrija las actividades que realiza. Igualmente, al finalizar cada plan, se promueve la autoevaluación individual y grupal.

En el plan de trabajo también se recoge la opinión del profesorado e, incluso, de las propias familias para evaluar el desempeño del alumnado (figura 5).

También se busca que, al finalizar cada plan de trabajo, el alumnado elabore compromisos sobre aspectos negativos que se tienen que mejorar en el siguiente plan de trabajo.

Figura 5.

Autoevaluación al finalizar el plan de trabajo

ASÍ ME VEO YO: VALORACIÓN DE MI TRABAJO							
	ACABO MIS TAREAS A TIEMPO						
	CUIDO EL MATERIAL						
	ME ESFUERZO PARA MEJORAR.						
	COLABORO CON MIS COMPAÑEROS						
	CUMPLO LAS NORMAS. (HAGO CASO A LA PRIMERA)						
	LO QUE MÁS ME HA GUSTADO ES:						
Opinión de los profesores/as:							
Opinión del padre y madre							

Nota. Elaboración propia.

- *Ítem 6. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferentes entre las personas. Ítem 8. La disciplina se basa en el respeto mutuo.*

En los planes de trabajo hay actividades obligatorias, que responden a la necesidad de aprender los contenidos curriculares establecidos en las disposiciones legislativas; pero otras son voluntarias, lo que favorece la libre elección de temas, de trabajos en grupos y de investigaciones concretas. Pueden proponer actividades en función de sus intereses.

El alumnado también puede distribuir el tiempo de trabajo en función de sus ritmos de trabajo, motivaciones e intereses. La reflexión sobre este proceso de planificación implica que sean conscientes de las similitudes y las diferencias que existen entre las personas (figura 6).

Asimismo, los planes de trabajo no son una técnica más, sino que encierran una filosofía: el respeto entre iguales, el respeto a la diversidad, la autoestima o la ayuda mutua.

Figura 6.

Ejemplo de plan de trabajo

<p>TAREAS OBLIGATORIAS (5 puntos)</p> <ul style="list-style-type: none"> Dibujo en color en un folio de uno de los personajes. Escribir un texto libre sobre Mafalda o cualquiera de los personajes del comic. Hacer dos definiciones en 1 folio sobre vocabulario de este tema (el vocabulario lo daremos en clase). Exposición breve (3-4 minutos) del personaje que hemos elegido al resto de la clase. Hacer una ficha personal sobre una tira de Mafalda que hable sobre las personas (Tira + comentario). 	<p>Tareas optativas elegidas (2 puntos):</p> <p>Tarea 1: Individual <input type="checkbox"/> Grupal <input type="checkbox"/> Con quién: _____</p> <p>Fecha de presentación: _____</p> <p>Tarea 2: Individual <input type="checkbox"/> Grupal <input type="checkbox"/> Con quién: _____</p> <p>Fecha de presentación: _____</p>																																								
<p>TAREAS OPTATIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> Otros libros de Quino. Informe. Dibujo, poster, cartulina. Biografía de algún personaje interesante relacionado con el tema. Álbum de fotos comentado. Blog Friso cronológico. Video Carta Poster Libro sobre dibujos, vocabulario, fichas, textos libres... Otros personajes de comic: Tintin, Asterix, japoneses... (Conferencia breve) <p>El formato que utilizaremos será el folio para entregar nuestros trabajos. Folio: DinA4</p> <p>Conferencia breve: exposición de 3-4 minutos a la clase</p>	<p style="text-align: center;">Cronograma del trabajo</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Semana 1</th> <th>Semana 2</th> <th>Semana 3</th> <th>Semana 4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Dibujo</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Texto libre</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Definiciones</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tira</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Exposición</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tarea 1</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tarea 2</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: right;">Escribo: Empezado/ Acabando / Terminado (fecha)</p>		Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Dibujo					Texto libre					Definiciones					Tira					Exposición					Tarea 1					Tarea 2				
	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4																																					
Dibujo																																									
Texto libre																																									
Definiciones																																									
Tira																																									
Exposición																																									
Tarea 1																																									
Tarea 2																																									

Nota. Elaboración propia.

- Ítem 9. El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración. Ítem 10. El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.

Los planes de trabajo pueden englobar tareas de diferentes áreas. Además, los materiales elaborados cooperativamente con otros profesores y profesoras pueden enriquecer estas estrategias y actividades. Así, se favorece la planificación conjunta del trabajo (figura 7).

Figura 7.

Plan de trabajo de diferentes áreas

 LENGUA	Asamblea <input type="checkbox"/>	Mi noticia <input type="checkbox"/>	Lectura: grupos lectores <input type="checkbox"/> Memoria visual <input type="checkbox"/>	Preparación dictado 8 <input type="checkbox"/> Dictado <input type="checkbox"/>	Puesta en común: Las sílabas y tipos de palabras. <input type="checkbox"/>	Hablo <input type="checkbox"/> Escribo <input type="checkbox"/>
 MATEMÁTICAS	1/2 <input type="checkbox"/>	Puesta en común: Cuadernillo mates 2: Regla del 10. Pag 8 y 9 <input type="checkbox"/>	Cuadernillo mates 2: Escribir nº de cuatro cifras. Pag 10 <input type="checkbox"/>	Construir calendario de MARZO <input type="checkbox"/>		
 CIENCIAS SOCIALES Y NATURALES	Trabajo en equipo: ¡ He crecido ! <input type="checkbox"/>	Trabajo en equipo: Logros de mi vida <input type="checkbox"/>	Puesta en común: Logros de mi vida <input type="checkbox"/>			
 ED. FÍSICA					 MUSICA	
 INGLES					 TALLERES	
 OTRAS ACTIVIDADES.	Destriple: juegos matemáticos <input type="checkbox"/> filosofía visual <input type="checkbox"/> palabras y ritmo <input type="checkbox"/>	concierto <input type="checkbox"/>	Archivar <input type="checkbox"/>	Terminar lo del sobre rosa <input type="checkbox"/>	 RINCONES	

Nota. Elaboración propia.

- *Ítem 11. Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos.*

En los centros educativos donde se utiliza esta técnica se suele apostar por una reorganización de los recursos humanos. Así, el profesorado de apoyo trabaja dentro del aula ordinaria. Se apoya/refuerza a todo el alumnado, pero especialmente a aquellos que presentan necesidades educativas específicas. Además, el uso del plan de trabajo por parte del alumnado permite que el profesorado realice un uso más eficaz del tiempo. Así, se dispone de más tiempo para aquellas personas que requieren mayor atención por sus dificultades o necesidades de aprendizaje, pero siempre en un contexto ordinario.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El objetivo de este estudio ha sido justificar los planes de trabajo desde la inclusión educativa. Los resultados alcanzados permiten concluir que la filosofía de Freinet concuerda con las pretensiones de la inclusión educativa. Por ello, esta técnica freinetiana es una herramienta útil para fomentar la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado (Echeita, 2020). Ahora bien, su implantación demanda la reorganización del aula tradicional en cuanto a metodologías, espacios, tiempos y recursos humanos (Torrego et al., 2021).

Otros autores, tales como Casado (2018), proponen el uso de planes de trabajo dentro de un modelo de transición hacia el aprendizaje activo. Sin embargo, los hallazgos de este estudio, las experiencias analizadas y la literatura revisada permiten corroborar que el plan de trabajo es en sí misma una técnica activa, no una mera transición hacia el uso de metodologías activas en el aula. Por ello, se resalta su valor como técnica para organizar la actividad del aula. De hecho, es compatible y en ella se pueden integrar diversos métodos activos (ej. aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos o pensamiento visible).

Como propuesta, sería pertinente que el profesorado revisase la web específica de los planes de trabajo del MCEP de Madrid para conocer propuestas concretas que puedan tomar como referencia para comenzar a instaurar la técnica analizada en sus respectivas aulas. Asimismo, se cuenta con otras vías para formarse e intercambiar experiencias, tales como formar parte del grupo de Facebook “MCEP - Movimiento Cooperativo de Escuela Popular”.

Por tanto, rescatando las ideas de Torrego y Martínez-Scott (2018), se debería promover el conocimiento de Célestin Freinet, así como reconocer sus contribuciones pedagógicas. En este sentido, y a modo de conclusión, se resalta la siguiente cita de Freinet (1973).

Con el plan de trabajo, el alumno queda libre, por así decirlo, dentro del marco de ciertos límites que ha medido y aceptado previamente. Dentro de estas fronteras puede ir a su paso, medir el avance de su trabajo, darse prisa para luego descansar, o dedicarse a otras actividades más apasionantes. Con esta práctica adquiere, la noción del orden, del dominio de sí mismo, de confianza, de amor al trabajo terminado que se desarrollará como conciencia profesional, equilibrio y paz conquistada a brazo partido mediante el trabajo (p.52).

6. AGRADECIMIENTO

Este estudio se enmarca dentro de la Beca “Maestro Benaiges”, promovido por La *Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna* (FIMEM), en colaboración con el *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular* (MCEP) y la *Asociación Escuela Benaiges*.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J.L. (2019). *El li(bro) de un maestro algo fre(i)nético*. www.mcep.es/wp-content/uploads/2019/03/libro-maestro-freinetico-web.pdf
- Ayala, M., Rodríguez, R., Téllez, J.J. y Palmero, J.M. (2020). Técnica Freinet: uso dialógico del lenguaje. *Cuadernos de pedagogía*, (511), 34-42.
- Bonafé, J. (2016). La vida en la escuela, la escuela en la vida. *Cuadernos de pedagogía*, (473), 30-33.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Fuhem.
- Casado, O. M. (2018). *La autorregulación en el aula de Educación Primaria. Estudio y aplicación de un modelo integral de transición activa hacia la autonomía* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid.
- 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. (2020). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Errico, G. (2014). La Pedagogía Freinet en España: la importancia del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). *Cabás*, (12), 1-14.
- Espinosa, A. (2003). Célestin Freinet, más actual que nunca. *Aula de innovación educativa*, (125), 45-48.
- Fernández, J. (2018). El cuerpo en la pedagogía Freinet. *Aula de innovación educativa*, (277), 53-57.

- Fortunato, I. (2017). Why Celestin Freinet's pedagogy is still present? *Revista iberoamericana de Estudos em Educaçao*, 1(12), 546-549.
- Freinet, C. (1973). *Los planes de trabajo*. Laia. Biblioteca de la Escuela Moderna.
- Imbernón, F. (2010). *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*. Graó.
- Imbernón, F. (2017). Célestin Freinet, una pedagogía actual y vigente. *Revista Iberoamericana de Estudios en Educación*, 12(1), 591-595.
- Imbernón, F. (2019). Célestin Freinet: un maestro comprometido y vigente. *Aula de innovación educativa*, (284-285), 56-92.
- Jorrín, I., Fontana, M., y Rubia, B. (2021). *Investigar en educación*. Síntesis.
- Pérez, E. (2013). El movimiento Freinet en España. *Cuadernos de pedagogía*, (433), 52-54.
- Santaella, E. (2016). *La pedagogía Freinet como movimiento educativo comprometido con la renovación de la escuela y la promoción de un modelo social más justo. Estudio de caso del gupo territorial de Granada* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Torrego, L. (2021). (Coord.). *Manual para la acción inclusiva*. Universidad de Valladolid.
- Torrego, L., y Martínez-Scott, S. (2018). Sentido del método de proyectos en una maestra militante en los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 21(2), 1-12.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>.

LAS MISIONES PEDAGÓGICAS. UN ANHELO DE LA REVISTA *ESCUELAS DE ESPAÑA*

Sara Valdivieso Bermejo

Judith Cáceres Iglesias

Universidad de Valladolid

saravaldiviesoerbermejo@gmail.com

PALABRAS CLAVE

Misiones pedagógicas, Educación rural, análisis documental, revista *Escuelas de España*

RESUMEN

Las Misiones Pedagógicas fue una iniciativa educativa que surgió durante la II República española. Su función primordial era la de acercar la cultura, de la que disfrutaban los y las habitantes de las ciudades, a las zonas rurales y más aisladas del país. Sin embargo, la revista *Escuelas de España* –revista de temática educativa y cuyos editores fueron tres maestros segovianos–, ya llevaba varios años reclamándolas. En esta investigación se pretende conocer los antecedentes de las Misiones Pedagógicas mediante la visión que tienen los editores de la revista *Escuelas de España*. Para conseguirlo, se ha llevado a cabo un análisis documental, concretamente, un análisis temático del contenido de dichas publicaciones. Se concluye que los maestros editores de la revista fueron los principales precursores de esta labor educativa y cultural, describiendo en las líneas de sus escritos cómo ser estas misiones culturales y por qué habría que llevarlas a cabo.

1. INTRODUCCIÓN

La tasa de analfabetismo a finales del siglo XIX era significativamente elevada. Sin embargo, a lo largo de este siglo surgieron una serie de instituciones y elementos que fueron clave en el ámbito educativo. Algunas de ellas fueron las escuelas de párvulos (1838), los institutos de segunda enseñanza (1835), las escuelas de maestros (1839) y maestras (1858), la Institución Libre de Enseñanza (1876) o la Ley de Instrucción Pública, conocida como Ley Moyano (1857) (Viñao, 2004).

Pese a estos avances educativos, la escolarización de la población más joven a comienzos del siglo XX era, prácticamente, inexistente. El analfabetismo seguía siendo un problema en la sociedad española: el 64% de la población era analfabeta –71% mujeres y 56% hombres– (Liébana, 2009). Esto significaba que gran parte de la población era ajena al libro, al periódico

y, en definitiva, a la cultura (Boza y Sánchez, 2004). Esta situación se agravaba aún más en las zonas rurales, pues como señala Tiana (2016), estos lugares, en numerosas ocasiones, parecían estar viviendo en una época anterior.

Al proclamarse la República, los gobiernos eran conscientes del atraso educativo que se desarrollaba en el país. Por este motivo, desde el primer momento empezaron a poner en marcha diferentes iniciativas pedagógicas. Además de crear centros escolares y planes de estudios para el magisterio, se desarrollaron otras iniciativas educativas, como las Misiones Pedagógicas (Flores, 2005).

1.1. Las Misiones Pedagógicas

Profesionales relacionados con el ámbito educativo y cultural, conscientes de ese atraso que vivía el país, soñaban con una España culta y desarrollada socialmente (Gimeno, 2011). Por ello, destacaba la idea de llevar la cultura a los pueblos y a las zonas más remotas del país.

El 29 de mayo de 1931, a las pocas semanas de proclamarse la República, se creó el Patronato de las Misiones Pedagógicas, con Manuel Bartolomé Cossío como presidente, cuyo objetivo era acercar esa cultura a las zonas rurales. Se pretendía alfabetizar a los hombres y a las mujeres de esas localidades mediante actividades culturales (Núñez, 2020). Para ello, se desarrollaron servicios como bibliotecas, museos, proyecciones de cine o actuaciones de coro y teatro, así como actividades destinadas a la formación de maestras y maestros (García y Martínez, 2014). Los responsables de estos servicios fueron profesionales y estudiantes comprometidos con esta necesidad: docentes, médicos, alumnado de magisterio, curas o periodistas, entre otros (Tiana, 2016).

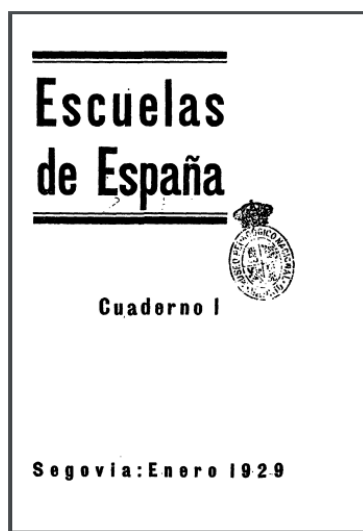
1.2. La revista Escuelas de España

Una de las maneras de dar a conocer la iniciativa de las Misiones Pedagógicas fue a través de la revista *Escuelas de España*. Esta era una revista de tirada nacional cuyos editores fueron Pablo de Andrés Cobos, David Bayón Carretero y Norberto Hernanz Hernanz, todos ellos maestros segovianos. Su principal función era transmitir las preocupaciones y necesidades educativas que surgían en la España de comienzos del siglo XX, así como dar a conocer escuelas o docentes del país. Dado el interés por transmitir iniciativas pedagógicas que calmaran las necesidades y preocupaciones de la sociedad, la revista comenzó a dar visibilidad al proyecto educativo que promovían las Misiones Pedagógicas (Ortiz, 2021). Además, los tres maestros editores llevaban, varios años, clamando en sus escritos la necesidad de crear esta iniciativa pedagógica y acercar esa cultura a los pueblos.

Su primera publicación fue en enero de 1929 (figura 1) y la última en julio de 1936 (figura 2). No obstante, tuvieron un parón de dos años (enero, 1932–enero, 1934), debido al bajo presupuesto del que disponían.

Figura 1.

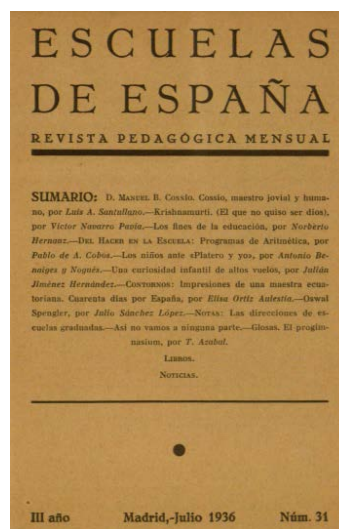
Portada del primer número de la revista



Fuente. Biblioteca Nacional de España.

Figura 2.

Portada del último número de la revista



Fuente. Biblioteca Nacional de España.

2. OBJETIVOS

La principal finalidad de este estudio consiste en conocer la perspectiva que tenían los editores de la revista *Escuelas de España* respecto a la realización de las Misiones Pedagógicas.

Para ello, nos hemos planteado los siguientes objetivos específicos:

- Conocer quiénes fueron los maestros editores de la revista, profundizando en su biografía.
- Estudiar el modelo de misión cultural que reclaman desde la revista.
- Comparar la perspectiva de misión cultural que tenía la revista con las Misiones Pedagógicas que se llevaron a cabo.

3. METODOLOGÍA

El estudio se enmarca en una metodología cualitativa que trata de utilizar textos y discursos para entender, a través de significados, la vida social; comprendiendo las cualidades de un determinado fenómeno (Hernández-Arteaga, 2012).

Partiendo de este diseño cualitativo, la investigación se basa en el modelo histórico–educativo, pues se dirige a comprender los mecanismos de difusión o interpretación de los discursos

pedagógicos (Sureda, 2004), los cuales están delimitados tanto temporal como espacialmente (Delgado, 2010). En este caso, el estudio se orienta a conocer la visión que tenía la revista *Escuelas de España* sobre el acercamiento de la cultura a los pueblos.

3.1. Técnica de recogida de datos

La técnica que se ha desarrollado para obtener los datos del estudio ha sido el análisis documental. Este hace referencia a un procedimiento de investigación que trata de unificar diferentes documentos, con el fin de presentar, objetivamente, la fuente de información original (Dulzaides y Molina, 2004).

Dentro de este análisis documental, se ha llevado a cabo un análisis temático del contenido, ya que se profundiza en el sentido literal de un texto. Se parte de la segmentación del escrito para comprender el sentido global del fenómeno del que se habla (Berenguera *et al.*, 2014). Robert y Bouillaguet (citado por Ortiz, 2021) señalan que se trata de una técnica que permite un “examen metódico, sistemático, objetivo [...], con vistas a clasificar y a interpretar sus elementos constitutivos” (p. 304).

Este tipo de análisis del contenido sigue dos fases fundamentales: la fase de preparación del corpus textual y la fase de descubrimiento (Berenguera *et al.*, 2014). Para esta investigación, en primer lugar, se realizó una preparación del corpus textual. Para ello, se agruparon los números publicados de la revista *Escuelas de España*, con el fin de preparar los datos para una primera lectura. Esta primera fase comenzó con la realización un trabajo académico, durante el curso 2018/2019 (Valdivieso, 2019). En segundo lugar, se llevó a cabo una fase de descubrimiento. De esta manera, se realizó una lectura detenida y repetida de los números de la revista, principalmente, de aquellos en los que se habla de las misiones culturales –concretamente son los números de enero, abril y octubre, de 1929; el número de abril, de 1931; el número de mayo, de 1934; y el número enero, de 1935–. Los ejemplares completos de *Escuelas de España* están disponibles a través de internet, concretamente, se encuentran localizados en la hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional Española.

A partir de esta lectura, se elaboró un sistema de categorías, con el objetivo de diferenciar los temas relacionados con estas misiones. El sistema de categorías desarrollado se explica en el apartado “3.2. Técnica de análisis de datos”.

3.2. Técnica de análisis de datos

La técnica de análisis de datos se ha desarrollado a partir del sistema de categorías mencionado con anterioridad. Durante la lectura de las publicaciones de la revista *Escuelas de España*, se analizaron y anotaron distintos temas que, posteriormente, serían los que conformarían las categorías. Este sistema de categorías permite agrupar diferentes bloques temáticos con el

objetivo de analizar, de manera coherente y minuciosa, la información recogida (Díaz, 2018). El sistema de categorías establecido para el análisis de la información es el recogido en la tabla 1.

Tabla 1.

Sistema de categorías

Categorías
Cómo serían las misiones culturales
Misioneros
Funciones y actividades
Comentarios sobre las Misiones Pedagógicas

Fuente. Elaboración propia

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Recorrido biográfico de los maestros-editores de Escuelas de España

4.1.1. Pablo de Andrés Cobos

Pablo de Andrés Cobos (La Cuesta, Segovia, 1899 – Madrid, 1973) estudió Magisterio en la ciudad de Segovia. Fue allí donde conoció a personas ilustres del ámbito literario que influirían, notablemente, en su vida. Tras desarrollar su labor pedagógica en Valdepeñas (Ciudad Real), solicitó el traslado a La Granja (Segovia). Durante su estancia en este municipio, obtuvo una beca para conocer escuelas nacionales y europeas, la cual fue fundamental en su formación docente. Posteriormente, se trasladó a Madrid y Barcelona, mientras participaba en Misiones Pedagógicas y realizaba numerosas publicaciones (Mora y Hermida, 2019; Ortiz, 2018). En 1936, con el inicio de la guerra civil fue cesado de su puesto como docente y encarcelado en la Cárcel Vieja de Segovia, hasta 1940, por varios delitos: hacer propaganda de ideas comunistas en la escuela, ser redactor de política y ser un miembro destacado de las Misiones Pedagógicas (Valdivieso, 2020).

Figura 1.

Pablo de Andrés Cobos



Fuente. Estebaranz (2016).

4.1.2. David Bayón Carretero

David Bayón Carretero (Viloria del Henar, Valladolid, 1895 – Madrid, 1981) cursó sus estudios de Magisterio en Valladolid. Tras aprobar las oposiciones fue destinado a Riaza (Segovia), donde fundó la Asociación de Maestros. Poco después, obtuvo una beca para visitar escuelas europeas y nacionales y así conocer los mejores métodos de enseñanza. Posteriormente, se trasladó a Cuéllar (Segovia), donde tuvo como objetivo construir un nuevo edificio para la escuela de niños y en la que fue el primer director. Tras ello, fue destinado a Barcelona, Madrid y Valladolid, mientras participaba activamente en los Centros de Colaboración Pedagógica y publicaba en rotativos relacionados con la enseñanza (Berzal, 2019; Ortiz, 2018; Ortiz, Berzal y Torrego, 2019). El inicio de la guerra civil supuso el comienzo de su represión. En 1936, fue encarcelado en la prisión de Cuéllar. Al salir, suspendido de empleo y sueldo, se trasladó a Ávila, donde inició otros negocios. En 1949, fue rehabilitado en la enseñanza, concretamente, en Santovenia (Valladolid) y, posteriormente, fue destinado a El Molar (Madrid). En 1954, dirigió el Grupo Escolar Villalpando de Segovia, donde se jubiló en 1969 (Ortiz, 2021).

Figura 2.

David Bayón Carretero



Fuente. Valdivieso (2020).

4.1.3. Norberto Hernanz Hernanz

Norberto Hernanz Hernanz (San chopedro, barrio de Orejana, Segovia, 1891– Segovia, 1981) realizó sus estudios de Magisterio en Madrid. Con calificaciones lo suficientemente elevadas para solicitar vacante en cualquier escuela de la capital, optó por la zona rural y se trasladó a Torre Val de San Pedro (Segovia). Allí, realizó excursiones escolares, exposiciones, funciones teatrales y comprometió a las familias en la enseñanza de sus hijos. Debido a su preocupación por el aislamiento de las zonas rurales, creó diferentes encuentros con compañeros de profesión para buscar soluciones²⁴. Además, obtuvo una beca con la que pudo conocer escuelas europeas y nacionales, para conocer los procedimientos educativos de estos lugares. En 1931, desarrolló su labor educativa en Barcelona y realizó varias publicaciones (Ortiz, 2018; Santamaría, 2019). Al terminar la guerra civil, fue suspendido de empleo y sueldo. En 1944, se resolvió su expediente de depuración, siendo repuesto a sus funciones y destinado a Mayals (Lérida) (Valdivieso, 2020).

Figura 3.

Norberto Hernanz Hernanz



Fuente. Valdivieso (2020).

4.2. Las Misiones Pedagógicas: un sueño de Escuelas de España

La realidad educativa y cultural que vivía la España rural de comienzos del siglo XX era compleja: maestros y maestras sufrían cierto aislamiento y la tasa de analfabetismo de la población era significativamente elevada (Viñao, 2004). A causa de ello y previamente al nacimiento del Patronato de Misiones Pedagógicas, los tres maestros y fundadores de *Escuelas de España* insistían en la relevancia de acercar la cultura a las zonas rurales y más aisladas del país. Reclamaban al gobierno misiones culturales, pues insistían en que eran fundamentales para disminuir el analfabetismo existente. A través de las líneas de su revista, exponían la forma de organizarlas y desarrollarlas. Por todo ello, se les puede considerar pioneros de esta iniciativa pedagógica y social.

²⁴ Así nacerían los conocidos Centros de Colaboración Pedagógica.

Pablo de Andrés, David Bayón y Norberto Hernanz contaban que para este acercamiento cultural era necesario potenciar la comunicación entre los profesionales de la educación. Norberto Hernanz (1929), desde la revista, reitera en que, para conseguir este nexo y unión entre docentes,

sería muy conveniente que un grupo de profesores, especie de brigada móvil de la cultura, partiendo de la Universidad, extendiera por todos los sectores de la enseñanza conocimientos, inquietudes, ideales, manteniendo vivo el interés cultural de todo el cuerpo docente. (p. 89)

Para ello, se contaría con “...misioneros laicos que van por los pueblos infundiendo en los maestros fe, esperanza y alientos, presentándoles la cultura fresca, el ejemplo vivo y la norma más exacta y económica en su hacer educativo” (*Escuelas de España*, 1929, p. 22).

Escuelas de España (1929) señalaba que las personas que debían acercar esta cultura a las zonas rurales serían parte del profesorado universitario, cuya principal finalidad sería acercar los saberes de los que se beneficiaban los y las habitantes de las ciudades: eran ellos y ellas quienes disfrutaban de “los bienes de la civilización” (p. 12). Llevar estos servicios al mundo rural permitiría que esta población continuara viviendo allí y no se exiliara en busca de nuevas oportunidades. Sería, en estas zonas rurales, donde tendrían a su alcance este privilegio cultural. “No hay otro medio que llevar a él las diversiones, comodidades y elementos de la cultura que posee la ciudad” (Hernanz, 1929, p. 90). Para conseguirlo se ofrecerían diferentes servicios como el acercamiento del libro y la lectura, proyecciones de cine o conferencias y charlas.

Estas misiones prodigarían el libro, lo vivificarían con lecturas públicas, conferencias, sesiones de cine, recreativas unas veces y otras instructivas. Siempre en comunicación con las granjas provinciales, regionales o locales, con los campos de experimentación en funciones y con todas las organizaciones culturales que ya existan, para ayudarlas a realizar sus propios fines y corregir sus desviaciones. (*Escuelas de España*, 1929, p. 91)

Llevar la cultura a la zona rural era fundamental, pues esta transmisión cultural era un elemento clave para alcanzar el bienestar social. Hernanz (1929) insistía, además, en que el acercamiento del conocimiento favorecería el ocio rural e, incluso, se mejorarían sus condiciones vitales diarias, como la alimentación o la higiene.

Una vez conseguida esa conexión entre docentes para acercar la cultura, se hizo hincapié en quién sería la persona capaz y adecuada de difundir y enseñar esos conocimientos en los pueblos. En un primer momento, se pensó en que la figura idónea sería el maestro o la maestra del municipio. Sin embargo, se requerían más personas para cumplir con esta función; un medio más amplio. Por ello, como señala Hernanz (1929), se necesitaría la ayuda de diversos

especialistas como ingenieros, curas o médicos, entre otros; siendo todos ellos y ellas los denominados misioneros y misioneras.

Escuelas de España (1929), recoge dos razones fundamentales de por qué debe ser de esta manera:

La primera para mantener alerta y vivaz al magisterio primario y secundario, secundando al mismo tiempo su obra y llevándoles los medios para realizarla con máxima eficacia. La segunda, para verter fuera del cuerpo docente, siempre en colaboración con él, la buena nueva de la cultura. (p. 91)

No obstante, cabe señalar que, aunque las misiones estaban abiertas a ayudar a cualquier persona, Hernanz (1929) insistía en la existencia de dos partes claramente diferenciadas: “una especializada, técnica, permanente, que diera unidad de dirección y continuidad a la obra, y otra que aportara entusiasmos y elementos renovadores” (pp. 95-96). Las dos serían complementarias, ya que aportarían aspectos fundamentales en el desarrollo de cada misión.

Para conseguir llevar a cabo esta iniciativa, era fundamental desarrollar un cambio en la mentalidad del Estado, en general, y del magisterio, en particular. En *Escuelas de España* se afirma que existía una significativa despreocupación hacia estas zonas rurales, por parte del Estado. Por eso, se necesitaba estar dispuesto a desarrollar un cambio y a invertir económicamente en estas misiones para lograrlo. En cuanto al magisterio, la revista manifiesta que los docentes creían que era en las zonas urbanas donde había más oportunidades, tanto laborales como sociales.

Para lograr esa necesaria transformación y poder realizar estas actividades culturales, era fundamental contar con maestros y maestras con interés y deseo por desarrollar su pedagogía en las zonas más aisladas. La participación del profesorado en estas actividades culturales implicaría, no solo la permanencia de los y las habitantes de las zonas rurales, sino también la de los y las docentes. Estos últimos, se olvidarían de la ciudad, pues allí ya disfrutarían de las comodidades básicas (Hernanz, 1929).

Me parece que las misiones laicas de la cultura a la que vengo refiriéndome constituirían un poderoso apoyo en favor de esa saludable reacción en pro de la justicia y de la eficacia educadora. Ellas lograrían, en efecto, a más de sostener, intensificar y mejorar los esfuerzos del magisterio rural, hacerle justicia y hacérsela al aldeano. (Hernanz, 1929, p. 93)

Para desarrollar una misión se debían tener claras las funciones en relación con los objetivos planteados, siguiendo, a su vez, la organización. Hernanz (1929) establece que las competencias de estas misiones son: (a) una pedagógica, ya que “intensifica la cultura en el cuerpo docente,

estrecha sus relaciones y eleva su nivel intelectual”; (b) una técnica, que “sugiere y depura los procedimientos de la enseñanza”; y (c) una social, pues se “extiende el tesoro cultural por el pueblo haciéndole copartícipe de él” (p. 99).

Debido al interés de Pablo de Andrés, David Bayón y Norberto Hernanz, así como de otros docentes de la zona —en la provincia de Segovia—, se comenzaron a desarrollar iniciativas culturales. En *Escuelas de España* (1931), queda reflejado que:

Hace ya varios años que en Segovia venimos pidiendo las Misiones culturales y pedagógicas. En el Congreso²⁵ de 1928 se trató este asunto y se determinaron sus ventajas, su finalidad y los medios de ponerlas en práctica. En el número 2 de esta revista, nuestro compañero Hernanz ha tratado del asunto y ha expuesto el concepto que de estas misiones tiene el Magisterio Segoviano. (p. 97)

Es evidente que, a través de la revista *Escuelas de España* se venían solicitando estas misiones culturales. Sin embargo, no fue hasta 1931, con la proclamación de la República y la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas, cuando, realmente, comenzó a desarrollarse esta iniciativa educativa y social.

Segovia fue la primera zona en donde se desarrollaron Misiones Pedagógicas, concretamente en el municipio de Ayllón, ya que esta provincia contaba con los medios necesarios para llevarlas a cabo. Se tenía el apoyo de la Inspección educativa, de docentes y profesorado de la Escuela Normal, así como de los Centros de Colaboración Pedagógica (*Escuelas de España*, 1931).

Las Misiones Pedagógicas, que, sin equívoco, hubiera sido tal vez más acertado llamar Misiones a los pueblos o aldeanas, no se han originado abstractamente, sino ante el hecho doloroso e innegable del abismo que, en la vida espiritual, más aún que en la económica, existe en nuestro país entre la ciudad y la aldea. (*Escuelas de España*, 1934, p.1)

Desde la revista (1934) se insistía en que toda la población del país debía tener los mismos derechos, entre los que se incluía el acceso a la cultura. Mientras “a unos [...] les regalan a cada paso estímulos espirituales para el saber y el goce, a los otros el aislamiento les sume en la más honda miseria de todas sus potencias”, siendo este aislamiento “el último límite de la penuria espiritual expresa” (p. 1).

²⁵ Se trata del II Congreso Pedagógico, celebrado entre el 11 y el 15 de julio de 1928, en Segovia (Dueñas y Grimau, 2009).

Escuelas de España (1934) insistía en que, si realmente se deseaba erradicar el analfabetismo en el país, era fundamental acercar la cultura a los lugares más alejados de las urbes. En ningún caso, debería estar normalizado, como señala la revista que,

A setenta kilómetros de Madrid, en su misma provincia, existe un pueblo donde todavía no hay carros, donde muchos de sus vecinos pueden haber muerto sin verlos y donde el ambiente de cultura habrá de recordar, por tanto, a la edad anterior al descubrimiento de la rueda. (p.2)

Además, parte de la población podría pensar que, si en un municipio ya existía una escuela, no habría necesidad de realizar Misiones Pedagógicas en el lugar. Los editores de *Escuelas de España* insistían en que la misión realizaba una labor distinta a la del maestro o la maestra. En la misión, el docente sería fundamental y tendría un papel de gran relevancia, siendo partícipe y colaborador de esta.

Gracias a las Misiones Pedagógicas y a través de las actividades que estas realizaban, los misioneros y las misioneras conseguían que la población rural sintiera que no estaban olvidados de la sociedad.

El Gobierno, por fin se acuerda de ellos y les envía aquellos señores que, conviviendo en el pueblo unos días, les hablan de historias que les gustan; les enseñan cosas que no habían visto; les divierten con poesías, música y espectáculos emocionantes; al marchar les dejan libros para que sigan aprendiendo y divirtiéndose, y todo ello de balde, cuando ellos no recordaban haber visto por allí, según dicen, más que al recaudador de contribuciones o a algún candidato o muñidor solicitando votos. (*Escuelas de España*, 1934, p. 4)

No obstante, a pesar de acercar la cultura a los pueblos, los editores de la revista (1934) insistían en que “no se acabará con los analfabetos hasta que la enseñanza se haga, en realidad, de verdad obligatoria” (p. 5). Esto no ocurriría hasta que no hubiera más plazas disponibles para el alumnado, así como más maestros y maestras que centros escolares.

Cabe señalar, que las Misiones Pedagógicas no solo tenían como objetivo acercar la cultura al mundo rural, sino también realizar una labor social, mediante charlas sobre la importancia de cuestiones vitales, como la alimentación, la higiene, las enfermedades infantiles o los embarazos (*Escuelas de España*, 1935).

4.3. Comparación entre la misión cultural planteada por la revista y las Misiones Pedagógicas desarrolladas por el Patronato

A continuación, se establece, a modo de comparación, un balance entre las misiones culturales que propusieron Pablo de Andrés, David Bayón y Norberto Hernanz a través de *Escuelas de España*, con las Misiones Pedagógicas llevadas a cabo por el Patronato de Misiones Pedagógicas (tabla 2).

Tabla 2

Comparativa entre las misiones culturales propuestas por Escuelas de España y las realizadas por el Patronato de Misiones Pedagógicas

	Visión Escuelas de España	Realizadas por el Patronato
¿Qué son?	Especie de brigada móvil	Escuela ambulante
¿Quiénes son los misioneros y las misioneras?	Profesorado universitario, maestros y maestras, médicos, curas...	Maestros y maestras, músicos, escritores y escritoras, periodistas, bibliotecarios, pintores...
Funciones	Pedagógica, técnica y social	Pedagógica, cultural y ciudadana
Actividades	Acercamiento del libro, lecturas, conferencias, proyecciones de cine...	Proyecciones de cine, coro, teatro, música, museo, biblioteca

Fuente. Elaboración propia.

Las misiones que se planteaban desde la revista *Escuelas de España* tenían como finalidad acercar la cultura urbana a los pueblos. Este objetivo se llevaría a cabo a través de la formación de una especie de brigada formada por profesores de diferentes etapas educativas, médicos y sacerdotes, entre otras profesiones. Atendiendo a funciones pedagógicas, técnicas y sociales, se promovían actividades tales como: realización de conferencias, lecturas de libros, reproducción de proyecciones de cine, acercamiento a los libros, etc.

Desde el Patronato, se entendían las Misiones Pedagógicas como una escuela ambulante. Su principal objetivo era muy similar al de la revista, pues pretendía acercar la cultura a las zonas más desfavorecidas: las zonas rurales. Para lograr el objetivo planteado, se decidió encomendar la tarea de acercar la cultura a las zonas rurales a docentes, músicos, médicos, escritores, pintores, periodistas y bibliotecarios, entre otros. Se desarrollaban actividades de teatro, coro, música, cine, biblioteca y museo circulante, cuyas funciones eran culturales, sociales y pedagógicas.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Las Misiones Pedagógicas fueron una iniciativa de gran relevancia durante el periodo republicano, pues pretendieron transformar la sociedad a través del acercamiento de la cultura a las zonas rurales y más aisladas, ya que eran estas las que más sufrían una elevada tasa de analfabetismo y un considerable aislamiento social.

Esta iniciativa nació en 1931, tras la proclamación de la República y la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas. Sin embargo, Pablo de Andrés, David Bayón y Norberto Hernanz, maestros segovianos y editores de la revista *Escuelas de España*, preocupados por la situación del país, llevaban varios años reclamándolas. Estos maestros consideraban necesario que los pueblos más pequeños pudieran disfrutar de la cultura de la que disfrutaba la población urbana. Para ello, propusieron que una especie de brigada móvil realizase diversas actividades culturales para los vecinos y las vecinas de los municipios, así como formación de calidad para las maestras y maestros de estos.

Pese a que las Misiones Pedagógicas se realizaran tiempo después, los editores de *Escuelas de España* tuvieron una gran importancia en el ámbito educativo y pedagógico, pues recopilaron el trabajo y el esfuerzo desarrollado en los pueblos y aldeas, por parte de misioneros y misioneras, así como la relevante función del Patronato de Misiones Pedagógicas.

Además, este estudio refleja la necesidad de investigar, conocer y recuperar la historia de la educación. Es necesario comprender cómo reconocidos maestros como de Andrés, Bayón y Hernanz lucharon por extinguir el analfabetismo y transformar la sociedad de comienzos del siglo XX, a través de la enseñanza y la cultura.

Finalmente, a raíz de la presente investigación surgen diferentes propuestas como, por ejemplo, indagar en biografías de maestros y maestras caracterizados por sus inquietudes en la enseñanza y transformar la sociedad a través de ella; conocer cómo afectaron las Misiones Pedagógicas a la sociedad de la época, mediante documentos orales, escritos o gráficos; o analizar la influencia de las Misiones Pedagógicas en la provincia de Segovia.

*Un maestro es el resultado de una formación cultural y humana lo más amplia posible. Lo definen una actitud ante la ignorancia, la injusticia y la crueldad.*²⁶

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrés (de), P., Bayón, D. y Hernanz, N. (1929). *Escuelas de España*, (1).

²⁶ García y Martínez (2014).

- Bartolomé-Cossío, M., Huerta, L., Ballesteros, A., Bayón, D., y Hernanz, N. (1929). *Escuelas de España*, (2).
- Berenguera, A., Fernández, M. J., Pons, M., Pujol, E., Rodríguez, D. y Saura, S. (2014). Análisis de datos discursivos. El apoyo de los programas informáticos en el análisis de datos narrativos. En *Escuchar, observar y comprender. Aportaciones de la investigación cualitativa* (pp. 133-158). Institut Universitari d'Investigació en Atenció Primària Jordi Gol.
- Berzal, E. (2019). David Bayón Carretero. En J. M. Moreno (coord.), *Segovia 1900-1936. Diccionario Bibliográfico* (pp. 93-96). Real Academia de Historia y Arte de San Quirce.
- Boza, M. y Sánchez, M. Á. (2004). Las bibliotecas en las misiones pedagógicas. *Boletín de la Asociación andaluza de bibliotecarios*, (74), 41-51.
- Causi, T., López, V., Ramos, G., Bayón, D. Unamuno (de), M., Andrés (de), P., Chico, M. y Ferrari, M. (1929). *Escuelas de España*, (4).
- García, C. y Martínez, L. (2014). *La escuela de la república. Memoria de una ilusión*. Catarata.
- Gimeno, J. (2011). Esbozo de una utopía: las Misiones Pedagógicas de la II República española (1931-1939). *Faro*, (13), 160-177.
- Delgado, G. (2010). Conceptos y metodología de la investigación histórica. *Revista cubana de salud pública*, 36(1), 9-18.
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119.
- Dueñas, C. y Grimau, L. (2009). *De las sobras a la luz. La educación en Segovia (1900-1931)*. Talasa.
- Dulzaides, M. E. y Molina, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1-5.
- Estebaranz, A. (2016, 1 de marzo). Pablo de Andrés Cobos: maestro en La Granja. *Arqueología de imágenes*. <https://cutt.ly/7yFs5DU>
- Flores, F. (2005). *La escuela de la Segunda República*. Puntoreklamo.
- Hernández-Arteaga, I. (2012). Investigación cualitativa: una metodología en marcha sobre el he-cho social. *Rastros Rostros*, 14(27), 57-68.
- Liébana, A. (2009). *La educación en España en el primer tercio del siglo XX: la situación del analfabetismo y la escolarización*. Universidad de Mayores de Experiencia Recíproca.
- López-Velasco, E., Obregón, R., Calavia, G., de Dios, J., Ramia, R., y Manzanares, A. (1934). *Escuelas de España*, (5).

- Mora, J. L. y Hermida, F. (2019). Pablo de Andrés Cobos. En J. M. Moreno (coord.), *Segovia 1900-1936. Diccionario Bibliográfico* (pp. 38-48). Real Academia de Arte de San Quirce.
- Núñez, M. (2020). Las Misiones Pedagógicas: un proyecto republicano de Animación. *Cabás*, 23, 161-183.
- Ortiz, R. (2018). Estampa y aportaciones de tres maestros renovadores: Norberto Hernanz, Pablo de Andrés y David Bayón. *ReiDoCrea*, 7(6), 63-78.
- Ortiz, R. (2021). *La revista Escuelas de España (1929-1936). Estructura, características e influencia pedagógica de la institución libre de enseñanza* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio UvaDoc. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/46448>
- Ortiz, R., Berzal, E. y Torrego, L. (2019). Un maestro renovador: David Bayón Carretero. *Investigaciones Históricas*, (39), 543-576.
- Quintanilla, M., Hernanz, N., Fernández, F., Cabello, F. J., Cerezo, F. N., Bayón, D. y Ballesteros, A. (1931). *Escuelas de España*, (2).
- Rodríguez-Casona, A. (1935). *Escuelas de España*, (13).
- Sureda, B. (2004). La investigación en historia de la educación y los otros espacios de socialización y formación de los jóvenes en el siglo XX. Introducción. *Historia de la Educación*, 22-23, 27-32.
- Santamaría, J. M. (2019). Norberto Hernanz Hernanz. En J. M. Moreno (coord.), *Segovia 1900-1936. Diccionario Bibliográfico*. (pp. 274-277). Segovia: Real Academia de Historia y Arte de San Quirce.
- Tiana, A. (2016). *Las Misiones Pedagógicas. Educación popular en la Segunda República*. Catarata.
- Valdivieso, S. (2020). *La represión del Magisterio Renovador en Segovia: la voz silenciada de las familias* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. Repositorio UvaDoc. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/41703>
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Marcial Pons Historia.

LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO BILINGÜE INTERMODAL EN UNA ESCUELA 0-3 AÑOS

Ana Rosa Vidal Carreño

Noelia García Pérez

Helena Fígols Berruezo

Escuela Forestier, Instituto Municipal de Educación -Ayuntamiento de Barcelona

avidalcarren@bcn.cat

PALABRAS CLAVE

Sordera, lengua de signos, modalidad bilingüe intermodal

RESUMEN

La intervención temprana es necesaria para que las niñas y niños con sordera prelocutiva dispongan de una herramienta comunicativa que les permita adquirir lenguaje, imprescindible para interactuar con el entorno, representarse el mundo y articular el pensamiento.

Se describe la propuesta educativa para la atención del alumnado con sordera de 0 a 3 años de la escuela pública Forestier. Frente a la tendencia oralista predominante, que ha demostrado sus limitaciones para lograr el desarrollo lingüístico, cognoscitivo y psicosocial adecuado y éxito académico del alumnado con sordera, se apuesta por aproximarse a un modelo bilingüe. Este enfoque reconoce la lengua de signos (LS) como la lengua natural de las personas sordas y el derecho de éstas a utilizarla y ser educadas en ella. Pese a contar con antecedentes exitosos y aval legislativo, es una opción educativa incipiente en el sistema educativo público español.

La práctica inclusiva bilingüe, como valor de la escuela, enriquece a toda la comunidad educativa e implica necesariamente cambios en el sistema y en la cultura y organización del centro. Estos procesos de cambio requieren el impulso y acompañamiento de la administración educativa para que sea una opción educativa real para el alumnado con sordera.

1. INTRODUCCIÓN

La deficiencia auditiva en la primera infancia (sordera pre-locutiva) puede incidir negativamente en diferentes áreas del desarrollo y limitar la adquisición de los instrumentos necesarios para la adquisición de los contenidos culturales y escolares en edades posteriores. El bebé padece un déficit de experiencias no sólo porque oye menos sino también porque su deficiencia plantea graves limitaciones a la naturaleza de sus relaciones sociales (Wood, 1983). El primer lenguaje de las niñas y niños es esencialmente social (Vygotsky, 1934). La interacción

normal y natural con las otras personas es necesaria para el adecuado desarrollo emocional, lingüístico, social y cognoscitivo. Para ello, es necesario el uso de la lengua de forma accesible e inteligible en la interacción cotidiana normal y natural que, en el caso de las niñas y niños con sordera, es la lengua de signos: plenamente accesible a través de la visión, permite interactuar con otras niñas y niños y personas adultas, en ambientes interactivos normales (Svartholm, 1997). Además, es aquella gracias a la cual las personas sordas no están discapacitadas (Bellés, 1996).

Diversos autores (Monfort, 2006; Horner y Budd, 1985, entre otros) señalan que niñas y niños se comunican antes con su cuerpo que, con palabras, por lo que el uso del signo tiene algunas ventajas respecto a las palabras. Al usar un signo manual, las niñas y niños comprenden mejor los mensajes de los demás por su menor grado de abstracción y por la facilidad de su percepción (Monfort, 2006).

Con las niñas y niños con sordera es importante incidir muy tempranamente para ayudar a la construcción del lenguaje. Es necesario dotarles de una herramienta de comunicación operativa para que adquieran lo antes posible un código lingüístico completo y funcional que les permita comunicarse, representarse el mundo y articular el pensamiento.

Estudios neuronales recientes informan que el período crítico para el desarrollo nativo de una lengua se extiende hasta los ocho años (Meisel 2013). Aunque la época de mayor plasticidad cerebral para desarrollar el lenguaje y adquirir lengua corresponde a los tres primeros años de vida (sin desestimar el periodo hasta los cinco o seis años). La primera infancia es, por lo tanto, un período especialmente permeable a las intervenciones.

En determinadas ocasiones, se requiere un trabajo específico, sistematizado y planificado de la lengua para fomentar el desarrollo del lenguaje. Los medios para alcanzar este objetivo son: la intervención logopédica temprana, el aprovechamiento y estímulo de los restos auditivos (mediante el uso de audífonos o el implante coclear) y la modalidad bilingüe, con el aprendizaje de la lengua de signos en contextos lingüísticos apropiados y funcionales con interlocutores competentes.

En la literatura científica existe variabilidad respecto al éxito de los implantes cocleares (IC). Tras la intervención, existen casos en los que apenas se recupera la audición, que en algunos estudios internacionales se estima alrededor de un 20% (Humphries et al., 2012) y otros en los que la recuperación es parcial. En todos los casos, es necesario una rehabilitación continua durante años (Humphries et al. 2018). En España, las investigaciones de Madrid Cánovas

(2006) y Madrid Cánovas y Bleda García (2011) sobre el nivel de la lengua oral en niñas y niños implantadas muestran que presentan un “retraso lingüístico” de al menos tres años respecto al grupo homólogo normo-oyente tienen todavía una fluidez conversacional pobre con respecto a la de los normo-oyentes de la misma edad, incurriendo en más rupturas comunicativas y silencios (Tye-Murray, 2003).

El modelo educativo bilingüe intermodal incluye dos lenguas con canales diferentes y defiende la adquisición completa de una lengua natural, en este caso la lengua de signos (Bao Fente, 2017), que se utiliza para desarrollar el conocimiento de la lengua oral. Se pretende procurar la máxima competencia lingüística en ambas lenguas, que se constituyen como vehículos de comunicación. Las niñas y niños sordas pueden adquirir las mismas competencias cognitivas y sociales que las oyentes, aunque mediatizadas por otro modo de comunicación: el canal gestual (Morales, 2019).

El agrupamiento de niñas y niños con sordera posibilita la optimización de los recursos necesarios y las estrategias organizativas. También facilita la creación de grupos flexibles, contribuye a mejorar la identidad y el autoconcepto entre iguales y promueve la aceptación de las diferencias como aspecto educativo a trabajar con toda la comunidad educativa.

Entendemos la educación inclusiva como el proceso mediante el cual se ofrece a todas las niñas y niños, sin distinción respecto a la capacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de seguir siendo miembros de las aulas regulares y aprender de sus iguales y con ellos en el aula (Stainback, 2001). La opción bilingüe responde de la mejor manera posible a las características y necesidades del alumnado con sordera y garantiza el derecho de las personas sordas a utilizar y ser educadas en lengua de signos reconocido por la legislación española y catalana.

2. OBJETIVOS

Esta comunicación describe la práctica educativa de aproximación al bilingüismo intermodal desarrollada en la escuela Forestier, con la colaboración de diversos servicios públicos que impacta en toda la comunidad educativa.

El objetivo general del proyecto es contribuir a mejorar la atención educativa de las niñas y niños de 0 a 3 años con sordera, ofreciéndoles igualdad de oportunidades en un contexto inclusivo, en el que las diferencias y la diversidad se ponen al servicio del aprendizaje colectivo y cooperativo.

Los objetivos específicos planteados son:

- Establecer mecanismos de cooperación y coordinación entre las diferentes personas y servicios que intervienen con el alumnado con sordera.
- Promover la presencia de la lengua de signos y de la lengua oral en el contexto escolar como dos modalidades de comunicación y acceso a los aprendizajes.
- Proporcionar interlocutores competentes y modelos de identificación al alumnado y familias con sordera.

3. METODOLOGÍA

La Escuela Forestier acoge a 73 niñas y niños, distribuidos de la siguiente manera:

- 1 grupo de 4 meses a 1 año: 8 niñas y niños.
- 2 grupos de 1-2 años: 13 niñas y niños por grupo.
- 2 grupos de 2-3 años: 19 niñas y niños por grupo.

En el curso escolar 2021-22 se realiza el agrupamiento de alumnado con sordera en uno de los dos grupos de 1-2 años. Se matriculan una niña sorda de familia oyente, dos niños sordos con padres usuarios de LS y otro niño oyente, con padres y hermana usuarios de LS. La niña sorda realiza baja escolar en el primer trimestre y pasa a recibir atención ambulatoria.

En el dispositivo de atención al alumnado con sordera, además del equipo educativo y de soporte de la escuela, participan el CREDA Pere Barnils (servicio educativo específico para el alumnado con graves dificultades de audición, lenguaje y/o comunicación) y el Equipo Educativo de Atención a las Especiales Necesidades- EEAEN (que ofrece soporte y asesoramiento a las escuelas públicas de primer ciclo de educación de Barcelona).

Las acciones desarrolladas son:

- Entrevista inicial con las familias de los niños y niñas con sordera para informar de la opción educativa bilingüe intermodal (CREDA).
- Contratación de una educadora con formación de intérprete de LS (IMEB).
- Información a la asociación de familias sobre la implementación del proyecto.
- Formación del equipo educativo en LS.
- Formación a todo el equipo educativo y de soporte sobre audición y sordera (CREDA).
- Entrevistas individuales y grupales con las familias en modalidad bilingüe (escuela).

- Sesiones mensuales de asesoramiento al equipo por parte de una profesional experta (R. Bellés).
- Atención logopédica individual y grupal, por parte de logopeda competente en LS (CREDA, 4 sesiones semanales).
- Soporte en el aula por parte de logopeda sorda especialista en LS (CREDA, 2h/sem).
- Taller dirigido a alumnos y familias con sordera conducido por la logopeda sorda especialista en LS (CREDA, 2h/sem).
- Seguimiento audioprotésico y del desarrollo psicolingüístico (CREDA).
- Incorporación de la LS en las actividades de la escuela dirigidas a toda la comunidad educativa (escuela).
- Priorización del soporte y asesoramiento a la escuela y seguimiento mensual del desarrollo del alumnado con sordera (EEAEN).
- Reunión con la dirección de Tres Pins, escuela de educación primaria de referencia para el alumnado con sordera.
- Reuniones con representantes de la comunidad sorda (IMEB, EEAEN).
- Recogida sistemática de la información sobre las actividades realizadas, recursos y evolución del desarrollo para la evaluación de los resultados (escuela/CREDA/EEAEN).
- Reuniones trimestrales de coordinación y de evaluación del proceso entre las personas que intervienen en la atención directa al alumnado. (escuela/CREDA/EEAEN).
- Reuniones trimestrales a nivel gerencial entre los servicios implicados (IMEB/CREDA).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tras la descripción general de la práctica educativa desarrollada en la escuela Forestier, este apartado analiza el impacto en el desarrollo evolutivo del alumnado con sordera, en la cultura y organización del centro y en la comunidad escolar. Por otro lado, recoge el estado de la educación bilingüe intermodal en el estado español.

La práctica de la escuela Forestier promueve la presencia de la lengua de signos y la lengua oral en el contexto escolar como dos modalidades de comunicación y de acceso a los aprendizajes. El dispositivo diseñado se orienta a ofrecer posibilidades psicolingüísticas y educativas

similares al alumnado con sordera y al oyente. Con educadoras y logopedas competentes en LS se proporcionan interlocutores válidos a las niñas, niños y familias con sordera. El agrupamiento y la intervención de la logopeda sorda ofrecen modelos positivos de identificación y facilitan la interacción comunicativa entre iguales.

La evolución de las niñas y niños con sordera escolarizados en la escuela Forestier se alinea con los resultados de las investigaciones de, entre otros, Juncos et al., 1996, 1997, 1999; Fernández Viader, 1996, etc. La evaluación realizada por CREDA y EEAEN concluye que el nivel de desarrollo evolutivo (cognitivo, social, emocional y lingüístico) es el esperable, según la edad y las características individuales y del contexto familiar. Respecto al alumno oyente de familia usuaria de LS, que durante este curso escolar no ha recibido ningún apoyo específico, se constata un nivel lingüístico inferior al esperado por edad cronológica, tanto en lengua de signos como en lengua oral y se orienta al servicio especializado.

En la escuela Forestier la lengua de signos, aunque en diferente grado, se utiliza en las actividades e interacciones habituales con la totalidad del alumnado. En el aula con agrupamiento de alumnado con sordera todas las niñas y niños están familiarizados con la lengua de signos: la tutora utiliza cotidianamente la LS, se realizan actividades bilingües conjuntas con la logopeda sorda, todo el grupo reconoce y utiliza el signo que representa el nombre de cada persona y algunas compañeras y compañeros oyentes comienzan a utilizar la lengua de signos como medio de comunicación.

En las actividades dirigidas a todas las familias, la interpretación en LS facilita la comunicación con las familias sordas y su participación. La asociación de familias del alumnado (AFA) se ha interesado por el conocimiento de la lengua de signos y, en respuesta a su solicitud, se ha previsto una formación básica durante el curso 2022-23.

Las personas de diferentes servicios implicadas en la atención a las niñas y niños de la escuela han establecido un trabajo en red, manteniendo una estrecha colaboración y cooperación.

Forestier trabaja para que su proyecto educativo, en sus dimensiones pedagógicas, psicológicas, sociológicas y lingüísticas, favorezca el desarrollo armónico de todo el alumnado. Aspira, además, a contribuir a que las personas con deficiencia auditiva, como individuos bilingües y biculturales, puedan participar activamente en la sociedad, mayoritariamente oyente, como en una comunidad a la que también pertenecen y que refleja la rica diversidad humana y cultural, la comunidad sorda (Abadía Beltrán et al., 2002).

La práctica ha requerido cambios organizativos y culturales en el centro que han mejorado la atención inclusiva del alumnado con sordera y acentuado el respeto a las diferencias y a la diversidad. Pese al esfuerzo y a los recursos destinados, aún queda camino por recorrer hasta alcanzar plenamente la igualdad de estatus de la LS y la oral y la plena biculturalidad. La presencia estable en el aula de una persona sorda nativa y usuaria de LS con formación en educación infantil permitiría desarrollar plenamente la opción educativa bilingüe.

El proyecto De-Sign Bilingüal (2016), llevado a cabo por cuatro países en el marco de financiación por Erasmus+ de la Unión Europea (Austria, Alemania, Eslovaquia y Suiza) ha documentado la situación actual de la educación bilingüe LS en Europa. Respecto al estado español, concluye que su reconocimiento legal apenas ha impactado en el sistema educativo: la opción bilingüe intermodal, especialmente en la franja 0-3 años es minoritaria, aunque existe material didáctico publicado. La falta de apoyo de la administración educativa repercute a todos los niveles (en los currículos escolares, programas de formación, desarrollo de prácticas educativas, etc.). Por otra parte, no se ha superado el prejuicio de que el aprendizaje de la LS impide la adquisición de la lengua oral. Así, predomina la tendencia oralista entre médicos, logopedas y personas que orientan a las familias de niñas y niños con sordera. Las familias no reciben información suficiente sobre el riesgo de privación lingüística, con repercusión en el desarrollo psicosocial y en el rendimiento escolar, ni respecto a la opción educativa bilingüe.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

La revisión de la literatura académica y de las prácticas educativas en primera infancia, indican que la opción educativa bilingüe intermodal es incipiente y minoritaria en España, a pesar de los antecedentes exitosos y el reconocimiento legal del derecho de las personas sordas a utilizar y ser educadas en lengua de signos.

Las prácticas educativas bilingües permiten responder de la mejor manera posible a las características, derechos y necesidades del alumnado con sordera, dando pleno sentido al concepto de educación inclusiva. Se trata de garantizar la igualdad de oportunidades a todas las niñas y niños, reconociendo las singularidades, con el convencimiento de que todo el mundo puede aprender y evolucionar si recibe el apoyo y la ayuda adecuados. Ya que, siguiendo a Grosjean (1999), todo niño sordo, cualquiera que sea el nivel en su pérdida auditiva debe tener el derecho de ser bilingüe.

Es necesario que el reconocimiento legal de la lengua de signos impacte en el sistema educativo y se implementen prácticas bilingües, especialmente las dirigidas al alumnado con sordera de 0

a 3 años. Corresponde a las administraciones públicas impulsar las acciones oportunas para garantizar que la modalidad bilingüe intermodal sea una opción educativa real.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abadía Beltrán, M.A., Aroca Fernández, E., Esteban Sáiz, M.L., Ferreiro Lago, E. (2002).

Guía de educación bilingüe para niñas y niños sordos.

<https://www.fundacioncnse.org/educa/images/pdf/guia-educacion-bilingue.pdf>

Almirall Ferrán, R. (1997): *El bilingüismo en la escuela. Experiencias Bilingües en la Educación del Niño Sordo. Experiencias bilingües en la educación del niño Sordo.* Associació de pares de nens sords de Catalunya.

Alonso, P., Díaz Estébanez, E., Madruga, B, Valmaseda, M. (1989). *Introducción a la comunicación bimodal.* <http://hdl.handle.net/11162/59870>

Bao Fente, M. (2017): *El portafolio europeo de todas las lenguas en la educación infantil y primaria: un recurso plural para mejorar y modificar las actitudes lingüísticas hacia la lengua de signos español* [Tesis doctoral]. Universidad de La Coruña. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=71601>

Bellés, R.M. (1996): Tenir o no tenir llenguatge: aquesta és la qüestió. *Revista de l'Associació Catalana d'Atenció Precoç*, 8, 39-43.

Bellés, R. M (1995): Modelos de atención educativa a los sordos. *Infancia y Aprendizaje*, 8(69-70), 5-17.

Consejo de Europa/Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Cambridge University Press.

Erasmus + / Unión Europea (2016). *De-Sign Bilingual. Developing & Documenting Sign Bilingual Best Practice in Schools.*UA. <https://designbilingual.univie.ac.at/index.fr.php>

Fernández-Viader, M.P (1992): *Comunicación preverbal y deficiencia auditiva: reflexiones para la intervención psicopedagógica y la investigación.* *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, (14), 223-233.

Fernández Viader, M.P. (1996): Interés de la educación bilingüe para los niños Sordos. *Revista FIAPAS*, 49, 16-21

Ferreiro, E. (2020). *Mapas de la educación bilingüe en lengua de signos en Europa.*

https://escuelas.excepcionales.es/2020/09/mapas-educacion-bilingue-lengua-signos-europa_16.html

Grosjean, F. (1999). *El derecho del niño sordo a crecer bilingüe*.

https://www.francoisgrosjean.ch/Spanish_Espagnol.pdf

Horner, R.H., Budd, C.M. (1985). Acquisition of manual sign use. Collateral reduction of maladaptive behavior and factors limiting generalization. *Education and training of the mentally retarded*, 20, 39-47

Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., Rathmann, Ch., Smith, SC. (2012). *Cochlear implants and the right to language: Ethical considerations, the ideal situation, and practical measures towards reaching the ideal*.

<https://www.intechopen.com/chapters/36348>

Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Rathmann, Chr., Smith, S. (2018). Support for Parents of Deaf children: Common Questions and Informed, Evidence based 7 Answers. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 118, 134-142. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2018.12.036>.

Madrid Cánovas, S. (2006). *Tareas de denominación y tiempo de latencia en niños con implante coclear prelocutivo*. <https://www.uv.es/perla/2%5B13%5D.MadridCanovas.pdf>

Madrid Cánovas, S., Bleda García, I. (2011). Dificultades pragmáticas de niño sordo con implante coclear. *Revista de Investigación Lingüística*, 14, 87-107.

Meisel, J. M. (2013). Sensitive Phases in Successive Acquisition: The Critical Period Hypothesis Revisited. En Boeckx, C., Grohmann, K.K (Eds.) *The Cambridge Handbook of Bilingualism* (pp. 69-85). Cambridge UP.

Monfort, M. (2006). La comunicación bimodal: una ayuda para el desarrollo del lenguaje y de la comunicación. *Canal Down21*.

Morales López, E. (2019). *Sign Bilingualism or Language Deprivation*.

Stainback, S.B. (2001). Componentes críticos en el desenvolviment de l'educació inclusiva. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la diversitat*, 5(1), 26-31.

Svartholm, K. (1997). La educación bilingüe de los sordos: Principios básicos. *Memorias del VI Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos*. INSOR. Santa Fe de Bogotá (pp. 29-36).

Tye-Murray, N. (2003). *Conversational Fluency of Children Who Use Cochlear Implants*. https://journals.lww.com/ear-hearing/Fulltext/2003/02001/Conversational_Fluency_of_Children_Who_Use.9.aspx.

Vygotsky, L (1934): *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade

Wood, D.J. (1983). El desarrollo lingüístico y auditivo en los deficientes auditivos. *Infancia y aprendizaje*, 3, 201-222

Marco normativo:

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu.

Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.

Llei 17/2010, del 3 de juny, de la llengua de signes catalana.

UNESCO (2017): Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. París, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA ADAPTACIÓN A LAS DIFERENCIAS EN DOCENTES EN EJERCICIO

Verónica Nistal Anta

M.^a Mercedes López-Aguado

M.^a Lourdes Gutiérrez-Provecho

meavna00@estudiantes.unileon.es

PALABRAS CLAVE

Educación, competencias docentes, inclusión, diversidad, equidad.

RESUMEN

La competencia en adaptación a las diferencias está relacionada con la inclusión y la excelencia educativa. Para que la inclusión sea un éxito se requiere que el profesorado posea conocimientos, así como flexibilidad ante las diferencias de sus estudiantes. El objetivo de este estudio es analizar el nivel de competencia percibido por los y las docentes de educación infantil, primaria y secundaria y comprobar la relación entre variables contextuales. Se realiza un estudio de diseño cuantitativo descriptivo por encuesta. Para la recogida de información se emplea la Rúbrica de Competencias Docentes PROFICIENCYIn+E administrada a 193 docentes en activo. Se presentan los resultados de los análisis de la competencia de adaptación a las diferencias percibida por la muestra. Las variables analizadas se describen en función del sexo, etapa educativa, área docente, años de experiencia, titularidad del centro educativo y entorno en el que se ubica. Los resultados apuntan hacia un cambio en los modelos educativos y currículos haciéndose más flexibles y dinámicos lo que propicia la reflexión crítica de las prácticas inclusivas del profesorado. Por lo general, se observan puntuaciones altas en la competencia analizada, y se detectan algunas diferencias significativas en función del área de conocimiento y del tipo de titularidad del centro.

1. INTRODUCCIÓN

La Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 aboga por una educación inclusiva, equitativa y de calidad (ONU, 2020) por lo que se hace necesario reforzar la formación permanente del profesorado hacia modelos más inclusivos y en base a criterios adaptativos. La formación del profesorado es esencial para una escuela inclusiva, que acepte las diferencias del alumnado destacando el desarrollo de sus capacidades, suprimiendo los obstáculos que impiden la participación y la mejora de su aprendizaje y personalizando la respuesta educativa en base a

las necesidades de cada estudiante (Elizondo, 2020). Se incide sobre la importancia de la preparación del profesorado en estrategias metodológicas inclusivas dada la diversidad existente en las aulas (Schwab, 2019). *Nketsia et al., (2020) señalan la importancia de transformar los planes de estudios de las facultades de educación dando importancia a los contenidos de carácter inclusivo como primer paso para impulsar y conseguir las prácticas docentes dirigidas hacia la integración de todos y todas.* En esta misma línea, diversos estudios señalan la necesidad de que el profesorado en ejercicio se forme en competencias que fomenten la inclusión educativa entre el alumnado (Ainscow & Sandill, 2010; Haug, 2017; Pit-ten et al., 2018) creando oportunidades de aprendizaje adecuadas para lograr el desarrollo integral del mismo (Gezer & Aksoy, 2019; Hernández-González et al., 2020; Mejía, 2019).

El logro de la educación inclusiva se basa en que el alumnado alcance los objetivos a un alto nivel de dominio, independientemente del tipo de diversidad que se integre en las aulas (García-García et al., 2021). Los centros educativos que fomentan la excelencia y la inclusión son claves para promover el cambio social (Biencinto, et al., 2021) al mismo tiempo que favorecen el éxito educativo (Echeita, 2014). Esta idea parece estar en sintonía con el sistema educativo de Finlandia, según los informes PISA, considerado como uno de los mejores del mundo (OCDE, 2019).

Si la equidad y la excelencia son componentes esenciales para la inclusión y para lograr una educación de calidad (Echeita et al., 2016; Marchesi & Martín, 2014) se hace necesario identificar qué competencias docentes promueven la mejora de la calidad de enseñanza en los centros educativos enfocadas hacia la evaluación docente e identificando los perfiles profesionales necesarios en la escuela actual.

El interés por delimitar las competencias docentes necesarias para conseguir una educación de calidad adaptada a las exigencias de la sociedad del siglo XXI no es nuevo. Han sido muchas las investigaciones españolas que han indagado sobre competencias docentes inclusivas en esta última década, por ejemplo, Arnaiz y Caballero, 2020; Echeita, 2012; Fernández-Batanero, 2013; Fernández-Tilve; Gallego-Ortega y Rodríguez-Fuentes, 2015 y Malvar-Méndez, 2020, pero no han tenido en cuenta la excelencia.

Fernández-Díaz et al., (2016) elaboraron un instrumento para valorar las competencias instrumentales y las competencias interpersonales del docente con el objetivo de identificar necesidades formativas. Fernández-Berruero y Sánchez-Tarazaga, (2014) evaluaron las competencias en una muestra de docentes a partir de un instrumento de escala likert clasificándolas en: competencias disciplinares o científicas, competencias metodológicas o

técnicas, competencias sociales o participativas y competencias personales o interpersonales o intrapersonales. Ambos instrumentos no consideran la excelencia y la inclusión como componentes esenciales de la calidad educativa. En cambio, García-García et al., (2017), después de revisar la bibliografía existente sobre esta temática, identificaron once competencias docentes enfocadas hacia una buena práctica educativa de calidad que persiga la excelencia y la inclusión basadas en los cuatro pilares de Delors (1996), (tabla 1).

Tabla 1.

Competencias docentes PROFICIENCYIn+E 2017

Saber conocer	Dominio	Saber ser	Emocional
	Investigación		Ética
	Adaptación		Liderazgo
Saber hacer	Planificación	Saber convivir	Trabajo en equipo
	Comunicación		Vínculos
	Tecnología		

Nota. modificado de García-García et al. (2017, p.703).

Este trabajo se centra en describir una de esas once competencias, concretamente, la autopercepción del docente de su nivel de la competencia "adaptación a las diferencias" utilizando la rúbrica ProficiencyIn+E elaborada por García et al. (2017). Esta competencia se define como la capacidad de actuar de manera eficaz ante cualquier acción educativa diseñada para aquellos estudiantes que presentan diferencias, individuales o grupales, cuya finalidad sea la equidad educativa.

Biencinto et al., (2019) señalan el bajo nivel percibido de la competencia "adaptación a las diferencias" en el profesorado en ejercicio, comparado con otras competencias, a pesar de ser considerada como esencial para el cambio hacia una educación inclusiva, tal y como también señala Fernández-Batanero, (2013). Concretamente, es el profesorado de educación secundaria del ámbito científico-tecnológico el que se percibe como menos competente en adaptación a las diferencias frente al de educación primaria (García-García et al., 2021).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal es describir el nivel percibido de la competencia de adaptación a las diferencias en una muestra de docentes en las etapas de educación infantil, educación primaria y secundaria.

Como objetivo específico se propone describir dicha competencia en función de diferentes variables personales y contextuales.

3. MÉTODO

Se realiza un estudio cuantitativo descriptivo por encuesta, recogiendo la información con la rúbrica validada PROFICIENCYIn+E (García et al., 2017). La rúbrica de "adaptación a las diferencias" evalúa dos dimensiones: adaptación a las diferencias de los estudiantes (ADAP1) que representa el conocimiento que el profesorado tiene de las características del estudiante y adaptación a los diferentes modos de aprender (ADAP2) referido a la flexibilidad en el uso de metodologías docentes. Cada dimensión contiene 4 niveles de dominio que representan el 25%, 50%, 75% o 100% de competencia percibida. Por lo tanto, los resultados se distribuyen entre las puntuaciones 1 y 16 (4 niveles por cuatro puntos de dominio en cada uno de ellos). Siendo el 1 el menor nivel de competencia autopercibido y 16 el máximo.

Tabla 2.

Niveles de dominio en la competencia en adaptación a las diferencias en la rúbrica de evaluación

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
ADAP1: Para adaptarme a las diferencias de mis estudiantes...			
Conozco las características de aprendizaje de mi grupo clase (cómo aprenden según su edad) y programo pensando en ellas.	Me preocupo por conocer las necesidades de comunicación y aprendizaje de mis estudiantes con discapacidad y/o dificultades educativas y programo actividades ajustadas para ellos/as.	Identifico y me preocupo por ayudar a los/as estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje y/o que destacan más. Programo vías diferenciadas de aprendizaje.	Me preocupo por conocer de cada uno/a de mis estudiantes cómo aprenden, en qué destacan, qué dificultades tienen, qué intereses, etc., y programo diferentes procedimientos que se adapten a ellos/as.
ADAP2: Para adaptarme a los diferentes modos de aprender...			
Sigo el mismo procedimiento ya planificado para todos/as mis estudiantes. Apoyo a los/as que no han conseguido los objetivos tras la evaluación.	Atiendo con recursos específicos a mis estudiantes con discapacidad o con dificultades significativas de aprendizaje.	Incorporo procedimientos específicos tanto de refuerzo como de ampliación y profundización para mis estudiantes.	Utilizo diferentes procedimientos de enseñanza y evaluación para adaptarme a las diferentes formas de aprender de cada estudiante.

Nota. Elaboración propia.

Se han recogido datos demográficos relativos al sexo del participante, la etapa educativa (educación infantil, educación primaria, educación secundaria, bachillerato y formación profesional), el área en el que imparte docencia (atención a la diversidad científico-tecnológico, educación artística y física y socio-lingüística), el tipo de centro educativo (concertado, privado y público), los años de experiencia docente (con varios intervalos que van desde menos de un año de experiencia hasta más de 30 años) y el entorno en el que se ubica el centro (zona urbana, rural y semi-urbano).

La muestra está compuesta por 193 docentes de centros educativos españoles. Se realizó un muestreo no probabilístico-incidental. El 32.64% (129) pertenecen al género masculino y el 66.84% (63) al género femenino. La mayoría de los y las docentes afirman tener una experiencia de menos de un año (22,21%) y solo el 4,67% una experiencia de más de 30 años. El área de conocimiento más frecuente es la educación artística y física (38,86%), seguida de la socio-lingüística (28,50%), de la científico-tecnológico (16,58%) y, por último, atención a la diversidad (16,06%). Respecto a la etapa educativa en la que imparten principalmente docencia, el 62,69% pertenece a educación secundaria, 33,68% a educación primaria y 3,63% a educación infantil. En cuanto a la titularidad del centro predomina la pública (66,84%), seguido del concertado (23,32%) y privado (9,84%). La mayoría de la muestra trabaja en entornos urbanos (67,36%) frente a los entornos semi-urbanos (18,13%) y rurales (14,51%).

Tabla 3.

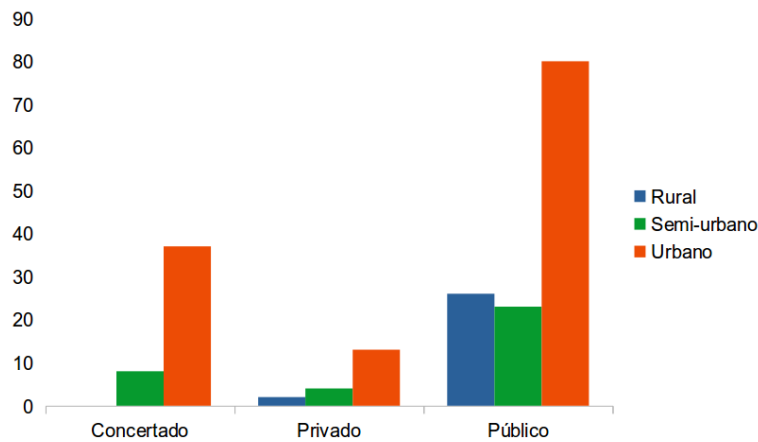
Distribución de la muestra por sexo y años de experiencia

Sexo	Años de experiencia							Total
	Menos de 1	1 a 3	3 a 5	5 a 10	10 a 20	20 a 30	Más de 30	
Hombre	7.77%	3.63%	4.66%	3.11%	4.15%	4.15%	1.04%	28.51%
Mujer	14.51%	10.36%	6.74%	5.70%	12.44%	6.22%	3.63%	59.60%
Total	22.21%	13.99%	11.40%	8.81%	16,59%	10.37%	4.67%	88.04%

Nota. Elaboración propia.

Figura 1.

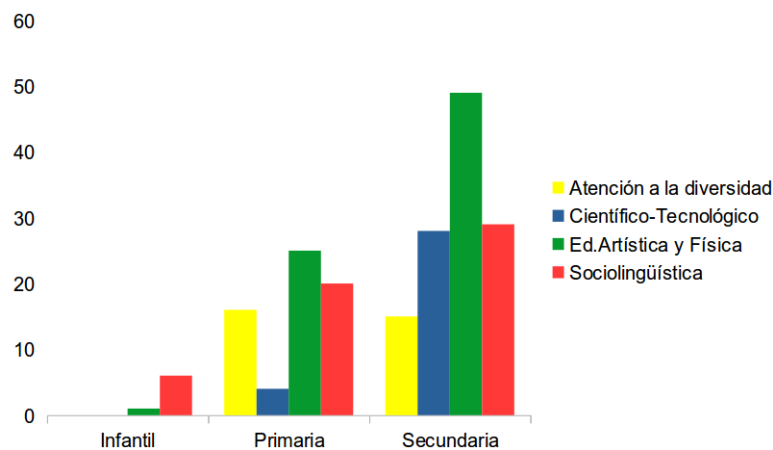
Distribución por titularidad del centro y entorno en el que se ubica.



Nota. Elaboración propia.

Figura 2.

Distribución por etapa educativa y área docente.



Nota. Elaboración propia.

Para realizar el análisis estadístico se ha utilizado el software PSPP. Se analizan las siguientes variables: sexo, etapa educativa, área docente, años de experiencia, titularidad del centro educativo y entorno en el que se ubica. Con respecto a la etapa educativa, la muestra perteneciente a bachillerato y formación profesional se les ha agrupado en la etapa de educación secundaria.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

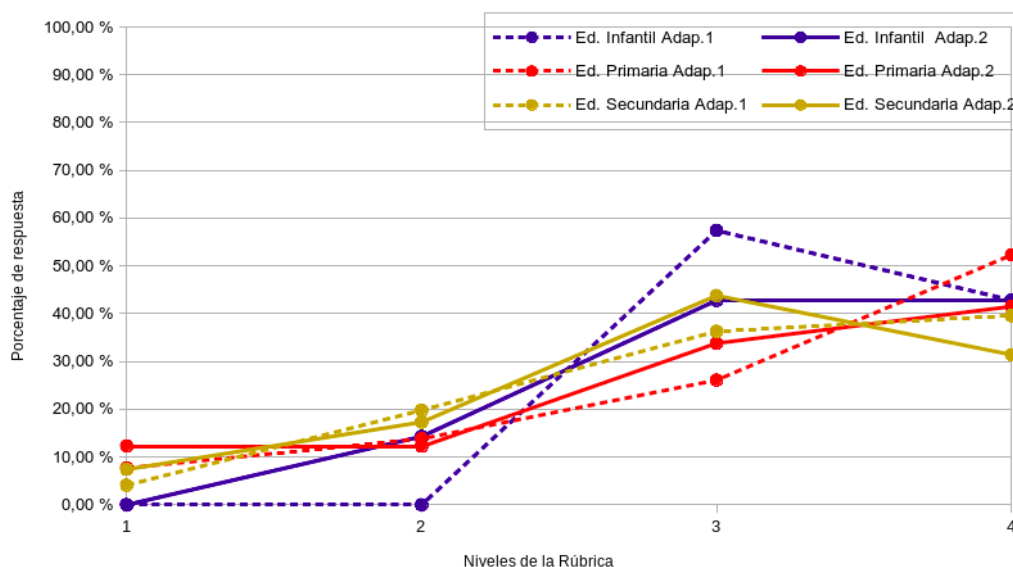
En primer lugar, se describe el nivel competencial del profesorado en función del sexo. En la dimensión adaptación a las diferencias, los hombres y las mujeres presentan puntuaciones

similares tanto en el conocimiento que tienen sobre su alumnado como en la flexibilidad en las metodologías. Las mayores puntuaciones las alcanzan en el nivel 3 de la rúbrica obteniendo una puntuación entre 9 y 12 en ambas dimensiones. En la dimensión “adaptación a las características de los estudiantes” las mujeres ($\bar{X}=11.74$) obtienen mejores puntuaciones que los hombres ($\bar{X}=11.62$). En la dimensión “adaptación a los diferentes modos de aprender” también son las mujeres las que destacan ligeramente ($\bar{X}=11.63$) frente a los hombres ($\bar{X}=11.02$). Estos datos sugieren que tanto hombres como mujeres se perciben con conocimientos amplios de las características de sus estudiantes y también se consideran más flexibles a los diferentes modos de aprender. Es destacable que las mujeres se perciben ligeramente con mayor competencia para ambas dimensiones que los hombres. Esto significa que se sienten con más flexibilidad para adaptarse a las diferentes metodologías de sus estudiantes presentando una mayor preocupación por ayudarles en su proceso de aprendizaje.

En relación a la etapa educativa, el 52.3% del profesorado de educación primaria (n=65) obtiene mejores puntuaciones que el resto de etapas en el conocimiento que tienen de las características de sus estudiantes. El 42.8% de los y las docentes de educación infantil (n=7) destacan en la dimensión de adaptación en los diferentes modos de aprender, resultados similares son los obtenidos por el profesorado de educación primaria en dicha dimensión (41.5%). El profesorado de educación secundaria (n=121) es el que obtiene menor puntuación en la flexibilidad hacia los diferentes modos de aprender (figura 3).

Figura 3.

Resultados en función de la etapa educativa



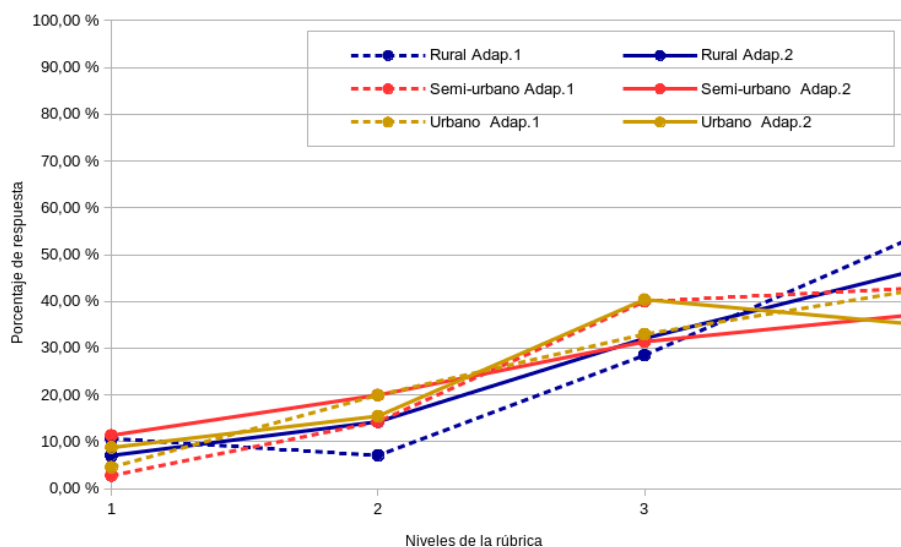
Nota. Elaboración propia.

Con respecto a los años de experiencia docente, el profesorado que tiene entre 20 y 30 años de experiencia se siente más competente en el conocimiento que tiene de las características de su alumnado (65%), en cambio, los que tienen de 5 a 10 años se perciben con mayor flexibilidad hacia los diferentes procedimientos de aprender de sus estudiantes (41.1%). El 31.8% de la muestra que tiene menos de un año de experiencia, así como entre 3 y 5 años, se perciben con menos conocimiento hacia las características de su alumnado. Asimismo, tanto el profesorado con menos de un año de experiencia como los y las que tienen más de 30 años de experiencia obtienen menor puntuación en la dimensión que hace referencia a los diferentes modos de aprender. Este resultado podría utilizarse como un indicador clave para analizar la formación previa recibida en las universidades sobre inclusión y excelencia educativa, así como la importancia de la formación continua del profesorado en ejercicio.

En cuanto al entorno, el 48% del profesorado cuyos centros educativos están en zonas rurales se percibe con mayor competencia en el conocimiento que tiene de sus estudiantes y el 39.5% a la flexibilidad hacia el modo de aprender. El profesorado que menor puntuación ha obtenido es el que desempeña sus funciones en entornos urbanos (figura 4). Los resultados sugieren que el profesorado de zonas rurales tiene mayor sensibilidad hacia la educación inclusiva y se adapta mejor a las diferencias de sus estudiantes que el de los entornos urbanos o semi-urbanos.

Figura 4.

Resultados en función del entorno en el que se ubica el centro



Nota. Elaboración propia.

En función del área docente, los resultados apuntan a que la dimensión “adaptación a las

características de los estudiantes” el profesorado de las áreas en atención a la diversidad (70,9%), educación artística y física (45.3%) y el área socio-lingüística (38.1%) se posiciona en el nivel más alto (4) de la competencia. La mitad de los y las docentes del área científico-tecnológico (25%) se posicionan en el nivel inmediatamente anterior (3). En la dimensión “diferentes modos de aprender” también son los y las docentes del área atención a la diversidad quienes puntúan más alto (48.4%), seguido el área educación artística y física (37.3%) y el área socio-lingüística (30.9%). Se puede decir que hay cierta equivalencia en los resultados en las dos dimensiones ya que el profesorado de las distintas áreas se percibe de manera similar en ambas. Los resultados sugieren que se establecen diferencias entre el área de atención a la diversidad y el resto de las áreas, (científico-tecnológico, educación artística y física y el área socio-lingüística), siendo estas diferencias estadísticamente significativas ($p=.003$). En la tabla 4 se muestran los resultados del análisis ANOVA para cada una de las áreas docentes.

Tabla 4.

Diferencias en la dimensión adaptación a las diferencias en función del área docente.

		Test post hoc (Scheffe)						
		\bar{X}		Atención a la diversidad	Científico-tecnológico	Educación Artística y Física	Socio-lingüística	ANOVA
ADAP. 1	Atención a la diversidad	13.87	dif		3.03	2.54	2.18	df(192)
			sig		.001	.001	.003	F=4.70
	Científico tecnológico	10.84	dif	-3.03		-.49	-.85	p=.003
			sig	.001		.520	.446	
	Educación Artística y Física	11.33	dif	-2.54	.49		-.36	
			sig	.001	.520		.850	
	Socio-lingüística	11.69	dif	-2.18	.85	.36		
			sig	.003	.446	.850		

Nota. Elaboración propia.

Como era de esperar, el profesorado del área de atención a la diversidad es el que señala una mayor competencia autopercebida en relación con la adaptación en la dimensión sobre los conocimientos que poseen sobre las características de sus estudiantes. También se perciben con competencia en la flexibilidad en los diferentes modos de aprender de su alumnado, pero en menor porcentaje.

Por último, en función de la titularidad del centro, el 48% de los y las docentes de los centros públicos conocen mejor y se preocupan por las características de los y las estudiantes y el 52.6%

del profesorado de la privada se adaptan mejor a los diferentes modos de aprender. Tan solo el 15.5% de la muestra de la concertada se percibe con competencia a los diferentes modos de aprender de sus estudiantes. El profesorado de los centros privados se percibe con mayor competencia en la adaptación a los diferentes modos de aprender de sus estudiantes, ya que más de la mitad de este grupo se ha posicionado en el nivel más alto de dominio (4), siendo estas diferencias estadísticamente significativas ($p=.035$). Los resultados de la ANOVA indican que las diferencias más acentuadas se encuentran entre el colegio privado y el concertado (tabla 5).

Tabla 5.

Diferencias en la dimensión diferentes modos de aprender en función de la titularidad del centro.

		Test post hoc (Scheffe)					
		\bar{X}	Concertado	Privado	Público	ANOVA	
ADAP.2	Colegio	10.47	dif		-2.42	-1.06	df (192)
	concertado		sig		.012	.080	F=3.41
	Colegio	12.89	dif	2.42		1.36	p=.035
	privado		sig	.012		.116	
	Colegio	11.53	dif	1.06	-1.36		
	público		sig	.080	.116		

Nota. Elaboración propia.

Llama la atención este resultado puesto que los y las docentes de este tipo de centros tienen un perfil similar ya que se accede a estos centros sin necesidad de preparar una oposición para la función pública, es decir, son centros de gestión privada. Este dato parece sugerir que quizá no existan diferencias en cuanto a la formación docente pero sí en cuanto a la gestión y funcionamiento del mismo. Es destacable que menos del 10% de la muestra pertenece a centros privados.

Los resultados nos indican que la autopercepción en el conocimiento hacia el alumnado, así como la adaptación a los diferentes modos de aprender parece no estar influida por el sexo, la etapa, el entorno donde se ubica y los años de experiencia del profesorado, a pesar de la diferencia en los porcentajes que se consideran muy competentes, las diferencias de medias no son estadísticamente significativas.

Como se ha podido observar, sí existen diferencias significativas tanto en el área docente como en la titularidad del centro. Esto significa que la dimensión de la competencia es diferente en

función del área docente (ADAP1) y de la titularidad del centro (ADAP2). Es destacable que el profesorado de las áreas de conocimiento menos instrumentales (atención a la diversidad y educación artística y física) percibe conocer mejor las características y necesidades de sus estudiantes. En el caso del profesorado de atención a la diversidad, los resultados indican que es el que más competente se percibe, como era de esperar, lo que puede ser debido tanto a la formación recibida como a las actitudes positivas que poseen (Olsson & Roll-Pettersson, 2020). Sin embargo, no se aprecian estas diferencias en la segunda dimensión "adaptación en los modos de aprender". Los resultados en esta variable contrastan con el estudio de García-García, et al., (2021) en el que afirman que es el profesorado del área socio-lingüística quien se percibe con mayor competencia en adaptación a las diferencias, en ambas dimensiones. Aunque también hay estudios que afirman que los y las docentes del área atención a la diversidad se perciben con mayor competencia en flexibilidad a los diferentes modos de aprender (Biencinto et al., 2019).

Del mismo modo, el profesorado de los colegios privados se percibe con mayor competencia para adaptarse a los modos de aprender del alumnado. Este resultado coincide con investigaciones que afirman que los y las docentes de los colegios privados muestran una actitud favorable hacia los fundamentos de la educación inclusiva y hacia las prácticas inclusivas (Angenscheidt, & Navarrete, 2017). Esta idea podría tener que ver con el acceso a la enseñanza privada y el número de alumnos minoritario que precisa formas distintas de aprender. Está claro que el profesorado debe priorizar su formación en competencias hacia la inclusión y la excelencia, tal vez, se sientan abrumados por la especificidad de este tipo de formación (Büssing, et al., 2019) pero ya se sabe que el desarrollo de la inclusión demanda una reforma de prácticas educativas y un cambio en la metodología (Echeita, 2017). Este cambio se hace necesario llevarlo a las aulas de los centros educativos independientemente de la titularidad de los mismos, de esta forma, habrá centros educativos excelentes e inclusivos siguiendo los objetivos de la Agenda 2030 (ONU, 2020).

Por otro lado, aunque no haya resultados estadísticamente significativos que relacionen la competencia analizada con los años de experiencia del profesorado, es destacable que los y las docentes con menos de un año de experiencia se perciban con menor competencia para ambas dimensiones. Esto puede ser un indicador de la falta de formación en el ámbito universitario hacia la inclusión y la excelencia. También puede indicar la falta de experiencia, de forma que en el mismo desarrollo de la actividad docente se van desarrollando estas competencias en la práctica. Asimismo, esta investigación sugiere que se analicen los planes de estudios

universitarios con el fin de implementar contenidos inclusivos que favorezcan la atención a la diversidad. La inclusión de estos contenidos en la formación básica de las universidades es fundamental para poner en práctica la inclusión educativa (Reina, et al., 2016).

Hay que destacar que la muestra contestó a la rúbrica antes de la pandemia de la COVID-19. Esto es un dato de interés puesto que los y las docentes de los diferentes entornos no han podido manifestar brechas existentes entre el entorno rural y el urbano puesto que se han demostrado limitaciones en los recursos disponibles durante la pandemia (Monge et al., 2020). Como se ha podido comprobar para este estudio, el profesorado de las zonas rurales se percibe con mayor competencia para ambas dimensiones. Este resultado contrasta con estudios que consideran la escuela rural como una institución vulnerable ante determinadas problemáticas (Núñez et al., 2020) y, por ende, la deficiente formación del profesorado para trabajar en dichos contextos y para acceder a recursos formativos (Piña, 2014). También insisten en que hay que dotar a este sector de recursos para garantizar la educación de calidad para todos y todas (Monge et al., 2020). Por otro lado, Abós (2020) señala que la escuela rural es un espacio lleno de oportunidades y que debe afrontar nuevos retos como los relacionados en equidad y convivencia. Tal vez, que el profesorado de las zonas rurales se perciba con mayor competencia en adaptación a las diferencias se deba a que en este tipo de centros se da una mayor atención individualizada y personalizada hacia el alumnado, mayor autonomía de los docentes y la heterogeneidad de sus aulas como elemento enriquecedor de los aprendizajes (Monge et al., 2020; Montalvo & Guillén, 2013; Sepúlveda & Gallardo, 2011).

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Esta investigación pone de manifiesto que todas y todos los participantes se perciben con mayor competencia en conocimientos (ADAP1) que en procedimientos (ADAP2). Por lo tanto, lo que el y la docente va a precisar es una formación continua adaptada a sus necesidades concretas, menos teórica, más práctica y que se ajuste a la situación y el contexto de su ejercicio profesional.

A la vista de los resultados, parece que la competencia adaptación a los diferentes modos de aprender de los y las estudiantes está influida por la titularidad del centro educativo, siendo el profesorado de los centros privados el que se percibe con mayor competencia. Sin embargo, este resultado tiene que tomarse con precaución por el bajo porcentaje de representación en la muestra de este colectivo. Habría que realizar un estudio con una población más representativa para confirmar o refutar este resultado. También se destacan las diferencias significativas halladas en el área docente. Es el profesorado de atención a la diversidad quien posee mayor

competencia tanto en la dimensión de conocimiento como la flexibilidad hacia sus estudiantes. Resultado lógico, ya que este profesorado normalmente tiene una formación inicial más profunda en este ámbito concreto y es este, precisamente, su ámbito de desarrollo profesional.

El este estudio ofrece datos de interés para las investigaciones de la competencia adaptación a las diferencias del profesorado de las distintas etapas educativas. A nivel general, se puede afirmar que el profesorado se percibe bastante competente en ambas dimensiones, aunque también sugieren la importancia de la formación continua, a ser posible en contextos de formación colaborativos, sobre todo para el profesorado de secundaria ya que son los que han obtenido puntuaciones más bajas frente a los de primaria. González-Gil, et al., (2019) manifiestan que el profesorado de primaria presenta una percepción más favorable ante la diversidad que los y las de secundaria. Esto se debe a que dispone de más recursos y apoyos para desempeñar sus funciones en la escuela inclusiva que el de secundaria quien además posee menos formación didáctica en general, y en atención a la diversidad en particular, así como en cuestiones pedagógicas relacionadas con la educación inclusiva. Conocer las diferencias de los y las estudiantes entre el profesorado es un indicador positivo relacionado con la inclusión y con un modelo docente centrado en el y la estudiante, tal y como proponen Bartau et al., (2017) y Marchesi, (2007).

Por otro lado, como proponen Biencinto, et al., (2021), al ser una rúbrica en la que los docentes valoran su nivel competencial autopercibido sería interesante relacionar el nivel conseguido en esta competencia con los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes.

Quedan por realizar estudios con la finalidad de comprender si los perfiles competenciales de los y las docentes de las diferentes etapas deben ser semejantes o diferentes para hacer confluir los principios de excelencia y equidad. También se considera importante averiguar si las competencias docentes para la inclusión y la excelencia se distribuyen igual en función de la zona en la que se encuentra el centro, ya que hay poca literatura científica que demuestre que el profesorado de las zonas rurales se perciba con mayor competencia para adaptarse a las diferencias de sus estudiantes debido a la vulnerabilidad de dichos centros (Núñez et al., 2020; Piña, 2014).

Por último, resulta necesario remarcar la importancia de disponer de modelos educativos y currículos flexibles y dinámicos que fomenten el desarrollo de competencias en materia de inclusión de forma que el profesorado sea capaz de reflexionar sobre sus prácticas inclusivas y esté dispuesto a profundizar y mejorar constantemente en su búsqueda de la equidad educativa. De esta forma, favorecerá que los y las docentes se perciban con mayor competencia en

adaptación a las diferencias de su alumnado, para conseguir, en último término, el objetivo final de su labor que no es otro que conseguir una educación inclusiva y de excelencia.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abós, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula*, 26. 41-52. <http://dx.doi.org/10.14201/aula2020264152>.
- Ainscow, M., & A. Sandill. (2010). Developing Inclusive Education Systems: The Role of Organisational Cultures and Leadership. *International Journal of Inclusive Education* 14(4), 401–416. <http://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Angenscheidt, L. & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>.
- Arnaiz, P., & Caballero, C. M. (2020). Study of specialized open classrooms as a specific measure of attention to diversity. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(1), 191-210. <http://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.1.009>.
- Bartau, I., Azpillaga, V. y Joaristi, L. M. (2017). Metodología de enseñanza en centros eficaces de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista De Investigación Educativa*, 35 (1), 93-112. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.225141>.
- Biencinto, Ch., García-García, M., Carpintero, E., Villamor, P. & Torrecilla, S. (2021). Psychometric Properties of The ProficiencyIn+E Rubric: self-evaluation of teaching skills. *Studies in Educational Evaluation*, 70. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101040>.
- Biencinto, C., García-García, M., Carpintero, E., Vilamor, P., Torrecilla, S., & Huetos, M. (2019). Autoevaluación de competencias docentes para la inclusión y la excelencia en educación primaria y secundaria. *En Investigación comprometida para la transformación social. XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa. (pp.522-528)*. Universidad Complutense de Madrid.
- Büssing, A. G., Menzel, S., Schnieders, M., Beckmann, V., & Basten, M. (2019). Values and beliefs as predictors of pre-service teachers' enjoyment of teaching in inclusive settings. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(S1), 8-23. <http://doi.org/10.1111/1471-3802.12474>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO. <https://files.sld.cu/sccs/files/2010/04/4-informe-delors-1996.pdf>.

- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Revista Tendencias Pedagógicas*, (19), 7-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3938849>.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>.
- Echeita, G., Martín, E., Simón, C., & Sandoval, M. (2016). *La educación escolar como proyecto social*. Sección 1. Introducción: Calidad, equidad, inclusión y atención a la diversidad. Curso Equidad801x: Educación de calidad para todos. Equidad, inclusión y atención a la diversidad. [Cursos UAMx | <https://www.edx.org/school/uamx>]. Retrieved from <https://www.edx.org/course/educacion-de-calidad-para-todos-equidad-uamx-equidad801x>.
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Octoedro.
- Fernández-Tilve, M. D., & Malvar-Méndez, M. L. (2020). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Investigación Educativa*, 38(1), 239-257. <http://doi.org/10.6018/rie.369281>.
- Fernández-Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- Fernández-Berruero, R., & Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE*, 20(1), 1-20. <http://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3786>.
- Fernández-Díaz, M., Rodríguez-Mantilla, J., & Fernández-Cruz, F. (2016). Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 85-101. <http://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68206>.
- Gallego-Ortega, J. L., & Rodríguez-Fuentes, A. (2015). Competencias comunicativas de maestros en formación de educación especial. *Educación Y Educadores*, 18(2), 209-225. <http://doi.org/10.5294/edu.2015.18.2.2>.
- García-García, M., Biencinto-López, Ch., Carpintero-Molina, E., Núñez-del-Río, C., Arteaga-Martínez, B. (2013). Rendimiento en matemáticas y actitud hacia la materia en centros inclusivos: estudio en la Comunidad de Madrid. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 117-132. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.143221>.

- García, M., Biencinto, C., Carpintero, E., Villamor, P., Camilli, C., Pastor, L., Serrano, S., Huetos, M., Núñez, C., Arias, J., Bravo, J.L., Caravantes, A., del Mazp, J.C., Martínez, S., Sánchez, J.A., González, D., Arias, J.M., Perez, H., Burguera, J., Arteaga, M., Manzanal, A., Perochena, P., Querol, M., Navaridas, F., Jiménez, M.A., Prieto, M., Chiva, I., Ramos, G. (2017). Evaluación de competencias docentes para la inclusión y la excelencia: resultados preliminares sobre la percepción del profesorado. Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Interdisciplinariedad y transferencia. (Salamanca, España, 28-30 de junio de 2017). Salamanca, España: AIDIPE.
- García-García, M., Biencinto, C., Carpintero, E., Villamor, P., & Huetos, M. (2021). Percepción del nivel competencial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. ¿Hay diferencias contextuales? *RELIEVE*, 27(1), 1-30. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20798>.
- Gezer, M. S., & Aksoy, V. (2019). Perceptions of turkish preschool teachers' about their roles within the context of inclusive education. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11(1), 31-42. <http://doi.org/10.20489/intjecse.583541>.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. & Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 243-263. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>.
- Haug, P. (2017). Understanding Inclusive Education: Ideals and Reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>.
- Hernández-González, O., Antonio, A., & Pedro da Fonseca, A. J. (2020). Teachers' perception about their competencies to attend students with special educational needs. *Atenas*, 1(49), 53-69.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Alianza Editorial.
- Marchesi, A. & Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Alianza Editorial.
- Mejía-Zapata, S. I. (2019). Functional diversity and inclusion in institutions of higher education (IES) in Medellín. *Interdisciplinaria*, 36(2), 151-164.
- Monge, C., Gómez-Hernández, P., & Jiménez-Arenas, T. (2020). Cierre de Escuelas en Contextos Vulnerables desde la Perspectiva de los Orientadores: Impacto en Zonas Rurales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 371-385. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.020>.

- Montalvo, D. & Guillén, P. (2013). La escuela inclusiva a examen: orientaciones para su mejora. En E. Sebastián, C. R. Mosca y S. E. S. Oliveira (Eds.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España* (pp. 81-121). Universidad de Alcalá.
- Nketsia, W., Opoku, M. P., Saloviita, T., & Tracey, D. (2020). Teacher educators' and teacher trainees' perspective on teacher training for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(1), 49-65. <http://doi.org/10.2478/jtes-2020-0005>.
- Núñez, C., González, B., Ascorra, P. & Grech, S. (2020). Contar para comprender: Cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicaciones para las comunidades. *Educação e Sociedade*, 41, 1-19. <https://doi.org/10.1590/es.215922>.
- OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- ONU (2020). *Informe de los objetivos de Desarrollo Sostenible*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf.
- Piña, R. (2014). Desarrollo de la formación permanente del profesorado en la provincia de Guadalajara: un estudio de caso. *Enseñanza & Teaching*, 32(1), 141-159. <https://doi.org/10.14201/et2014321141159>.
- Pit-ten, I., Markova, M., Krishler, M., & Krolak-Scwerdt, M. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63.
- Reina, R., Hemmelmayr, I., & Sierra-Marroquín, B. (2016). Self-efficacy of Physical Education teachers toward inclusion of students with disabilities and regarding their previous training and experiences. *Psychology, Society and Education*, 8(2), 93-103. <http://doi.org/10.25115/psye.v8i2.455>.
- Schwab, S. (2019). Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology*, 39(1), 4-18. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1516861>.
- Sepúlveda, M. P. & Gallardo, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: Nuevos caminos para una realidad silenciada. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 141-153.

EL TRABAJO SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO: PROFESIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE LA JUSTICIA SOCIAL

Paula Frieiro

Sabela Pérez-Martín

Carmen Verde-Diego

Breogán Riobóo-Lois

Universidade de Vigo. GETS-IT

paula.frieiro.padin@uvigo.es

PALABRAS CLAVE

Trabajo Social, Ámbito educativo, Justicia Social, Infancia y adolescencia.

RESUMEN

El Trabajo Social en el sistema educativo cuenta con una amplia trayectoria a nivel internacional. Sin embargo, en España no tiene un reconocimiento tan claro como en otros países, en donde la profesión está presente en todos los centros educativos. Ante la inminente puesta en marcha de la figura de coordinación de bienestar de la Ley de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, el objetivo de este trabajo ha sido analizar la presencia del Trabajo Social y del profesorado técnico de servicios a la comunidad en el sistema educativo español. A partir de una metodología cualitativa de análisis documental de la normativa y publicaciones sobre la temática se han identificado los retos actuales de la coordinación de bienestar y del Trabajo Social en el ámbito educativo. Este trabajo ha observado que no existe un criterio unificado de presencia de profesionales de Trabajo Social en las distintas comunidades autónomas, asimismo tampoco se contempla de forma unificada la figura del profesorado técnico de servicios a la comunidad en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. A modo conclusivo se destaca la necesidad de que cada centro educativo cuente con profesionales de referencia en la protección a la infancia y adolescencia que favorezca la interlocución y el soporte a la red familiar y social del alumnado.

1. INTRODUCCIÓN

La idea de una escuela inclusiva reside en gran parte en la promoción de la equidad y la justicia social. La escuela puede considerarse como un microsistema donde conviven el alumnado, el profesorado y también las familias, sin olvidar que es un espacio de interacción social donde transcurre parte de sus vidas cotidianas. Debemos tener presente que la escuela, por su carácter

de acceso universal, acoge a la totalidad de la población infantil y adolescente con gran diversidad en cuanto a su origen, a su estructura familiar, con diferentes características socioeconómicas y culturales, diferentes estilos de vida etc. La diversidad en el alumnado ofrece riqueza a la escuela, pero también puede suponer un mosaico de necesidades en la población escolar a las que se debe ofrecer respuestas ajustadas (Castro y Pérez, 2017; Fernández-Fernández, 2007). A esto se suma la necesidad de adaptación del sistema educativo que debe ajustarse a los cambios sociales experimentados en las últimas décadas. Ante lo expuesto, el Trabajo Social en el ámbito educativo juega un papel determinante (Puyol-Lerga y Hernández-Hernández, 2009). Esto se debe a que el Trabajo Social puede proporcionar habilidades y conocimientos para tomar la iniciativa en el plano social del alumnado y del ámbito escolar (Finigan-Carr y Shaia, 2018).

Adicionalmente a lo mencionado se encuentran las indicaciones propuestas en la Declaración de Incheon (Unesco, 2016), que recalca que la inclusión y la equidad en la educación son la piedra angular de una agenda de educación transformadora, y por consiguiente la educación debe comprometerse a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, a las disparidades y a las desigualdades en el acceso, en la participación y en los resultados de aprendizaje.

1.1. Recorrido por la interacción entre el trabajo social y el sistema educativo

Florence Poole en 1949 describió que el Trabajo Social escolar debe desarrollar un método para ofrecer el servicio que encaje con la organización y estructura general de la escuela, y que este pueda identificarse con el uso del conocimiento y las habilidades profesionales generales del Trabajo Social. La autora Allen-Meares ya en el año 1994 establece que el Trabajo Social debe defender que cada alumno/a debe valorarse independientemente y de forma única; cada alumno/a debe poder participar en el proceso de aprendizaje reconociéndose sus diferencias individuales y que cada persona que acuda a la escuela debe ser tratada de igual forma, independientemente de su raza, género o cualquier otra característica socioeconómica o cultural.

En la actualidad, las investigaciones que abordan específicamente el conocimiento del Trabajo Social escolar aún son escasas y abordan principalmente la situación en los EE. UU. (Isaksson y Sjöström, 2017). Más allá de EE. UU., existen otros países que tienen una larga trayectoria en el Trabajo Social en las escuelas, como Reino Unido, Alemania o India. En Reino Unido Margaret Frere, que dirigía una escuela pobre en el interior de Londres, se dio cuenta en

1898 de que a pesar del reparto de comida y ropa las necesidades de la infancia no estaban cubiertas. Por esto Frere estimó que debería existir un servicio de atención que “uniese” el hogar con el ámbito educativo. Ese nuevo servicio de atención escolar se basó en el voluntariado, pero fue organizado por dos mujeres empleadas por el Ayuntamiento de Londres, Helen Nussey y Theodora Morton. Por su parte, el Trabajo Social escolar en Estados Unidos comenzó durante el año escolar 1907/1908 y se estableció simultáneamente en las ciudades de Nueva York, Boston, Chicago y New Haven, Connecticut. El Trabajo Social escolar, en Alemania, comenzó en la década de 1970 y actualmente se puede optar por una especialización propia en Trabajo Social escolar. En India fue reconocido oficialmente por el Gobierno también en la década de 1970. En Canadá y Suecia la figura del Trabajo Social escolar es muy reconocida y desarrolla diversidad de funciones. Australia es un país con gran tradición del Trabajo Social escolar dado que fue uno de los primeros ámbitos de actuación en el que se desarrolló la práctica profesional. En México, por su parte, el Trabajo Social en los centros escolares fue incorporado en la Ley General de Educación del año 2019 que propuso la presencia de la profesión de Trabajo Social en la educación básica, media y superior para la atención individual y grupal que tenga como función plantear propuestas y soluciones a procesos sociales derivados de la propia convivencia escolar o de la dimensión social de cada alumno/a (Matus-Avendaño et al., 2021). Los mencionados son algunos de los ejemplos más representativos a nivel internacional, aunque el Trabajo Social en el ámbito educativo también está presente en otros países como Islandia o Chile (Alzola y Vigo, 2019).

En España la historia del Trabajo Social en el ámbito de la educación no está tan clara, pero se pueden mencionar algunos momentos e hitos relevantes. La figura de Concepción Arenal (1820-1893) fue un referente histórico por combinar proyectos pedagógicos e iniciativas reformistas con un espíritu crítico y analítico de la pobreza. En este sentido sus primeras intervenciones se desarrollaron en centros denominados de Educación Especial. Sin embargo, no fue hasta 1965-1970 cuando en España el Trabajo Social se incorporó paulatinamente a centros de Educación Especial a través de la formación de “Equipos Multiprofesionales” (Castro y Pérez, 2017). Para contextualizar, hay que indicar que el Trabajo Social en el sistema educativo, se inició a través de los centros de educación especial mediante la formación de equipos multiprofesionales en los años setenta, aunque actualmente, el trabajo social se ubica en Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP). A día de hoy no existe un criterio unificado sobre la presencia del Trabajo Social en las diferentes comunidades autónomas ya que por ejemplo en Galicia, tampoco se contempla la figura del profesorado

técnico de servicios a la comunidad (PTSC) en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP).

El Trabajo Social en el ámbito educativo es asimismo una apuesta social y política de género ya que la profesión es agente de cambio social y debe fomentar el empoderamiento de la infancia y adolescencia a partir de una metodología crítica, dialógica, participativa y comunitaria donde las alumnas sean protagonistas de sus procesos vitales y educativos. La escuela, en la medida en que es un espacio de crecimiento y aprendizaje personal y de hábitos saludables importante, también se convierte en un espacio para la prevención y detección de problemáticas que afectan en mayor medida a las mujeres, como los trastornos de la conducta alimentaria (TCA) (Zafra, 2020). Por su parte, el Trabajo Social también podría trabajar desde dentro del sistema educativo atendiendo a cuestiones como la detección precoz de posibles casos de violencia machista en parejas adolescentes, diseñando e implementando, por ejemplo, formación especializada para el profesorado. De cara a la intervención directa con las familias, la disciplina es clave para transmitir información, detección, asesoramiento y orientación; así como para derivar, de ser necesario, a recursos más específicos e independientes del centro educativo (Castilla, 2018).

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta disertación es conocer y analizar la presencia del Trabajo Social en la escuela en el ámbito territorial de España. Para llegar a la consecución de este objetivo general se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Ahondar en el recorrido histórico y normativo del Trabajo Social en el ámbito educativo.
- Conocer las tareas y actividades que puede realizar el Trabajo Social en el ámbito educativo y su papel como agente de promoción de la justicia social.
- Analizar la figura de coordinación de bienestar y de la persona delegada de protección de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.
- Profundizar en el movimiento de docentes que promueven la figura del profesorado técnico de servicios a la comunidad en cada centro educativo.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada para este estudio es cualitativa, a través del análisis teórico y documental se ha podido obtener información valiosa mediante el escrutinio de “documentos

ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades” (Massot et al., 2009, p. 349). A este respecto se ha seguido un proceso de análisis de fuentes secundarias, que se ha centrado en la normativa que regula la orientación educativa en cada comunidad autónoma para identificar la figura del Trabajo Social o el PTSC en los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. De forma particular se ha consultado en profundidad la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. La normativa y legislación se trata de documentación pública por lo que hemos presupuesto su credibilidad y exactitud (Creswell, 2012). Siguiendo las etapas y técnicas de análisis de contenido propuestas por Arbeláez y Onrubia (2014) se ha realizado el siguiente proceso:

1. Fase teórica o de preanálisis. En esta fase se ha recogido y organizado la evidencia disponible través de una revisión de los documentos analizados.
2. Fase Descriptiva a fase analítica. Donde se han profundizado en el análisis de la normativa.
3. Fase interpretativa o de codificación de la información. Donde se ha plasmado la interpretación de resultados.

Adicionalmente se ha realizado un análisis de búsqueda intencional de bibliografía, a este respecto se han consultado las siguientes herramientas de búsqueda: Scopus, Web of Science y Dialnet. A través de ellas se ha acotado la búsqueda combinando el siguiente conjunto de palabras clave: Trabajo Social escolar, Trabajo Social en el ámbito escolar, Trabajo Social en el ámbito educativo, profesorado técnico de servicios a la comunidad, coordinador/a de bienestar. Los idiomas de búsqueda han sido castellano e inglés y no se ha establecido una acotación temporal.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4. 1. Recorrido histórico y normativo del Trabajo Social en el ámbito educativo

Desde la Ley General de Educación de 1970 la función del Trabajo Social en el ámbito educativo ha sufrido importantes modificaciones, especialmente desde que ha perdido nomenclatura propia para pasar a ser PTSC, categoría que puede ser ejercida también por otras disciplinas como la Educación Social, la Psicología o la Terapia Ocupacional. En todo caso, enmarcándose en el sistema educativo, esta labor debe ir encaminada a lograr la inclusión social y educativa de todo el alumnado favoreciendo su éxito socioeducativo e interviniendo en todas las situaciones que influyan negativamente en su vida en el centro escolar (Valero et al., 2019)

En el año 1992 se regularon la composición de los EOEP y las funciones asignadas a los Trabajadores Sociales se fueron ampliando con una tendencia de actividades de coordinación externa al sistema educativo. A partir de esa fecha, se han ido desarrollando normativas específicas propias para regular la Orientación Educativa, encontrándonos en el momento actual con un amplio abanico de situaciones como: comunidades autónomas que conservan, recuperan o incorporan de alguna forma el perfil del Trabajo Social en los servicios de la red de orientación o comunidades autónomas que señalan como componente de los Equipos y servicios de Orientación Educativa a los/as PTSC. Cabe reseñar que, excepto en alguna comunidad autónoma, el número de profesionales de Trabajo Social escolar no se incrementa desde hace años, por lo que se mantienen y agravan las dificultades para el desempeño de la tarea, a la vez que se convierte en un agravio comparativo para la ciudadanía que algunas zonas o sectores educativos, centros escolares, o casos concretos cuenten con la posibilidad de recibir atención social especializada y otros no (Fernández, 2011).

4.2. Figura de coordinación de bienestar y Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia

Las comunidades autónomas que no cuentan con la figura del PTSC en los EOEP (Galicia, Andalucía y Castilla La Mancha), podrán tener más dificultades a la hora de que se llegue a contar con esta especialidad para participar en los nuevos equipos de coordinación de bienestar y como persona delegada de protección a la infancia. Estos equipos de coordinación de bienestar están reflejados en el texto de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y a la adolescencia frente a la violencia y se prevé que inicien su labor en el curso 2022/2023. En cuanto a la figura de coordinación de bienestar se establece que trabajará bajo la dirección del colegio y serán las administraciones educativas competentes las que determinen sus requisitos y funciones, así como si estas funciones las desempeñará personal ya perteneciente al centro o una nueva persona trabajadora. Se recoge entre las tareas básicas de las personas coordinadoras de bienestar, la realización de planes de prevención y detección precoz de violencia, así como la gestión de los casos que requieran la actuación de Servicios Sociales, la comunicación con otros organismos o el fomento de hábitos de vida saludable dentro del centro. En cuanto a la persona delegada de protección, la misma ley habla de este otro perfil como un referente al que puedan acudir la infancia y adolescencia para expresar sus inquietudes y que se encargará de la difusión y el cumplimiento de los protocolos establecidos, así como de iniciar las comunicaciones pertinentes en los casos en los que se haya detectado una situación de violencia. Otra de las novedades que recoge el texto normativo es la

recolección de datos estadísticos, que se deberá iniciar en el primer trimestre de 2023. El Registro Unificado de Servicios Sociales sobre Violencia contra la Infancia, recogerá la estadística de casos de violencia sobre la infancia y la adolescencia procedente de los servicios sociales de atención primaria, junto con la procedente de la entidad pública de protección a la infancia. En definitiva, esta Ley ofrece la oportunidad de incorporar esta figura profesional necesaria en todos los centros educativos y de esta forma se ha regulado su presencia y las funciones de apoyo e intervención integrada en los centros educativos y en coordinación con los recursos del entorno y la comunidad social, aunque esta se encuentra en proceso de implantación (Díez-Gutiérrez y Muñiz-Cortijo, 2022).

Aunque en comunidades como la de Galicia no existe la figura de PTSC en los equipos de orientación, en su lugar se han creado en el curso 2021/2022 las unidades de Acompañamiento y Orientación personal y familiar (UACO) englobados en la Red de Acompañamiento y Orientación personal y familiar de Galicia (RAOGAL). La red RAOGAL acaba de iniciarse con fondos europeos con una duración previsible de cuatro años, inicialmente se solicitó voluntariamente la colaboración de personal de orientación, pero al no cubrirse las plazas se abrió la colaboración a especialidades como la de PTSC.

4.3. Tareas y actividades del Trabajo Social en el ámbito educativo

El Trabajo Social se erige como una profesión idónea para atender las necesidades sociofamiliares y para detectar situaciones de riesgo, siempre desde una atención integral e interdisciplinar. La disciplina se ubica en diversas dimensiones (individual, familiar, grupal y comunitaria), y desempeña variedad de roles adaptándose a realidades sociales complejas. El Trabajo Social también plantea una intervención directa sobre los problemas identificados y desarrolla su rol y función de investigación social para el conocimiento de las causas que generan malestar psicosocial (Zamanillo, 1999). La intervención social con las familias supone uno de los puntos fuertes del trabajo social, ya que la familia, al igual que la escuela, influye en el desarrollo de valores y comportamientos y representa uno de los mejores recursos para mediar. El trabajo social interpela y pone su prioridad sobre la infancia ofreciendo respuestas a corto, medio y largo plazo. Cabe destacar la responsabilidad pública en la detección del abuso sexual y el maltrato infantil. Además, el trabajo social aporta al sistema educativo una mejora en los procesos de resiliencia del alumnado con dificultades o en situación de vulnerabilidad, fortaleciendo y empoderando a las familias, a las niñas y a los niños para que puedan afrontar sus procesos de escolarización de una forma normalizada (Alzola y Vigo, 2019). Al mismo tiempo, el Trabajo Social en las escuelas brindan beneficios no solo para estudiantes con

dificultades, sino para toda la comunidad escolar. El trabajo Social escolar puede abogar por, desarrollar y asumir el liderazgo para proporcionar programas escolares de calidad, ya que muchas trabajadoras sociales tienen experiencia relacionada con la administración, la investigación y la formulación de políticas, y tienden a ser buenas candidatas para coordinar servicios integrales y de apoyo familiar (Finigan-Carr, 2018).

En cuanto a las necesidades que atienden las/os profesionales desde los centros/servicios encontramos las que se enumeran en la tabla 1. A este respecto destaca el absentismo y abandono escolar, dicha situación también supone una preocupación para el Ministerio de Educación Cultura y Deporte, el cual ha elaborado un Plan para la Reducción del Abandono Educativo Temprano. Esta necesidad va seguida de la orientación e intervención con la familia, en la medida que el sistema familiar es inherente a las problemáticas y necesidades del alumnado (Pastor y Grau, 2019).

Tabla 1

Principales actividades desarrolladas por el Trabajo Social en el ámbito educativo

Principales actividades y tareas
– Prevenir situaciones de conflicto.
– Prevenir problemas de adaptación y conductas disruptivas.
– Atender y resolver situaciones individuales del alumnado: absentismo escolar, bajo rendimiento, problemas de relación y comunicación etc.
– Realizar y participar en tareas de orientación familiar.
– Colaborar con otros sistemas e instituciones en respuestas globales e integrales para prevenir situaciones de conflicto que afecten al alumnado.
– Favorecer las relaciones familiares entre sus componentes.
– Favorecer las relaciones familia-escuela.
– Detectar desajustes /problemáticas de las familias: negligencia, desajustes emocionales, maltrato infantil, abuso sexual, violencia de género, estilos de crianza, relaciones familiares etc.
– Realizar intervención socio-familiar: seguimiento y evaluación.
– Comunicar información sobre el diagnóstico socio-familiar del alumnado al centro.
– Atender la diversidad.
– Oferta informativa/formativa y divulgativa complementaria para alumnado, profesorado, progenitores y para la comunidad: se destacan los contenidos transversales sobre salud (alimentación/anorexia-bulimia, prevención del consumo de alcohol y otras drogas), educación afectivo-sexual, igualdad de género, diversidad sexual, diversidad familiar, diversidad funcional, tolerancia, no violencia etc.

-
- Oferta formativa en competencias: habilidades sociales, técnicas de resolución de conflictos, comunicación, etc.
 - Promoción participación-colaboración entre familias, comunidad y escuela
 - Promoción de asociaciones (AMPAS)/escuelas de progenitores: actividades, formación, coparentalidad positiva etc.
-

Nota. Adaptada de Pastor, E. y Graus, C. (2019). Servicio/trabajo social con niños y niñas con necesidades educativas especiales en España. *Roteiro*, 44(2), e17554.

El Trabajo Social en el ámbito educativo también puede promover la autonomía de las personas con diversidad funcional o en situación de dependencia con el objeto de facilitar su acceso a la educación, su inclusión y participación social en los términos previstos en la Convención de Naciones Unidas de Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Un ejemplo ilustrativo de promoción de la vida independiente en el ámbito educativo es el desarrollado en la Comunidad Valenciana mediante la figura de Asistencia terapéutica infantil (PATI) para menores de 18 años. A este respecto, las tareas y premisas de actuación a las que pretende dar respuesta este perfil es el acompañamiento y la asistencia; el soporte personal y familiar; la intervención biopsicosocial individualizada y centrada en la persona; la mediación con iguales y el entorno; el ocio y tiempo libre; el refuerzo familiar; la profesionalización y cualificación para velar por los tratamientos recibidos; la supervisión semestral; la coordinación con equipos de servicios sociales de atención primaria básica y la coordinación con los equipos de servicios sociales de atención primaria básica (Generalitat Valenciana, 2021). La gestión y orientación de la utilización de recursos como el mencionado son de relevancia para la promoción de la autonomía de la infancia en el entorno educativo. La figura de asistencia personal puede suponer un apoyo fundamental en la continuidad y promoción escolar.

Ante las situaciones descritas, el colectivo de PTSC ha constituido una Mesa Estatal para defender que las figuras de Coordinador/a de Bienestar y de Protección sean desempeñadas por la figura de PTSC ya que, en la actualidad, esta ya se encuentra integrada en los centros escolares y en los EOEP (Díez-Gutiérrez y Muñoz-Cortijo, 2022). En este contexto la mesa del Cuerpo de PTSC, de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, especifica que desde 1992 esta figura viene respondiendo a las necesidades sociales y que asegura la estrecha colaboración de los Servicios Sociales, así como con otros recursos externos, más vinculados al Sistema Educativo (Orden 9 de diciembre de 1992 por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica). Ante estas situaciones se ha creado una campaña informativa en la plataforma *change.org*

dando a conocer las razones por las que debe haber PTSC en cada Centro Educativo. Esta campaña aboga por las siguientes 15 razones:

1. Prevención e intervención ante situaciones de fracaso y absentismo escolar
2. Trabajo con familias en situación de vulnerabilidad
3. Prevención e intervención en situaciones de acoso escolar
4. Gestión de conflictos entre el alumnado
5. Conocimiento y coordinación con recursos de la zona
6. Intervención en situaciones de riesgo social, desamparo y maltrato a menores
7. Facilitar la acogida e integración del alumnado
8. Apoyo en la acción tutorial
9. Educación emocional del alumnado
10. Atención a la diversidad del alumnado
11. Asesoramiento para adecuar la respuesta educativa a la realidad social de la comunidad educativa
12. Prevención, detección e intervención en casos de violencia de género
13. Educación intercultural del alumnado
14. Intervención y orientación sociocomunitaria y sociofamiliar del alumnado
15. Refuerzo de los ODS (Objetivo de Desarrollo Sostenible) en colaboración con el entorno sociocomunitario.

Cabe destacar que un reciente estudio cuantitativo llevado a cabo en la región de Murcia y con una muestra de 70 profesores/as de la especialidad de PTSC (de un total de 90) reflejó los siguientes datos: el 94,29% del profesorado indicó que regularmente realizaba actividades y reuniones con las familias; el 88,57% del PTSC realizaba una coordinación habitual con los Servicios Sociales de la zona; con respecto a la colaboración con las tutoras y tutores para la elaboración del plan de acción tutorial, la adaptación del currículo al alumnado con necesidades educativas especiales y la dotación de herramientas para llevar a cabo charlas en tutoría, entre otras se produjo en el 87,14% de las/os encuestadas/os; el absentismo fue un tema citado por el 85,71% de las personas encuestadas; las actividades habituales de mejora de la convivencia escolar se desarrollaron en un 85,86% de los casos; con relación a la orientación

a alumnado en situación de desventaja o exclusión, independiente de las circunstancias, el 80% afirma hacerlo entre sus tareas diarias; en cuanto a la colaboración en procesos de acogida a alumnado de incorporación tardía, inmigración y/o alumnado que provenía de otras minorías étnicas esta se desarrolló por parte del 75,71% de las personas encuestadas (Paredes-Galiana, 2021).

Tras todo lo mencionado cabe indicar que existe cierto consenso a nivel internacional en relación a cómo las escuelas pueden marcar una diferencia en las trayectorias vitales de las personas, y en consecuencia también en el conjunto de la sociedad (Delors et al., 1997; DeLuca y Rosenblatt, 2010). En este sentido, en la última década, la literatura científica ha hecho especial énfasis en las actuaciones educativas que previenen y revierten las dinámicas de exclusión desde la primera infancia (Fantuzzo et al., 2004; Phillips y Lowenstein, 2011).

En este sentido, la educación debe hacer frente a desafíos considerables y se encuentra ante una contradicción casi insoluble: se la acusa de causar exclusiones múltiples y de agravar las divisiones de la sociedad, pero se recurre en gran medida a ella para tratar de restablecer algunas de las “similitudes esenciales para la vida colectiva” a las que aludía a principios de siglo el sociólogo francés Emile Durkheim. Confrontada a la crisis del vínculo social, la educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre la individualidad y los grupos. Su más alta ambición es brindar a cada cual los medios de una ciudadanía consciente y activa, cuya plena realización sólo puede lograrse en el contexto de sociedades democráticas (Delors et al., 1997).

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

El Trabajo Social en el ámbito escolar cuenta con una amplia gama de recursos y herramientas para dar respuesta de forma integral a las múltiples circunstancias que se suceden en los entornos educativos. El papel del Trabajo Social debe ser puesto en valor y no debe ser relegado a unas pocas tareas, como la gestión del absentismo, lo que podría suponer infrutilizar su potencialidad profesional. Al mismo tiempo, mediante este documento se pretende poner en valor la necesidad de que cada centro educativo cuente con profesionales de referencia en la protección a la infancia, a la adolescencia y para el apoyo familiar. Por otra parte, se considera beneficioso que estas/es profesionales tengan la consideración de personal docente, y se encuentren así dentro del Sistema Educativo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen-Meares, P. (1994). Social work services in schools: A national study of entry-level tasks. *Social Work*, 39(5), 560-565.
- Alzola, K. J., y Vigo, E. A. (2019). El trabajo social en el sistema educativo vasco, una apuesta social y política. *Revista de servicios sociales*, (68), 25-35. <http://dx.doi.org/10.5569/1134-7147.68>
- Arbeláez, M., y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v14i1.5>
- Castilla, P. (2018). El trabajo social en la educación: experiencias profesionales para la prevención de la violencia de género en adolescentes. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, (61), 7-24.
- Castro, C., y Pérez, J. (2017). El Trabajo Social en el entorno educativo español. *Barataria Revista Castellano Manchega de Ciencias Sociales*, (22), 215-226. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i22.309>
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. UNESCO.
- DeLuca, S., y Rosenblatt, P. (2010). Does moving to better neighborhoods lead to better schooling opportunities? Parental school choice in an experimental housing voucher program. *The Teachers College Record*, 112(5), 7-8. <https://doi.org/10.1177/016146811011200504>
- Díez-Gutiérrez, E. J. y Muñoz-Cortijo, L. M. (2022). Educación social en el ámbito escolar y la ley Rhodes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(1), 21-39. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.1.002>
- Fantuzzo, J., McWayne, C., y Perry, M.A. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086262>
- Fernández-Fernández, D. (2007). Aproximación histórica a la trayectoria del trabajador social en el sistema educativo español. *Trabajo social hoy*, (1), 75-92.
- Fernández-Fernández, D. (2011). *El trabajo social en el campo educativo*. Consejo General de Trabajo Social.

- Finigan-Carr, N. M., y Shaia, W. E. (2018). School social workers as partners in the school mission. *Phi Delta Kappan*, 99(7), 26-30. <https://doi.org/10.1177/0031721718767856>
- Generalitat Valenciana. (2021). *Instrucción de la dirección general de atención primaria y autonomía personal por la que se establecen las condiciones y prestaciones para la prestación económica de asistencia personal regulada en el Decreto 62/2017*. <https://inclusio.gva.es/es/web/dependencia/asistente-personal>
- Isaksson, C., y Sjöström, S. (2017). Looking for 'social work' in school social work. *European Journal of Social Work*, 20(2), 191-202. <https://doi.org/10.1080/13691457.2016.1188775>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia*. *Boletín Oficial del Estado*, 134, de 5 de junio de 2021. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-9347>
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-368). Editorial La Muralla.
- Matus-Avenidaño, J. C., Corbejo-Hernández, L. A., y López-Pérez, V. (2021). Trabajo social en la educación: el futuro del bienestar infantil. *Revista Digital Universitaria*, 22(2). <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.2.9>
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU.
- Orden de 9 de diciembre de 1992 por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. (1992). *Boletín Oficial del Estado*, 303, de 18 de diciembre. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1992-27998>
- Paredes-Galiana, L. P. (2021). El Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad: ámbitos y temas de intervención. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (10), 57-68. <https://doi.org/10.6018/azarbe.491381>
- Pastor, E., y Grau, C. (2019). Servicio/trabajo social con niños y niñas con necesidades educativas especiales en España. *Roteiro*, 44(2), e17554.
- Phillips, D., y Lowenstein, A. (2011). Early care, education, and child development. *Annual Review of Psychology*, 62, 483-500. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.031809.130707>
- Poole, F. (1949). An analysis of the characteristics of school social work. *Social Service Review*, 23(4), 454-459.
- Puyol-Lerga, M. B., y Hernández-Hernández, M. (2009). Trabajo social en educación. *Revista curriculum*, 22, 97-117.

- Unesco. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Unesco.
- Valero, D., Romea, A. C., y Palain, A. (2019). Análisis de las funciones del trabajador social escolar en España: evolución legislativa y niveles de intervención. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 40, 9-26. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.2019404194
- Zamanillo, T. (1999). Apuntes sobre el objeto en Trabajo Social. *Cuadernos de trabajo social*, (12), 13-32.
- Zafra, E. (2020). La atención a la persona desde una aproximación a sus derechos. El caso de los trastornos alimentarios en el trabajo social educativo en Cataluña. En M.V. Forns i Fernández (Eds.), *La protección jurídica de la atención a las personas en materia de servicios sociales: Una perspectiva interdisciplinar* (pp. 341-360). Atelier.

“APOYOS DENTRO”. EXPERIENCIA Y RESULTADOS DEL TRABAJO DEL PROFESORADO ESPECIALISTA EN EL AULA ORDINARIA

Jose Antonio Soto Aparicio

CEIP Enrique de Mesa

jasoto@educa.madrid.org

PALABRAS CLAVE

Apoyos, especialistas, ACNEAE, inclusión, mejora.

RESUMEN

La segregación del alumnado que presenta diversidad funcional en pequeños grupos, para atender a sus necesidades específicas, es una práctica que se realiza, habitualmente, en las escuelas madrileñas. La experiencia llevada a cabo, donde el profesorado tutor y especialista comparten espacios, actividades y alumnado, corrobora los estudios al respecto sobre cómo realizando la docencia dentro de aula, se produce una mejora académica y social de todo el alumnado y mejora la percepción del profesorado. Se ha revisado la actuación realizada desde 2020 a 2022 en un colegio rural de la Sierra madrileña, en la que se han seguido las pautas revisadas de cómo realizar la función de las maestras especialistas dentro de las aulas ordinarias. Se analizan los resultados académicos de alumnado y la transformación de la percepción del profesorado y educandos al respecto, desde un enfoque comunicativo. La mejora curricular y de inclusión en los grupos demuestra que, siguiendo las evidencias científicas y aplicándolas con rigor, se produce esta mejora en todos los ámbitos concernientes a la escuela, pudiendo llevarse a otros contextos educativos.

1. INTRODUCCIÓN

Según los primeros estudios analizados, en los que no se apreciaba mejora en los grupos segregados por nivel (Bennet, 1932) son numerosas las investigaciones que indican una mejora significativa en el alumnado con diversidad funcional, denominado como “Alumnado Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo” (ACNEAE), en aspectos como la autoestima y relaciones sociales (Braddock y Slavin, 1992), el rendimiento académico o las expectativas de futuro, (Myklebust, 2006). Cuando las escuelas optan por no segregar ni etiquetar al alumnado según su nivel actual de resultados y, en cambio, se les ofrecen más oportunidades de ayuda, se les está hablando en un lenguaje de posibilidades en vez de barreras (Gatt, Puigdemívol y

Molina, 2010). Los grupos heterogéneos mejoran el aprendizaje de todos y todas las estudiantes o, al menos, no reducen el aprendizaje del alumnado con mayor nivel (Braddock y Slavin, 1992; Fisher, Road y Frey, 2002; INCLUD-ED Consortium, 2011).

Evitar la segregación no es suficiente, ya que un número importante de alumnado con dificultades de aprendizaje, en aulas ordinarias, que no reciben adaptaciones o apoyos, fracasan en su escolaridad. Es necesario, por tanto, profundizar en el análisis de cómo se organizan los recursos para conseguir la inclusión de todo el alumnado (Molina, 2015).

Si se mejoran, desde una perspectiva inclusiva, las formas de enseñar, la gestión y organización de la clase y las interacciones entre alumnado y profesorado, tanto sociales como académicas, se obtendrá un importante impacto en la mejora de los aprendizajes. Para ello es muy importante la preparación del profesorado especialista y la disposición del resto de docentes, hacia un modelo de “docencia conjunta” (Martínez, Haro y Escarbajal, 2010).

España fue garante de la inclusión educativa, acogiendo la “Declaración de Salamanca” (1994), para, posteriormente, mantenerla políticamente en el ostracismo. Las sucesivas leyes educativas no han abordado, sino con diferentes eufemismos, el tema, dejando, a las diversas administraciones el posible desarrollo de actuaciones que se pudieran llevar a cabo, que vagamente se produjeron.

La nueva ley educativa (LOMLOE, 2020), continúa sin dar respuesta a la equidad educativa. En el caso de la diversidad funcional, no existe un avance lo suficientemente significativo para procurar que la ya manida “inclusión” se produzca (Echeita, 2021). Pese a que siguen generándose evidencias que demuestran la eficacia del “modelo inclusivo” en las aulas y que facilitan la implementación de actuaciones para facilitarlas (García-Carrión et al., 2021).

En el caso de la Comunidad de Madrid, la legislación vigente, dicta unas instrucciones respecto a la atención al Alumnado Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE), en las que se prioriza el trabajo en grupos flexibles, de nivel, fuera de aula (Consejería de Educación, Ciencia y Portavoces de la Comunidad de Madrid, 2021). Estas instrucciones son llevadas con rigor desde la Inspección Educativa, examinando la creación de grupos “de nivel” con alumnado de diversos grupos, para completar un mínimo de 6 alumnos y alumnas con “perfiles semejantes”. La ciencia y la pedagogía han demostrado que existe otro modelo que procura la mejora del alumnado con diversidad, académica y socialmente, reflejando, a su vez, estos avances en el grupo clase y en todo el centro. Cuando se eleva esta consulta a los diversos sectores específicos de la Administración Educativa madrileña, se obtienen vagas respuestas,

tanto de los Equipos de Orientación, Inspección o Consejería. Es ese, el momento en el que los centros, a través de su autonomía, deben reivindicar las mejores actuaciones para el desarrollo de su alumnado, presentado argumentos sólidos para, siguiendo las directrices que propone la legislación educativa, poder rebatir y demostrar la eficacia, basándose en las evidencias científicas, y promover los cambios de visión y normativa desde la propia investigación y evaluación docente.

Durante el curso 2019/2020, la Comisión Mixta de Trabajo (CMT) de Inclusión, del Seminario de Comunidades de Aprendizaje de Madrid, centró su labor en cómo facilitar el poder llevar a cabo el modelo inclusivo, argumentando la labor de especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL) dentro del aula ordinaria. Para ello, se elaboró un “Decálogo +1” al respecto, como documento práctico.

A raíz de ello, se llevó a cabo, en el CEIP Enrique de Mesa de Madrid, una vez revisada las últimas publicaciones respecto a inclusión (Duque, 2020; Martínez, 2021; Echeita, 2021) una sistematización de la participación de las maestras especialistas en las aulas, eliminando la segregación del alumnado con diversidad de capacidades y procurando los mejores resultados para todas y todos.

Se presentan la base, el proceso y los resultados obtenidos durante los cursos 2020/2021 y 2021/2022, en el centro.

2. OBJETIVOS

Presentar la experiencia realizada, en un centro educativo, siguiendo las pautas establecidas, junto a los resultados obtenidos, para poder mantener dicho modelo frente a lo estipulado por Administración Educativa Madrileña.

3. METODOLOGÍA

El centro está ubicado en la villa de Rascafría, en un entorno rural. Cuenta, durante el curso 2021/2022 con 122 alumnos y alumnas, que se distribuyen en Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP) y Educación Básica Obligatoria (EBO). Al comienzo de la aplicación del programa propuesto como “Apoyos Dentro”, el centro contaba con 12 alumnos y alumnas dictaminados como “alumnado con necesidades educativas especiales” y 9 con otras “dificultades de aprendizaje”, matriculados y matriculadas en los diferentes grupos de Educación Primaria, así como el alumnado matriculado en EBO.

Tras el análisis de la literatura científica proporcionada por la CMT de Inclusión, se realizó un

documento que estudió el profesorado participante, produciéndose diálogo en cada punto, para poder llevarlo a cabo por parte de las maestras especialistas.

Se puso en práctica el modelo de “apoyos dentro”, tras ser presentado y argumentado al Equipo de Orientación del centro, que no mostró, en un primer momento su conformidad, centrándose en un modelo obsoleto, aún aplicado en la Comunidad de Madrid (Consejería de Educación, 2003), que fomenta el apoyo de ACNEAE fuera del aula ordinaria, en grupos reducidos de nivel curricular. Solo se realizaron apoyos fuera del aula, al alumnado con diversidad funcional, en momentos muy específicos, para trabajo exclusivo de AL. Este alumnado siempre estuvo acompañado por personas de su clase, sin que fueran señaladas como ACNEAE.

Se argumentó, desde los avales científicos estudiados, como el de Molina (2015), o Duque (2020), entre otros, el modelo previsto de implementación, a la Inspección Educativa, mostrando sus reticencias al respecto, pero permitiéndose la implementación, a espera del informe de resultados y comprobación *in situ*, tras argumentación, por parte del centro, de lo establecido en la normativa y la viabilidad del modelo. Se informó a las familias de ACNEAE del nuevo funcionamiento, de cara a la atención de sus hijos e hijas.

Se distribuyeron los horarios de PT y AL en todos los grupos del centro, incluyendo alguna sesión en aquellos en los que no hubiera ACNEAE, como Educación Infantil, reconociendo que las dificultades en los aprendizajes pueden ser temporales. Se procuró un programa de estimulación del lenguaje oral, en este caso. Se aclararon dudas sobre el papel a desempeñar por parte de todo el profesorado, la coordinación necesaria entre tutoras y especialistas y la necesidad de la optimización de recursos personales en cada momento.

Se analizaron los resultados correspondientes a los y las ACNEAE, respecto a los Planes Individualizados de Trabajo programados en sus Documentos Individuales de Adaptación Curricular (DIAC), trimestralmente, produciéndose revisiones de estos. A su vez, se evaluó el funcionamiento y aprovechamiento de las sesiones en las que se producían los apoyos, reajustando horarios en función de las necesidades de los grupos.

Se realizó una muestra de población completa sobre ACNEAE del centro, en la que se tomaron, como referencia, las áreas denominadas “instrumentales” (Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas) en las que todo el alumnado tuviera elaborada una Adaptación Curricular Individualizada (ACI). En total, se analizaron resultados académicos de 12 participantes (A1-A12), en diversos niveles de Primaria, observando su nivel curricular desde el curso precedente a la implantación del modelo (2019/2020) y los dos cursos posteriores, una vez desarrollado.

Se recogieron, a su vez, aportaciones, en entrevistas semiestructuradas, para analizar el parecer de las personas participantes, siguiendo un enfoque comunicativo crítico (Gómez et al., 2006) a las dos profesoras especialistas, tres representantes del alumnado con diversidad funcional y a las maestras tutoras de los grupos del alumnado propuesto, respecto a tres categorías propuestas: (a) resultados académicos, (b) bienestar social y (c) mejora profesional. Para la recogida y análisis de datos se ha respetado la integridad de las personas y solicitado consentimiento informado de participantes y tutores legales, en el caso de menores. Los datos correspondientes a calificaciones y al centro, a su vez, fueron solicitados, por vía administrativa, con la consiguiente autorización.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Evolución de las calificaciones

Respecto al nivel curricular de partida, el alumnado ha evolucionado positivamente por encima del 80% de los casos, mostrando un nivel de disposición a los aprendizajes superior al de años precedentes, independientemente de sus diferentes capacidades. La evolución, respecto a las modificaciones de las ACI correspondientes, es más significativa en el segundo año de aplicación del modelo, una vez asentado en el centro, llegando incluso a desaparecer cualquier tipo de “adaptación significativa” (en dos casos) o reduciéndose a procurar un acceso adecuado a los contenidos (en dos casos). En otros dos casos se ha finalizado ajustando los contenidos tratados al nivel curricular de la escolarización del ACNEAE, con previsión de la eliminación de su ACI, tras la reincorporación el próximo curso. Las calificaciones obtenidas, muestran, en su mayoría, una evolución positiva en consideración a sus ACI, aumento de la exigencia o la desaparición de estas, como tal. En este aspecto, las expectativas creadas hacia sus propias capacidades podrían jugar un factor determinante.

En la Tabla 1 se recogen los datos correspondientes a los resultados académicos de ACNEAE a lo largo de los cursos analizados, según su escolarización y adaptación, tanto en Lengua como en Matemáticas.

Tabla 1

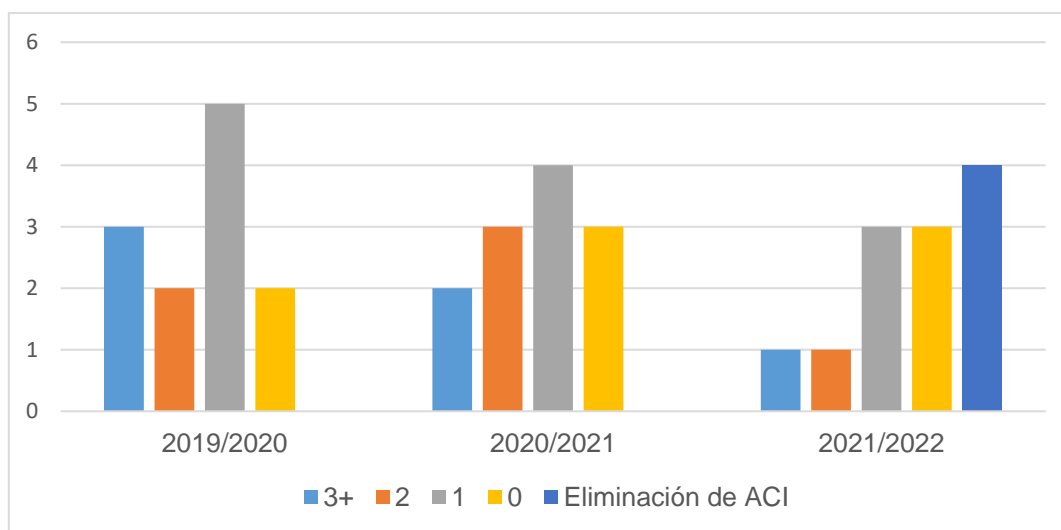
Calificaciones según ACI de participantes.

Sujeto	2019/2020				2020/2021				2021/2022			
	Curso	Nivel ACI	Calificación Leng Mat		Curso	Nivel ACI	Calificación Leng Mat		Curso	Nivel ACI	Calificación Leng Mat	
A1	1°	EI	2	3	2°	EI	5	5	2°	1°	6	6
A2	1°	EI	3	4	2°	1°	6	7	2°	2°	5	6
A3	EI	EI	-	-	1°	1°	6	7	2°	-	6	6
A4	1°	EI	4	5	2°	1°	4	7	3°	-	5	6
A5	2°	1°	4	4	2°	2°	3	5	3°	3°	4	5
A6	2°	EI	8	9	3°	EI	6	7	3°	1°	6	7
A7	2°	1°	7	8	3°	2°	7	7	4°	-	6	6
A8	3°	2°	5	6	4°	3°	5	6	5°	5°	5	5
A9	3°	3°	7	9	4°	4°	7	6	5°	-	6	5
A10	4°	2°	4	4	4°	2°	7	6	5°	4°	5	6
A11	5°	2°	4	5	5°	3°	8	8	6°	5°	8	8
A12	4°	1°	4	4	6°	2°	5	5	6°	3°	5	6

Nota. En la Figura 1 se aprecia la evolución al alza en las modificaciones de las ACI, según la competencia curricular del alumnado y los cursos de desfase señalados, respecto a su nivel de escolarización, alejándose la mayoría de un desajuste curricular correspondiente a dos o más cursos de diferencia.

Figura 1

ACNEAE y desfase de curso respecto a su nivel de escolarización.



Nota. Elaboración propia.

Los resultados académicos del ACNEAE mejoraron durante el curso 2020/2021. Su evolución fue mayor en el curso 2021/2022, no solo en las Áreas susceptibles de Adaptaciones Curriculares, también en el resto. Todas las revisiones de DIAC (enero y mayo de cada curso), realizadas por el equipo docente, fueron modificados al alza, en cuanto a objetivos y aspectos competenciales. Cuatro alumnos, tras nueva evaluación psicopedagógica solicitada a la orientadora del centro, salieron del programa de ACNEAE, en el curso 2021/2022, corroborando los estudios previos al respecto.

4.2. No solo las calificaciones

La mejora en la inclusión social de ACNEAE, dentro del grupo, se vio favorecida, tal y como reflejan las aportaciones del profesorado y del propio alumnado. La aceptación del resto del grupo, de las diferentes capacidades de cada persona, aumentó la solidaridad, no solo respecto a los ACNEAE, sino hacia todo el grupo, en la mayoría de los casos, creando un mejor clima de clase (Braddock y Slavin, 1992).

4.2.1. Las maestras especialistas como referente

Las maestras especialistas aprecian un gran cambio en la motivación del alumnado por estar en su aula de referencia y poder realizar “las mismas cosas” que sus compañeros y compañeras.

Al ver cómo el resto hace las actividades, los que tienen necesidades o los que tienen un nivel más bajito, se automotivan a decir “oye yo quiero hacer lo mismo que los demás

y quiero esforzarme y quiero sacar esto para poder ir al siguiente nivel”. Entonces, en ese sentido, creo que es positivo, porque ellos mismos se dan cuenta de lo que pueden lograr y no es decir “bueno como tengo esta dificultad pues me voy a quedar aquí siempre y no voy a poder hacer nada más.” (Graci, maestra de AL)

Esa motivación creó altas expectativas tanto en el ACNEAE, como en sus tutoras, que comenzaron a prestar más atención a todo el alumnado. La función de revisión y modificación, en aspectos como contenidos o acceso a estos se procuró entre las profesionales, desarrollándose una coordinación en la que se eliminó el estatus de tutora o especialista. Con ello se logró no solo la mejora curricular, sino la inclusión del alumnado en el grupo, eliminando “etiquetas” y el reconocimiento de las maestras de PT y AL en el centro, como afirma Sandra, maestra de PT.

Lo primero, me siento más tenida en cuenta. Ya no solo con el resto de profesores, equipo directivo, todo el personal del centro, sino también por los niños, por todos los alumnos. Que soy una profesional no sé, no la profe de un niño en específico. Cuando tengo que preparar una clase o un taller de habilidades sociales o de dislexia el respeto que se me tiene es el mismo que a cualquier otro profesor tutor.

La presencia de la especialista en el aula repercute, a su vez, en el conocimiento de los contenidos que se van tratando en clase, adecuando su labor conforme a estos y no reduciéndose a tratar los contenidos “señalados” según los estándares de las ACI.

Todo el alumnado de las aulas se vio beneficiado de la presencia de las maestras especialistas, pudiendo atenderse así a dificultades de alumnado con otras características, que no había sido dictaminado como ACNEAE, tal y como se explicitaba en otros estudios (Braddock y Slavin, 1992; Fisher, Road y Frey, 2002; INCLUD-ED Consortium, 2011).

Ya no solo el contenido, sino la metodología, y cómo dar la clase. Al final los niños además también nos ven como dos iguales o al menos así es mi percepción. Cualquier duda que tengan, ya no solo los que tienen dificultades, los ACNEAE, sino todos, te ven como una profesora más. Y si tienen alguna duda en lo que sea, te van a preguntar a ti igual que al tutor o la tutora. Somos dos profes para atenderlos a todos. (Graci, maestra de AL).

4.2.2. La visión de las maestras tutoras

Las tutoras reconocen los avances en los resultados del ACNEAE, respecto a otros cursos.

Mucha evolución porque, además, cómo están dentro de clase y están integrados en el grupo, al final les obliga a tirar para arriba quieran o no quieran. Sí hay una evolución súper positiva y muy grande. Yo veo gran diferencia (Milde, tutora de 5°).

Esta percepción se ve ratificada en los aspectos de autoestima y autoexigencia del propio alumnado (Braddock y Slavin, 1992).

La verdad es que he notado una gran diferencia en cuanto a al aprendizaje de los chavales y también eso, a la inclusión en el grupo. Es cierto que estando dentro del aula; primero, yo creo que son capaces de llegar a resultados y adquirir contenidos que ellos solos igual no serían capaces, porque creo que el hecho de salir sí que les condiciona mucho a la hora de qué expectativas se marcan ellos mismos y qué creen que esperamos de ellos. Estando dentro del grupo las expectativas si están siendo más altas (Puri, tutora de 6°).

La inclusión del alumnado con iguales se ve claramente favorecida cuando se procura el máximo de tiempo en el grupo clase (Molina, 2015).

En uno de los casos del año pasado, se ve que este estaba muchísimo mejor integrado en clase. De llegar al punto que nunca se había imaginado... tener que regañarle y decir “oye, ya, venga, deja de hablar” (Andrea, tutora de 3°)

Otra de las ventajas es la posibilidad de funcionar con dos maestras en el aula, pudiéndose realizar tareas que, de otro modo serían complejas, y resaltando la coordinación realizada, en la que se alternaba el rol de responsabilidad en el desarrollo de las sesiones.

En ese caso se dedica a todos (la PT). Es verdad que cuando llegas, y siempre al inicio, primero han hablado con los de necesidades para orientarlos sobre el trabajo que tiene que hacer. Y una vez que ya está pautado, ya sabe hacerlo, en realidad, está con toda la clase. E incluso participa en la explicación. O sea, no hay una barrera, ni un límite... decir solo tú estás aquí... no, las dos podemos estar con todos en cualquier momento (Puri, tutora de 6°).

4.2.3. Cambio de opinión del EOEP

Por parte del equipo de orientación, la evolución del alumnado en su rendimiento, así como la mejora comprobada tras la revisión de los DIAC, produjo un necesario cambio de opinión, asumiendo la mejora en el ACNEAE.

La evolución es buena, o sea, que son unos niños que van avanzando. En base a las

adaptaciones que tienen, van avanzando bien. Incluso en algunos casos se ha llegado a rebajar, digamos el desfase curricular (Berta, orientadora del centro).

Pese a las reticencias mostradas desde un principio, la orientadora observó argumentos válidos, ya avalados científicamente desde los primeros estudios sobre inclusión (Bennett, 1932; Pertsch, 1936; Thurstone, 1959).

Lo que veo, y en las juntas de evaluación que hay, en general, es que va mejorando. O sea, que son niños que no les está, digamos, perjudicando el quedarse dentro del aula, sino que siguen trabajando, en apariencia, con el mismo, digamos, ritmo que los demás. Pero con un nivel a lo mejor de curricular, un poco más sencillo.

Atendiendo a la repercusión que el modelo implica en las maestras especialistas, la orientadora refleja los beneficios que reporta en el ámbito profesional y personal.

Lo que ella me transmite es que este año estaba muy contenta. Que le gusta mucho esa metodología. Que le gusta mucho estar dentro del aula. Que, además, de alguna manera, son dos profes, con lo cual no solo está a veces atendiendo a los niños con necesidades, a lo mejor está atendiendo también a otros. Y además está ayudando a la profe. Y, sobre todo, la mayor ventaja que ellos ven (PT/AL), es que el profesor se involucra más en las adaptaciones de los niños, en el trabajo del día a día de los niños con necesidades. O sea, que están más metidos en eso, que es un trabajo más en equipo, entre el tutor y la PT.

4.2.4. Las personas protagonistas

El ACNEAE entrevistado elige, en todos los casos, el que los apoyos se recibieran dentro de las aulas, sintiéndose más incluido y resaltando el aprovechamiento de sus aprendizajes.

Prefiero estar con los demás, haciendo mi trabajo. Allí trabajo bien. [...] Así estoy contento, con la banqueta de los pies y todo (apoyo motórico) (A6, 3º Primaria).

La relación con sus compañeras y compañeros es apreciada por gestos de solidaridad, creando vínculos más fuertes.

Pues, a mí me parece bien, me han ayudado muchísimo. Y me gusta estar con ellos (A11, 6º Primaria).

Prefiero con ellos. Me tratan bien, y yo a ellos, también (A6, 3º primaria).

También resaltan la inclusión de las maestras especialistas, respecto al resto del alumnado.

Dicen la profe “Sandra”, ya no dicen la profesora de “Pepito” o la profesora de “Fulanito” (A11, 6° Primaria).

Ahora son las profesoras de todos (A8, 5° Primaria).

Se denota la visión que presenta el alumnado sobre tener a las maestras de PT o AL en el aula, sea o no ACNEAE.

Mejor, porque ayudan a las profesoras y así es mejor, porque si una está con otro compañero, ayudan al otro. (A8, 5° Primaria).

Al retomar la modalidad combinada, del alumnado de EE, en el tercer trimestre de 2022, dentro del resto de aulas, la presencia de PT o AL dentro de las aulas ordinarias, facilitó la atención al alumnado de EBO y su “reinclusión” en los grupos correspondientes, así como la labor del profesorado de estas clases.

4.2.5. Fleclos por sistematizar

Una de las limitaciones encontradas al modelo implantado fueron los tiempos de coordinación por parte de especialistas y maestras tutoras, produciéndose en momentos puntuales, o a través de correo electrónico o redes sociales.

Justo en mi caso, en las horas de coche, que vamos juntas (con AL), o en algún momento extra que tengamos, en horas de coordinación. Bueno en huequitos que tengamos libres, en recreos, en desayunos (Juani, tutora de 5°).

Eso es lo más difícil, porque muchas veces se produce por WhatsApp o por correo electrónico, cada una en su casa. Eso sí es más complicado: “¿te parece bien que hagamos esto?” Como tenemos la suerte de que casi todo nos parece bien, pues muy bien. Pero es verdad que hay veces que no hay mucho tiempo para esa parte (Puri, Tutora de 6°).

Ciertos aspectos específicos de trabajo no acaban de visualizarse dentro del trabajo en el grupo clase. En este aspecto, tanto el EOEP, como las propias especialistas, no lo ven claro.

Hay algún ámbito en especial, por ejemplo, en audición y lenguaje. Pues en algunas sesiones que tenemos que trabajar más específicamente praxias o algo más relacionado con articulación. A lo mejor son ejercicios que no se pueden hacer dentro. A lo mejor no tienen nada que ver con los contenidos, con las sesiones que hay dentro del aula. Entonces, sí que hay veces que, a lo mejor, hay cosas que se tienen que dar más o fuera del aula (Graci, maestra de AL).

En el caso de un niño de necesidades educativas especiales, pero sobre todo más ligado al tema de retraso en el lenguaje, un trastorno del lenguaje sobre todo expresivo es cierto que en el cole además se trabajan muchas cosas. Como, por ejemplo, pues en lo que es el lenguaje expresivo: los debates y las tertulias, y todo esto. Pero creo que hay muchas cosas en cuanto al aspecto expresivo del lenguaje... No solamente pronunciación, sino también organización, estructuración de las frases, el vocabulario etc., que a lo mejor este niño necesitaría un trabajo más específico que dentro del aula. No se puede trabajar con él entonces. Esto sí que queda ahí, que en ese caso sí se justificaría, a lo mejor, un trabajo en algunos momentos puntuales fuera del aula (Berta, orientadora del centro).

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La introducción del profesorado especialista en las aulas ordinarias reporta unos beneficios para el alumnado, a todos los niveles, que superan otros aspectos que se puedan señalar en su detrimento. La atención a un grupo aprovechando y poniendo en valor los conocimientos de especialistas de PT y AL en la coordinación, programación y realización de actividades de aula, junto a las maestras tutoras, hace que la atención a los alumnos y alumnas y, en especial al ACNEAE, se vea incrementada exponencialmente, desarrollando al máximo las capacidades de cada persona y mejorando resultados académicos e inclusión en los grupos.

A lo largo de los dos cursos que se lleva implementando esta forma de trabajo en el centro, los resultados corroboran que se procura una inclusión más efectiva, no solo del ACNEAE, sino también del resto de alumnado y personal docente especialista, manteniéndose dentro de los grupos de clase. Se eliminan así “etiquetas”, tanto a profesorado como alumnado, remarcándose la igualdad en las diferentes capacidades y la diversidad.

Se hace necesaria ahora contar con percepción de las familias al respecto, como parte implicada en la comunidad educativa, así como la búsqueda de más tiempos de coordinación entre docentes, para continuar con la mejora analizada.

La recién estrenada Ley de Educación, una vez más, no aborda la inclusión desde una perspectiva clara, dando carta blanca, a las Comunidades Autónomas a cualquier avance o retroceso posible sobre el tema. Esto da alas a las reticencias y barreras impuestas aún por la Administración madrileña, en los modelos de inclusión, que continúa siendo un factor determinante para que, tanto equipos de orientación no actualizados, como centros educativos, no desarrollen las mejores actuaciones para el ACNEAE, dejándose guiar por las directrices, sin contrastar, investigar o actualizar sus modelos, lo cual se identifica como un inmovilismo

de la profesión docente, que no aplica las evidencias científicas, acomodándose a las “normas establecidas”, que van en contra de la inclusión.

La “recompensa”, por la mejora del alumnado y la eliminación de ACI, atendiéndose al alumnado con su diversidad funcional de una manera más inclusiva, es, por parte de la Consejería de Educación de Madrid, la reducción del horario de especialistas en el centro, al reducir la “ratio” de ACNEAE, yendo en contra de cualquier tipo de mejora educativa. Esta incongruencia administrativa sigue sustentándose en “edumitos” que no se sustentan bajo ningún aval científico.

Continuar realizando este tipo de actuaciones, para seguir recogiendo resultados desde la investigación docente en los centros educativos, podría suponer un cambio en la visión de la atención al ACNEAE del propio profesorado, equipos de orientación y normativa al respecto, para la mejora de la inclusión en las escuelas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bennett, A. (1932). *A comparative study of subnormal children in the elementary grades*. (Vol. 510). Teachers College, Columbia University.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <http://www.inclusion.org.uk>.

Braddock, J., & Slavin, R. (1992). *Why Ability Grouping Must End: Achieving Excellence and Equity in American Education* Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students. <https://eric.ed.gov/?id=ED355296>.

Consejería de Educación [Comunidad de Madrid]. Circular de la Dirección General de Centros Docentes relativa a la organización en los centros públicos de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria, del profesorado de apoyo educativo al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad. 36 de septiembre de 2003. https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/circular_de_26_de_septiembre_de_2003.pdf

Consejería de Educación, Ciencia y Portavocía [Comunidad de Madrid]. Instrucciones de las Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa, sobre el comienzo del curso escolar 2021-2022 en los centros docentes públicos no universitarios de la

Comunidad de Madrid. 23 de junio de 2021.
https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/instrucciones_inicio_de_curso_21_22_voe_24475451.pdf

- Domínguez, F. (2018). Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad educativa: Comunidades de Aprendizaje. *Cuadernos Del Profesorado*, 11(22), 28–39. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/1915/2502>
- Duque, E., Gairal, R., Molina, S., & Roca, E. (2020). How the Psychology of Education Contributes to Research With a Social Impact on the Education of Students With Special Needs: The Case of Successful Educational Actions. *Frontiers in Psychology*, 11. (439) <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2020.00439>
- García Carrión, R., Molina, S., Roca, E., Ugalde, L., Álvarez, P., Villardón, L, Khalfaoui, A., Fernández, A, Santiago, M., Álvarez, G., Flores, L., Martínez, Z., Marauri, J., Estévez, A., Tellado, I., Navarro, D., Gómez, T., Foncillas, M., Gutiérrez, P., Ayuso, D. & Amaro, A. (2021). *Guía para la Comunidad Educativa: Entornos interactivos para la inclusión en contextos de diversidad funcional; mejora del desarrollo, del aprendizaje y de la convivencia (INTER-ACT)*. <https://interact.deusto.es/guia-inter-act/>
- Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances En Supervisión Educativa*, (35). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>
- Fisher, D., Roach, V., & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 63–78. <https://doi.org/10.1080/13603110010035843>
- Flecha, R., Aubert, A., Flecha, A., García, C., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Gatt, S., Puigdemívol, I., & Molina, S. (2010). Mead's contributions to learners' identities. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 223-238. <http://hdl.handle.net/11162/174308>
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. El Roure.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education Strategies for Inclusion and social cohesion in Europe from education*.

https://crea.ub.edu/projects/included/wp-content/uploads/2010/12/D25.2_Final-Report_final.pdf

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. No. 340. BOE-A-2020-17264.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Martínez, R., Haro, R. de, & Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3, 149–164.

Martínez-Usarralde, M.J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93-115,
<http://doi.org/10.5944/educXX1.26444>

Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en comunidades de aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 372–392.
<https://doi.org/10.3926/ic.642>

Myklebust, J. O. (2006). Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 33(2), 76–81.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00418.x>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, España, & Ministerio de Educación y Ciencia. (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*.
<http://grupoimpulso.edu.co/archivos/internacional/DeclaracióndeSalamanca.PDF>

Pertsch, C.F. (1936). *A comparative study of the progress of subnormal pupils in the grades and in special classes*. Columbia University.

Thurstone, T.G. (1959). *An evaluation of educating mentally handicapped children in special classes and in regular grades*. (U.S. Office of Education Cooperative Research Program, Project No. 6452.). University of North Carolina.

EL ROL DEL DOCENTE COMO INVESTIGADOR DE SUS PROPIAS PRÁCTICAS. UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO

Cristina Moreno Pinillos

Universidad de Zaragoza

crmoreso@unizar.es

PALABRAS CLAVE

Rol del docente, investigación-acción, formación crítica, estudio etnográfico.

RESUMEN

La formación del profesorado y su rol se presentan en el momento actual como una necesidad. De manera específica, resulta fundamental identificar el nexo de unión que hay entre investigación y práctica para avanzar así en el desarrollo de una educación de calidad para todos. El estudio que se presenta se centra de forma especial en el rol del docente como investigador crítico de sus propias prácticas de enseñanza a fin de garantizar una mejora de las mismas desde un proceso de reflexividad y que respondan a la heterogeneidad del alumnado. Más concretamente, se aborda cómo la investigación-acción puede suponer un punto de inflexión hacia la transformación de las realidades educativas desde un enfoque contextual. La propuesta forma parte de una tesis doctoral todavía en construcción. Desde el punto de vista metodológico, se toma como referencia la etnografía desde una perspectiva crítica a través de la observación participante, entrevistas semi-estructuradas y conversaciones informales. Los resultados muestran distintos ejemplos del rol del docente como investigador y transformador de sus prácticas, poniendo en valor el proceso reflexivo y crítico que se genera entorno a las mismas.

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta que se presenta forma parte de un proyecto de investigación mayor que conforma una Tesis Doctoral que tiene como propósito el estudio en profundidad y el análisis de prácticas de enseñanza creativas vinculadas con el territorio a través de los medios digitales en pequeñas escuelas rurales catalogadas como de “especial dificultad” en la Comunidad Autónoma de Aragón. De manera específica, el desarrollo del estudio etnográfico a través “del ir y venir” de la teoría al campo, ha generado procesos de reflexión y de transformación en los docentes de las realidades investigadas, siendo el eje central de la presente propuesta.

En el momento actual grandes cambios están aconteciendo a los diferentes niveles de la sociedad. La mercantilización, la globalización, la hiper-conexión, los avances tecnológicos y la movilidad (Beach y Vigo, 2021; Gu, 2021) están dando lugar a nuevos paradigmas que tienen una repercusión en la educación y por ende, en las escuelas. En este contexto existe una preocupación por la mejora de la enseñanza y por el rendimiento educativo del alumnado, siendo objeto de debate, de las políticas y reformas educativas y del desarrollo de nuevas herramientas y materiales. El uso de los medios digitales y la innovación educativa en este panorama son vistos como elementos catalizadores y como solución a los problemas y retos del sistema educativo (Bower, 2019). Sin embargo, para poder considerar los recursos, espacios y metodologías mencionadas, es preciso tener en cuenta a los dos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes y el alumnado. Especialmente el estudio presentado se centra en el docente sin perder de vista su rol hacia el alumnado, las escuelas y la sociedad.

El rol del docente ha cambiado, cambia y cambiará a lo largo de la historia, pues igual que otros aspectos de la educación como la metodología o el desarrollo de políticas educativas, dicho rol también se ve influenciado por cambios sociales, económicos y culturales, que suponen transformaciones de paradigma. El contexto actual precisa de docentes cada vez más preparados para la enseñanza, que respondan a las exigencias contextuales cambiantes, de inclusión educativa, acompañando y guiando al alumnado en su crecimiento, e inmersos en un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, en el que se preparen, se formen y generen preguntas. Es decir, un profesional que investigue e integre procesos eficaces para su propia práctica (Álvarez y Villadón-Gallego, 2017). Siendo así, el docente es protagonista no solo del proceso de enseñanza, sino también del de aprendizaje.

En este sentido, el marco de referencia de este estudio está basado en las bases conceptuales-teóricas de *investigación-acción* y *etnografía crítica*. Desde un marco teórico basado en la Teoría Crítica (Habermas, 1982), se presenta un estudio que subraya y que tiene como finalidad contribuir al conocimiento sobre rol del docente como investigador y transformador de sus propias prácticas para facilitar y desarrollar una *praxis a favor de una escuela para todos*. Se presta especial atención al papel del docente como investigador, y el valor de su acción como transformadora de sus propias prácticas.

1.1 La investigación en la docencia desde una perspectiva crítica

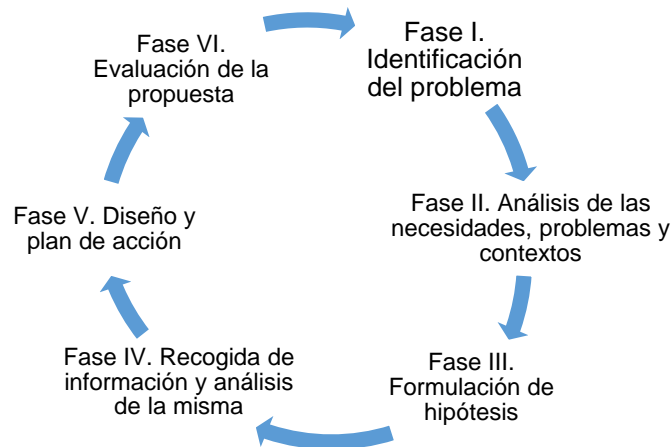
La investigación-acción se presenta como una manera de analizar el problema, identificar los retos y también pensar en una solución (Miguel, 2000). Latorre (2014) citando a Lewin

(1946) incluye la necesidad de que el proceso de reflexión, planificación y acción suponga la necesidad de integrar una evaluación. En este proceso, el docente lleva a cabo una exploración de su propia realidad, entiendo esta como una situación rica, compleja y alejada por tanto de la simplicidad (Sanahuja, Moliner y Benet, 2020).

Navarrete y Farfán (2016) consideran que la investigación-acción permite la mejora curricular y en el autodesarrollo profesional, pues permite la identificación de estrategias de acción que son implementadas, y que someten al proceso de enseñanza-aprendizaje a una observación y reflexión que propicia un cambio.

Figura 1.

Proceso de investigación acción



Fuente. Basado en Miguélez (2000)

Así, se entiende la investigación-acción como un proceso dinámico de acción-reflexión-acción (Miguélez, 2000), cuyo fin último es la transformación de las prácticas docentes (Sanahuja, Moliner y Benet, 2020), alcanzando una relación dialéctica entre la teoría y la práctica (Miguélez, 2000), superando la brecha tradicional entre investigación y realidad (Ainscow, 2002).

En este proceso se destaca el rol del docente como investigador, participando en el proceso de investigación e indagación partiendo de su realidad educativa de aula y/o centro (Kiza y Agesilaou, 2022; Miguélez, 2000). Se identifican las experiencias y lo vivido de todas las personas, involucradas en la acción, como valiosas y relevantes para el proceso, independientemente de su posición y del rol que desempeñen (Freire, 1970), promoviendo así relaciones de horizontalidad (Bisquerra, 2009).

Diferentes estudios de investigación de corte cualitativo, y especialmente etnográfico (Álvarez, 2008; Cerletti, 2013; Velazquez et al., 2020; Miguelez, 2000; Sanahuja et al., 2020; Vigo et al., 2019) muestran cómo la investigación aplicada a la docencia se interpreta como una oportunidad de transformación y de cambio a partir de procesos de reflexión. Los estudios sobre investigación-acción se relacionan principalmente en el ámbito educativo con la formación del profesorado contextualizando muchos de los estudios en etapas superiores como la universitaria (Van-Leeden y De Jesús, 2019). Sin embargo, son pocos los estudio que consideran la investigación-acción en relación con el rol del docente, valorando su rol transformador (Messiou, 2019).

El valor de la investigación por parte del docente de manera contextualizada se justifica a nivel teórico y epistemológico desde la teoría crítica pues desde este enfoque se busca que los seres humanos sean más conscientes de sus propias realidades, más críticos con sus posibilidades, más activos en sus labores transformadoras, siendo, además, conscientes de su papel y del rol que desempeñan (Habermas, 1982).

2. OBJETIVOS

Partiendo del contexto actual definido anteriormente, así como del marco conceptual y teórico de referencia, este estudio tiene como propósito analizar el rol del docente en las aulas, indagando sobre el papel que desempeña tomando como referencia la dialéctica entre teoría y práctica. La cuestión de investigación es doble: (1) ¿Cómo tiene lugar el proceso de investigación-acción a partir de la acción propia de los docentes? (2) ¿Cómo el proceso de investigación-acción tiene una influencia en el desarrollo de prácticas de enseñanza?

Esta doble pregunta, nos lleva a plantear como objetivos específicos de la investigación:

- Conocer cómo el proceso de investigación-acción tiene lugar, prestando especial atención al rol investigador del docente.
- Identificar cómo este proceso puede facilitar el desarrollo y transformación de prácticas de enseñanza.

Para ello, se tendrá en cuenta la relevancia de la investigación etnográfica desde una perspectiva crítica partiendo para ello de las percepciones de docentes de dos escuelas rurales.

3. METODOLOGÍA

La investigación que se presenta que, tal y como se ha destacado anteriormente, forma parte de un estudio mayor, está basada en el método etnográfico en el marco de la investigación cualitativa. La selección del método viene determinada por los propios objetivos del mismo. Así, la etnografía permite indagar sobre un aspecto concreto con claridad, precisión y profundidad partiendo de las observaciones del entorno, así como de las experiencias de los investigados (Hammersley y Atkinson, 1994). Más concretamente, el método etnográfico permite, además, tener un gran rango de situaciones empíricas para ser analizadas, permitiendo la emergencia de contradicciones y reflexiones, sobre contextos sociales complejos (Jeffrey y Troman, 2004), no solo por parte del investigador, sino también, por parte de los participantes (Parsons, 2018). Además, esta permite establecer una relación dialéctica de dichos resultados con otros estudios, las realidades analizadas, así como con las reflexiones que suscite el estudio en sí mismo (Corbett, 2015; Walford, 2009).

De manera específica, la etnografía desde una perspectiva crítica permite el estudio de la realidad desde sus diferentes niveles buscando la interrelación de diferentes ámbitos (económico, político, social y cultural), para la explicación de una realidad, en este caso educativa o pedagógica (Maisuria y Beach, 2018). De ahí parte el rol transformador de la etnografía crítica (Beach y Vigo, 2021). Podríamos hablar de un efecto investigación- acción ya que se plantea como principal propósito la mejor de una praxis en los centros educativos participantes del estudio, promoviendo un aprendizaje a partir de un análisis reflexivo a causa del proceso de investigación (Bustos, 2011).

3.1 Escenario de la investigación

Este estudio se enmarca en una investigación etnográfica centrada en el análisis de prácticas de enseñanza creativas a través de medio digitales en contextos rurales.

La selección de los participantes se ha llevado a cabo a través de un muestreo intencional basado en criterios de inclusión y exclusión (Bodgan y Taylor, 1987), los cuales han sido definido a partir de la lectura y revisión de estudios previos sobre escuelas rurales, prácticas de enseñanza y uso de medios digitales (Jeffrey y Troman, 2004). De esta manera se establecen como criterios de inclusión: el estar ubicados en zonas rurales, el desarrollo de prácticas alejadas de la performatividad y la posibilidad de acceder a los centros para realizar largas estancias de observación participante.

El resultado del proceso de selección fueron dos escuelas rurales pequeñas (en literatura denominadas como “Escuelas Incompletas (Boix, 2004)”) ubicadas en la Comunidad Autónoma de Aragón. Ambas escuelas están catalogadas en el marco de la Comunidad como “escuelas de especial dificultad” atendiendo a la Orden ECD/1435/2017, de 12 de septiembre por la que se establecen los criterios para determinar los puestos y centros públicos docentes no universitarios susceptibles de ser catalogados como de especial dificultad en la Comunidad Autónoma de Aragón.

En el estudio que se presenta se interpreta al docente desde un doble rol; por un lado como participante y por otro lado, como investigador pues tienen la posibilidad de contribuir al conocimiento, reorientar su comprensión del mundo, transformar sus experiencias y significados, en este caso, acerca de su propio rol. Supone en si mismo el propósito del estudio.

Los contextos de las escuelas y los participantes se reflejan en la figura que se muestra a continuación.

Tabla 1.

Participantes y contextos

Escuela	Docentes	Alumnado	Características
Escuela Rural Pequeña I	Director (Matemáticas, Proyecto) 2 maestras-tutoras definitivas (1º ciclo y 2º ciclo) Maestra- tutora interina (Educación Infantil) Audición y Lenguaje interina Pedagogía Terapéutica interina e itinerante	47 alumnos 3 aulas	Especial dificultad Diversidad cultural Nivel socioeconómico medio- bajo Metodologías activas Participación comunidad educativa
Escuela Rural Pequeña II	Directora y tutora de Educación Primaria definitiva Maestra de educación infantil interina Profesor especialista de educación física, aragonés y música. Pedagogía Terapéutica y Audición y Lengua interina e itinerante	16 alumnos 2 aulas	Especial dificultad Familias repobladoras Nivel socioeconómico medio Metodologías activas

Fuente. Elaboración propia.

3.2 Recogida de información

La recogida de información se ha llevado a través de técnicas propias de la etnografía como es la observación participante, las conversaciones informales y entrevistas semi-estructuradas a lo largo de 8 meses (Noviembre-Junio, 2022), siendo un total de 326 horas de observación participante y 12 entrevistas semi-estructuradas las cuales han sido complementadas con conversaciones informales durante las estancias en los centros educativos.

La observación participante supone una de las técnicas de recogida de información más significativas dentro de las ciencias sociales (Ciesielska et al, 2018) y concretamente se relaciona con el método etnográfico (Denzin, 1997) ya que da la oportunidad de recoger información acerca de prácticas sociales – que, cómo y dónde hace algo la gente- en un contexto que es natural para ellos (Hammersley y Atkinson, 2007). permite obtener una descripción y una imagen minuciosa no solamente del espacio, sino de las dinámicas que se generan en el grupo social investigado, comprendiendo y valorando, siendo parte de la realidad investigada (Taylor y Bodgan, 1984).

Por otro lado, las entrevistas llevadas a cabo permiten profundizar en aspectos observador durante las estancias participantes. Son conversaciones abiertas, flexibles e informales, donde el investigador asume una posición pasiva, valorando las aportaciones de los investigados, pudiendo también poder retomar el rumbo de la entrevista (Bodgan y Teylor, 1987; Cerri, 2010).

Finalmente, se destaca el rol de las conversaciones informales como una técnica de recogida de información constitutiva de la propia observación participante. Estas interacciones sociales permiten al investigador profundizar en el conocimiento de un fenómeno concreto generando relaciones de confianza que permiten romper con la relación tradicional y jerárquica entre investigador-participante perspectiva (Swain y Spire, 2020).

Toda la información se ha recogido en diarios de campo que han permitido organizar la información para el futuro análisis del mismo.

3.3 Análisis

El análisis de la información recogida se ha llevado a cabo a través de la interpretación, de una manera dialéctica entre el marco teórico, los estudios tomados como referencia y la información recogida. En este sentido, a través de la relectura del diario de campo, de las conversaciones informales y de las entrevistas, y de comparación con la literatura de referencia, se han obtenido

unos núcleos de interés que han facilitado la emergencia de categorías con el objetivo de operativizar y organizar la información recogida. Las categorías emergentes suponen en sí mismo, el punto de partida para la distribución de los resultados que se especifican en el siguiente apartado.

En análisis de los datos se realizó de forma paralela a la recogida de información y también de manera posterior. Seguidamente se procedió a realizar un proceso de triangulación a fin de garantizar validez y fiabilidad del presente estudio (Lather, 1986). Para ello se procedió al intercambio de información con los participantes del estudio a través de conversaciones informales y a través de informes formales que permitieron así poder realizar una discusión entre el feedback facilitado por los participantes con los estudios de referencia.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El uso del método etnográfico desde la perspectiva crítica ha permitido el conocimiento en profundidad de la realidad investigada orientando dicho conocimiento hacia la reflexividad y la transformación (Beach y Vigo, 2021).

La investigación que se presenta tenía como consideración previa el cómo el docente afrontaba su propia práctica docente y cuál era su rol en relación con el desarrollo de prácticas de enseñanza. En este sentido, el estudio muestra como principal tesis cómo los docentes participantes del estudio muestran un gran interés por la formación a lo largo de la vida, pues entienden dicho proceso de aprendizaje como única vía para poder transformar sus realidades educativas y producir una mejora. Esta idea se relaciona con las aportaciones que Cerletti (2013) hacía con relación a la investigación-acción, viendo dicho proceso como una forma de aprendizaje continuo y de autodesarrollo profesional.

El hecho de que nosotros leamos para implementar metodologías o cambios en las aulas es la mejor manera de seguir aprendiendo. El docente no puede desvincularse de una formación continua y más en los tiempos que corren en donde los cambios que se producen te exigen que estes al día.

En esta línea, los docentes participantes son observadores activos de sus realidades educativas lo que les permite conocerlas, analizarlas, buscar información para proponer una resolución al reto o la problemática pedagógica que se plantea en sus aulas y/o centro (Navarrete y Farfán, 2016).

Muchas veces pasamos por alto el tema de la observación, pero en realidad nosotros estamos todo el rato observando y analizando lo que está pasando en nuestras clases. Nosotros al final de cada curso proponemos aspectos de mejora o nuevas formas de trabajo para el curso siguiente, pero todo está basado en lo que hemos percibido en las clases (Entrevista, Maestro escuela rural pequeña I).

Los y las docentes reconocen igualmente la necesidad de repensar sobre sus propias prácticas para poder, no solo responder a cuestiones metodológicas, sino también para dar una respuesta inclusiva para todo el alumnado. De manera específica, los docentes destacan cómo en el contexto de una escuela rural pequeña es de especial importancia que exista esa reflexión desde un enfoque crítico pues la escuela tiene como misión la respuesta a todo el alumnado (Vigo et al., 2019). Así lo reconocen los docentes quienes definen la propia escuela rural como aquella única en la localidad que acoge a toda la diversidad del alumnado. En relación con la respuesta a la heterogeneidad que presentan en las aulas, los docentes destacan que “sólo a través de procesos de investigación-acción, ya sean intencionados o naturales, es posible llegar a una inclusión desde un enfoque contextual” (Conversación Informal Director Escuela Rural I).

Este hecho pone de manifiesto que tras la observación y el análisis, existe un proceso de reflexión del quehacer del aula, detectando así aspectos que suponen un reto a mejorar (Busquets et al., 2016). En este sentido se denota el rol que tiene el docente como analista de sus propias prácticas, desarrollando así un profundo proceso crítico y reflexivo (Beach y Vigo, 2021).

Este primer momento de observación-análisis, invita al docente a indagar e investigar, pero esta vez desde un punto de vista pedagógico, buscando nuevas formas de hacer. Los y las docentes destacan cómo el hecho de participar en estudios en colaboración con la Universidad propicia que exista ese proceso de reflexión sobre sus prácticas.

Para nosotros por ejemplo es muy importante que nos ayudéis a formarnos. Cuando os hemos pedido artículos o materiales sobre algún tema específico o cuando intercambiamos opiniones, es una manera de poder seguir formándonos y mejorando nuestra pedagogía en el aula (Entrevista, Maestra Escuela Rural Pequeña II).

Muchas veces estamos inmersos en el que hacer del curso escolar, lo diseñamos en base a las necesidades que detectamos, pero cuando venís personas externas y nos dais un

feedback es cuando nos replanteamos muchos aspectos que nos llevan sin duda a la reflexión y la mejora (Conversación Informal, Maestra Escuela Rural Pequeña I).

Se pone así en valor, por un lado, cómo lo observado supone un punto de partida para la formación y por ende, la transformación, y por otro lado, como la acción del investigador en el campo se comprende por parte de los y las docentes como una vía de acceder al conocimiento. El intercambio que se produce de información enriquece una relación alejada de la verticalidad y que nutre un aprendizaje mutuo y una acción transformadora (Vigo, 2020). Los y las docentes, destacan que su rol cambia cuando se ven inmersos en procesos de investigación externos que invitan a llevar a cabo su propia investigación. Uno de los docentes destaca cómo el rol del docente también debe ser de investigador, lo que se relaciona propiamente con la investigación-acción.

Lo que está claro es que los docentes no podemos implementar cosas a ver si funcionan o no, debemos de justificar lo que hacemos y eso es lo que tratamos de hacer desde la escuela. Todo lo que hacemos está justificado curricularmente pero también teóricamente. Entendemos que la lectura de estudios es algo fundamental por eso agradecemos que exista el intercambio de documentación que hay contigo. Yo me he planteado muchas veces lo que se hace en otros países y es que el primer día de llegar a un centro educativo, te dan una relación de bibliografía para leer. Eso inevitablemente te ayuda a pensar sobre tus prácticas, te da la posibilidad de cambiarlas, de ajustarlas a un contexto y eso es sin duda información (Conversación Informal, Director Escuela Rural Pequeña I).

A través del intercambio de información entre docentes e investigadores, así como de la formación continua basada en lo observado, se ha comprobado cómo se produce un cambio en las prácticas que desarrollan los docentes en las aulas.

Nosotros nos planteamos como objetivo de este año el mejorar la competencia escrita porque vimos a lo largo del año pasado que era algo que nos fallaba. Cuando nos hablaste del texto libre la verdad que nos pareció una idea realmente buena y entonces, si te parece, podemos probarlo en la sesión de mañana. Hoy les pedimos que creen los textos y mañana los podemos poner en común (...). (Conversación Informal, Maestra Escuela Rural Pequeña I).

A la vista de lo presentado, la investigación es incorporada a la enseñanza y al que hacer de los y las docentes, de una manera natural, orgánica y contextual, respondiendo así a sus propias realidades educativas. El propio proceso de investigación ofrece la oportunidad a los participantes de que reflexionen sobre sus prácticas produciéndose transformaciones. En este sentido el rol del docente no es el de transmisor de conocimientos, actitudes o competencias, sino que es el de investigador y transformador de sus realidades educativas.

En este sentido, la etnografía como crítica (Maisuria y Beach, 2017), supone de interés en la formación continua de docentes y en el propio estudio de su rol, al entender este desde la reflexividad, la transformación y la investigación.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Como conclusiones de la presente comunicación se extrae cómo el docente desarrolla a su vez de forma indirecta un rol de investigador de sus propias prácticas promoviendo así un proceso de mejora de estas fundamentado y contextualizado. El proceso de reflexión a su vez supone una manera de garantizar y afianzar una formación a lo largo de la vida de los docentes que parte de sus propias realidades, siendo así contextualizado y valorando la idiosincrasia de los contextos. Se produce así una mejora de la praxis desde un prisma contextual.

Se reconoce también el valor de la investigación etnográfica, pues supone un potencial para generar un conocimiento más profundo de la realidad investigada. Su valor transformador se explicita cuando los maestros señalan alternativas y desarrollan nuevas formas de pensar y líneas de acción de acuerdo con su propia realidad.

Si bien es cierto se presenta como limitación del estudio el muestreo. El hecho de estar enmarcado en una tesis doctoral la cual se contextualiza en pequeñas escuelas rurales ha determinado la selección de los centros. Se propone así la posibilidad de aumentar la muestra y contextualizar el estudio en otras tipologías de escuela, pero valorando igualmente la particularidad de los contextos.

Como futura línea de investigación se presenta la opción de indagar en cómo la co-investigación entre maestros e investigadores puede generar procesos de transformación que rompan con la relación jerárquica hegemónica que existe entre el investigador y el investigado y entre la investigación y la práctica.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beach, D., & Vigo-Arazola, M. B. (2021). Critical Ethnographies of Education and for Social and Educational Transformation: A Meta-Ethnography. *Qualitative Inquiry*, 27(6), 677-688.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bogdan, R., & Taylor, S. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Ciss Praxis.
- Bower, M. (2019). Technology-mediated learning theory. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1035-1048.
- Busquets, T., Silva, M., & Larrosa, P. (2016). Reflexiones sobre el aprendizaje de las ciencias naturales: Nuevas aproximaciones y desafíos. *Estudios pedagógicos*, 42(especial), 117-135.
- Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural ¿Irreconciliables? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 155-170.
- Cerletti, L. (2013). Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. *Pro-Posições*, 24(2), 81-93.
- Cerri, C. (2010). La importancia de la metodología etnográfica para la investigación antropológica. El caso de las relaciones de valores en un espacio asociativo juvenil. *Perifèria: revista de recerca i formació en antropologia*, 1 (13), 1-32.
- Ciesielska, M., Boström, K. W., & Öhlander, M. (2018). Observation methods. In *Qualitative methodologies in organization studies* (pp. 33-52). Palgrave Macmillan, Cham.
- Corbett, M. (2015). Towards a rural sociological imagination: ethnography and schooling in mobile modernity. *Ethnography and education*, 19, 263-277.
- De Jesús Pérez-Van-Leenden, M. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177-192.
- Denzin, N.K. (1997). *Interpretative Ethnography*. Sage.

- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum
- Gu, Y. (2021). The Impact of Globalization on Education. *International Journal of Social Science and Education Research*, 4(3), 152-157.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Hammersley, M., & Atkinson, P (1994). *Ethnography: principles in practice*. Routledge.
- Jeffrey, B., & Troman, G. (2004). Time for ethnography. *British educational research journal*, 30(4), 535-548.
- Kyza, E. A., & Agesilaou, A. (2022). Investigating the processes of teacher and researcher empowerment and learning in co-design settings. *Cognition and Instruction*, 40(1), 100-125.
- Lather, P. (1986). Issues of Validity in Openly Ideological Research: Between a Rock and a Soft Place. *Interchange*, 17(4), 63-84.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. (5.ª ed). Graò.
- Maisuria, A., & Beach, D. (2017). Ethnography and education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Messiou, K. (2019). Collaborative action research: facilitating inclusion in schools. *Educational Action Research*, 27(2), 197-209.
- Miguélez, M. M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda académica*, 7(1), 27.
- Navarrete Sánchez, E., & Farfán García, M. (2016). *Investigación, acción de la reflexión a la práctica educativa*. Colofón
- Parson, L. (2018). An Institutional Ethnography of Higher Education: The Experiences of Undergraduate Women Majoring in Math and Physics. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 13(1).

- Sanahuja, A; Moliner, L., & Benet, A. (2020). Análisis de prácticas inclusivas de aula desde la investigación-acción participativa. Reflexiones de una comunidad educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 125-143.
- Swain, J., & Spire, Z. (2020). The Role of Informal Conversations in generating data, and the ethical and methodological issues they raise. *Forum qualitative social research*, 21(1), 12-35.
- Taylor, S y Bodgan, R (1984). *Introduction to qualitative research method*. (2.^a ed). Kohn Wiley.
- Velazquez, R. L., de Oca, N. C. M., & Huizar, L. D. V. (2020). La Investigación-Acción como metodología para mejorar la práctica docente: tres casos en México. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, (2), 38-60.
- Vigo Arrazola, M. B., Dieste Gracia, B., & García Goncet, D. (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social: una investigación etnográfica. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(4), 89-107.
- Vigo-Arrazola, B (2020). *Research feedback as a strategy for educational transformation*. In *Oxford research encyclopedia of education*, 2-24
- Walford, G. (2009). For ethnography. *Ethnography and Education*, 4(3), 271-282.

DESNATURALIZACIÓN, PROBLEMATIZACIÓN Y CRÍTICA: APORTES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE²⁷

Héctor Monarca

Ángel Méndez-Núñez

Noelia Fernández González

Juana Sorondo

hector.monarca@uam.es

PALABRAS CLAVE

Formación docente, desnaturalización, problematización, crítica, praxis política.

RESUMEN

Este trabajo desarrolla los supuestos teóricos de un enfoque crítico para la formación del profesorado. En el centro de la propuesta, se ofrecen tres conceptos clave a modo de recursos heurísticos-metodológicos para el despliegue de una praxis formativa y de enseñanza crítica. Se trata de la desnaturalización, la problematización y la crítica, los cuales suponen tanto una concepción epistemológica acerca del mundo social, del sujeto y de la manera en la que este debe producirse, como una praxis —un determinado tipo de actividad humana sobre el mundo, sobre la misma actividad y sobre el sujeto—; como así también una determinada manera de entender y desplegar la praxis formativa-socializadora. En este sentido, el presente trabajo pretende ubicar este planteamiento en la formación del profesorado como condición de posibilidad para el desarrollo de una praxis social-educativa crítica, es decir, como praxis política.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo desarrolla un enfoque epistemológico²⁸ para la formación crítica del profesorado. Parte de entender al mundo social y al sujeto como producción sociohistórica, y la relación

²⁷ Este trabajo fue elaborado en el marco del proyecto «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas» (REF PID2020-112946GB-I00 / AEI / 0.13039/501100011033). Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

²⁸ En línea con trabajos desarrollados previamente (Monarca, 2006, 2009), junto con otros aportes (ver, por ejemplo, Adorno, 1956/1986, 1966/1984; Horkheimer, 1974/2003; Horkheimer y Adorno, 1969/1998; Kosík,

entre ambos como posible sólo a partir de determinados procesos de socialización por los que “lo social” es incorporado “al sujeto” y este es, a la vez, incorporado a lo social.

La escuela es parte de este proceso, es una institución socializadora históricamente específica que participa en la producción del sujeto mediante el proceso dialéctico de incorporarlo(le) al(el) mundo social existente. Así, a la vez que hace posible que el mundo social “habe” en el sujeto, es el que habilita determinadas posibilidades para que el sujeto habite en él. Es importante destacar que no nos referimos a esa escuela que una parte importante de la historiografía ha instalado —y sigue instalando— como una institución natural y eterna, cargándola de un sentido que se presupone válido para todos los tiempos, con una pretensión de verdad más allá de la historia. Por tanto, más que en su aprehensión transhistórica, en este texto se ubica aquí la «escuela» como institución que emerge a la luz del Estado-nación moderno y que, por lo tanto, es inescindible del mundo capitalista y sus relaciones sociales.²⁹

La importancia que tiene este proceso socializador nos lleva a sugerir tres momentos³⁰ imprescindibles para la producción-construcción de la conciencia en las y los futuras/os docentes acerca de éste para que puedan, en consecuencia, desarrollar una praxis fundada en esta toma de conciencia. Se trata de la desnaturalización, la problematización y la crítica; los cuales suponen tanto una concepción epistemológica acerca del mundo social, del sujeto y de la manera en la que este debe producirse, como una praxis —un determinado tipo de actividad humana sobre el mundo, sobre la misma actividad y sobre el sujeto—. Como también podría ser una determinada manera de entender y desplegar, por ejemplo, una praxis socializadora-profesionalizante como la formación docente.

En este sentido, se presenta una propuesta orientada a fundamentar y reflexionar acerca de la formación crítica del profesorado, con el fin de generar-construir las condiciones de posibilidad para producir una praxis social-educativa crítica. De esta manera, el trabajo es en sí mismo una praxis política, en tanto interpela —entra en disputa con— las prácticas instituidas e

1963/1967), aquí "epistemología" no se refiere exclusivamente al conocimiento como producto socialmente objetivado sino a algo más amplio, que invita a pensar en un sentido dialéctico, no escindido de las relaciones sociales de producción del mundo social y del sujeto, sus efectos-construcciones. Por tanto, aquí este término contempla la unidad-dialéctica de las formas «de saber, de hacer y de ser» simultáneamente. De esta manera, la “epistemología” es comprendida en la dialéctica sujeto-orden social.

²⁹ Para profundizar en esta línea sugerimos Álvarez-Uría y Varela (1991); Bendix (1974); Méndez-Núñez (2022); Pineau, Dussel y Caruso (2001).

³⁰ Utilizamos aquí el concepto de “momentos” no en un sentido cronológico, sino en su sentido ontológico-epistemológico, tal como es utilizado desde la dialéctica hegeliana y recuperado desde la teoría crítica. En este sentido, hablamos de “momentos” en tanto que partes de una totalidad concreta, que, lejos de ser unidades inderivables e independientes, adquieren sentido en el todo. VER: Kohan (2013); Kosík (1967); Lukács (1923/2021); Postone (2006).

instituyentes de nuestro mundo social capitalista-patriarcal-colonial³¹, donde ubicamos la discusión sobre la educación, la escuela y el profesorado. Es decir, una forma de producir al sujeto y al mundo, en este caso caracterizada por la desnaturalización, problematización y crítica de las formas instituidas e instituyentes hegemónicas (Freire, 1967/1989, 1970/1985; Freire y Macedo, 1989).

2. SUPUESTOS TEÓRICOS DE PARTIDA

Para avanzar hacia la propuesta que aquí se realiza, es imprescindible comenzar por explicar algunos supuestos básicos de partida, que fueron desarrollados hace tiempo por ciertas aproximaciones de la sociología del conocimiento (Berger y Luckmann, 1968) y de lo que podemos denominar teoría crítica de la sociedad (Fromm, 1962; Kohan, 2013; Marx, 1858/2016).

En primer lugar, es preciso resaltar la idea de que todo lo referido al ser humano y al mundo social es una producción sociohistórica. Esta afirmación toma distancia de principios explicativos basados en la herencia, lo genético y/o lo divino para dar cuenta de las características sociales-humanas del sujeto; así como de cualquier aproximación teórico-metodológica a lo social-cultural que busque asimilarse o equipararse al estudio de los fenómenos de la naturaleza.³² En este sentido, de acuerdo con Berger y Luckmann (1968), “el orden social no se da biológicamente ni deriva de datos biológicos [...] no forma parte de la «naturaleza de las cosas» [...] Existe solamente como producto de la actividad humana” (p. 71).

En segundo lugar, parece relevante destacar la idea de que el ser humano se produce en un contexto social-cultural determinado. En este sentido, su “desarrollo” está precedido por un orden social que existe antes que él:

Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado. La tradición

³¹Puede consultarse, entre otras obras: Fraser y Jaeggi (2019); Gandarilla (2016); Grüner (2002, 2016); Mies (1999/2018); Quijano (2014); Quijano y Wallerstein (1992); Santos y Monarca (2021).

³² Esto puede profundizarse desde diversas perspectivas en una gran variedad de obras; por ejemplo: Berger y Luckmann (1968); Bourdieu (1991); Elías (1998); Marx y Engels (1846/1974); Schütz (1974/2003); Schütz y Luckmann (1973/2001); Silva (1999).

de todas las generaciones muertas oprime como una pesadilla el cerebro de los vivos.
(Marx, 1852/2003, p. 10)³³

Las formas socioculturales que lo preceden son las que moldearán su humanidad. Por lo tanto, la producción del sujeto es siempre un asunto social.

En tercer lugar, destacamos que, justamente, el hecho inevitable de que lo social “habite” al sujeto es lo que habilita las posibilidades de su “habitar” en el mundo, es decir, de su manera de estar en él. Esto implica reconocer que este mundo, su determinado orden, supone distintas oportunidades-formas de habitar y ser habitado asociadas a las relaciones de producción y dominación. En línea con lo que expresaban Marx y Engels (1846/1974):

[...] un determinado modo de la actividad de estos individuos, un determinado modo de manifestar su vida, un determinado modo de vida de los mismos. Los individuos son tal y como manifiestan su vida. Lo que son coincide, por consiguiente, con su producción, tanto con lo que producen como con el modo de cómo producen. Lo que los individuos son depende, por tanto, de las condiciones materiales de su producción. (pp. 19-20)

A partir de lo anterior, destacamos en cuarto lugar que el proceso socializador se transforma en un “lugar” (praxis) privilegiado para el poder pensar/hacer de este proceso por el que los sujetos se producen, esto es, por el que lo social configura al sujeto como ser social-cultural, capaz de habitar un determinado mundo, un determinado orden, por haber sido habitado por éste. Nos queda ubicar esta praxis socializadora en la escuela como forma social y sus prácticas(socializadoras) como parte del proceso de producción-reproducción del mundo social —y del sujeto— (Monarca, Fernández González y Méndez-Núñez, 2020). Se asume así a la escuela como una de las “formas” que el Estado-nación ha desarrollado como parte de este proceso; configurándose, así, como una institución socializadora de obligada asistencia (Álvarez-Uría y Varela, 1991), y hoy, además, como objeto de deseo; y, quizá, de disputa. Por tanto, como ya se anticipó, la escuela es ubicada desde su origen en el siglo XIX —consolidando esta forma en el siglo XX— como parte de las relaciones sociales de producción-reproducción y dominación de nuestro sistema mundo. Lugar de praxis socializadora, esmerada en producir ese sujeto dócil y fiel —un nuevo tipo de creyente— que el nuevo orden precisaba, ese *ethos* social de armonía y consenso ilusorio del Estado-nación en el tránsito del feudalismo al capitalismo.

³³ No solo padecemos a causa de los vivos, sino también de los muertos. *Le mort saisit le vif!* [¡El muerto atrapa al vivo!]” (Marx, 1867/2019, p. 7).

En este marco, es preciso reconocer a la escuela como una institución socializadora de un orden social históricamente configurado; al currículo como un organizador de este proceso de socialización; y a las diversas prácticas que tienen lugar dentro de los centros y de las aulas —formas sociales históricamente singulares— como partes del proceso por el que lo social se incorpora al sujeto y el sujeto se incorpora a lo social.

Se deduce de lo anterior el quinto supuesto teórico, clave para situar el tema que nos ocupa en este trabajo, el profesorado —su formación-socialización—. De lo expuesto hasta aquí se deduce la existencia de una relación dialéctica entre orden social, escuela y socialización³⁴; entre orden social y producción social del sujeto y, por tanto, con la producción-reproducción del mundo capitalista. Ubicada la escuela como una forma social concreta implicada en este proceso, nos interesa en este punto ubicar al profesorado como (a) sujeto del proceso socializador —socializado (por) y socializador (en) la forma escuela en un determinado orden social— y, a partir de aquí, como (b) sujeto implicado en la producción del mundo social y de otros sujetos y como (c) sujeto que produce prácticas para la producción de otros sujetos y del mundo social. Es necesario aclarar, antes de avanzar, que esta producción social y del sujeto por parte de los actores, en este caso del profesorado, “no implica de manera alguna una suerte de visión prometeica del individuo solitario” (Berger y Luckmann, 1968, p. 69). Se trata, por el contrario, de una praxis sociocultural —siempre condicionada— que, como tal, además, se despliega sobre un orden social preexistente que configura el marco estructurado y estructurante de esta praxis, para nuestro caso, la praxis educativa, la cual, como cualquier otra, se produce “bajo determinados límites, premisas y condiciones materiales” que no dependen del individuo (Marx y Engels, 1846/1974, p. 25).

Plantearse la formación de este sujeto, el profesorado, es iniciar una reflexión acerca de cómo este/a trabajador/a será socializado-profesionalizado. Es decir, de qué manera se lo/a introducirá a la forma escuela o, dicho en otras palabras, a unas determinadas relaciones sociales de producción del sujeto y del mundo. Por tanto, ya sea que se aborden explícitamente o no los supuestos antes mencionados en la praxis socializadora de estos sujetos como futuros/as trabajadores/as de la escuela, estos forman parte, de alguna manera, de la discusión y de la manera en que se piensa la formación docente inicial.

Como se puede deducir de nuestra argumentación, no podemos escindir la socialización profesional —en este caso, formación docente inicial— de los procesos socializadores previos

³⁴ Por supuesto, caracterizar como dialéctica esta relación es una posición que los y las autoras de este trabajo asumen junto a una larga tradición teórica, aunque no sea la apreciación más frecuente ni hegemónica.

—ni de otros procesos de producción del sujeto que se dan simultáneamente—³⁵. No obstante, sí la abordamos, en este caso, como objeto de atención de cara a proponer un determinado tipo de praxis socializadora caracterizada por la desnaturalización, la problematización y la crítica, lo cual, sin duda, nos remitirá a la necesidad de prestar atención a todo el proceso socializador previo y simultáneo.

En este sentido, no es posible avanzar en un proceso “formativo” desnaturalizador, problematizador y crítico, sin desnaturalizar, problematizar y criticar la forma en la que fuimos previamente socializadas/os. Nuestro planteamiento asume de partida que hemos sido producidos/as, que nuestra forma de ser y de pensar ha sido producida, sin que habitualmente atendamos a este hecho. Es decir, que pensamos como pensamos por determinadas razones socio-históricamente determinadas. Que tenemos visiones del mundo que se apoyan en otras visiones sin haber reflexionado sobre ellas. En resumen, naturalizamos nuestro mundo como una normalidad que habitamos y nos habita; naturalizamos, así, lo que somos, hacemos, pensamos y sentimos; incluso naturalizamos esta forma fragmentada de expresarlo. Asumimos verdades que son, en realidad, visiones (posiciones) del mundo sociocultural que nos ha producido. Tal como se desprende de las palabras de Freire (1970), escritas varias décadas atrás, el momento desnaturalizador supone una toma de conciencia de este hecho, que nos lleva necesariamente a la problematización.

Por tanto, el proceso de desnaturalización, problematización y crítica no trata de una praxis que se despliega desde el —supuesto— “interior” de un sujeto “liberado” de un “exterior” que interpelamos. En efecto, ¿de qué manera podría darse un “interior” emancipado de ese “exterior” que criticamos sin atender a que ese “exterior”, el orden social preestablecido —incrustado en las estructuras, en las prácticas y en los cuerpos—, nos habita de las formas más inesperadas antes de cualquier conciencia sobre ello? (Marx, 1844/2019).

Aquí ofrecemos otro —aparentemente— paradójico supuesto: no es posible la crítica al orden social sin haber sido, previamente, habitados/as por éste. No existe un “interior” posible vacío de ese “exterior”. Esto no supone, por supuesto, que el ser habitados/as por el orden social —el haber sido socializados/as de acuerdo con las condiciones-condicionantes en los que singular y desigualmente los sujetos desarrollan su existencia y las relaciones sociales en los que son socialmente producidos— habilite espontáneamente la desnaturalización, la problematización

³⁵ En coherencia con lo que se viene explicando desde el inicio del texto, es preciso aclarar que la formación del profesorado como problema social-político, como asunto del poder en relación con los procesos de producción del orden social, es algo históricamente específico del Estado-nación.

y la crítica. Antes bien, en el capitalismo se naturaliza el mundo en el que vivimos y nos naturalizamos como si fuéramos sujetos singulares —únicos, irrepetibles— que generamos individual y espontáneamente nuestras ideas acerca del mundo y decidimos sobre el mismo. Una especie de autoproducción prometeica de nuestro “propio ser” y de “nuestro propio mundo”.

Por otro lado, no se puede esencializar la apertura como un rasgo inmanente de lo social —entendida como la intervención espontánea, directa, inmediata derivada de la mera actividad del individuo—. Esta comprensión esencialista de la apertura encuentra en el terreno educativo un caldo de cultivo abonado ya que, con la Ilustración la educación es asumida en términos optimistas como un espacio de intervención esperanzadora sobre lo social. Separándonos de tales visiones, entendemos que lo social tiende, en su modo de producirse, a su propia reproducción-conservación, más precisamente, a la de las relaciones sociales que lo producen, con sus oportunidades y beneficios (Monarca, Fernández González y Méndez-Núñez, 2021). En este sentido, la intervención en el curso de la historia es un proceso colectivo que emerge como lucha, asociada a la desnaturalización, la interpelación y la crítica.

3. DESNATURALIZACIÓN, PROBLEMATIZACIÓN Y CRÍTICA COMO MOMENTOS DE LA PRAXIS FORMATIVA DEL PROFESORADO Y DE LA ENSEÑANZA

A continuación, y sobre la base de los supuestos explicitados en el apartado anterior, se desplegarán los momentos de desnaturalización, problematización y crítica, como condición de posibilidad para la formación de docentes que asuman la politicidad de su praxis desde la interpelación, la disputa, el cuestionamiento del orden social, de sus estructuras estructurantes, de lo instituido y los procesos instituyentes que lo producen.

La *desnaturalización* supone asumir que el mundo social y el sujeto son una producción sociohistórica. Ésta, como rasgo humano y como praxis, no es la forma habitual de producirse; antes bien, nos producimos naturalizando el mundo que habitamos y naturalizándonos como sujetos —nuestra forma de ser y estar en el mundo (Monarca, 2009)—, y aun más, naturalizando el modo en que somos producidos/as, es decir, el propio proceso socializador, otorgando carta de naturaleza a esta idea de “individualidad-exclusividad”, de escisión de lo social-cultural en su especificidad histórica³⁶. Fruto de esta naturalización, nos asumimos en

³⁶ Esta idea la podemos analizar con mayor profundidad a partir de estos fragmentos de Marx (1858/2016), “El hombre sólo se aísla a través del proceso histórico. Aparece originariamente como un ser genérico, un ser tribal,

la normalidad de nuestro orden social, sostenida en una profunda invisibilidad de los procesos socioculturales estructurales y estructurantes del mismo. Por tanto, desnaturalizar supone visibilizar, poner en evidencia este primer y básico supuesto: la producción de lo social y del sujeto. Desnaturalizar implica asumir como producción sociohistórica contingente el orden de las cosas, el mundo social, sus formas sociales —instituciones, conocimientos, prácticas, etc.— y al sujeto.

Esto exige asumir un primer momento desnaturalizador de las praxis formativas, que se entienden histórica y contextualmente, tal como se explicó en páginas anteriores. Esto implica que la escuela deje de ser pensada como ese lugar “eterno” en la historia de los pueblos, una especie de santuario intocable, para convertirse en lo que es: una forma social específicamente configurada a partir del siglo XIX, asociada a las relaciones sociales de producción-reproducción del mundo social y del sujeto. Una formación docente desnaturalizadora precisa dejar de asignar a la escuela —y a sí misma— un “valor esencial” prediscutido y ahistórico. Esto lleva a considerar que ese supuesto “valor” forma parte de los propios procesos de producción del mundo social y del sujeto, y de la escuela —su praxis socializadora— y la formación del profesorado como partes de los mismos. Ese “valor”, de existir, supondrá una conquista (una lucha) —una producción constante— en el marco de las tensiones, contradicciones y antagonismos del orden social existente. En este sentido, promover una desnaturalización de la escuela es, a la vez, desnaturalizar lo social y los procesos por los que el sujeto —entre ellos, el profesorado— es producido.

En un segundo momento, a partir de lo expuesto hasta aquí, resulta necesario interpelar histórica y contextualmente los fenómenos, las instituciones, las prácticas y las diversas

un animal gregario, aun cuando de ninguna forma como un ζῷον πολιτικόν [*zoon politikón*] en el sentido político. El intercambio mismo es un medio fundamental para este aislamiento. Vuelve superfluo el carácter gregario y lo disuelve. No bien la cosa ha llegado a tal punto que él como individuo aislado ya se relaciona sólo consigo mismo, resulta sin embargo que los medios para ponerse a sí mismo como individuo aislado han llegado a consistir en su volverse ser general y comunal. En esta entidad comunitaria, la existencia objetiva del individuo como propietario, digamos p. ej. como propietario de la tierra, está presupuesta y por cierto bajo ciertas condiciones que lo encadenan a la entidad comunitaria o que, más aún, lo convierten en un eslabón de esa cadena. En la sociedad burguesa, el obrero p. ej. está presente de una manera puramente subjetiva, desprovista de carácter objetivo, pero la cosa, que se le contrapone, ha devenido la verdadera entidad comunitaria, a la que él trata de devorar y por la cual es devorado” (p. 457).

“Solamente al llegar el siglo XVIII, con la «sociedad civil», las diferentes formas de conexión social aparecen ante el individuo como un simple medio para lograr sus fines privados, como una necesidad exterior. Pero la época que genera este punto de vista, esta idea del individuo aislado es precisamente aquella en la cual las relaciones sociales (universales según este punto de vista) han llegado al más alto grado de desarrollo alcanzado hasta el presente. El hombre es, en el sentido más literal, un ζῷον πολιτικόν [*zoon politikón*] no solamente un animal social, sino un animal que sólo puede individualizarse en la sociedad. La producción por parte de un individuo aislado, fuera de la sociedad —hecho raro que bien puede ocurrir cuando un civilizado, que potencialmente posee ya en sí las fuerzas de la sociedad, se extravía accidentalmente en una comarca salvaje— no es menos absurda que la idea de un desarrollo del lenguaje sin individuos que vivan juntos y hablen entre sí” (Marx, 1858/2016, p. 4).

formas de entender todo lo anterior. Es decir, entender la(s) verdad(es) como posición(es) construida(s) acerca del mundo, como disputa entre “miradas” que se pretenden legítimas (Bourdieu, 2014). De la misma manera, supone nuestra interpelación como sujetos producidos de una determinada manera —y no de otras—, desnaturalizándonos para ubicarnos en la posibilidad de la interrogación histórica-contextual de las prácticas específicas que nos han configurado y nos han hecho ser como somos y no de otra manera. Esta interpelación nos aleja de las habituales interpretaciones que entienden las formas de ser y las características “personales” como un producto individual(exclusivo), natural, genético o divino y nos traslada al centro de las relaciones sociales en las que hemos sido producidos.

En este marco, es posible asumir la problematización como ejercicio de interrogación, interpelación del mundo/orden social, de todas sus formas sociales, incluido el sujeto. Una vez que concebimos al orden social y al sujeto como socialmente producidos, profundizamos en la comprensión de este proceso complejo y dialéctico a través de una praxis dialógica, caracterizada por la interpelación del orden de las cosas y de sus efectos en nosotros/as.

Finalmente, aunque inseparable de los dos momentos anteriores, la *crítica*, que va mucho más allá de ellos, supone poner en evidencia a las relaciones de poder, las estructuras-prácticas de dominación-opresión, las relaciones sociales de producción-reproducción del orden social.³⁷ La crítica precisa de lo anterior, pero aquí la interpelación se orienta directamente a las relaciones de poder, a las estructuras-prácticas de dominación, a las estructuras-praxis de producción-reproducción del orden social. De esta manera, la crítica busca poner en evidencia, en cada momento histórico, lo que se produce y cómo se produce, qué tipo de relaciones y estructuras de dominación y opresión existen, cómo se distribuyen las oportunidades, cómo y quiénes se benefician de este orden de las cosas, quiénes se perjudican y por qué, quiénes tienen el poder y cómo se ejerce. La crítica supone no solo hacer visibles estas cuestiones, sino desarrollar simultáneamente una forma distinta de producción del mundo y los sujetos.

La crítica exige, en los procesos de formación del profesorado, poner en evidencia a la escuela —y a ella misma— como forma social en el orden actual de las cosas. Exige ubicarla en el

³⁷ Esta forma de entender la crítica se diferencia tajantemente de aquella que se ha extendido en el campo educativo con el auge de la psicología cognitiva y del paradigma de la educación centrada en el aprendizaje de competencias. En efecto, asistimos actualmente a una cognitivización de la crítica, que la reduce a la mera habilidad lógica e individualizada de “pensar bien” y de forma estratégica (Fernández Liria, García Fernández y Galindo Ferrández, 2017). A diferencia de lo que se plantea aquí, la crítica queda, desde estas perspectivas hegemónicas, vaciada de todo contenido y dimensión ético-política (Abramowski y Sorondo, 2022).

marco de las relaciones de poder y dominación que forman parte de los procesos de producción de nuestro mundo social. Por lo tanto, el proceso formativo debe desarrollar la dialéctica que permita al profesorado analizar las tensiones y antagonismos propios de capitalismo y la escuela como forma social del mismo.

4. A MODO DE CIERRE

Nada de lo anterior existe ni deja de existir como praxis social-actividad humana por su mero anunciamiento. No se trata de un ejercicio de voluntad individual que emergerá por el solo hecho de desearlo. Se trata de una “forma” de actividad-praxis que se encuentra intrínsecamente unida a cierto “contenido”, su despliegue requiere, también, haber sido socializado en estas otras formas con sus respectivos contenidos. Estos contenidos aluden a formas de ser, saber y hacer que se presentan de manera simultánea, incorporadas-integradas en los sujetos y en las prácticas que despliegan, en las instituciones y estructuras que ordenan el mundo, habitualmente presentadas de manera escindida, en una colección de elementos aislados: valores, sentimientos, actitudes, etc. Sin duda, los conocimientos-saberes sociohistóricamente producidos forman parte de estos contenidos: como producto social objetivado y como producto social subjetivado, incorporado de diversas maneras en nuestras formas de ser, saber y hacer, en nuestras instituciones, en nuestras sociedades, en nuestras formas de ver-pensar-sentir el mundo. Incorporados de diversas maneras en nuestro “ser” docente, en la escuela y los elementos-objetos-prácticas que la ordenan dentro de un mundo social históricamente específico: capitalista-patriarcal-colonial.

Tal como hemos desarrollado a lo largo del trabajo, las praxis socializadoras hegemónicas producen formas de ser, saber y hacer principalmente naturalizadas y naturalizantes, tanto en la escuela como en la formación del profesorado. Existen también praxis socializadoras que pueden contribuir a la desnaturalización y a la problematización, pero no todas lo hacen a la crítica; algo que hemos aclarado en las páginas anteriores. La crítica —y por tanto la desnaturalización y problematización incorporados en ésta— no trata solo de una forma de ver el mundo, es una forma de ver hecha praxis dialógica-dialéctica que produce al mundo y al sujeto. Dicho de otra manera, el desarrollo de sujetos críticos solo es posible en contextos socioculturales donde ésta forme parte del mismo, en praxis socializadoras donde la crítica sea su “contenido” y su “forma”.

En este sentido, asumir los supuestos teóricos en los que se sostiene esta propuesta tiene consecuencias en las prácticas de enseñanza, en los procesos de socialización que tienen lugar

en los centros educativos y en sus aulas; también, en el mismo sentido, en la formación del profesorado. Esto no significa que la propuesta se presente a modo de solución de las contradicciones y antagonismos del orden social para construir un nuevo tipo de armonía y consenso. Nos distanciamos, con esto, de los discursos “escolaristas”, que piensan lo educativo como un ámbito escindido de intervención a la vez que otorgan a la escuela un poder prometeico de transformación de lo social (Laval y Vergne, 2021). En este momento histórico, se presenta como propuesta de praxis socializadora que desnaturaliza, problematiza y critica las relaciones sociales de producción del mundo y el sujeto hegemónicas.

Con esto, destacamos la importancia de no reproducir ni reforzar las aproximaciones que escinden lo social, lo económico, lo educativo, la escuela, la universidad, la política, la naturaleza, el Estado... de las relaciones sociales de producción capitalistas-patriarcales-coloniales (Grüner, 2002; Williams, 2000).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acosta, Felicitas (2015). La escuela secundaria argentina como objeto de investigación: entre modelos globales y prácticas locales de escolarización. En Daniel Pinkasz (Comp.), *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina de la última década* (pp.13-33). FLACSO.
- Acosta, Felicitas (2017). El derecho a la educación: análisis desde una perspectiva de internacionalización de la educación. *Academia*, 15(29), 173-195.
- Acosta, Felicitas, Fernández, Soledad y Álvarez, Marta (2020). Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio. En Nancy Montes y Daniel Pinkasz (Comps.), *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp.21-72). Universidad Nacional de General Sarmiento y FLACSO.
- Adorno, Theodor (1975). *Dialéctica negativa*. Taurus.
- Baquero, Ricardo, Terigi, Flavia Gracia Toscano, Ana, Briscioli, Bárbara, y Sburlatti, Santiago (2016). Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 7(4), 292-319.
- Baquero, Ricardo, Terigi, Flavia, Toscano, Ana Gracia, Briscioli, Bárbara y Sburlatti, Santiago (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en

- los regímenes académicos. *Espacios en Blanco*, 22, 77-112.
- Boltanski, Luc y Chiapello, Ève (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal.
- Briscioli, Bárbara (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Entre Ríos].
- Briscioli, Bárbara (2015). Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. *Propuesta Educativa*, 43, 148-151.
- Carnelli, Lucía y Furfaro, Josefina (2015, junio 13). *Entre la Autonomía y el reconocimiento: las complejas relaciones entre los Bachilleratos Populares y el Estado en el caso de la Ciudad de Buenos Aires (2008-2014)* [Comunicación]. XI Jornadas de Sociología, Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-061/878>
- Dale, Roger (2000). Globalization and education: Demonstrating a “Common World Educational Culture” or locating a “Globally Structured Educational Agenda”? *Educational Theory*, 50(4), 427-448. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2000.00427.x>
- Duarte, Óscar, Fiori, Natalia y Scolaro, Pablo (2020). Un ensayo sobre las políticas educativas en el contexto de nuestra historia reciente (Argentina 1984-2018). *Hic Rhodus*, 18, 19-32.
- Fairclough, Norman (1989). *Language and power*. Longman Group.
- Fiori, Natalia (2020). *Las definiciones curriculares respecto de las ‘aptitudes para el S.XXI’ y la demanda de empleabilidad de la Reforma NES de la Ciudad de Buenos Aires entre 2013 y 2015. Análisis del Ciclo Básico y los Ciclos Orientados en Ciencias Sociales y Educación Física*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Luján]. <http://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/837>
- Fraser, Nancy y Jaeggi, Rahel (2019). *Capitalismo. Una conversación desde la Teoría Crítica*. Morata.
- Gluz, Nora (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. CLACSO.
- Gluz, Nora (2016). *Políticas y prácticas en torno a la “inclusión escolar”. ¿Por qué es tan difícil la democratización escolar?* Estación Mandioca.
- Grüner, Eduardo (2002). *El fin de las pequeñas historias. De los estudios culturales al retorno*

(imposible) de lo trágico. Paidós.

- Grupo Viernes (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 15(30), 57-69.
- Gruszka, Maia y Abritta, Ariadna (2018). La implementación del Plan FinES: un análisis desde el trabajo docente. *Question*, 1(59). <https://doi.org/10.24215/16696581e072>
- Gutiérrez Aguilar, Raquel (2017). *Horizontes comunitario-populares. Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas*. Traficantes de Sueños.
- Iglesias, Andrea (2018, septiembre 17). *Tensiones en torno a la implementación de la Nueva Escuela Secundaria y el sentido de las reformas educativas recientes en la CABA* [Comunicación]. IV Encuentro Hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América, Buenos Aires, Argentina.
- Juarros, María Fernanda y Cappellacci, Inés (2010). La oferta de nivel secundario en la Ciudad de Buenos Aires. Entre la atención a los históricamente excluidos y la creación de nuevos circuitos diferenciados de escolarización. *IICE*, 28, 189-207.
- Judzik, Darío y Moschetti, Mauro (2016). ¿Una segunda fase de privatización de la matrícula escolar? Los sectores populares y la educación privada en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 197-211.
- Kosík, Karel (1967). *Dialéctica de lo concreto*. Editorial Grijalbo.
- Laval, Christian y Dardot, Pierre (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Gedisa.
- Laval, Christian y Vergne, Francis (2021). *Éducation démocratique. La révolution scolaire à venir*. La Découverte.
- Marx, Karl (2007). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política, borrador 1857-1858. Volumen 1*. Siglo Veintiuno Editores.
- Más Rocha, Stella Maris (2007). Una política para la educación secundaria en la ciudad de Buenos Aires: de un proyecto democratizador a una escuela reproductora. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 29-53.
- Migliavacca, Adriana, Vilariño, Gabriela y Remolgao, Matías (2019). Precarización de la educación pública y resistencia colectiva en la Argentina gobernada por Cambiemos: Los desafíos de un nuevo ciclo neoconservador. *Revista Educação e Emancipação*, 12(3), 61-92. <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n3p61-92>
- Monarca, Héctor, Fernández-González, Noelia y Méndez-Núñez, Ángel (2021). Social order, regimes of truth and symbolic disputes: a framework to analyse educational policies.

Filosofija. Sociologija, 32(1), 1-9. 10.6001/fil-soc.v32i1.4378

- Montes, Nancy y Ziegler, Sandra (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *RMIE*, 15(47), 1075-1092.
- Montes, Nancy, Pinkasz, Daniel y Ziegler, Sandra (2019). Los cambios en las políticas para la educación secundaria en la Argentina de los últimos años en el contexto regional. *Revista Estado y Políticas Públicas*, VII(13), 103-127.
- Nobile, Mariana (2013). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires* [Tesis doctoral, FLACSO]. <http://www.flacsoandes.edu.ec/dspace/handle/10469/6118>
- Nobile, Mariana (2014). Redefiniciones del mérito en secundaria: el lugar del esfuerzo en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 18, 87-110.
- Núñez, Pedro y Otero, Estefanía (2019). Demandas y acciones políticas en la agenda del movimiento estudiantil secundario. El caso de una escuela preuniversitaria de la Ciudad de Buenos Aires. En Diego Beretta, Fernando Laredo, Pedro Núñez y Pablo Vommaro (Comps.), *Políticas de juventudes y participación política* (pp.27-46). CLACSO.
- Pinkasz, Daniel (2015). Introducción. En Daniel Pinkasz (Comp.), *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina de la última década* (pp.5-10). FLACSO.
- Pinkasz, Daniel (Coord.) (2019). *El Régimen Académico como llave del cambio a la organización institucional de la escuela secundaria: análisis de las normativas y aportes de la investigación*. CABA: FLACSO.
- Polizzi, Mariana (2019, agosto 26). *La política educativa para la escuela secundaria obligatoria. Indagando en la "Secundaria del Futuro" como estudio de caso en la Ciudad de Buenos Aires* [Comunicación]. XIII Jornadas de Sociología, Buenos Aires, Argentina.
- Saraví, Gonzalo (2019). Desigualdades invisibles: algunas reflexiones sobre inclusión desigual en la escuela. En Pedro Núñez, Luchía Litichever y Denise Fridman (Comps.), *Escuela secundaria, convivencia y participación* (pp.41-57). Eudeba.
- Sendón, María Alejandra (2011). El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria. En Guillermina Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 155-178). Homo Sapiens Ediciones.
- Steinberg, Cora y Tófaló, Ariel (2013). Aportes para examinar las desigualdades educativas en

- los grandes centros urbanos. El uso del coeficiente de Gini para analizar la distribución del abandono escolar en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *RELMECS*, 3(1), 36-57.
- Sverdlick, Ingrid y Costas, Paula (2008). Las luchas de los movimientos y organizaciones sociales por el derecho a la educación en América Latina. En Pablo Gentili e Ingrid Sverdlick (Comps), *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios* (pp.251-267). Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Terigi, Flavia y Briscioli, Bárbara (2020). Investigaciones producidas sobre ‘trayectorias escolares’ en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). En Nancy Montes y Daniel Pinkasz (Comps.), *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp.119-172). Universidad Nacional de General Sarmiento y FLACSO.
- Terigi, Flavia, Briscioli, Bárbara, Scavino, Carolina, Morrone, Aldana y García Toscano, Ana (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, 33, 27-46.
- Tiramonti, Guillermina (Dir.) (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*. FLACSO.
- Tiramonti, Guillermina (Dir.) (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens Ediciones.
- Williams, Raymond (2000). *Marxismo y literatura*. Península.
- Ziegler, Sandra (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En Guillermina Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 71-88). Homo Sapiens Ediciones.
- Zizek, Slavoj (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En Frederic Jameson y Slavoj Zizek (1998), *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137-188). Paidós.

CONOCIENDO LAS RAZONES DE LA ALTA MOVILIDAD DE LOS Y LAS ESTUDIANTES DE ESCUELAS EN CONTEXTOS SOCIOECONÓMICAMENTE DESAFIANTES

Irene Moreno Medina

Cynthia Martínez-Garrido

Nina Hidalgo Farran

Universidad Autónoma de Madrid

irene.morenom@uam.es

PALABRAS CLAVE

Escuelas en contextos desafiantes, Movilidad de estudiantes, Justicia Social.

RESUMEN

La presente investigación busca conocer cuáles son las razones por las que se da una alta movilidad por parte de estudiantes que se encuentran escolarizados en escuelas situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes. Para dar respuesta a este objetivo se realiza un estudio de casos con cuatro centros educativos situados en contextos desafiantes en la ciudad de Madrid. Para selección de casos se utilizaron los siguientes criterios: que el barrio de las escuelas contase con una baja renta per cápita y una alta tasa de desempleo, que se tratara de centros que al menos impartieran Educación Infantil y Primaria y que los estudiantes escolarizados viviesen en el barrio en el que se situase la escuela. Los datos se recogieron a través de entrevistas semiestructuradas a todos los miembros de la comunidad escolar. Los resultados encontrados determinan que independientemente del momento en que se produzca la movilidad escolar repercute especialmente sobre la carga de trabajo del profesorado de las escuelas receptoras y que el principal motivo por el que se produce la movilización de los y las estudiantes es para evitar situaciones de pobreza.

1. INTRODUCCIÓN

Los y las estudiantes de escuelas situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes se ven afectados de manera directa e indirecta por la movilidad de la comunidad educativa que se produce en las escuelas. En el caso de la movilidad propia de los y las estudiantes nace como consecuencia de las decisiones que toman sus familias debido, principalmente, a sus características socioeconómicas y las necesidades que se originan por estas. Con relación a este fenómeno, son diversos y complejos los factores que lo fomentan y no hay una respuesta clara,

pues conseguir recabar información sobre la movilidad en las familias que se encuentran en contextos socioeconómicamente desafiantes no es sencillo para muchos equipos de investigación. Hace ya más de dos décadas, fue Boruch (1997) quién observó que las familias que se encuentran en mayor grado de vulnerabilidad no siempre facilitan cierto tipo de datos, especialmente aquellos que estas consideran negativos por miedo a las posibles consecuencias. Es decir, desde hace años no es tarea sencilla investigar sobre aquellos temas que requieran dar voz a las familias más vulnerables que son las que permiten dar respuesta y conocer las razones por las que estas cambian de entorno y hogar.

Ante este fenómeno de movilidad, no hay —ni se ha dado durante las últimas décadas— una única respuesta: son las diferentes características de las familias de los y las estudiantes las que afectan a la movilidad de estas en la escuela, como los factores socioeconómicos, sociales o culturales (Alexander et al., 1997; Gottfried, 2010; McKinnon et al., 2018; Ready, 2010; Romero y Lee, 2008; Tekleselassie y Choi, 2021). Por otro lado, Gottfried (2013) explica que hay una relación entre esta movilidad y contexto desfavorable en el que viven los y las estudiantes y sus familias y que uno de estos factores es elegir la escuela más cercana al hogar. Este factor se ve unido al factor económico de los progenitores y así lo señala uno de los primeros metaanálisis realizados, en este caso con los datos de Estados Unidos y elaborado por Rumberger (2003): uno de los componentes que afecta a la movilidad de los estudiantes son los ingresos de las familias. Años antes de este análisis, Rumberger y Larson (1998) también observan que aquellos estudiantes que se habían trasladado tenían más posibilidades de realizar otro traslado si se comparaba con el alumnado que no se había cambiado de centro previamente. Durante las últimas tres décadas, las familias que habitan en contextos vulnerables han estado eligiendo escuelas cercanas a sus casas (Ball, 1993; 1995; Ball et al., 1996; McKinnon et al., 2018). Y, según los resultados del estudio de Stein y sus colegas (2017), esto se debe a la facilidad de ir a ella de manera más económica, es decir, a pie, en autobús escolar o en transporte público. Asimismo, estos padres y madres, en las últimas dos décadas, evitan aquellas escuelas de titularidad privada debido al factor económico que conlleva su matrícula (Mc Ewan, 2003; McKinnon et al., 2018; Navarro, 2004).

Por otro lado, son varios investigadores e investigadoras quienes que se centran más en las consecuencias de la movilidad de los estudiantes que las razones de este hecho. Así, podemos ver el estudio de White y otros (2015) en el que se afirma que el rendimiento de los escolares se ve afectado de manera perjudicial debido a la movilidad, también confirmado una década antes por Hanushek y sus colaboradores (2004). Esto está relacionado a que esas mudanzas están originadas como consecuencia de sucesos negativos, como son desalojos (Buckner, 2007;

Brumley et al., 2015). También lo confirman Fantuzzo y otros (2012) que, enfocándose en las tareas y los resultados académicos resaltan la relación negativa en el área de matemáticas y la movilidad escolar.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio es conocer cuáles son las razones por las que se da una alta movilidad por parte de estudiantes que se encuentran escolarizados en escuelas situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes.

3. MÉTODO

Para alcanzar el objetivo del estudio se usa el estudio(s) de casos ya que lo buscamos es conocer una realidad socioeducativa (Stake, 1998). Los criterios para la selección de casos fueron los siguientes:

- i) el barrio de las escuelas contase con una baja renta per cápita y una alta tasa de desempleo,
- ii) que los cursos de los centros abarcasen, como mínimo, educación infantil y primaria y
- iii) que la mayoría de los estudiantes escolarizados viviesen en el barrio en el que se situase la escuela.

Participaron, finalmente, cuatro centros educativos situados en contextos desafiantes en la ciudad de Madrid: del barrio de Entrevías participa la comunidad educativa del CEIP Sierra Mágina, del barrio de Buenavista el CEIP Serranía de Ronda, de Orcasur el Colegio Sierra Nevada y de Orcasitas el CEIP Sierra de Aracena. Los nombres de estas escuelas no son reales para preservar su anonimato.

Las *categorías a priori* para esta investigación son:

- i) características socioeconómicas y culturales de la comunidad educativa;
- ii) reglas y normas de la comunidad educativa ante la movilidad;
- iii) posiciones del profesorado hacia los aspectos culturales, sociales,
- iv) posiciones de los y las docentes hacia las experiencias de movilidad del alumnado y sus familias
- v) actitudes de las familias hacia la escuela y hacia el profesorado;
- vi) dificultades específicas procedentes del contexto.

Los *participantes* fueron los miembros de la comunidad educativa de cada escuela —equipo directivo, docentes, familias y el personal no docente— y agentes socioeducativos que trabajan

con cada escuela, pero sin formar parte de la comunidad escolar. La participación en el estudio fue totalmente voluntaria y, por ello, participaron diferentes miembros de la comunidad escolar. Para la realización de las entrevistas y grupos de discusión se les dio la flexibilidad para establecer la fecha, los cambios necesarios y el espacio, para que fuese un lugar en el que se sintieran cómodos. En el Cuadro 1 se presentan los grupos de participantes por centro educativo.

Cuadro 1

Centros educativos y participantes

Participantes	Centros	CEIP Sierra Mágina	CEIP Serranía Ronda	Colegio Sierra Nevada	CEIP Sierra Aracena
Personal del equipo directivo		X	X	X	X
Personal del equipo docente			X		X
Personal no docente del centro educativo (Trabajadores/as y educadores/as sociales, Enfermeras/os, Animadores/as socioculturales y psicólogos/as)			X	X	
Trabajadores/as de ONG y asociaciones		X	X	X	
Familias		X		X	
Estudiantes			X		

Nota. Elaboración propia.

Los *instrumentos* utilizados fueron la entrevista semiestructurada y el grupo de discusión. Asimismo, para la recogida de datos se realiza una revisión de los documentos claves de los centros, se utilizó la observación —cuyos datos se recogieron en un diario de campo— y dos instrumentos claves: la entrevista semiestructurada y el grupo de discusión.

Para las entrevistas semiestructuradas se realizó un guion con los ejes temáticos de la investigación, basado en las categorías a priori establecidas. Durante la realización de las entrevistas, estas se fueron adaptando a las respuestas de los y las participantes y se indagó más en aquellas preguntas cuyas respuestas fueron monosílabas, para poder profundizar más en los temas claves. Todo esto de manera no invasiva, creando rapport. Para su realización se les dio a todos los y las participantes la flexibilidad para establecer fecha, cambios en los casos necesarios, y en la elección del espacio, permitiendo que fuese un lugar en el que se sintieran cómodos. La duración de las entrevistas fue de entre una hora y una hora y media.

Para la realización del grupo de discusión se contaron con dos grupos de familias formados por 7 y 8 personas, siguiendo las indicaciones de Wells (1974) y Krueger (1997). Para los y las estudiantes se realizó un debate en clase, debido a las dificultades derivadas del contexto para realizar un grupo de discusión. El primer pilotaje del grupo de discusión se realizó en el CEIP Sierra Mágina y los datos recogidos no fueron de utilidad ya que no daban respuesta a los temas propuestos. Por ello se tuvo que hacer la adaptación a modo de debate. Para el debate con los estudiantes, la tutora facilitó una hora de tutoría y en clase de estuvo utilizando el guion del grupo de discusión como base. Por otro lado, los grupos de discusión con las familias se realizaron en el espacio en el que normalmente se reunían ellas, un lugar en el que se encontraban cómodas y que era familiar. Solamente se consiguió la participación de dos grupos de familias en dos centros, aquellos cuyas relaciones con madres y padres eran más estables y que solían participar en otro tipo de actividades y eventos. Los espacios en los que se realizaron los grupos de discusión con las familias permitieron que para el grupo estuvieran en círculo durante la aplicación del instrumento. La duración de estos fue de una hora y media de media. El trabajo de campo fue organizado a partir de tres grandes ejes (Atkinson, 1998): planificación, recogida de datos y análisis de estos. Por ello, el primer paso fue contactar con las escuelas para poder acceder a ellas. Tras una primera reunión con el equipo directivo en la que se explicó cuál era el objetivo del estudio, y tras la aprobación del trabajo de campo del estudio por parte de claustro, se comenzaron a realizar las entrevistas, los grupos de discusión y el contacto con las ONG y asociaciones de referencia de los centros educativos. Los documentos claves fueron leídos durante las primeras entrevistas con los miembros del equipo directivo.

El final de la recogida de datos a través de las entrevistas fue marcado por la información de recibida a partir de estas. Es decir, cuando con las últimas realizadas no se conseguían datos nuevos de relevancia para el objetivo de la investigación. El tiempo dedicado a la recogida de datos fue de un mes para el CEIP Serranía de Ronda y para el Colegio Sierra Nevada, para el CEIP Sierra Mágina y el CEIP Sierra de Aracena el tiempo de recogida de datos fue de dos meses. Respetando, así, las necesidades espaciales y temporales de cada centro educativo y de su comunidad escolar.

Tras finalizar la recogida de datos y la transcripción de estos, se inició en análisis. Para esto se utilizó el programa Atlas.ti, que facilitó el trabajo de etiquetaje en los datos. Estos fueron analizados por centro educativo. Siguiendo los pasos de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1999). Una vez terminado el trabajo de campo y el análisis de los datos, se les ofreció a los centros educativos los resultados para hacer una triangulación.

El final de la recogida de datos a través de las entrevistas fue marcado por la información de recibida a partir de estas. Tras finalizar la recogida de datos y su transcripción, se inició el análisis de los datos. Para esto se utilizó el programa Atlas.ti, que facilitó el trabajo de etiquetaje, siguiendo los pasos de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1999).

Los datos que se recogen en esta investigación fueron obtenidos tras el consentimiento del procedimiento de recogida de información, ya que esta investigación requiere el trato con seres humanos, por parte del comité de ética de la Universidad Autónoma de Madrid.

4. RESULTADOS

La alta movilidad de los estudiantes tiene diferentes motivos con una misma raíz: la situación de vulnerabilidad económica en la que viven las familias –locales y/o no comunitarias– en estos contextos. Los equipos directivo y docente manifiestan que esta situación afecta en el trabajo en el aula, en particular y, a la escuela, en general.

La movilidad estudiantil en escuelas situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes puede producirse en cualquier fecha del año académico y sucede, comúnmente, de forma imprevisible. Cada vez que una movilidad de un o una estudiante ocurre implica una mayor carga laboral para los y las profesionales que, en ocasiones, también reciben estudiantes que no dominan el español, lo que complica algunos temas relacionados con la comunicación fluida con las familias o las gestiones administrativas que exigen un nivel de español lo suficientemente avanzado como para poder realizarse de manera autónoma. Aunque el alumno sea derivado a las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y desarrollen un mejor nivel del español, las familias requerirán más apoyo —y por mucho más tiempo— por parte del profesorado, especialmente en aquellas cuestiones burocráticas propias de los centros educativos.

Un problema de este colegio es la movilidad. Entran muchísimos niños a lo largo del curso que vienen de otras zonas de Madrid o que vienen de fuera. Y se van a la vez muchos niños a lo largo del curso. En el mes de febrero se han ido 4 niños. [...] Las familias se mueven mucho y eso perjudica mucho a los niños porque son nuevos amigos, nuevos profesores, nuevas formas de dar la clase, nuevas formas de relacionarse, nuevos libros. (Directora CEIP Serranía de Ronda, 3:4)

Los y las docentes señalan que en las escuelas se da el fenómeno de movilidad de las familias debido a la pobreza. Afirman que son conocedores de que las familias se mudarán de domicilio

si localizan un precio de alquiler más barato y, tras esa mudanza, continuarán en la búsqueda de otra renta que les sea aún más beneficiosa porque su situación económica lo requiere. Si encuentran un nuevo hogar que se ajuste a su presupuesto y la nueva vivienda está en otro barrio, distrito o ciudad, se llevarán a sus hijos e hijas de la escuela, lo que implicará un cambio de centro, especialmente, cuando dejarlos en el mismo supondrá recorrer muchos kilómetros de distancia entre escuela y hogar.

Tres de las escuelas manifestaron tener estudiantes cuyas familias vivían de Okupas debido a sus condiciones económicas que, al ser tan precarias, imposibilitaban pagar un alquiler, las facturas de los servicios esenciales (agua, luz, gas) y cubrir necesidades básicas (alimentación, higiene, vestido, calzado). Y que, para estas familias, okupar una casa no se debía a la falta de voluntad de pagar un alquiler, sino a la imposibilidad. Una docente y una jefa de estudios lo afirman:

Viven de patada. De patada es que rompen la puerta principal de la casa y ocupan esa casa. Okupas, vamos. (Maestra 4 CEIP Sierra Mágina 4, 6:7)

La gente que está de patada, por lo menos aquí, no es porque no quieran vivir en alquiler, sino porque no encuentran alquiler social y no pueden pagar. Gente que está cobrando el RMI, que son 600€, no pueden pagar 300€ de alquiler porque no les queda para nada. Entonces pues viven de patada. (Jefa de Estudios CEIP Serranía de Ronda, 5:2)

Esto supone que los niños y las niñas no cuentan con espacios para leer, estudiar, dibujar o colorear. Además, ese lugar en el que habitan no es definitivo y, probablemente, la familia se irá, tarde o temprano, a otra vivienda. Al igual que con la situación anterior, las casas ocupadas pueden encontrarse fuera del barrio y tan lejos que les obliguen a cambiar de escuela. Asimismo, en estas escuelas hay estudiantes cuyas familias comparten vivienda con numerosos miembros de la familia. Esta situación es confirmada por parte de los agentes socioeducativos que colaboran con las escuelas y así lo explica una de las trabajadoras sociales:

Hay familias en las que los padres han alquilado habitaciones y viven allí siete personas. Recuerdo el caso de una chica que dormía en el salón con su madre y la pareja de su madre. Y en las otras habitaciones otros familiares. Es muy difícil centrarte si no tienes habitación. (Trabajadora social, Colegio Sierra Nevada, 1:6)

El abandono de plaza por parte de los estudiantes no supone una dificultad para el centro y genere situación de estrés ante un posible cierre del mismo debido no contar con el número suficiente de estudiantes. Al contrario, la escuela no se quedará vacía porque, aunque la movilidad a otros centros educativos sea alta, las solicitudes para la matriculación de nuevas plazas también lo son. Es decir, la movilidad de los estudiantes en las escuelas situadas en contextos desafiantes es alta tanto para marcharse, como para entrar. El verdadero conflicto ocurre cuando interrumpe el funcionamiento del aula y no existen recursos ni respuestas coherentes por parte de la Administración para minimizar esta situación, que se ha presentado durante años. Romper la dinámica de la clase para acoger a un nuevo alumno o nueva alumna no es algo negativo per se, el problema surge —desde la perspectiva del equipo docente y directivo de las escuelas— al convertirse en frecuente sin poder dar una respuesta adecuada ante las necesidades de las familias y de los estudiantes y, además, ante la imposibilidad de actuar de forma social para que los y las estudiantes no se vean perjudicados por su situación socioeconómica.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación buscaba conocer cuáles son las razones por las que se da una alta movilidad por parte de estudiantes que se encuentran escolarizados en escuelas situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes y, en el caso de estas escuelas, podemos observar que esto se debe, principalmente, a la situación de vulnerabilidad socioeconómicamente en la que se encuentran.

No todas las familias de las escuelas que se encuentran en contextos desafiantes tienen un hogar estable. Sucede justo lo contrario: muchas familias viven de alquiler, comparten casa viviendo con más familias, viven de okupas o se ven enfrentándose a desahucios. Esto supone que, en muchas ocasiones, los niños y las niñas cambien de escuela porque sus padres y madres han encontrado un alquiler más barato en otro lugar que esté lejos del centro en el que están matriculados, porque se han visto desahuciados o porque se han visto ante obligados a okupar un hogar mientras intentar dar respuesta a sus necesidades y situación de riesgo.

A esta situación se le añade que los y las estudiantes en situación de vulnerabilidad cuentan con menos capital social, humano y físico y es algo a lo que no se le ha dado respuesta (Llach y Schumacher, 2006; Owens y Croix, 2020). En el caso de este estudio podemos afirmar que, en muchas ocasiones, el capital social les influye a estos menores, especialmente cuando no cuentan con un espacio para poder estudiar, leer o descansar.

La movilidad de estudiantes —y de docentes también— tiene consecuencias negativas en las escuelas situadas en contextos socioeconómicos desafiantes que se suman a otros factores que afectan a la dinámica de estas. Es más, los y las estudiantes que sufren la movilidad muchas veces no son reconocidos por las administraciones y, por esa misma razón, tampoco cuentan con medidas específicas en el sistema educativo (Fantuzzo et al., 2012). Este hecho, además, fomenta más la segregación ante la que ya se veían afectados por su situación de vulnerabilidad (Welsh, 2018). Se trata de una injusticia social que, junto a la inestabilidad del resto de comunidad educativa —como la de los docentes que se trata actualmente de una cuestión de inequidad social (Graña et al., 2018)— que tiene repercusiones en toda la comunidad educativa. Para fomentar la igualdad de oportunidades y la equidad en las escuelas es necesario que las administraciones ofrezcan recursos y herramientas que permitan también avanzar a los docentes cuyos estudiantes se encuentran en entornos más desfavorecidos (Steele et al., 2015). Y, además, reconocer las razones por las que se produce la alta movilidad de los estudiantes en escuelas situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes para poder tomar las medidas educativas que requieren estos a través de una investigación de rigor que consiga datos que nos permita acabar con estas desigualdades y conseguir una escuela y una sociedad justa.

5. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido desarrollada en el marco del Proyecto I+D+i de Excelencia “Escuelas en contextos socioeconómicamente desafiantes: Una aproximación desde la Educación para la Justicia Social de Investigación” Ref: EDU2014-56118-P. Financiado con fondos del Ministerio de Economía y Competitividad, Gobierno de España.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, K., Entwisle, D. y Horsey, C. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70, 87-107.
<https://doi.org/10.2307/2673158>
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Sage Publications Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781412986205>
- Ball, S. (1993). Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3-19.
<https://doi.org/10.1080/0142569930140101>

- Ball, S. (1995). Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class context. *Sociological Review*, 43(1), 52-78. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1995.tb02478.x>
- Ball, S. y Vincent, C. (1998). I heard it on the grapevine: "Hot" knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377-399. <https://doi.org/10.1080/0142569980190307>
- Ball, S., Bowe, R. y Gewirtz, S. (1996). School choice, social class and distinction: The realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 11(1), 89-112. <https://doi.org/10.1080/0268093960110105>
- Boruch, R. F. (1997). *Randomized experiments for planning and evaluation: A practical guide*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781412985574>
- Brumley, B., Fantuzzo, J., Perlman, S. y Zager, M. L. (2015). The unique relations between early homelessness and educational well-being: An empirical test of the continuum of risk hypothesis. *Children and youth services review*, 48, 31-37. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.11.012>
- Buckner, J. C. (2007). Impact of homelessness on children: An analytic review of the literature. En D. Rog, S. Holupka y C. Patton (Eds.), *Characteristics and dynamics of family homeless families with children: Final report (1-32)*. Department of Health and Human Services, Office of Human Services Policy, Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation.
- Fantuzzo, J. W., LeBoeuf, W. A., Chen, C. C., Rouse, H. L. y Culhane, D. P. (2012). The unique and combined effects of homelessness and school mobility on the educational outcomes of young children. *Educational Researcher*, 41(9), 393-402. <https://doi.org/10.3102/0013189X12468210>
- Gottfried, M. A. (2010). Evaluating the relationship between student attendance and achievement in urban elementary and middle schools: An instrumental variables approach. *American Educational Research Journal*, 47, 434-465. <https://doi.org/10.3102/0002831209350494>
- Gottfried, M. A. (2013). Can neighbor attributes predict school absences? *Urban Education*, 49, 216-250. <https://doi.org/10.1177/0042085913475634>
- Graña, R., Murillo, F. J. y Belavi, G. (2018). La interinidad del profesorado en las escuelas españolas, un factor de inequidad escolar En F. J. Murillo (Coord.), *I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 593-596). Universidad Autónoma de Madrid.

- Hanushek, E., Kain, J. y Rivkin, S. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources*, 39, 326-354. <https://doi.org/10.2307/3559017>
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Pirámide.
- Krueger, R. A. (1997). *Moderating focus groups (Vol. 4)*. Sage.
- Llach, J. y Schumacher, F. (2006). La segregación social en la educación primaria argentina. En J. Llach (Ed.), *El desafío de la equidad educativa: diagnóstico y propuestas* (pp. 75-112). Gránica.
- Mc Ewan, P. (2003) Peer effects on student achievement: Evidence from Chile. *Economics of Education Review*, 22, 131-141. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(02\)00005-5](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(02)00005-5)
- McKinnon, R. D., Friedman-Krauss, A., Roy, A. L. y Raver, C. C. (2018). Teacher-child relationships in the context of poverty: the role of frequent school mobility. *Journal of Children and Poverty*, 24(1), 25-46. <https://doi.org/10.1080/10796126.2018.1434761>
- Navarro, L. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE. UNESCO.
- Owens, J. y de St Croix, T. (2020). Engines of social mobility? Navigating meritocratic education discourse in an unequal society. *British Journal of Educational Studies*, 68(4), 403-424. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1708863>
- Ready, D. (2010). Socioeconomic disadvantage, school attendance, and early cognitive development: The differential effects of school exposure. *Sociology of Education*, 83, 271-286. <https://doi.org/10.1177/0038040710383520>
- Romero, M. y Lee, Y. (2008). *The influence of maternal and family risk on chronic absenteeism in early schooling*. National Center for Children in Poverty, Columbia University.
- Rumberger, R. W. (2003). The causes and consequences of student mobility. *Journal of Negro Education*, 72(1),6-21. <https://doi.org/10.2307/3211287>
- Rumberger, R. W. y Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school drop out. *American Journal of Education*, 107, 1-35. <https://doi.org/10.1086/444201>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Steele, J. L., Pepper, M. J., Springer, M. G. y Lockwood, J. R. (2015). The distribution and mobility of effective teachers: Evidence from a large, urban school district. *Economics of Education Review*, 48, 86-101. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.05.009>

- Tekleselassie, A. A. y Choi, J. (2021). Understanding school principal attrition and mobility through hierarchical generalized linear modeling. *Educational Policy*, 35(7), 1116-1162. <https://doi.org/10.1177/0895904819857825>
- Wells, W. D. (1974). Group interviewing. En R. Ferber (Ed.), *Handbook of marketing research* (pp. 132-133). McGraw Hill.
- Wells, W. D. (1974): Group interviewing, en Ferber, R. (Ed.), *Handbook of marketing research*. Me Graw Hill.
- Welsh, R. O. (2018). Student mobility, segregation, and achievement gaps: Evidence from Clark County, Nevada. *Urban Education*, 53(1), 55-85. <https://doi.org/10.1177/0042085916660349>
- White, G. W., Stepney, C. T., Hatchimonji, D. R., Mocerri, D. C., Linsky, A. V., Reyes-Portillo, J. A. y Elias, M. J. (2016). The increasing impact of socioeconomics and race on standardized academic test scores across elementary, middle, and high school. *American Journal of Orthopsychiatry*, 86(1), 48, 31-37. <https://doi.org/10.1037/ort0000122>

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA LA JUSTICIA SOCIAL. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO

Nina Hidalgo Farran

Cynthia Martínez-Garrido

Irene Moreno-Medina

Universidad Autónoma de Madrid

nina.hidalgo@uam.es

PALABRAS CLAVE

Educación para la Justicia Social, Prácticas de enseñanza, Transformación educativa, Estudio ex post facto.

RESUMEN

La presente investigación busca describir las prácticas de enseñanza de los y las docentes relacionadas con la Justicia Social. Para ello, se utilizan los datos de una muestra de 177 profesores y profesoras de 16 centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria situados en las Comunidades Autónomas españolas de Andalucía, Castilla y León, Extremadura, Madrid y País Vasco. Los datos se recogen a partir del “Cuestionario sobre Educación para Justicia Social”. Los resultados indican que las prácticas de enseñanza para la justicia social del profesorado participante reflejan que los y las docentes son conscientes de la importancia de que su enseñanza reconozca las diferencias del alumnado, cuente con una variedad de estrategias de evaluación para utilizar aquella que más se ajusta a los y las estudiantes, de voz a los y las estudiantes y les permita decidir acerca de cuáles son los contenidos que les son de interés y hace un tratamiento especialmente sensible de contenidos relacionados con las injusticias. Sólo si los y las docentes son capaces de enseñar por y para la justicia social conseguiremos la transformación de nuestras escuelas y la sociedad para que se conviertan en entornos seguros, equitativos y justos.

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad vive actualmente una época convulsa llena de injusticias. La educación es, quizá, el proceso de mayor importancia que es capaz de compensar las desigualdades, contrarrestar las injusticias e impulsar la movilidad social desde una perspectiva crítica. Tal y como Murillo y Hernández (2011) señalan:

Es necesario recuperar el concepto de Justicia Social en la educación, últimamente sustituido por equidad educativa —mucho más restrictivo y menos ambicioso—, y situarlo en primer término de la agenda política y social. Ya no es suficiente que los niños, niñas y adolescentes aprendan Lengua o Matemáticas, como nos recuerda PISA, es preciso que las escuelas contribuyan a la construcción de una sociedad más justa. (p. 5)

Promover la justicia social en la educación implica movilizar a las escuelas que como institución socializadora se convierten en el mejor entorno donde desarrollar procesos de cambio social ideológicos y políticos desde una perspectiva crítica (McLaren, 2010). En palabras de Giroux (2001), este carácter puramente político de la educación se caracteriza por:

Enseñar a los alumnos a afrontar riesgos, oponerse a quienes tienen el poder, ensalzar las tradiciones críticas y reflexionar sobre el modo de utilizarse la autoridad en el aula y en otros lugares pedagógicos. La educación política no sólo da a los alumnos la oportunidad de expresarse críticamente, sino también de alterar la estructura de participación y el horizonte del debate mediante el que se construyen sus identidades, valores y deseos. La educación política establece unas condiciones pedagógicas que permitan comprender a los alumnos la forma en que el poder actúa sobre ellos, mediante ellos y para ellos al servicio de la construcción y expansión de sus funciones como ciudadanos críticos. (p. 26)

Gran cantidad de autores abordan y teorizan acerca de cómo tiene que ser una enseñanza para la Justicia Social (Apple, 2012; Hytten, 2015; Picower, 2012; Sensoy y DiAngelo, 2014). Hay incluso propuestas de escalas, como la EAJSE o la SJS que permiten evaluar las actitudes hacia la justicia social (Hidalgo et al., 2018; Murillo et al., 2014). En palabras de Giroux (1990) el docente tiene que verse como un intelectual para poder lograr ese cambio. De esta manera, el docente como intelectual tiene la misión de: (a) crear la ideología crítica para los estudiantes, (b) cuestionar el currículum y crear uno que favorezca el aprendizaje consciente y crítico de los estudiantes, (c) analizar la política existente en la escuela, (d) crear un discurso que favorezca la denuncia de las desigualdades y el cambio social, (e) promover un proceso de enseñanza-aprendizaje a través de múltiples alfabetizaciones, es decir que los estudiantes puedan aprender de diferente forma, (f) combinar reflexión y acción en sus clase, convirtiendo a los estudiantes en agentes de cambio, (g) lograr que los estudiantes interpreten críticamente el mundo, y (h) conseguir una educación para la acción transformadora.

En esta línea investigadora, Heather W. Hackman (2005) apunta qué capacidades debe tener un docente que trabaje para la Justicia Social. El autor señala que nos aporta es necesario que el docente posea cinco herramientas para poder lograr el cambio social a través de la educación:

- *Herramienta 1: dominar el contenido.* Hace referencia a que el docente debe informar de los hechos de una forma realista, contextualizarlo de forma histórica y exponerlo desde lo macro hasta lo micro. Asimismo, el contenido debe ser comparado con diferentes fuentes y el docente debe capacitar a los estudiantes a aprender a gestionar la información de forma crítica.
- *Herramienta 2: Pensamiento crítico y análisis de la opresión.* La información por muy triangulada que sea, es necesario que sea analizada de forma crítica y teniendo en cuenta las desigualdades que puede generar cualquier hecho histórico concreto. El docente debe promover el debate en el aula, así como conformarse a partir de estos cuatro elementos: “focalizar la información, “descentrar” a los estudiantes, analizar los efectos y reflexionar sobre las posibles alternativas a la situación actual” (Murillo y Hernández-Castilla, 2014, p. 2).
- *Herramienta 3: Acción y cambio social.* El docente debe enseñar a sus estudiantes la necesidad de no quedarse en ser críticos con las injusticias y las opresiones, sino que es necesario que sean valientes y quieran actuar para cambiar la sociedad. El docente debe transmitirles que los cambios, por pequeños que sean, promueven la mejora social y eso es el fin último de la educación.
- *Herramienta 4: Reflexión personal.* El docente debe ser autocrítico y reflexivo con su propia práctica. “Hacer un ejercicio de autorreflexión nos lleva a mirarnos como parte de ese proceso opresivo y facilita la creación de un aula socialmente justa” Murillo y Hernández-Castilla, 2014, p. 19).
- *Herramienta 5: Sensibilidad hacia la multiculturalidad.* El docente debe tener la capacidad de ayudar a los estudiantes a construir su identidad y valorar sus diferencias. Asimismo, debe promover un clima en el aula donde el respeto sean fundamental entre los estudiantes y favorezca los valores multiculturales.

Complementando esta visión Agarwal y otros (2010) consideran que existen tres elementos claves en el docente que enseña para la Justicia Social: a) aprobar los planes de estudios que integran múltiples perspectivas, preguntas narrativas occidentales dominantes, y son incluyentes de la diversidad racial, étnica y lingüística; b) apoyar a los estudiantes a desarrollar una conciencia crítica de las injusticias que caracterizan a nuestra sociedad; y c) dar a los

estudiantes las herramientas necesarias para que ellos participen activamente en una democracia, a través del compromiso cívico y discusión deliberativa.

Desde la perspectiva de Sensoy y DiAngelo (2014) y de Hytten (2015), enseñar para lograr una sociedad más justa supone a) conocerse más a uno mismo, a partir de procedimientos como la humildad reflexiva, tener la mente abierta a nuevas perspectivas, ampliar los límites del propio conocimiento y ser crítico con lo que te rodea, b) asumir que no todo es bueno ni malo, sino que existe la neutralidad y es necesario respetar todos los puntos de vista, c) reconocer la propia posición social para definir la forma en que cada uno piensa y actúa y d) ser empático, poniéndote en lugar de todos aquello que te rodean.

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación es describir las prácticas de enseñanza de los y las docentes relacionadas con la Justicia Social.

3. MÉTODO

Para alcanzar el objetivo planteado, se ha llevado a cabo un estudio extensivo de carácter descriptivo con un enfoque ex post-facto. Este estudio forma parte de una investigación más amplia donde también se investigan las prácticas de evaluación del profesorado, así como las actitudes docentes hacia la educación para la Justicia Social, o el funcionamiento y características de las escuelas para la justicia social.

Las variables de este estudio son:

- ✓ Características personales y profesionales (sociodemográficas) de los y las docentes: género, experiencia, edad, situación laboral, etc.
 - Género del docente. Variable dicotómica donde el profesorado indica si es hombre (1) o mujer (2).
 - Edad del docente. Variable abierta donde el profesor o profesora indica su edad.
 - Experiencia docente. Variable abierta donde el profesor o profesora indica cuántos años lleva ejerciendo su profesión.
 - Docencia en el centro. Variable abierta donde el profesor o profesora indica cuántos años lleva trabajando en el centro educativo en el que se encuentra al realizar el cuestionario.

- Situación laboral. Variable politómica nominal donde el docente indican si es interino (1), titular con destino provisional (2), titular con destino definitivo (3) o está en comisión de servicios (4).
 - Departamento docente. Variable politómica nominal donde el docente indica el departamento en el que trabaja, señalando si es Lengua castellana y literatura (1), Física y química (2), Plástica (3), Ciencias Sociales (4), Tecnología (5), Inglés (6), Lenguas clásicas (7), Euskera (8), Ciencias naturales (9), Matemáticas (10), Música (11), Francés (12), Educación Física (13), Filosofía (14) y Orientación (15).
 - Formación previa del docente. Variable politómica nominal donde el docente indica si es maestro (1), licenciado (2) o doctor (3).
 - Cursos dónde imparte docencia. Variable politómica ordinal donde el profesor o profesora señala los cursos en los que imparte su docencia: 1º de Secundaria (1), 2º de Secundaria (2), 3º de Secundaria (3), 4º de Secundaria (4), 1º de Bachillerato (5) o 2º de Bachillerato (6).
 - Materias impartidas en el centro. Variable abierta donde el profesor o profesora indica que materias o asignaturas específicas imparte en el instituto.
- ✓ Prácticas de enseñanza de los y las docentes orientadas a la justicia social.
- *Adaptación de la enseñanza.* Variable politómica ordinal que mide el grado de influencia del docente con 5 niveles de respuesta (de nada a mucho) donde los docentes indican si adaptan su enseñanza en relación a distintas características de los estudiantes (rendimiento previo, nivel socio económico, género, capacidad, cultura y estilo de aprendizaje).
 - *Adaptación del contenido.* Variable politómica ordinal que mide el grado de influencia del docente con 5 niveles de respuesta (de nada a mucho) donde los docentes indican si adaptan los contenidos que enseñan en relación a distintas características de los y las estudiantes anteriormente mencionados.
 - *Participación de los estudiantes en las estrategias didácticas.* Variable politómica nominal donde los docentes indican qué alternativa se ajusta más al grado de participación de sus alumnos y alumnas en el diseño de las estrategias didácticas: no contar con ellos (1), informales de cómo se les va a enseñar (2),

incluir sus sugerencias (3), implicarles en el diseño de la enseñanza (4) y consensuar con ellos cómo se va a enseñar en el aula (5).

- *Participación de los estudiantes en los contenidos a enseñar.* Variable politómica nominal donde los docentes indican qué alternativa se ajusta más al grado de participación de sus alumnos y alumnas en qué se va a enseñar: no contar con ellos (1), informales de lo que se va a enseñar (2), incluir sus sugerencias (3), implicarles en la selección de los contenidos (4) y consensuar con ellos aquello que se va a enseñar (5).
- *Uso de distintas estrategias de enseñanza.* Variable de escala donde los docentes indican, mediante un porcentaje, que estrategias utilizan en sus clases: exposición oral, exposición por parte de los estudiantes, trabajo individual, en parejas, en pequeño grupo o en gran grupo. La suma de los distintos porcentajes de cada estrategia debe ser del 100% de su tiempo como docente.
- *Uso de contenidos de las injusticias sociales.* Variable politómica ordinal que mide la frecuencia del docente con 5 niveles de respuesta (de nunca a muy frecuentemente) en cuanto a si el profesor o profesora utiliza en sus ejemplos o materiales que incluyan situaciones injustas socialmente.
- *Uso de contenidos sensibles culturalmente.* Variable politómica ordinal que mide la frecuencia del docente con 5 niveles de respuesta (de nunca a muy frecuentemente) en cuanto a si el profesor o profesora utiliza en sus clases contenidos que trabajen las diferentes culturas.

La muestra que conforma este estudio es de 177 profesores y profesoras de 16 institutos de Educación Secundaria (centros públicos) situados en las comunidades autónomas de Andalucía, Castilla y León, Extremadura, Madrid y País Vasco. La selección de estas Comunidades viene justificada por ser cinco comunidades con características diferentes tanto en cuestiones sociales, económicas, así como en la administración de la educación, siendo representativas de los centros educativos del país.

El Cuadro 1 especifica la distribución del número de centros educativos por Comunidad Autónoma y los docentes participantes para cada uno de los institutos de Educación Secundaria. Para seleccionar a los alumnos y los docentes se utiliza un muestreo estratificado proporcional por conglomerados. Los estratos seleccionados son la Comunidad Autónoma y el hábitat (rural o urbano).

Cuadro 1

Distribución de la muestra

Comunidad Autónoma	Número de centros	Número de docentes
Madrid	3	38
Andalucía	5	31
Extremadura	2	43
Castilla y León	4	46
País Vasco	2	19
<i>Total</i>	16	177

Nota. Elaboración propia.

La muestra final responde no únicamente al número de participantes total (192 profesores y profesoras) sino también a la calidad de su participación (en término de ítems respondidos del instrumento). Así, aquellos docentes que no respondieron al 90% del cuestionario o más han sido eliminados de la muestra final. La medida tomada para aquellos docentes con algún ítem sin responder (sin superar el 10%) ha sido localizar dicha información e intentar asignarla a partir de la extrapolación de otra información relacionada del cuestionario del propio docente. Cuando no ha sido posible llevar a cabo esta opción se ha asignado un valor perdido a dicho ítem para no perder al sujeto.

Teniendo en cuenta estas consideraciones la muestra final está conformada por 177 docentes de las cinco Comunidades Autónomas seleccionadas. De estos docentes, un 21% son de Madrid, un 26% de Castilla y León, de Andalucía un 17,5%, un 24,3% de Extremadura y un 10,7% del País Vasco

El **instrumento** utilizado para este estudio ha sido un cuestionario titulado “Cuestionario sobre Educación para Justicia Social”. El instrumento fue sometido a una doble validación: en primer lugar, una por expertos y, a continuación, una validación experimental, verificando que se adecuaba a nuestras necesidades e intereses. El instrumento tiene una longitud de 7 páginas tamaño A5 y consta de 37 preguntas. El documento que les entregamos a los docentes consta, en primer lugar, del propio cuestionario donde recopilamos las variables que recogen las características del profesorado que compuso la muestra y les preguntamos acerca de sus prácticas de enseñanza, y en segundo lugar de la Escala de actitudes hacia la Justicia Social y la Educación para la Justicia Social.

La consistencia interna de la Escala de Actitudes hacia la Justicia Social y la Educación para la Justicia Social con 14 ítems es Alpha de Cronbach de 0,83. Y dado que el análisis factorial

arroja la existencia de tres sub-escalas (Subescala 1: Actitud hacia la Justicia Social, Subescala 2: Papel de la Educación en la consecución de una sociedad más justa y Subescala 3: Compromisos docente con la Justicia Social) la fiabilidad de cada una de las subescalas es alta, con un Alpha de Cronbach superior a 0,80, indicando la validez de la escala para medir la actitud de los y las docentes hacia la justicia social.

El análisis de los datos se realizó con el paquete estadístico SPSS.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados en torno a la capacidad de adaptación de la evaluación de los conocimientos a los estudiantes, al uso de estrategias de enseñanza variadas, la participación de los estudiantes y el tratamiento de los contenidos en el currículo como medio para describir una enseñanza relacionada con la justicia social.

4.1. Adaptación de la enseñanza a las características de los estudiantes

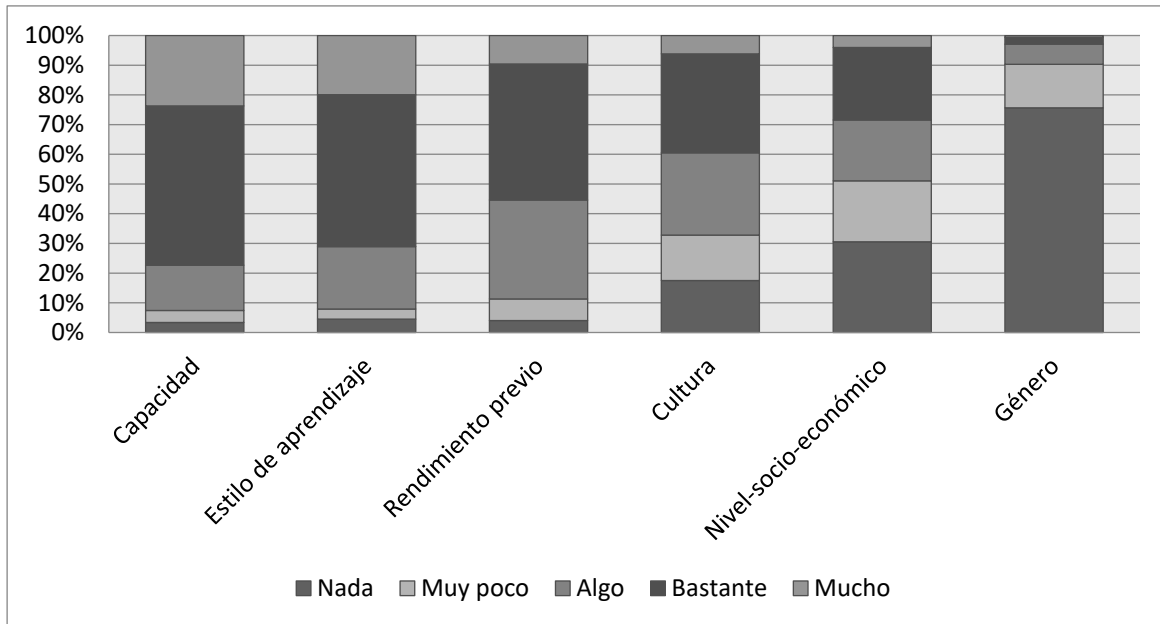
Los resultados indican que los y las docentes españoles adaptan su enseñanza de forma distinta en función de las características de los y las estudiantes. La característica por la cual los profesores y profesoras más adaptan su enseñanza es la capacidad de cada alumno o alumna, siendo más de dos terceras partes de los docentes (77,4%) los que afirman que adaptan sus estrategias de enseñanza bastante o mucho a dicha característica. En segundo lugar, el estilo de aprendizaje es el segundo criterio más utilizado por el profesorado para adaptar su docencia. Lo utilizan bastante o mucho el 71%. En tercer lugar, la mitad de los docentes afirma que el rendimiento previo de cada estudiante le sirve como característica para individualizar aquello que enseñan (55,4% del profesorado). Además, un 33,3% de los docentes que adaptan “algo” su docencia al rendimiento previo de sus estudiantes.

En contraposición, la mayoría de los docentes españoles (90,4%) indican que no adaptan nada o muy poco su enseñanza al género de los estudiantes. De hecho, solo un 2,9% afirma que adapta bastante o mucho su forma de enseñar según el estudiante sea de género femenino o masculino, siendo este dato poco representativo de la realidad. El nivel socio económico también se perfila como un criterio por el cual los docentes individualizan poco aquello que enseñan. Un 51% de ellos no adapta nada o muy poco su enseñanza, un 20,5% alguna de las estrategias que utilizan en el aula. Sin embargo, un 24,8% de profesores y profesoras consideran que individualizan bastante o mucho su enseñanza al nivel socio económico, siendo un criterio de adaptación más importante para los docentes que el género. Por último, un 32,8% del profesorado no considera la cultura de los estudiantes para adaptar su enseñanza frente a un

27,7% que lo utiliza en algunas ocasiones como criterio de individualización de la enseñanza y un 39,5% que afirma que adapta mucho sus estrategias de enseñanza a la cultura o etnia de cada uno de sus alumnos o alumnas (Figura 1).

Figura 1

Distribución de los docentes en función de la adaptación de las estrategias de enseñanza



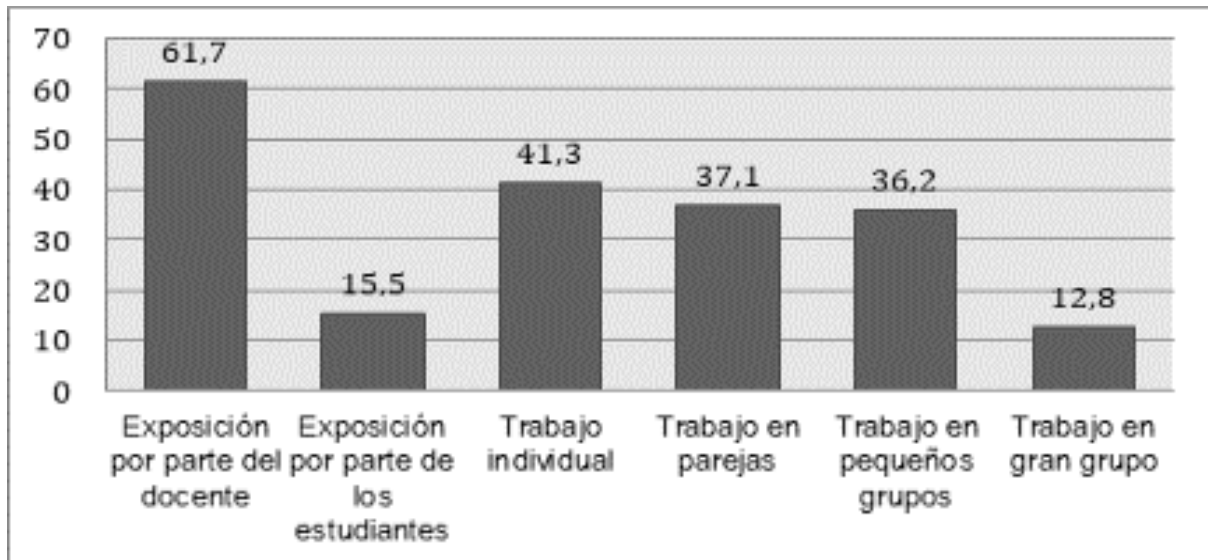
Nota. Elaboración propia.

4.2. Uso de distintas estrategias de enseñanza

Otro elemento fundamental de una enseñanza para la Justicia Social es que los docentes utilicen estrategias de enseñanza variadas. Así, utilizar diferentes formas de enseñar los diferentes contenidos, procedimientos y destrezas a los y las estudiantes supone respetar sus distintas formas de aprendizaje y que los profesores y profesoras sean socialmente más justos. Los resultados muestran que, en general, los profesores y profesoras sí utilizan distintas estrategias para enseñar en sus clases. Así, en mayor o menor medida, los docentes combinan diferentes técnicas e iniciativas en sus asignaturas. Las estrategias más utilizadas por los y las docentes son, en primer lugar, la exposición por parte del docente (61,7%) y en segundo lugar el trabajo individual de los estudiantes (41,3%) (Figura 2).

Figura 2

Unos de estrategias de enseñanza diversas por parte de los docentes



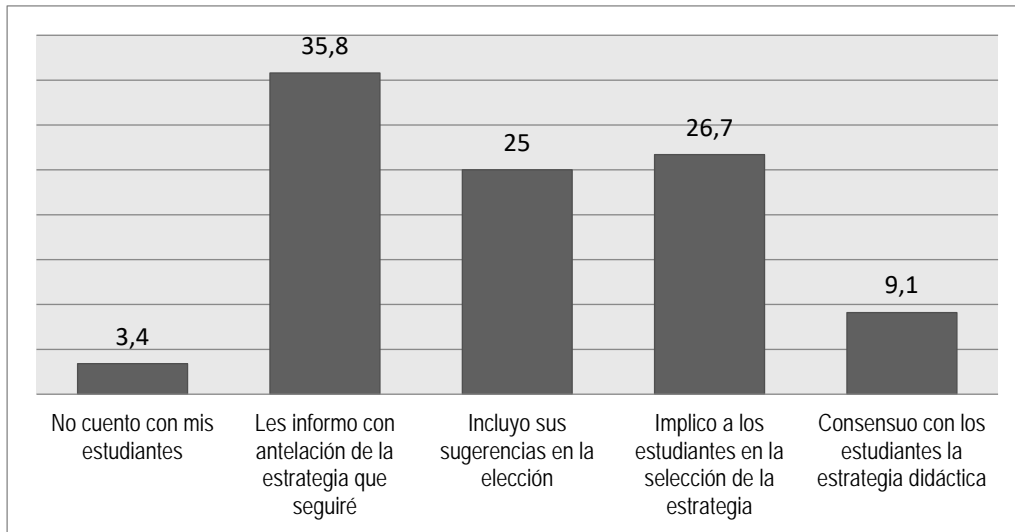
Nota. Elaboración propia.

4.3. Participación de los estudiantes en la enseñanza y en la selección de los contenidos

Según podemos observar en los resultados, parece que los docentes favorecen la participación de los estudiantes en la enseñanza. En el planteamiento de las estrategias didácticas necesarias para la enseñanza, más de la mitad de los docentes además de informales de las estrategias para que aprendan también incluyen sus sugerencias y les implican en la selección. Sin embargo, en evaluación, por ejemplo, únicamente implican a los estudiantes un 10,8% de los docentes con lo que en la enseñanza son más del doble (un 26,7%). Asimismo, también hay un porcentaje mayor de docentes que consensuan con sus estudiantes las estrategias de enseñanza frente a las de evaluación (Figura 3).

Figura 3

Distribución de los docentes en función de la participación de los estudiantes en la enseñanza



Nota. Elaboración propia.

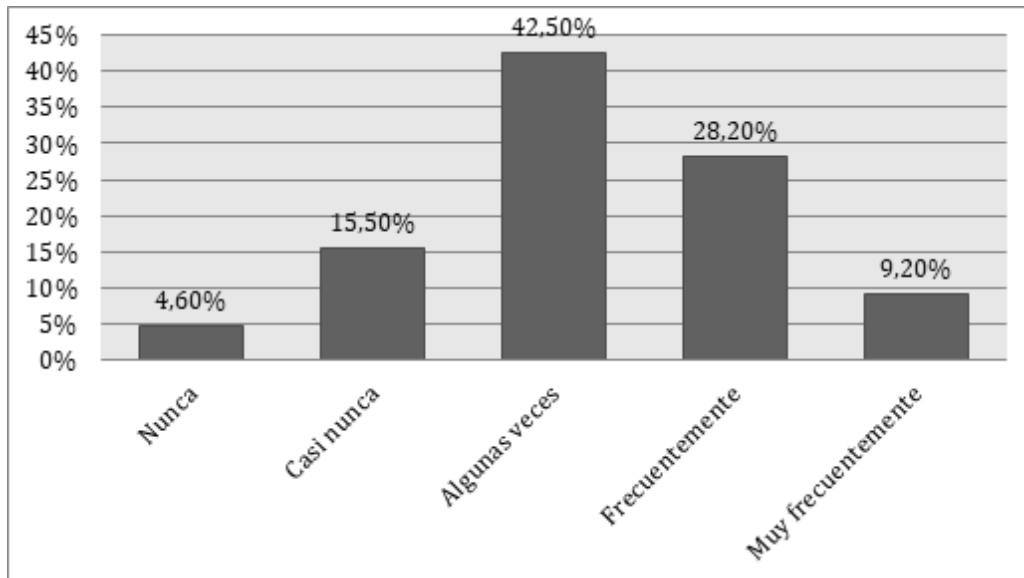
Además, en cuanto a la participación de los y las estudiantes en la selección de los contenidos que se impartirán en el aula, un 54% de los y las docentes informa a sus estudiantes de los contenidos que impartirá, un 22,7% incluye las sugerencias de sus alumnos y alumnas y un 9,7% les implica en dicha selección. En la selección del contenido a enseñar encontramos el mayor porcentaje de docentes que, respecto a la enseñanza y la evaluación no cuentan con sus estudiantes, lo que supone un 9,1% del profesorado.

4.4. Uso de contenidos culturalmente sensibles

Un aspecto fundamental en una enseñanza para la Justicia Social es que ésta sea sensible a las culturas de sus estudiantes y del entorno que les rodea. Por esta razón nos preguntamos si los profesores incluyen ejemplos de diferentes aspectos culturales en sus evaluaciones. En nuestra investigación la respuesta es clara: los docentes son sensibles a las distintas culturas e intentan incluir ejemplos y contenidos relacionados con aspectos culturales. Los resultados nos muestran que casi la mitad de los docentes, un 42,5% utiliza algunas veces ejemplos sensibles a distintas culturas en sus clases, un 28,2% frecuentemente y un 15,5% casi nunca. Así, podemos afirmar que casi tres cuartas partes de los docentes son sensibles a las diferencias culturales de forma frecuente (70,7%) (Figura 4).

Figura 4

Distribución de los docentes en función del uso de contenidos culturalmente sensibles



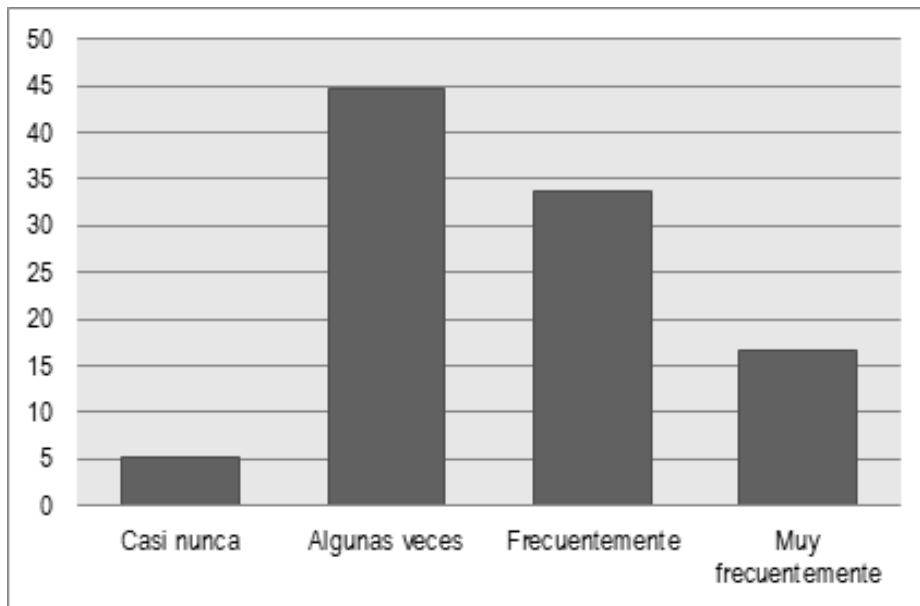
Nota. Elaboración propia.

4.5. Uso de contenidos relacionados con las injusticias sociales

Si pensamos en una evaluación crítica, un elemento fundamental es si los docentes utilizan ejemplos y contenidos referentes a las injusticias existentes en el contexto que rodea al estudiante y el mundo en el que se encuentra. Los resultados muestran que casi la mitad de los docentes (44,6%) utilizan algunas veces contenidos relativos a injusticias sociales. Un 33,7% de los profesores afirman que utilizan frecuentemente contenidos o ejemplos de situaciones injustas y solamente un 16,6% consideran que utilizan este contenido muy frecuentemente. El menor porcentaje de profesores y profesoras son el 5,1% que afirman que casi nunca utilizan injusticias en aquello que enseñan y evalúan en sus clases (Figura 5).

Figura 5

Distribución de los docentes en función del uso de contenidos relacionados con las injusticias sociales



Nota. Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

Los hallazgos encontrados en este estudio muestran que el profesorado es consciente de la importancia de que su enseñanza reconozca las diferencias del alumnado, así como la distribución sus recursos, materiales, etc. No obstante, a pesar ser conscientes de ello y de empezar a dar pasos hacia una enseñanza más inclusiva, diferencial y justa, las prácticas docentes distan mucho de ser críticas y trabajar contra las injusticias sociales. Una enseñanza para la justicia social pasa necesariamente por ser crítica y que sensibilice, transforme y denuncie las situaciones de opresión y desigualdad por cuestiones de raza, género, situación económica, orientación sexual, etc. que se dan tanto en el aula como en la escuela reflejo de la sociedad (Beatty, 2021).

Los resultados de este estudio muestran que el profesorado no considera el género, el nivel socioeconómico y la cultura para adaptar o individualizar su enseñanza, precisamente los aspectos más identitarios y culturales del alumnado. No obstante, los y las docentes si indican que utilizan contenidos sensibles culturalmente y en algunas ocasiones contenidos referentes a injusticias sociales, lo cual muestra la brecha que existe entre el qué se enseña y cómo se enseña (Rodríguez, 2019). Esta distancia también puede apreciarse en dar voz al alumnado, pero luego no implicarlo en la toma de decisiones de la enseñanza.

Conseguir una escuela y una práctica profesional más justa, crítica e inclusiva por parte del profesorado pasa por replantear la formación tanto inicial como permanente del profesorado, en dotarles de formación en la escuela para reflexionar, ser conscientes y transformar sus prácticas de enseñanza, acompañar a los maestros y maestras en que su enseñanza se oriente a la Justicia Social y crear equipos coordinados donde el profesorado trabaje en equipo (Adams et al., 2007; Kitchen y Taylor, 2020).

Transformar la educación, y con ello la sociedad, pasa por repensar de forma crítica qué se enseña en las escuelas, cómo se enseña y con qué criterios se desarrolla esta enseñanza en el aula y en el conjunto de la escuela.

6. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido desarrollada en el marco del Proyecto I+D+i de Excelencia “Escuelas para la Justicia Social” Ref: EDU2011-29114. Financiado por los Fondos del Ministerio de Ciencia e Innovación. Gobierno de España.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M., Bell, L. A. y Griffin, P. (2007). *Teaching for diversity and social justice*. Routledge.
- Agarwal, R., Epstein, S., Oppenheim, R., Oyler, C. y Sonu, D. (2010). From ideal to practice and back again: Beginning teachers teaching for social justice. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 237-247. <https://doi.org/10.1177/0022487109354521>
- Apple, M.W. (2012). *Can education change society?* Routledge.
- Beatty, C. (2021). *Constructing critical change: Learning from elementary teachers' engagement with inclusive critical education* [Tesis doctoral]. Universidad de Chapman.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Giroux, H.A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Graó.
- Hidalgo, N., Martínez-Garrido, C. y Perines, H. (2018). ¿Los futuros docentes están comprometidos con la justicia social? Validación y aplicación de la traducción al castellano de la escala de justicia social (SJS). *Páginas de educación*, 11(2), 85-107. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1647>
- Hytten, K. (2015). Ethics in teaching for democracy and social justice. *Democracy and Education*, 23(2), 1-10.

- Kitchen, J. y Taylor, L. (2020). Preparing preservice teachers for social justice teaching: Designing and implementing effective interventions in teacher education. En K. Mullen (Ed.), *Handbook of social justice interventions in education* (pp.1-27). Springer.
- McLaren, P. (2010). Revolutionary critical pedagogy. *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies*, 6(2), 2-11.
- Murillo, F. J., Hernández, R., Hidalgo, N. y Martínez-Garrido, C. (2014). Desarrollo y evaluación psicométrica de la escala sobre actitudes hacia la justicia social en educación (EAJSE). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 215-233.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Picower, B. (2012). *Practice what you teach: Social justice education in the classroom and the streets*. Routledge.
- Rodríguez, E. A. (2019). El distanciamiento entre la teoría y la práctica en la labor docente, un reto para las escuelas de profesorado. *Qurrriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 32, 183-194. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32.10>
- Sensoy, Ö. y DiAngelo, R. (2014). Respect differences? Challenging the common guidelines in social justice education. *Democracy and Education*, 22(2), 1-10.

¿POR QUÉ ES NECESARIO PRESTAR ATENCIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA GUERRA CIVIL Y EL FRANQUISMO? REFLEXIONES DE DOCENTES y FUTUROS DOCENTES³⁸

Fco. Javier Pérez Guirao

Cristina Goenechea Permisán

Universidad de Cádiz

javier.perezguirao@uca.es

PALABRAS CLAVE

Guerra Civil, franquismo, grupos focales, enseñanza de la historia, memoria histórica.

RESUMEN

El estudio del periodo histórico de la Segunda República, golpe militar, Guerra Civil, dictadura franquista y transición a la democracia en las aulas sigue siendo una cuestión susceptible de debate, por lo que no todos los docentes profundizan en este periodo histórico. Otros docentes, sin embargo, consideran fundamental enseñarlo ampliamente. En este trabajo nos proponemos estudiar cuáles son las motivaciones de este profesorado, a partir de dos grupos focales: uno con profesorado en formación y otro en ejercicio. Una motivación fundamental es la preocupación por las generaciones más jóvenes, en las que perciben un incremento de posiciones de extrema derecha y escasa capacidad para comprender el presente debido a su falta de conocimiento del pasado reciente. Encontramos que todos los participantes en el grupo de profesorado en formación cuentan con algún represaliado en su familia y algunos están en proceso de construcción de su propia historia familiar. Sin embargo, los participantes del grupo de docentes en ejercicio proceden en su gran mayoría de familias conservadoras, vinculadas en alguna medida con los vencedores de la guerra. Por tanto, podemos decir que no les mueve una motivación vindicadora, no buscan la reparación de un daño causado a su familia a través de la concienciación de las generaciones más jóvenes. La mayoría entiende la enseñanza de este periodo histórico como una forma de compromiso social o político. Una amplia mayoría se reconocen como personas de izquierdas, algo que a veces ha sido respetado en la familia y otras

³⁸ Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “La Guerra Civil Contada. Otra Forma de Vida”, financiado a partir de la convocatoria del Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática (2021-044 / PV / MEM-DEMO / PR) realizado desde la Universidad de Cádiz.

ha sido tabú.

1. INTRODUCCIÓN

La gestión del pasado traumático de una sociedad es una cuestión que pone a prueba la madurez de un sistema democrático. En España, el estudio en las aulas del periodo comprendido entre la Segunda República y los gobiernos democráticos sigue siendo una cuestión reconocida como conflictiva (Banderas & Fuertes, 2021; Díez, 2022). Próximos a alcanzar el cincuentenario de la muerte del dictador que acabó gobernando los designios de una nación casi cuarenta años, este tema, polarizado, por un lado, en las demandas de los movimientos sociales memorialistas y, por otro, en el actual auge de la extrema derecha política, sigue siendo actualidad en nuestra sociedad y, por tanto, en las aulas.

La Guerra Civil fue el mayor acontecimiento traumático del siglo XX en nuestro país. Considerada por muchos historiadores como la antesala europea de la Segunda Guerra Mundial, sus ecos resuenan hoy en día en una tercera generación, la de los nietos, responsables de la apertura de miles de fosas comunes diseminadas por toda la geografía nacional³⁹. Su enseñanza en Educación Secundaria no es una cuestión superada, en especial, por sus implicaciones sociales y políticas actuales.

Algunas leyes autonómicas, como en el caso de la Ley 2/2017, de 28 de marzo, de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía, contempla en su articulado actuaciones educativas para los currículums de educación primaria, secundaria, bachillerato y adultos. La futura Ley de Memoria Democrática, en su anteproyecto, reserva un artículo de medidas en materia educativa y de formación del profesorado, siendo este un aspecto novedoso respecto a la actual Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura.

Aunque a veces se pretenda, la enseñanza de la historia, así como del resto de materias, no puede estar libre de ideología política (Cuesta, 2007). El docente suele ser consciente de esta circunstancia y de su poder de influencia como referente en el discente. El temor a un adoctrinamiento en cuestiones políticas es una preocupación constante en el profesorado que recurre, bien a una actitud huidiza, a veces enmascarada en una pretendida neutralidad, bien a

³⁹ El auto del juez Garzón cifraba en 114.266 los desaparecidos por el franquismo entre julio de 1936 y diciembre de 1951, siendo Andalucía con 32.289 la comunidad autónoma a la cabeza. Estos datos, siempre tomados con cautela por los especialistas, son meramente aproximativos.

la actitud crítica y comprometida ante estas cuestiones (Pérez Guirao, 2018). En este sentido, los manuales escolares han contribuido a una versión tendente a la equidistancia en cuanto al reparto de responsabilidades de la Guerra Civil y un tratamiento de estos temas aséptico y complaciente con la versión hegemónica de la historia sobre este periodo (Díez, 2012; Fuertes, 2018; Valls, 2009). No obstante, como sugiere Cuesta (2007), igual que durante el franquismo la asignatura de Formación del Espíritu Nacional no produjo adhesiones inquebrantables al régimen, una asignatura sobre memoria histórica en el currículum tampoco garantizará el conocimiento de esta otra parte de la historia.

El resultado es que no todos los docentes profundizan en este periodo histórico, lo que conlleva un importante desconocimiento del mismo en el alumnado de secundaria, que a menudo tampoco es capaz de aplicar la comprensión de estos hechos al análisis de la realidad actual. Esta escasa formación ha sido constatada en investigaciones recientes (Arias *et al.*, 2019; Cano & Navarro-Medina, 2019). La primera de ellas encuentra enormes lagunas y preocupantes errores sobre este conflicto bélico, destacando que “las pobres respuestas del alumnado respecto a este tema no reflejan una historia olvidada, sino más bien, una historia que se trabaja casi de puntillas” (2019, p.476). La segunda, por su parte, encuentra que una inmensa mayoría de los estudiantes muestra “dificultades para vincular los hechos históricos del temario de Historia de España referidos a la Segunda República, la Guerra Civil y el franquismo con problemáticas políticas actuales” (2019, p.71). Este hecho constituye un grave incumplimiento del compromiso del sistema educativo con la justicia social y, en especial, con la primera de sus tres vertientes en el ámbito educativo (justicia cognitiva, justicia afectiva y justicia ecológica). La justicia cognitiva sitúa “en el centro del proceso educativo el derecho que todo niño o niña tiene al acceso al conocimiento, un conocimiento poderoso que le permita entender en profundidad el mundo en el que vive y transformarlo” (Angulo, 2016, p. 37).

Siguiendo a Torres Santomé (2017), consideramos que los sistemas educativos juegan un rol imprescindible en la construcción de personalidades y subjetividades que son coherentes con el modelo productivo e ideológico dominante, de capacitarlas con los contenidos culturales que aseguran la reproducción de ese modelo de sociedad, al acabar por considerarlo el lógico y el único posible en ese momento histórico. Por tanto, si queremos construir una sociedad que esté en paz con su pasado traumático, es fundamental romper con la reproducción del olvido en la escuela (Pérez Guirao, 2021).

Por otra parte, en la medida en que los historiadores manifiestan seguir teniendo dificultades de acceso a los archivos y perdura la actitud de no revisar el silencio pactado en la transición a la

democracia (Espinosa, 2010), el conocimiento de nuestra historia permanecerá sesgado. A ello, hemos de añadir el tiempo que el traslado del conocimiento de la Academia a la escuela conlleva (Cuesta, 2007), vehiculado habitualmente a través del recurso didáctico por excelencia del libro de texto.

Si bien existen investigaciones centradas en el libro de texto y su tratamiento desde las diferentes editoriales y en distintos momentos de la historia (Álvarez et al., 2000; Bel y Colomer, 2017; Boyd, 2006; Díez, 2012; Fuertes, 2018; González Delgado, 2015; Sánchez-Lafuente, 2007; Valls, 2009), la investigación cualitativa a partir de docentes y discentes no ha sido desarrollada en intensidad similar, aunque encontramos trabajos muy valiosos en esta línea (Arias *et al.*, 2019; Cano & Navarro-Medina, 2019; Díez, 2022; Delgado, 2014; Martínez, 2013). Como se mostrará a continuación, el propósito de este trabajo está centrado en las percepciones del profesorado. Para ello, se ha recurrido a la realización de grupos focales como técnica cualitativa de investigación.

2. OBJETIVOS

Desde una mirada interdisciplinar, con la realización de los grupos focales hemos pretendido acercarnos a las representaciones colectivas del profesorado en relación con cómo son abordados los contenidos relativos al periodo histórico de la Segunda República, golpe de Estado, Guerra Civil y dictadura en la escuela, con especial atención a la represión política y todo lo que en nuestro presente deriva en la memoria histórica o democrática.

Para la realización de cada uno de los grupos focales se dispuso de un guión con cuestiones orientativas que nos permitieran mantener el hilo de la discusión conectado con nuestros objetivos de estudio, pero respetando en todo momento el discurso emergente de esta técnica. Buscamos respuestas a partir del interés presente o suscitado en el alumnado, sus ideas previas; las metodologías docentes utilizadas o estimadas como más adecuadas para el estudio de este periodo, destacando el uso de fuentes orales y la propia historia familiar como catalizador motivacional (Pérez Guirao, 2018); las relaciones y opinión de otros docentes y compañeros sobre la temática o las dificultades y resistencias halladas en el contexto educativo.

Realizamos una aproximación a la historia contemporánea de España que se imparte actualmente en las aulas y la que se considera necesaria impartir por los futuros profesionales, distinguiendo una historia más racional y crítica o una historia más emotiva e identitaria (Carretero, 2007; Carretero et al., 2013; Carretero et al., 2006).

Hemos intentado, así mismo, adentrarnos en los métodos que los docentes en ejercicio manifiestan poner en práctica y en las propuestas para el abordaje de esta temática que los docentes en formación proponen.

Nos interesa, en especial, conocer si se atiende a una historia del sufrimiento social, penurias y dramas de la población civil, así como de las estrategias de supervivencia, resistencia y readaptación o perdura la enseñanza de una historia monumentalista, a partir de grandes acontecimientos y personajes. Es decir, conocer en qué medida la historia de la población corriente que sufrió las consecuencias de la guerra: represión, hambre o exilio se abre camino frente a los grandes nombres y batallas que parecen ser claves en el estudio de cualquier proceso bélico.

Aunque los objetivos de investigación descritos son múltiples y los aspectos que se han generado a partir de la discusión han sido amplios, en este trabajo nos centraremos en las motivaciones docentes para abordar este periodo histórico, explorando en qué medida esta especial sensibilidad puede estar relacionada con su historia biográfica personal, como la existencia en su familia de casos de represión durante el franquismo.

3. METODOLOGÍA

El proyecto en el que se enmarca esta investigación parte de una metodología mixta, que combina la realización de cuestionarios a docentes de secundaria a nivel nacional con la recopilación y clasificación de una narrativa documental basada en testimonios y la realización de grupos focales. En el trabajo que presentamos nos centramos en la información producida⁴⁰ y recogida mediante esta última técnica.

La técnica de los grupos focales se muestra adecuada para el conocimiento de las representaciones sociales, valores y emociones suscitados acerca de una realidad social que un grupo de personas ha construido sobre determinado ámbito. Destacamos de esta técnica su cualidad *procesual* en la construcción de un discurso durante la interacción que se produce entre sus participantes (Ibáñez, 1986; Gil-Flores, 1993).

El diseño de la investigación se realizó con la intención de estudiar dos grupos con una relativa homogeneidad en sus percepciones, actitudes y emociones en relación con el tema objeto de investigación, pero guardando cierta heterogeneidad entre sus miembros para conseguir la

⁴⁰ Como insisten los especialistas en esta técnica (Ibáñez, 1986; Martín, 1997) en el grupo focal o grupo de discusión los datos no son solo recogidos, sino producidos por el investigador que actúa como sujeto en el proceso (Ibáñez, 1994).

emergencia del discurso, siendo un elemento clave diferenciador para la obtención de datos generados por uno y otro grupo la posible experiencia como docente en Educación Secundaria. Sus efectos sobre ambos grupos son distintos. En el grupo de profesorado en ejercicio supone un conocimiento de las motivaciones e intereses del alumnado, opiniones de otros compañeros de departamento y apreciaciones u objeciones de otros miembros exteriores a la comunidad educativa, pero igualmente influyentes, como padres y madres del alumnado. En el grupo del profesorado en formación el menor tiempo transcurrido respecto a su propia etapa discente y la expectación por poner en práctica las estrategias y herramientas recibidas en su formación provoca la convergencia de sus expectativas con su propia experiencia personal y educativa.

La selección de los participantes se ha hecho de forma intencionada, buscando personas que estuvieran trabajando activamente este tema, ya sea como docentes en formación (a través de las prácticas o el Trabajo de Fin de Máster) o como docentes de secundaria. La homogeneidad buscada es una característica que responde al interés por recoger la percepción de los docentes comprometidos con la temática y no tanto por la de aquellos que no lo están, quienes, por otra parte, probablemente no hubieran accedido fácilmente a participar en estos grupos. El primer grupo, compuesto por 5 docentes en formación, ha estado formado por alumnado de la Universidad de Cádiz (UCA) y de la Universidad de Valencia (UV), y se ha celebrado de manera mixta, interviniendo el alumnado de la UCA presencialmente y los demás de manera virtual. Los de la UCA son estudiantes del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas y los 3 de la UV están cursando el Máster Universitario en Investigación en Didácticas Específicas tras haber cursado el año pasado el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria. Sus características principales se recogen en la Tabla 1.

Tabla 1.

Participantes en el grupo de profesorado en formación

DF 1	Mujer, 38 años	UCA. Licenciada en Sociología. Cursa el Máster en Profesorado de Educación Secundaria
DF 2	Hombre, 30 años	UCA. Historiador y Máster en Archivos por la Universidad de Sevilla. Cursa el Máster en Profesorado de Educación Secundaria
DF 3	Mujer, 23 años	UV. Máster en Profesorado de Educación Secundaria el año pasado y este año Máster en Investigación en Didácticas Específicas
DF 4	Hombre, 23 años	UV. Grado en Historia. Máster en Profesorado de Educación Secundaria el año pasado y este año Máster en Investigación en Didácticas Específicas

DF 5	Mujer, 23 años	UV. Grado en Historia. Máster en Profesorado de Educación Secundaria el año pasado y este año Máster en Investigación en Didácticas Específicas, que simultánea con un empleo como docente en un centro concertado
---------	----------------	--

Fuente. Elaboración propia

Por tanto, todos se preparan para ejercer como docentes de secundaria en un futuro próximo y una de ellas (DF5) ha comenzado a ejercer como docente hace unos meses, compatibilizándolo actualmente con el Máster.

En el segundo grupo, hemos contado con la participación de 7 docentes, 5 de ellos de distintas provincias andaluzas (Cádiz, Almería, Huelva), una docente de Castilla y León (en concreto, de Segovia) y otro de Valencia.

Tabla 2.

Participantes en el grupo de profesorado en ejercicio

DE 1	Hombre	2 años de experiencia docente en centro concertado en Almería
DE 2	Mujer	Amplia experiencia docente, está próxima a la jubilación. Instituto público Tarifa (Cádiz). Red de Docentes por la Memoria Histórica
DE 3	Hombre	Instituto público de los Barrios (Cádiz). 7 años de experiencia docente. Red de Docentes por la Memoria Histórica
DE 4	Hombre	Instituto público de Huelva, jefe de Departamento de Geografía e Historia. 17 años de experiencia docente. Grupo de trabajo intercentros para la memoria democrática en las aulas
DE 5	Mujer	Docente de Filosofía jubilada. Vinculada a la Fundación Cives y al grupo que trabaja la memoria histórica de la Liga Española de la Educación en Cádiz
DE 6	Hombre	Docente de Geografía e Historia en Valencia. 8 años de experiencia docente, 2 en concertado y desde hace 6 en un instituto público
DE 7	Mujer	Docente de Filosofía en instituto público en Segovia. 10 años de experiencia docente

Fuente. Elaboración propia

Ambos grupos focales se han celebrado en 2022 y han sido transcritos para su posterior análisis. La circunstancia de su realización de forma telemática exclusivamente (grupo de docentes en ejercicio) y de una manera híbrida, presencial y virtual (grupo de docentes en formación), incide en el tipo de discurso que se genera. Somos conscientes, en este sentido, que la discusión en la modalidad no presencial es menor y se produce una disminución de las interrupciones, produciendo un discurso más lineal en el uso más respetuoso de la palabra por los distintos

participantes. En la medida que somos conocedores de esta circunstancia, podemos intentar prever sus consecuencias, adelantándonos a los posibles efectos (Ibáñez, 1986).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Aunque no pueda establecerse una vinculación directa, el resultado es que todos los participantes en el grupo de profesorado en formación cuentan con algún represaliado en su familia y algunos están en proceso de construcción de su propia historia familiar. Sin embargo, los participantes del grupo de docentes en ejercicio proceden en su gran mayoría de familias conservadoras, de aquellos que ganaron la guerra. En todos y todas destaca un profundo conocimiento e interés por sus historias familiares en este periodo histórico.

Los docentes en ejercicio hacen referencia a la ideología de sus abuelos y abuelas durante la guerra, pero no narran experiencias familiares negativas (represión, estrategias de supervivencia, tópicos de la memoria traumática) que puedan haberles motivado a trabajar estos temas en el aula. La mayoría proceden de una familia de ideología conservadora en la generación de sus abuelos, que vivieron la guerra, y de padres y madres con ideologías diversas, si bien poco marcadas.

“Mi familia era conservadora, en sentido carlista, mi bisabuelo era carlista militante y mi abuela conservadora, poco politizada (...). Me he criado escuchando historias de la represión de la guardia civil a los maquis, aunque de forma positiva porque mi familia materna de alguna forma colaboraba con la guardia civil franquista, alojándolos en la casa. Yo he salido un poco díscolo y de alguna forma mi interés por la historia me ha llevado a interesarme por estos temas y a ubicarme ideológicamente en otros lugares” (DE6).

“Mi familia no es una familia politizada por ninguno de los dos lados, de hecho, mis abuelos no participaron en la guerra civil ninguno de los dos ni tengo familiares represaliados directos. Sí que he localizado en listas [de represaliados] y tal algún nombre que podría ser familiar lejano de mi abuelo, pero ni mi propia madre es capaz de asegurarlo, no los conoce ni queda memoria en ella sobre esto. Mi padre y mi madre podríamos decir que son de esa mayoría conservadora del franquismo, de ideas muy conservadoras. Yo si soy una persona de izquierdas, más o menos desde los 18 o 19 años milito activamente (...) y mis padres nunca me han puesto ninguna pega (...). Mis abuelos maternos sí que estaban casados por lo civil, son gente nacida en los años 10, gente que cuando llegó la república todavía eran jóvenes y sintoniza con esos valores laicos, progresistas (...). Yo a veces lo veo en lo que cuenta mi madre de mi abuelo y eso sí que ha influenciado. Me dice “te pareces a tu abuelo, oyendo Radio

Pirenaica” (...). Pero no hasta el punto de que haya influenciado en mi preocupación personal, si lo es, lo es de una forma inconsciente, la verdad. Más bien son eso, mis posturas políticas desde los 14 o 15 años... yo creo que va por ahí, no por otra cosa” (DE4).

Sólo uno de los participantes ubica a su familia entre los vencidos.

“Mi familia sería catalogada como vencidos y sufrieron migración (...) estas historias familiares han hecho que arraigara en mí la curiosidad por el pasado, pero no tengo familiares directos [represaliados]” (DE3).

Por tanto, podemos decir que no les mueve una motivación vindicadora, no buscan la reparación de un daño causado a su familia a través de la concienciación de las generaciones más jóvenes. La mayoría entiende la enseñanza de este periodo histórico como una forma de compromiso social o político. Una amplia mayoría se reconocen como personas de izquierdas, algo que a veces ha sido respetado en la familia y otras ha sido cierto tabú.

“Mi abuelo fue militar del ejército de Franco, ese tema era tabú en su casa (...) no podía ir con una camiseta con una estrella roja ni con la chapita del Che Guevara, no, porque se podía liar. (...). Mis padres lo que sí me han enseñado a no hablar de política (...) que no se debía hablar ni te podías posicionar” (DE1).

Dos de las tres mujeres participantes afirman haber llegado a estos temas desde el feminismo y para ellas la investigación y enseñanza de aspectos relacionados con la memoria histórica son consustanciales a su pensamiento como mujeres.

“Yo trabajo estos temas, pero llegué a ellos desde el feminismo (...). Yo creo que mi caso es muy interesante porque yo pertenezco a una familia de guardias civiles. (...). Mi madre, por ejemplo, fue una señora que fue investigada para saber si se podía casar con mi padre, que ya era guardia civil. Y esto, por ejemplo, a mí me marca. Me marca, por supuesto, en sentido contrario. Quiero decir que siempre es la reacción a lo que has vivido” (DE5).

“Mi familia también es muy conservadora y yo he llegado a esto un poco por la lucha por la libertad mía y de mis compañeras, también por la situación que nosotras vivíamos. Estudié en Madrid, me tocó toda la época de la transición y no entendía esas ideas de mi familia. Cuando volví a Tarifa me di cuenta de que aquí había mucho silencio, aquí no hubo guerra, pero sí represión y a mí me llamaba mucho la atención que mi familia dijera “aquí no pasó nada”, “aquí rojos no había” y, bueno, ...aquí no había nada. Y por eso empecé a hacer cosas con el alumnado y me interesó mucho todo este tema, me parecía que había mucho por escuchar. Yo no vengo de familia represaliada ni nada, pero me pareció que había mucha gente que podría

contar cosas. Y cada vez me interesa más y sobre todo desde el punto de vista feminista, la mujer en todo ese proceso” (DE2).

Por su parte, como hemos dicho anteriormente, todos los participantes del grupo de docentes en formación tienen familiares represaliados y ejemplifican en sus discursos las historias de represión familiares descubiertas, las cuales vinculan con su interés docente por la enseñanza de la historia reciente.

“En mi caso mi tío abuelo (...) la causa por la que lo fusilan es por adhesión y rebelión, bueno y le aplican la ley de fugas (...). Y sabemos que está en Pozos de Caudé” (DF5).

“Yo tengo dos [familiares represaliados], que he descubierto curiosamente al hacer esta unidad didáctica en las prácticas porque me dio muchísimo interés de buscar (...) y me dio información mi familia. Uno era el marido de una bisabuela mía que literalmente se lo llevaron y he visto que pone fusilado por bando de guerra el 20 de septiembre del 36 y ya tenían hijos y todo, una lástima... Y el otro era un primo de una bisabuela mía que luego yo descubrí que era un ladronzuelo. Y también mi bisabuelo, aunque se libró por ser de origen francés, tenía la sentencia y fueron corriendo a buscar al cónsul francés para que lo declarase ciudadano francés” (DF2).

“Yo tengo 3. Uno es el tío de mi tío (...) que además era profesor y bueno pues... no lo fusilaron, pero lo que sí que le hicieron fue que, una vez que ganaron la guerra, no le dejaron promocionarse más como profesor, simplemente podía ser profesor en pueblillos pequeñitos de aquí. Y luego tengo al hermano mayor de mi abuelo, que una cuadrilla de falangistas pues fueron a matarlo y el hombre se tuvo que esconder y luego se tuvo que ir a Francia. Y por último mi bisabuelo, que era alcalde republicano de un pueblito de Castilla la Mancha y un día pues unos amigos suyos, que tan amigos no serían, lo llevaron “de paseo” y jamás volvió. Y el cuerpo no sabemos dónde coño está, así hablando mal y pronto” (DF4).

“Yo también tengo familiares represaliados, a dos hermanos de mi abuelo materno. A los mayores los fusilaron allí en Arcos. Los medianos pudieron huir a Francia y mi abuelo era muy pequeño y se salvó. Y por parte mi bisabuelo consiguió huir también a Francia, de hecho, mi abuela nació allí. Y bueno, al final, tú creces con todas estas historias familiares, con esas pérdidas, porque, además, en el caso de los hermanos de mi abuelo nunca se ha sabido dónde están. Y claro toda la vergüenza, que es una palabra que no ha salido hasta ahora, pero eso es lo que se vive en los pueblos, la vergüenza por haber sido tu familia señalada por alguno de estos acontecimientos. Entonces... Es muy, muy duro. Y lo curioso es que no pensamos que

esas consecuencias se arrastran y las nuevas generaciones las siguen teniendo, o por lo menos es lo que yo siento en Arcos, se sigue sabiendo de qué familia eres, qué les pasó, qué perdieron, qué no perdieron y todas las acusaciones que hubo” (DF1).

“Yo asesinado, no, pero sí que mi bisabuelo fue alcalde de un pueblo súper pequeño y de hecho tengo su condena a prisión y viene “adhesión a la rebelión” y no lo fusilaron, todavía no sé por qué (...) Y bueno, por puntualizar. Como he dicho antes, la represión no es solo los que asesinan y, bueno, mi bisabuela y todas sus hijas también son víctimas de la represión franquista porque en el pueblo a esa familia no le hablaba nadie, le quitaron todo lo que tenían (...) a mi bisabuela no le dieron trabajo y tuvo que pedir en la calle” (DF3).

Otro motivo relevante para otorgar mayor importancia a estos temas es la preocupación por las generaciones más jóvenes, aspecto del que el profesorado en ejercicio da cuenta, pues perciben un incremento de posiciones de extrema derecha en una parte del alumnado de secundaria en la actualidad, acorde con el momento político presente, lo que hace que consideren aún más necesario trabajar esta temática.

“Todo ese alumnado sobre todo masculino que es verdad que está fascinado por Vox y por toda esa parafernalia, esto es algo que me sorprende, es algo reciente y yo creo que en ese sentido yo tiro un poco de mi propia memoria, porque en las clases hay chicos y chicas, y entonces les explico cómo era la situación mía. Yo viví el franquismo y estudié también durante el franquismo y cuál era el papel de la mujer en esa época. No me tengo que ir a nadie, yo soy ya memoria oral también (...). Y es una manera de que vean a través de nosotros cómo era aquella realidad porque tienen una visión de esa época que no sé de dónde les viene, no se esa fascinación que tienen de dónde les ha llegado” (DE2).

“Sobre la fascinación que tiene cierto alumnado [con la extrema derecha] que yo creo que sigue siendo minoritario. Creo que hay una vertiente de género clara, porque es alumnado masculino, entre 13 y 15 años (...). Ese componente atractivo del desprecio hacia todo lo que habíamos supuesto estos años como características certeras de nuestro modo de vida es algo que caracteriza esta postura (por ejemplo, estar en contra de la Unión Europea, la inmigración, los impuestos...). Todo esto tiene un componente de fascinación hacia un alumnado que está acostumbrado a que este sea el discurso común y que reacciona contra sus mayores como una forma de rechazo visceral, sin que esté eso atado a ningún raciocinio. También la presencia en las redes sociales también es algo fundamental, también el desgaste de los partidos tradicionales” (DE6).

Los docentes en formación señalan reiteradamente la necesidad de que el alumnado de secundaria conozca el pasado para comprender el presente y poder ejercer plenamente la ciudadanía. No se refieren aquí al pasado lejano que abunda en los libros de texto sino al más reciente, de los años 30 del siglo XX en adelante. Por este motivo, ponen sobre la mesa la necesidad de acercar los contenidos al alumnado, a partir del uso de metodologías de enseñanza más acordes con la enseñanza de la historia reciente.

“Creo que es esencial para comprender su presente, lo que está pasando ahora, lo que están viviendo en estos momentos” (DF5).

“Creo que la principal labor de las ciencias sociales y de nosotros como docentes al margen de que el alumno consiga un aprendizaje crítico y demás, también es formar ciudadanos activos que comprendan el entorno que les rodea, y el entorno es de los años 30 hasta ahora (...) que tienen una influencia muy, muy directa en nuestra vida ya sea desde los mass media, televisiones, radios, partidos políticos... una España que está polarizada por los condicionantes que arrastramos que no es más que una guerra civil, 40 años de franquismo y una transición que se hizo como se hizo” (DF4).

“Ese periodo histórico concreto constituye la realidad política actual y la realidad en la que vive el alumnado actualmente” (DF3).

“Ha habido mucho tabú respecto a ese periodo y por supuesto, es que está en las bases de nuestras sociedades actuales, en lo que somos y se debería perder como ese tabú a hablarlo en los centros” (DF1).

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Actualmente, como han constatado investigaciones previas, buena parte del profesorado de secundaria pasa de puntillas sobre el periodo histórico de la Segunda República, golpe de Estado, Guerra Civil y dictadura en la escuela (Arias *et al.*, 2019), y además lo enseña de tal forma que el alumnado no consigue aplicar esos conocimientos a la comprensión de la realidad actual (Cano & Navarro-Medina, 2019). Esto supone un grave incumplimiento del compromiso del sistema educativo con la justicia social y, en especial, con la justicia cognitiva, entendida como el derecho que tiene un niño o niña al acceso a un conocimiento poderoso que le permita entender en profundidad el mundo en el que vive y así poder transformarlo (Angulo, 2016).

Nuestro trabajo se ha centrado en explorar las motivaciones del profesorado que sí profundiza en la enseñanza de este periodo histórico o que tienen intención de hacerlo cuando trabajen en un centro educativo. Encontramos, como se ha descrito detalladamente en los apartados

anteriores, diferencias entre el grupo de profesorado en formación y el grupo de profesores en activo. Estos últimos proceden en su gran mayoría de familias conservadoras, vinculadas en alguna medida con los vencedores de la guerra. Por tanto, podemos decir que no les mueve una motivación vindicadora, no buscan la reparación de un daño causado a su familia a través de la concienciación de las generaciones más jóvenes. La mayoría entiende la enseñanza de este periodo histórico como parte de su compromiso social o político como personas de izquierdas. Añaden como motivación para trabajar estos temas su preocupación por el auge de la ideología de extrema derecha en el alumnado de secundaria, aspecto también constatado por otros estudios recientes (Banderas & Fuertes, 2021). Por el contrario, encontramos que todos los participantes en el grupo de profesorado en formación cuentan con algún represaliado en su familia y algunos están en proceso de construcción de su propia historia familiar. Añaden como motivación la convicción de que es necesario que el alumnado de secundaria conozca el pasado para que pueda comprender el presente.

De lo expuesto, es razonable pensar en la “ventaja” que el profesorado en formación le lleva al profesorado en ejercicio respecto a la didáctica de la historia traumática de nuestro país. Algunos han tenido, y así lo han manifestado, la oportunidad de tener docentes implicados en estos temas, a diferencia del profesorado en ejercicio que recibió una formación sobre este periodo muy de acuerdo con la versión franquista de la historia. Una versión construida para legitimar el golpe militar y la dictadura que no tuvo la ruptura necesaria durante la transición democrática, pues hubiera socavado los pilares mismos de la construcción del Estado (Aguilar, 1996).

Si bien el currículum y los medios didácticos hegemónicos como el propio libro de texto, así como ciertas disposiciones legislativas, ejercen una notable influencia en los contenidos que el profesorado puede abordar en sus clases, queda patente que el docente sigue siendo el elemento clave estructurador de lo que el alumnado aprende en las aulas. Así lo acredita el resultado de las motivaciones de los docentes y futuros profesionales que han participado en los grupos focales realizados.

A pesar de las diferencias contextuales, como los centros en espacios urbanos o rurales, las diferencias entre centros públicos o privados-concertados, la influencia de la opinión de padres, madres o iguales, los inconvenientes de las apretadas programaciones curriculares en 2º de Bachillerato por la EVAU o los peligros de la posible saturación del discurso sobre género y memoria histórica, el interés y motivación del alumnado al conectar su historia familiar con las enseñanzas y su repercusión en el mundo actual, a partir de lo que algún docente en ejercicio

ha denominado “trabajar el asombro”, es favorable para la enseñanza de este periodo en este grupo de docentes, que por desgracia aún son *rara avis* en el conjunto del sistema educativo.

Consideramos, siguiendo a Torres Santomé (2011), que el ejercicio profesional del docente debe regirse activa y reflexivamente por principios éticos como integridad e imparcialidad intelectual, coraje moral, respeto, humildad, tolerancia, confianza, responsabilidad, justicia, sinceridad y solidaridad. En base a estos principios, los docentes no pueden eludir su responsabilidad en la enseñanza de este periodo histórico desde una perspectiva basada en la verdad y en la justicia.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, P, (1996). *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*. Alianza.

Álvarez Osés, J., Cal Freire, I., Haro Sabater, J. y González Muñoz, M. (2000). *La guerra que aprendieron los españoles. República y guerra civil en los textos de Bachillerato (1938-1983)*. Los Libros de la Catarata.

Angulo, F. (2016). Las justicias de la escuela pública. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85 (30.1), 37-47.

Arias, L., Egea, A., Sánchez, R., Domínguez, J., García, F. J., & Miralles, P. (2019). ¿Historia olvidada o historia no enseñada? El alumnado de Secundaria español y su conocimiento sobre la Guerra Civil. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 461-478. <https://doi.org/10.5209/RCED.57625>

Banderas, N. & Fuertes, C. (2021). Representaciones y prácticas docentes en torno a la dictadura de Franco. *Tempo e Argumento, Florianópolis*, 13 (33). <http://dx.doi.org/10.5965/2175180313332021e0105>

Bel, J. y Colomer, J. (2017). Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE. *Cabás*, (17), 1-17.

Boyd, C. (2006). De la memoria oficial a la memoria histórica: la Guerra Civil y la Dictadura en los textos escolares de 1939 al presente. En J. Santos (ed.), *Memoria de la guerra y del franquismo* (pp.79-99). Taurus.

Cano, J., & Navarro-Medina, E. (2019). La Historia como formadora de ciudadanía: Concepciones de estudiantes de Bachillerato de un centro de Sevilla. *Investigación en la Escuela*, 99, 60-74. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i99.05>

- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Paidós.
- Carretero, M., Castorina, J., Sarti, M., Van Alphen, F. y Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*, 39(1),13-23.
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M. (2006). Enseñar historia en tiempos de memoria. En: M. Carretero, A. Rosa y M. González (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. (pp. 13-38). Paidós.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Octaedro.
- Delgado, E. J. (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: estudio de caso en ESO*. [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva].
- Díez, E. (2012). *La memoria histórica en los libros de texto escolares*. Foro por la Memoria de León y Ministerio de la Presidencia.
- Díez, E. J. (2022). Políticas educativas sobre memoria histórica en la escuela en España: El olvido de la represión y la resistencia en el franquismo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(73). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6356>
- Espinosa, F. (2010). De saturaciones y olvidos. Reflexiones en torno a un pasado que no puede pasar. En: J. Aróstegui Sánchez y S. Gálvez Biesca (coords.), *Generaciones y memoria de la represión franquista: un balance de los movimientos por la memoria* (pp. 323-354). Publicacions de la Universitat de València.
- Fuertes, C. (2018). La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica. *Revista Historia Autónoma*, (12), 279-297.
- Gil-Flores, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching, Revista Interuniversitaria de didáctica*, 10-11, 199-214. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20406&dsID=metodologia_investigacion.pdf
- González Delgado, M. (2015). «Tiempo de Turbulencias»: La compleja representación de la Guerra Civil española en los libros de texto de Ciencias Sociales (1970-1990). *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1): 163-185. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.001.009>

- Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto*. Siglo XXI.
- Martín, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79, 81-112.
http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_079_05.pdf
- Martínez, R. (2013). *Profesores entre la historia y la memoria: un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España*. [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid].
- Pérez Guirao, F. J. (2018). Memoria, historia y escuela: una aproximación etnográfica tras la exhumación de las 17 Rosas de Guillena. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 17, 61-71. <http://dx.doi.org/10.1344/ECCSS2018.17.6>
- Pérez Guirao, F. J. (2021). La lucha contra la reproducción del olvido en la escuela. Hacia un modelo social en la didáctica de la memoria traumática en España. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 8(16) 104-119.
- Sánchez-Lafuente, J. (2007). ¿Qué tratamiento se da a la II República, a la Guerra Civil y al Franquismo en los libros de texto de Historia de 4º de ESO? En G. Acosta Bono, Á. del Río Sánchez y J. Valcuende (coords.), *La recuperación de la memoria histórica: una perspectiva transversal desde las ciencias sociales*. (pp. 195-201). Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia, Junta de Andalucía.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Valls, R. (2009). *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y Dictadura franquista en las aulas*. Publicacions de la Universitat de València.

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PARA LA FORMACIÓN CRÍTICA DEL PROFESORADO. LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA COMO PRETEXTO

Rosa Ortiz de Santos

Rubén García Martín

Universidad de Valladolid

rosaos94@gmail.com

PALABRAS CLAVE

Institución Libre de Enseñanza; Historia de la Educación; formación del profesorado; pedagogía.

RESUMEN

La Institución Libre de Enseñanza es un hito de gran relevancia en la historia de la educación española. La finalidad de este trabajo consiste en averiguar qué saben los docentes en ejercicio sobre esta insigne institución y conocer la percepción que tienen sobre la formación del profesorado en historia de la educación. Se ha difundido de forma aleatoria un cuestionario con preguntas cuantitativas y cualitativas y se han obtenido respuestas de un total de 103 personas. Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que los profesionales de la educación conceden un importante valor a la formación en historia de la educación para la mejora de su práctica; sin embargo, la mayoría encuentran escasa su formación histórico-educativa. Se torna imprescindible la revisión de los planes de formación inicial del profesorado y la creación de cursos de formación permanente que otorguen a la Historia de la Educación el espacio que merece.

1. INTRODUCCIÓN

Si el conocimiento histórico nos ayuda a interpretar el presente desde una perspectiva general, los conocimientos histórico-educativos nos permitirán reflexionar sobre cuestiones pedagógicas y fundamentar teórica, histórica y científicamente nuestra labor profesional, al tiempo que se contribuye a la formación de nuestra identidad como docentes, gracias a la inspiración de pedagogos y profesionales de la educación que se convierten en nuestros referentes. Los avances en historia de la educación nos permiten descubrir interesantes iniciativas educativas que se realizaban para alcanzar objetivos que todavía hoy perseguimos en nuestros centros educativos. Asimismo, conocer aspectos concretos de la educación del

pasado es una oportunidad de indudable valor, no solo para la mejora del sistema educativo, sino para la mejora de la propia práctica docente, por lo que se convierte en el punto de partida para el análisis crítico y la transformación educativa. Como explica Mallo (2009), el conocimiento histórico-educativo permite a los docentes

... desarrollar una visión histórico-cultural de los hechos a los que han de enfrentarse, desarrollar un pensamiento crítico sobre la realidad social y educativa, identificar, apropiar y desarrollar los conocimientos propios de su saber y de su quehacer, y reconstruir los rasgos definatorios de su propia identidad como grupo social y profesional.
(p. 86)

Sin embargo, pese a su valor en la formación del profesorado, la realidad es que “la importancia del campo para la formación de maestros y los objetos de investigación ha disminuido y [...] que los espacios destinados a su enseñanza han sido asumidos por otras áreas más «útiles» para las labores de aula” (Pulido-Cortés, 2017, p. 10).

Uno de los hitos más importantes y reconocidos de la historia de la educación de nuestro país es la Institución Libre de Enseñanza (en adelante, ILE), por su evolución, su repercusión en nuestro actual sistema educativo y la vigencia de sus planteamientos pedagógicos y didácticos (Sotomayor, 2003). En palabras de Palacios (1989), “la Institución Libre de Enseñanza puede aportar al hoy su experiencia, su patrimonio, y ese mundo de los valores que cultivó con esmero y que hoy puede servirnos de norte” (p. 38). En esta línea, Molero (2000) afirma que “España tiene una deuda con la Institución de carácter ético, estético, pedagógico e intelectual” (p. 16). Las iniciativas educativas y el ideario pedagógico de la ILE son considerados conocimientos básicos del campo de la Historia de la Educación y la Pedagogía en España y, por tanto, no es descabellado pensar que cualquier docente con una mínima cultura en historia de la educación debería conocerla. Sin embargo, observamos en las palabras de Otero (2019) gran preocupación por el desconocimiento que todavía hoy se tiene de la insigne obra de Giner de los Ríos:

Sigo todavía sin comprender mucho por qué Giner es tan desconocido y escasamente considerado por los españoles actuales, con cierta cultura académica y sueños de un país más digno. Me pregunto cómo es posible que en la pedagogía española de hoy no ocupe un lugar central y luminoso, y por qué sus ideas apenas se tratan en nuestras pomposas Facultades de Ciencias de la Educación. (p. 637)

Los maestros y las maestras de la ILE llegaron a todos los rincones de nuestra geografía y dieron soporte y ayuda a todas aquellas personas que necesitaban aprender a leer y escribir y que

sintieron una motivación especial para aprender y vivir una vida más plena. Azorín (1916) reflexionaba ya hace muchos años sobre la deuda que tenía la sociedad con la ILE:

¿Qué se debe a la Institución Libre de Enseñanza?”, se suele preguntar. Y se suele contestar ligeramente: “Poca cosa”. ¿Poca cosa desde don Fernando de Castro acá? ¿Poca cosa cuando toda la literatura, todo el arte, mucha parte de la política, gran parte de la pedagogía, han sido renovados por el espíritu emanado de esta Instituto (Institución)? (p. 92)

Como Azorín, nosotros pensamos que España continúa estando en deuda con la ILE. El diario El Sol (2 de octubre de 1926) publicó un número alabando su obra pedagógica y tratando de hacer tangible a sus lectores el ambiente pedagógico creado por la Institución:

Qué límites ha alcanzado y alcanza la influencia de la Institución es difícil de averiguar, porque el ambiente espiritual allí condensado se ha difundido y esparcido hasta donde no pudiera creerse... [...] sin equivocarse mucho, podemos decir que los ideales pedagógicos de la Institución están en el aire, y como aire, los respiramos y de ellos vivimos, sin darnos cuenta, porque ya son consustanciales a nuestra vida.

Molero (2000) explica que en la influencia y propagación de las ideas de la ILE tuvo un papel fundamental la creación de varias instituciones como el Museo Pedagógico Nacional (“centro de recursos” en donde todos los docentes que se acercaban allí podían ver, tocar, sentir y conocer de primera mano los medios, métodos y materiales nuevos de otras tendencias metodológicas traídas desde todos los rincones de Europa), la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (a través de becas de estudio en el extranjero, de la investigación pedagógica, de la formación del profesorado o de la búsqueda de nuevos métodos y materiales didácticos), la Residencia de Estudiantes (pretendía una educación universitaria diferente, más activa y personal, más abierta a Europa, más científica, más moderna) y del Instituto-Escuela (formación de los docentes de Educación Secundaria). Además, habría que añadir las misiones pedagógicas que hicieron llegar la cultura a los lugares más recónditos.

Además, la ILE utilizó una amplia gama de medios para su difusión e instauración en la sociedad como son:

- 1) La presencia en los organismos de decisión y de poder, especialmente en el Ministerio de Instrucción Pública (Millán, 1983, p. 41).
- 2) La creación de un Boletín, el BILE (El Boletín de la Institución Libre de Enseñanza) en el que escribieron los pedagogos más reconocidos de Europa y América: Decroly, Montessori,

Dewey, Coussinet, etc. El Boletín impulsaba “el humanismo laico”, “la educación integral”, “la educación moral”, “la coeducación” o los nuevos métodos de enseñanza, entre otros aspectos.

3) A través de la formación del magisterio primario, con presencia, incluso, en los organismos oficiales de formación del profesorado.

Durante la época en la que la ILE se estaba formando y expandiendo por todo el territorio español tuvo que hacer frente a numerosos adversarios que pretendieron acabar con todo lo que se había conseguido. Entre estos adversarios destacó el sector más conservador y católico que, durante la Guerra Civil y la posterior Dictadura, se encargó de sepultar y hacer desaparecer todo lo que este movimiento había hecho por la educación y por la sociedad. García (2016) explica qué: “casi todos los polemistas católicos, especialmente de los últimos veinte años de la vida de la ILE, participaron de ese sentimiento antagónico y mostraron esa actitud beligerante para con la Institución Libre” (párr. 22). Tanto es así, que casi todos los docentes que seguían la pedagogía de la ILE fueron castigados y apartados de la docencia en los procesos de depuración del profesorado. Después de esto vino un inevitable silencio y el olvido consciente e inconsciente de quienes debían adaptarse a los preceptos pedagógicos del nacionalcatolicismo.

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El objetivo principal de esta aportación consiste en realizar un estudio que nos permita averiguar qué saben los docentes en ejercicio sobre la ILE y analizar la concepción que tienen sobre la formación en historia de la educación. Se ha elegido la ILE por su relevancia y por considerar que es un conocimiento histórico mínimo en la formación de cualquier docente.

La ILE fue un hito clave en nuestra historia de la educación y muchos docentes en activo no tienen constancia de la actividad pedagógica que llevó a cabo dicho movimiento. Creemos que es necesario llamar la atención sobre este hecho y poder dar luz a un tema de una importancia trascendental para que los docentes sepan de dónde vienen muchos de los avances de nuestro sistema educativo y, por extensión, de la sociedad.

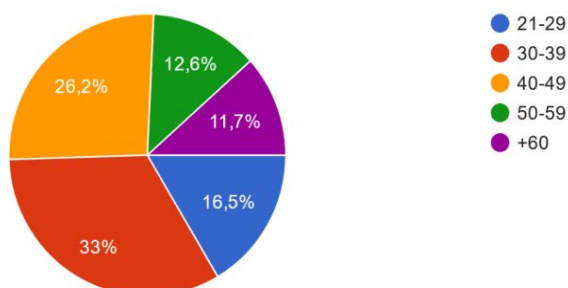
3. METODOLOGÍA / MÉTODO

La técnica de recogida de datos que se ha empleado ha sido la encuesta con preguntas cuantitativas y cualitativas. El cuestionario se realizó a través de Google Forms y se puede consultar en el siguiente enlace: <https://cutt.ly/DGaaeQb> El cuestionario se ha difundido a profesionales de la educación de diferentes etapas educativas, de diferentes lugares de España, a través de Redes Sociales, correos electrónicos y mediante redes de mensajería instantánea. Se ha obtenido una muestra de 103 personas, de las cuales 77 son mujeres y 26 son hombres. La

muestra es heterogénea en cuanto a la edad de los participantes y los años de experiencia docente, como podemos observar en la Figura 1 y la Figura 2.

Figura 1.

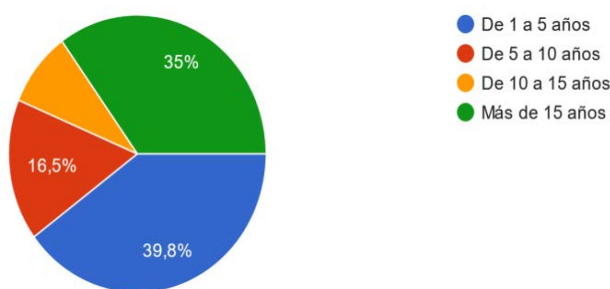
Edad de los participantes



Fuente: propia.

Figura 2.

Años de experiencia docente



Fuente. propia.

Por su parte, hemos recibido respuestas de personas provenientes de ocho Comunidades Autónomas diferentes, aunque el grueso de los encuestados es de Castilla y León (73 personas) y de la Comunidad de Madrid (18), seguido por Andalucía (4), Comunidad Valenciana, Región de Murcia, Aragón (2), Extremadura y Principado de Asturias (1).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. ¿Qué conocen los docentes sobre la Institución Libre de Enseñanza?

La respuesta a este interrogante la obtenemos mediante el análisis de las cinco primeras preguntas del cuestionario.

4.1.1. ¿Qué es la Institución Libre de Enseñanza?, ¿qué sabes de ella?

Hay una gran variedad de respuestas a esta pregunta, aunque predominan algunas ideas principales. En primer lugar, encontramos respuestas acertadas, como quienes dicen que fue

“Un movimiento pedagógico de finales del siglo XIX y principios del XX en España” (15), “Un proyecto educativo innovador y de bases krausistas surgido en las últimas décadas del siglo XIX (1876) al margen del sistema educativo oficial. Fue fundado por catedráticos cesados por motivos políticos” (36) o quienes afirman que fue un movimiento de renovación pedagógica (2, 26, 39, 94). En segundo lugar, encontramos 12 respuestas que asocian la ILE a la Segunda República: “El conjunto de principios pedagógicos de la república española” (4), “Es una agrupación de maestros y maestras que se formó durante la II República con el fin de alfabetizar a la población, especialmente en zonas rurales”, “Institución creada en la época de la República Española basada en una enseñanza abierta y plural” (64), “La idea que tengo de ella es que fue una revolución educativa para la época en tiempos de la República” (98), entre otros.

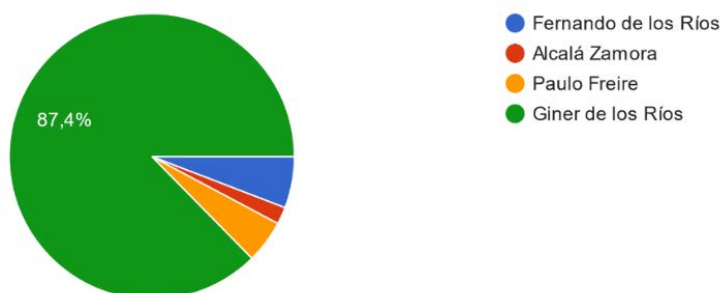
En tercer lugar, localizamos personas que aluden a algunos principios esenciales de la ILE, como a la libertad de enseñanza (5, 19, 39, 50, 54, 57, 68, 73, 96, 101), al contacto con la naturaleza (75, 104), al carácter laico (10, 25, 37, 57, 60, 61, 96, 100, 104) o a la coeducación (9, 97). Por último, 12 personas afirman no saber lo que es (6, 8, 38, 40, 53, 67, 74, 77, 81, 85, 86, 88) y al menos ocho emiten respuestas incorrectas, como “la primera legislación sobre educación” (41), “es estudiar lo que se quiera cuando se quiera” (43), “la primera escuela primaria en España” (71) o “libertad de elegir la educación de sus hijos” (89). Vemos, por lo tanto, que quien conoce algunos aspectos de la educación de la ILE alude a sus invariables pedagógicas más reconocidas, sin profundizar en la esencia que rige todos esos planteamientos.

4.1.2. ¿Quién fue su fundador?

Aproximadamente el 87% de las personas seleccionaron de manera correcta al fundador, Francisco Giner de los Ríos (90 personas); 12 de estas personas en la cuestión de “si sabías que era la ILE...” admiten no saber nada sobre la ILE o no estar seguras sobre sus respuestas. Seis personas seleccionaron erróneamente a Fernando de los Ríos (15, 37, 43, 72, 81, 85), cinco personas a Paulo Freire (56, 74, 89, 90, 94) y dos personas a Alcalá Zamora (6, 38) (Figura 3). Siete de las personas que responden de forma incorrecta son las mismas que afirmaban no saber nada sobre la ILE o que dieron una definición inadecuada.

Figura 3.

Fundador de la ILE.



Fuente. Propia.

4.1.3. ¿Cuáles de estos principios pedagógicos están presentes en el ideario de la Institución Libre de Enseñanza?

Los principios más seleccionados por los participantes han sido el aprendizaje vivencial (84 personas) y el contacto con el medio natural (80 personas), seguido por la coeducación (53 personas) y la expresividad a través del arte (50 personas). 10 personas asocian el Aprendizaje Basado en Proyectos con la ILE (42, 46, 49, 51, 54, 74, 81, 90, 93, 100) y tres personas piensan que la gamificación (42, 51, 101) es uno de sus principios pedagógicos.

4.1.4. Si sabías lo que era la ILE, ¿cómo y cuándo la descubriste?

En torno al 40% de los participantes conocen lo que es la ILE debido a sus estudios universitarios: “Durante la carrera, leyendo un artículo sobre educación” (7), “En la Universidad, año 2006, gracias a una asignatura de la carrera de Magisterio” (15) o “No sabía prácticamente nada de la ILE hasta que comencé mi tesis doctoral sobre historia de la educación” (34). Aproximadamente el 26% de los encuestados reconocen, de nuevo, saber poco o nada sobre la ILE. El resto de los docentes participantes han descubierto la ILE por círculos familiares (20, 79), en las asignaturas de Historia y/o Literatura durante sus estudios en Educación Secundaria Obligatoria (39, 44, 59, 80), estudiando oposiciones (30, 48) o por motivaciones personales, mediante un aprendizaje autodidacta. Algunos ejemplos de esta última vía de acercamiento a la ILE son: “Leyendo libros de pedagogía y la historia de la educación en nuestro país” (12) o “Hace años buscando corrientes pedagógicas activas en España” (14).

4.1.5. ¿Crees que la ILE ha tenido alguna influencia en el sistema educativo actual?

12 personas responden que no lo saben. 19 de los encuestados opinan que la ILE ha tenido poca o ninguna influencia sobre el sistema educativo actual. Algunos participantes explican que pudo influir sobre leyes educativas anteriores: “Desgraciadamente creo que no, al acaso pudo tener que ver con el espíritu de la Logse” (27), “Creo que es espíritu de la LOGSE bebía de las ideas reformistas de la ILE” (99). Otros explican que la esencia de la ILE se perdió durante la Dictadura: “Muy poco, puesto que la dictadura de Franco hizo que se dejaran de poner en práctica muchos de sus conceptos” (35), y algunos otros dan otro tipo de explicaciones, como la que sigue: “en el Sistema Educativo poco, porque lleva muchísimos años totalmente politizado, como lucha partidista” (91).

El resto de las personas piensan que la ILE sí ha tenido una notable influencia en el sistema educativo actual y, sobre todo, en los profesionales de la educación. Afirman que gracias a este movimiento el sistema de educación es diferente del que podría haber sido, centrando la importancia en el alumnado como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, en la libertad de enseñanza, la coeducación, el cambio metodológico y el contacto con el medio natural; todo esto lo vemos, por ejemplo, en las siguientes respuestas: “Desde luego que sí. [...] en legislaciones posteriores continúa presente la esencia de la ILE (educación artística, educación física, experimentación, trabajo en el medio natural, educación integral, educación activa, coeducación, etc.)” (34), “Sí, se buscan sus principios pedagógicos. Freire dice en ‘Pedagogía de la autonomía’ (1996): enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su construcción o producción; y básicamente es eso... La ILE quería enseñar a aprender, y enseñar a través de lo vivencial” (60) y “Si, nos dejó la base de lo que debería ser hoy nuestra labor educativa: el alumno descubre y crea su aprendizaje y el profesor media y conduce, no transmite ni adoctrina (93)”.

La influencia de la ILE en nuestro actual sistema educativo es un elemento extensamente estudiado por la historiografía, y así lo explica Molero (2000):

Lento pero constante proceso de ósmosis penetró en algún sector del cuerpo pedagógico nacional, no ofrece ninguna duda como tampoco su impacto en las reformas de la educación pública española expresada en su legislación y realizaciones más importantes de la época. (p. 145)

4.2. Percepción sobre la formación del profesorado en Historia de la Educación

La respuesta a este interrogante la obtenemos mediante el análisis de las dos últimas preguntas del cuestionario.

4.2.1. ¿Piensas que la formación en historia de la educación es importante para la práctica educativa?, ¿por qué?

Dos personas dicen que no (67, 75), una opina que “en la práctica, muy poca” (102) y otras dos manifiestan que no saben (44, 85). El resto de los participantes (98 personas) piensan que sí es importante conocer la historia de la educación para la práctica educativa. Cinco de ellos no justifican su respuesta. Entre el resto de las respuestas encontramos argumentos variados. La mayoría aluden a la importancia de conocer las corrientes y movimientos pedagógicos alternativos y destacan el aprendizaje que podemos obtener de experiencias educativas pasadas, como “Nos enseña a conocer otros modelos educativos, especialmente innovadores en aquel momento histórico” (2), “Es fundamental conocer el fundamento histórico-pedagógico de todas las prácticas que llevamos a cabo en las escuelas. Saber en qué contexto aparecieron diferentes ideales y metodologías y el por qué, nos ayudará a reflexionar sobre su sentido educativo y sobre cómo nosotros podemos implementar esas metodologías e ideales en nuestro contexto actual” (34), “Por supuesto, para conocer diversas metodologías y descubrir si podrían ser aplicables hoy en día” (35) o “Debido a los resultados pasados podemos elegir qué utilizar, implementar en el presente” (42). Otros aluden a una formación más teórico-pedagógica, como “Sí, para conocer la evolución que ha tenido la educación y los métodos que han existido hasta la actualidad” (5) o “es fundamental para el profesorado tener una buena cultura pedagógica” (13). Este último argumento y otros, como el que sigue, están ligados, además, a la formación de la identidad profesional docente: “Sí, ya que obteniendo diferentes puntos de vista puedes crear tu propia forma de ver la educación teniendo en cuenta opiniones de autores y autoras” (28).

Varios participantes piensan que es esencial conocer la historia para mejorar y no repetir errores del pasado (7, 19, 27, 29, 35, 41, 54, 58, 64, 81, 87, 91, 96, 100); algunas de estas personas repiten la célebre frase, hoy reformulada, del poeta y filósofo George Santayana: “Aquellos que no pueden recordar el pasado están condenados a repetirlo”. Llamamos la atención algunas respuestas que relacionan el conocimiento en historia de la educación con el empleo que se hace hoy en día del término “innovación”: “Saber de dónde vienen las cosas y por qué, nos ayuda a escapar de las ‘modas pedagógicas’ e ‘innovaciones sin sentido’ que inundan hoy nuestras escuelas” (34); “consideramos ‘innovadoras’ pedagogías que tienen casi 100 años, si se

estudiasen en profundidad no habría tantas reticencias en su aplicación” (48); “Sí, para no reinventar la rueda cada curso” (49); “Sí, porque creo que el término innovación educativa está llegando a un punto que innovar está careciendo de valor, pues esas metodologías activas, el aprender haciendo, ya se pusieron en marcha hace un siglo en España” (55); o “...para no descubrir el mediterráneo...” (91).

Por último, una persona alude, además, al valor que tiene la historia de la educación en la recuperación de la memoria histórica: “El conocimiento en historia de la educación nos ayuda en la recuperación de la memoria histórica, en la defensa de una verdadera justicia pedagógica” (34).

Hernández-Díaz (2022) explicita la importancia que tiene la Historia de la Educación en la formación de cualquier profesional de la educación:

la Historia de la Educación posee un valor formativo irrenunciable para ciudadanos en general, pero de manera más explícita para maestros de infantil y de primaria, para profesores de secundaria, bachillerato, formación profesional, para pedagogos y todo tipo de técnicos especialistas en educación, para educadores sociales, directores escolares, inspectores de educación, especialistas en educación inclusiva. Ellos han de buscar, y encontrar, en el estudio de la Historia de la Educación correspondiente, motivos de inspiración para pensar críticamente el problema pedagógico concreto que se les pueda a plantear. (p. 29)

4.2.2. ¿Cómo valoras la formación (inicial o permanente) que has recibido sobre historia de la educación?

La contestación general a esta pregunta (en torno al 71%) es que la formación que han tenido sobre historia de la educación ha sido “pobre”, “escasa”, “insuficiente”, “muy reducida”, “poca”, “mínima”, “nula” o “pésima”, especialmente durante la formación inicial. Algunas personas resaltan que la formación inicial en historia de la educación fue en el Grado en Pedagogía, y no en los estudios de Magisterio: “En Magisterio, nula. En Ciencias de la Educación tuve una asignatura completa que provocó en mí el interés por conocer más. De hecho, visitamos la ILE siendo estudiantes de esta carrera” (54) o “En Magisterio muy mejorable, en Pedagogía mucho mejor” (104). Entre las razones que dan se repite la inexistencia de la materia en los planes de formación o la mala orientación en su enseñanza. Por el contrario, 23 personas consideran que su formación en historia de la educación ha sido “aceptable”, “correcta”, “buena” o “muy buena”.

Con respecto a la formación permanente, la idea que se repite es que no existen cursos de este campo del conocimiento: “aún no he visto ni un solo curso promovido por la administración o los centros de formación del profesorado sobre historia de la educación. Ahora... de nuevas tecnologías, de la metodología de moda o de ciertas pseudociencias no falta nada” (34) o “En formación permanente nunca he visto cursos relacionados con historia de la educación” (84). Por esta razón, muchos de los encuestados afirman haber aprendido más sobre historia de la educación mediante un ejercicio de autodidactismo: “Creo que actualmente en algunas universidades se habla muy poco de la historia de la educación y para conocerla debemos formarnos por nuestra cuenta” (5), “Ha sido en la mayoría de los casos por voluntad propia, no por la universidad” (29), “Ha sido, pues, la curiosidad y el interés por saber más lo que ha hecho que me forme en historia de la educación. Mis fuentes de aprendizaje han sido lecturas de artículos y libros, conversaciones con expertos en la materia, asistencia a congresos y ponencias, películas y documentales” (34), “Di dos asignaturas en la carrera y el resto ha sido a través del estudio voluntario y personal” (72) o “Muy pobre, ha sido casi todo autodidacta” (97).

La valoración que hacen los encuestados sobre su formación en historia de la educación no es de extrañar, debido a la situación en la que se encuentra la enseñanza de esta disciplina en las universidades españolas. Viñao (2016) lo explica de la siguiente manera:

La historia de la educación navega así entre Escila y Caribdis: entre la búsqueda de una autonomía que le permita abandonar la posición ancilar entre las materias pedagógico-educativas sin provocar recelos o críticas, y la necesidad de un reconocimiento como ciencia histórica dificultado, en ocasiones, por su ubicación académica. (p. 38)

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El conocimiento de los docentes de la historia de la educación y de la renovación pedagógica es un ingrediente esencial para la reflexión sobre la propia práctica docente y para la conformación de la identidad profesional, dado que permite, desde un punto de vista crítico, pensar en qué educación queremos y podemos tener en nuestras aulas, y caminar hacia la utopía de una educación democrática y universal. Una educación como la que defendía ya, hace muchos años, Giner de los Ríos:

La Institución no pretende limitarse a instruir, sino cooperar a que se formen hombres útiles al servicio de la humanidad y de la patria [...] El alumnado debe tener curiosidad, razonamiento y deducción a la manera socrática [...] El maestro es quien, rompiendo los moldes del espíritu sectario, exige del discípulo que piense y reflexione por sí, [...] que

investigue, que arguya, que cuestione, que intente, que dude (Giner, citado en Díaz, 1983, pp. 116-117).

La Institución Libre de Enseñanza defendía que las escuelas eran un medio esencial para lograr la transformación de la sociedad, y así lo entienden los autores de este trabajo. La formación en historia de la educación en general, y de movimientos relevantes como la ILE en particular, nos permite reflexionar críticamente sobre la realidad educativa y, con ello, nos otorga bases, fundamentos y argumentos para defender y lograr el cambio mediante la aplicación de métodos pedagógicos que tengan como principal protagonista al alumno/a, donde se eduque en el respeto y el espíritu crítico, donde se eduque en la libertad, en la sensibilidad y en el cuidado del medio natural. En definitiva, nos acerca a la humanización de las escuelas, a su apertura a la comunidad y a su importante función social.

Este estudio nos permite comprobar, precisamente, que, pese al valor que los encuestados conceden a la formación en historia de la educación para la mejora de su práctica educativa, los conocimientos que poseen sobre la misma y, en particular, sobre la ILE, son muy limitados. Entre las limitaciones del trabajo está la reducida muestra, sin embargo, se pretende que este estudio sea un punto de partida que abra nuevas líneas de investigación. Se puede ampliar la muestra o concretarla a los profesionales de la educación de etapas educativas concretas. Igualmente, puede ser el primer paso para el análisis, la valoración y la modificación de los planes de estudio de la formación inicial docente. Puede servir, además, para diseñar e implementar cursos, jornadas o actividades de formación permanente del profesorado sobre historia de la educación. En suma, se trataría de otorgar a la historia de la educación el espacio que se merece dentro de los planes de formación del profesorado, partiendo de la premisa de que el estudio de la historia de la educación nos permite

... conocer, estudiar y apropiarse las grandes figuras de la pedagogía para ser consecuente en su ejercicio con estas maneras propias de pensar lo educativo. En otro sentido, [...] [se trata de] un ejercicio de pensar el presente y sus posibilidades de acción en relación con el pasado y con las maneras de resolución de proyectos de formación anteriores, es decir, un sitio que permitiría navegar entre las nostalgias de tiempos pasados y las posibilidades prácticas de aplicación en contactos culturales diversos e híbridos. (Pulido, 2017, pp. 9-10):

*“¡Yunques, sonad;
enmudeced, campanas!”*

Antonio Machado. Poema dedicado tras la muerte de Giner.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díaz, F. (1983). Historia de España en sus documentos. Siglo XIX. Cátedra.
- García, T. (2016). Sobre el influjo de la ILE en la educación española. Centro Superior de Estudios Universitarios, La Salle (UAM).
- Hernández-Díaz, J. M. (2022). La fortuna de enseñar Historia de la Educación. En E. García y L. Vega (Coords.), *Liber amicorum. Homenaje al profesor José María Hernández Díaz* (pp. 25-34). Universidad de Salamanca.
- Mallo, M. S. (2009). ¿Por qué y para qué la Historia de la Educación? *Quehacer educativo*, 83-86.
- Molero, A. (2000). La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica. Biblioteca Nueva.
- Otero, E. M. (2019). Giner i la Institución Libre de Enseñanza desde Catalunya. Cent anys després de la mort de Francisco Giner de los Ríos (1835-1915). *Historia y Memoria de la Educación*, (10), 637-647.
- Pulido-Cortés, O. (2017). ¿Sirve la historia de la educación hoy? *Praxis & Saber*, 8(17), 9-14.
- Ramos, S. (2008). Protagonistas de una desmemoria impuesta. En V. J. Borroy (Coord.), *Museos pedagógicos: la memoria recuperada* (pp. 19-53). Museo Pedagógico de Aragón.
- Sotomayor, M. V. (2003). Lectura y libros para niños en la Institución Libre de Enseñanza. *BILE*, (49-50), 111-124.
- Viñao, A. (2016). La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 21-42.

LIDERAZGO Y DEMOCRATIZACIÓN EVALUATIVA DE LA ESCUELA

Carolina Villagra Bravo

Universidad Católica Silva Henríquez

María Pía Torres Zamora

Universidad Católica de Temuco

cvillagrab@ucsh.cl

PALABRAS CLAVE

Evaluación educativa, democratización, colaboración, aprendizaje, autoevaluación.

RESUMEN

Este escrito busca ilustrar prácticas evaluativas democratizadoras en el marco de los procesos de liderazgo y gestión del currículum en escuelas de Educación Básica. Estas experiencias emergen de un estudio más amplio sobre la racionalidad de la evaluación que subyace en las prácticas de quienes lideran escuelas en la Región de La Araucanía, Chile. En consideración del impacto que tiene el liderazgo escolar y la relevancia de la escuela para aportar a la construcción de una sociedad más justa y democrática, se estima que la evaluación es un proceso clave para fortalecer u obstaculizar los propósitos educativos. Durante el proceso investigativo se halló la existencia de prácticas de liderazgo y gestión del currículum, que han ampliado los márgenes de participación tradicionales y han apostado por un desarrollo más colaborativo y dialógico. No obstante, se constata la necesidad de involucrar al estudiantado en los procesos evaluativos de la escuela, desafiando las lógicas jerárquicas para la toma de decisiones. Finalmente, desde una perspectiva inclusiva, se establece la importancia de la evaluación como aprendizaje donde las y los integrantes de la comunidad educativa aprenden de manera recíproca democratizando la escuela.

1. INTRODUCCIÓN

Los desafíos educativos del siglo XXI han visibilizado una creciente preocupación sobre cómo la escuela -potente fuerza cultural intergeneracional-, promueve de manera intencionada-y no como contenidos-, la democracia y la justicia social (García-Carpintero y Schugurensky, 2017; Larsen & Hesby, 2022; Levinson y Solomon, 2021). En este contexto, Rincón-Gallardo (2019) plantea que “nuestras aulas y escuelas deberían ser ejemplos vivos de las sociedades a las que aspiramos” (p. 33). Lamentablemente, la mayoría de los centros escolares se caracterizan por

ser instituciones sumamente jerárquicas, por lo que es relevante desarrollar nuevas formas de organización democrática para avanzar en la construcción de una sociedad más justa y solidaria cuyo cimiento está en la participación auténtica de las personas (Apple y Beane, 1999; García-Carpintero y Schugurensky, 2017; Moliner et al., 2016).

Desde esta perspectiva, parece relevante destacar cómo el liderazgo co-construido promueve un escenario de democracia para todas las personas que integran una comunidad educativa, donde hay un compromiso común para desarrollar relaciones de colaboración, tomar decisiones conjuntas y producir conocimiento situado en un marco de confianza y apoyo (Larsen & Hesby, 2022; Liggett, 2022; Sisson et al., 2021). De acuerdo con Sisson et al. (2021) quien lidera como docente y aprendiz se involucra desde una perspectiva pedagógica a través de la escucha y el diálogo, lo cual le permite ampliar su perspectiva inicial para liderar transformaciones fundadas en la justicia social de manera compartida. En tal sentido, es relevante examinar cómo se despliega el liderazgo escolar a través de las prácticas evaluativas de gestión del currículum, pues como plantea Gordon et al. (2021), la evaluación en sí misma puede contribuir u obstaculizar los propósitos de equidad y justicia social, por lo que sugieren posibilitar la participación para desarrollar la comprensión y el aprendizaje.

El enfoque de evaluación como aprendizaje considera que todas las personas participantes aprenden a través del proceso de evaluación que se concibe como diálogo, comprensión y mejora (Gordon, et al., 2021; Santos-Guerra, 2014). De esta manera, podemos aseverar que el enfoque de evaluación como aprendizaje es democrático porque implica a quien aprende en el proceso evaluativo (Sanmartí, 2020), permitiendo que tome control de su aprendizaje y, con ello no solo nos referimos al estudiante, sino también a las y los docentes aprendices quienes se autoevalúan y coevalúan con sus pares. En esta línea, Calatayud (2022), profundiza en la relación entre autoevaluación y desarrollo profesional, explicando con claridad que sin la práctica de autoevaluación no es posible arribar a un proceso de aprendizaje fructífero, por lo tanto, esta práctica -de investigación y de formación-, entre las y los profesionales docentes, debiera desplegarse de la manera más auténtica posible.

Desafortunadamente, las formas participativas de evaluación del aprendizaje son incipientes (Moreno-Olivos, 2021), así como también habitualmente tienen un carácter clasificador o fiscalizador oculto en los propósitos a los cuales sirve la evaluación (Giulano, 2020; Santos Guerra, 2014). Desde esta perspectiva, es crucial la voz y el derecho de las y los estudiantes a tomar decisiones sobre su propio aprendizaje mediante la evaluación como proceso dialógico en el aula que promueve la autonomía y el desarrollo de valores sociales para desenvolverse en

democracia (Pascual-Arias, García-Herranz y López-Pastor, 2019; Ríos-Muñoz y Herrera-Araya, 2021; Sisson et al., 2021). Según García-Carpintero y Schugurensky (2017) la participación debe considerarse no sólo como una situación instrumental sino también como un derecho para democratizar la institución escolar. Dicho de otra manera, la participación en las prácticas evaluativas no se restringe a momentos en los cuales las personas contestan cuestionarios o asisten a grupos de conversación, sino que se refiere a la implicación que tendrían las personas en el proceso evaluativo en su totalidad y consecuentemente, en la toma de decisiones.

En esta dirección, es importante el desarrollo de estructuras que promuevan la colaboración vinculando dicho sistema con el desarrollo profesional (Liggett, 2022). De esta manera, la evaluación se naturaliza como un acto propio del aprender. En esta línea, Ríos-Muñoz y Herrera-Araya (2021) exponen que una evaluación democrática y transformadora “incide en la criticidad y justicia evaluativa y tensiona las lógicas individuales en la construcción de aprendizajes y las sitúa en lógicas de cooperación evaluativa” (p. 11). Considerando estos antecedentes, repensar las escuelas para el siglo XXI, nos invita a reconocer y valorar prácticas evaluativas que han iniciado procesos de transformación de la cultura de aprendizaje siguiendo principios que orientan la vida en democracia (Ortiz de Santos, Torrego y Santamaría-Cárdaba, 2018; Rincón-Gallardo, 2019). Se busca destacar prácticas evaluativas que han priorizado el aprendizaje auténtico más allá de la vigilancia del quehacer superficial por parte de los directivos escolares (Trujillo et al., 2021), vinculada a una jerarquía (Santos-Guerra, 2020).

2. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio, que se enmarca en una investigación más amplia sobre las prácticas de evaluación en las organizaciones escolares, es describir prácticas evaluativas que democratizan la cultura de aprendizaje en las escuelas mediante procesos de gestión y liderazgo del currículum colaborativos y dialógicos.

3. METODOLOGÍA/MÉTODO

La investigación se sitúa desde un enfoque metodológico cualitativo interpretativo, cuya elección se justifica en la medida que busca conocer, describir y analizar valoraciones y representaciones en torno a las prácticas de evaluación desarrolladas por los equipos de gestión y liderazgo escolar en 12 escuelas de educación básica de la región La Araucanía, Chile, desde una aproximación discursiva, entendiendo que las descripciones y afirmaciones sobre la realidad no solo informan sobre ella, la construyen (Guber, 2015). Así, el estudio se presenta

desde el enfoque epistemológico de la Grounded Theory o Teoría Fundamentada Construccionalista (Charmaz, 2017; Strauss y Corbin, 2002), que reconoce el proceso investigativo como una construcción permanente y dinámica, lo que permite levantar categorías desde la realidad contextual del estudio (Páramo, 2015).

El diseño consiste en un estudio de casos múltiples de tipo instrumental y el tipo de muestra corresponde a un muestreo subjetivo o selectivo (Mallimaci y Giménez, 2006), en el cual las organizaciones educativas se han escogido según ciertos rasgos considerados relevantes en términos conceptuales, que en este caso son, dependencia administrativa (Público, Municipal o Particular Subvencionado) y las categorías de desempeño definidas por el Ministerio de Educación en Chile (Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente).

La producción empírica de la información discursiva se realizó a partir de tres instancias conversacionales: 1) entrevistas semi-estructuradas a las direcciones y jefaturas de UTP de las escuelas, que permitió la identificación de prácticas evaluativas para liderar y gestionar el currículum, 2) grupo focal con los equipos de gestión de los establecimientos para validar las prácticas y realizar ajustes al relato de las mismas y, 3) grupo de conversación con docentes de aula para conocer sus valoraciones sobre las prácticas definidas. Así, de manera transversal, el levantamiento de la información y la definición de las prácticas se sustenta en el punto de vista de los sujetos y en la puesta en valor del significado de las experiencias para las personas, ambas herramientas de investigación de gran riqueza y versatilidad (Kvale, 2011).

Asimismo, se ha trabajado con fuentes primarias, dentro de los cuales se contemplan: a) Planes de Mejoramiento de las escuelas, b) Protocolos de evaluación diseñados e implementados desde la Unidad Técnico-Pedagógica, c) instrumentos de evaluación y seguimiento curricular, d) Reglamentos de la escuela, e) Normativa que regula la Política Educativa y de Liderazgo Escolar que emana del Ministerio de Educación, entre otros de relevancia para el estudio.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las prácticas de evaluación que se describen derivan de procesos permanentes de reflexión, transición pedagógica y cambio, así como también, de las necesidades emergentes y comprensiones que desarrollan quienes lideran la gestión del currículum. Asimismo, se despliegan desde una visión más democrática del aprendizaje y de la evaluación, integrando la colaboración y la autoevaluación en la tarea cotidiana propiciando la implicación del aprendiz, ya sea estudiante o docente. En este sentido, cabe señalar que de acuerdo con Trujillo et al.

(2021) se busca destacar prácticas evaluativas que han priorizado el aprendizaje auténtico más allá de la vigilancia del quehacer superficial por parte de directivos escolares (tabla 1).

Tabla 1

Prácticas de liderazgo escolar que transitan hacia una evaluación democratizadora

Práctica	Características
Acompañamiento pedagógico	<p>El acompañamiento pedagógico es un proceso de colaboración profesional y evaluación compartida de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula. Involucra una etapa de diagnóstico, diseño colaborativo, acompañamiento al aula y retroalimentación entre pares docentes y/o con personas que integran el equipo directivo. El acompañamiento hace énfasis en observar el desempeño del estudiantado en sus procesos de construcción de aprendizajes, junto a la retroalimentación y reflexión sobre la práctica docente para contribuir a mejorarla.</p> <p>Cabe señalar que quien acompaña, se implica en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus pares docentes de forma horizontal y dialógica, es decir, no busca situarse como un/a observador/a pasivo/a de las actividades que ocurren en el aula.</p>
Diálogos pedagógicos entre profesionales	<p>Refiere a espacios de discusión y diálogos pedagógicos institucionalizados, en los cuales el equipo docente hace una evaluación de las evidencias de aprendizaje del estudiantado, información que utilizan para desarrollar procesos de reflexión sobre su propio trabajo en el aula. En este ejercicio, profesoras y profesores comparten y retroalimentan las prácticas de sus pares y definen en conjunto sus necesidades profesionales de aprendizaje, las cuales abordan en pequeños grupos o a nivel institucional con charlas y talleres preparados y liderados por las y los mismos docentes.</p>
Acompañamiento a comunidades de aprendizaje	<p>Esta práctica se refiere a la formación de comunidades de aprendizaje entre las y los profesionales docentes de diversas disciplinas, en donde se diseñan situaciones de aprendizaje y procesos de evaluación compartida.</p> <p>Quienes integran los equipos de liderazgo se organizan y participan activamente en cada una de las comunidades y acompañan los procesos de planificación, implementación y evaluación de las estrategias y su impacto en el aprendizaje de las y los estudiantes. Estos espacios permiten la construcción compartida de diseños colaborativos o diseños de aprendizaje integral basados en los principios del Aprendizaje Basado en Proyectos o retos.</p>
Retroalimentación colaborativa	<p>Generación de escenarios de retroalimentación entre pares profesionales sobre los diseños de aprendizaje y las propuestas pedagógicas que realizan las y los docentes de aula. Esta práctica tiene dos expresiones: 1) se realiza entre pares que trabajan en la enseñanza de una misma disciplina y 2) entre pares docentes de diversas disciplinas en pro del diseño de propuestas de aprendizaje integrado y evaluaciones colectivas (ABP, entre otras).</p> <p>La evaluación que se desarrolla en estos espacios se lleva a cabo como parte del trabajo pedagógico cotidiano.</p>
Cuestionario de evaluación que recoge la voz del estudiante	<p>La práctica refiere a la aplicación de un instrumento que busca conocer la percepción y valoración que el estudiantado tiene sobre las estrategias pedagógicas diseñadas por sus profesoras y profesores junto a su propio proceso de aprendizaje, lo que permite al equipo docente tomar decisiones compartidas.</p>

Nota. Elaboración propia.

Como se observa en la síntesis de prácticas en la tabla 1, la característica más relevante de una evaluación democrática es la implicación de las y los aprendices en el proceso evaluativo, es

decir: en la recogida de información, la emisión del juicio y toma de decisiones. Por ejemplo, en la práctica de acompañamiento pedagógico, que contempla la evaluación del desempeño del profesorado, se ha abierto la modalidad hacia el desarrollo de conversaciones que propicien la reflexión de la práctica pedagógica más allá de la emisión de juicios de valor que realiza un observador externo de una clase aislada. Estas conversaciones se desarrollan antes y después de la clase, en este sentido, el acompañamiento pedagógico trasciende el momento de la observación en el aula. Es decir, se ha distanciado de la tradicional comprobación de lo que hace cada docente durante la clase, y la actividad de observación al aula es sólo una parte del proceso, ya que lo que se pretende analizar es cómo y qué están aprendiendo las y los estudiantes. Como resultado de la implementación de esta práctica, algunas de las escuelas han consensuado nuevos criterios de evaluación para orientar qué se espera de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Siguiendo esta perspectiva, el desarrollo de diálogos entre profesionales, se considera como otro escenario valioso y reconocido por el profesorado, pues tienen la posibilidad de compartir sus juicios profesionales con líderes escolares y tomar decisiones conjuntas para mejorar el proceso educativo. Esta práctica, si bien puede parecer habitual en las escuelas, posee un sentido diferente, ya que se evalúa el proceso pedagógico y se toman decisiones que se traducen en acciones específicas que afectan tanto al profesorado en su labor como al equipo de liderazgo. En consideración de los principios generales de la evaluación planteados por Santos Guerra (2014), dicha participación en los procesos evaluativos es formativa y ayuda a poner en práctica los acuerdos, por este motivo, no es fruto de una decisión jerárquica que fácilmente convierte a la evaluación en un acto burocrático y sin sentido.

Por otra parte, en las prácticas de acompañamiento a comunidades de aprendizaje en el diseño y retroalimentación colaborativa, la evaluación se concibe como un proceso inmerso en el quehacer cotidiano de la escuela. En este sentido, la evaluación de la implementación del currículum se lleva a cabo de manera compartida con profesoras y profesores y se asume también como una oportunidad de aprendizaje. La Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) de la escuela o coordinación pedagógica, se suma a las actividades de diseño y evaluación de las propuestas de aprendizaje que desarrolla el cuerpo docente en el aula, dejando atrás el rol de control y revisión de planificaciones e instrumentos de evaluación previa a su uso en las diferentes clases con estudiantes. Estas nuevas rutinas transfiguran la cultura escolar, pues se constituyen como instancias de diálogo virtuosas que permiten potenciar el liderazgo de cada

docente y son coherentes con los actuales planteamientos y desafíos de liderazgo escolar que buscan propiciar la colaboración vinculada al desarrollo profesional (Liggett, 2022).

Se ha podido constatar que estas prácticas de evaluación avanzan hacia procesos dialógicos de retroalimentación y mejora, más inmediatas que la evaluación convencional conocida como heteroevaluación, donde una persona desde una relación jerárquica emite juicios de valor sobre el desempeño de otra, quien puede o no comprender dicha visión para corregir y mejorar su desempeño. De esta manera, algunas de las UTP en las escuelas, han propiciado que estos procesos de valoración se den entre pares, situación de colaboración que motiva la autoevaluación. Entonces, se puede afirmar, que posiblemente estos equipos profesionales han iniciado un tránsito hacia el enfoque de evaluación como aprendizaje, lo que implica necesariamente la redefinición de estructuras y procesos que propicien una cultura de autoevaluación, ya que como plantea Calatayud (2022), no sería una práctica completamente instaurada en los centros educativos.

Es importante mencionar que estas lógicas, no han dejado que quienes lideran las organizaciones escolares conozcan y estén conscientes de las necesidades de mejoramiento educativo, sino que lo hacen desde el acompañamiento y la implicación de profesoras y profesores en el proceso evaluativo. Asimismo, como expone Trujillo et al. (2021), las y los docentes se sienten apoyadas/os y empoderadas/os cuando se les reconoce su experiencia y existe respeto por el profesionalismo, lo cual se evidencia en el rol que asumen para evaluar y gestionar el currículum, ya que dicha práctica no se reduce a tareas de producción y sistematización de datos para que la dirección escolar tome decisiones de mejora, sino, que el cuerpo docente asume los compromisos y transformaciones necesarias para la mejora desde su propio quehacer en el aula.

Finalmente, es necesario destacar que la última práctica es desarrollada solo por una de las 12 escuelas participantes del estudio. Esta práctica considera la voz de las y los estudiantes al momento de tomar decisiones pedagógicas referidas al diseño, implementación y evaluación de propuestas de aprendizaje. Es relevante explicitar que la decisión de conocer la mirada del estudiantado surgió en el período de pandemia, lo que llevó a muchas escuelas y docentes a repensar sus prácticas pedagógicas en búsqueda de priorizar los aprendizajes significativos en un contexto marcado por la incertidumbre, las cuarentenas, distanciamiento físico y ausencia de presencialidad en las escuelas.

Gran parte de los esfuerzos referidos por las escuelas participantes, se sitúan en facilitar materiales de aprendizaje impresos ya que la mayoría de su estudiantado pertenece a los sectores más vulnerables de la sociedad, por tanto, no pudieron implementar clases online o sincrónicas. En este sentido, para la escuela que diseñó el instrumento, recoger la mirada del estudiantado respecto a cómo era su experiencia educativa desde el hogar, fue clave para planificar los periodos formativos desarrollados posteriormente. Asimismo, es interesante reflexionar sobre el sentido y uso de la información recogida, pues usualmente puede ser utilizada para mejorar desde una misma perspectiva el aprendizaje esperado sin poner en cuestionamiento dichos marcos interpretativos para replantear la práctica pedagógica (Mayes, Black y Finneran, 2020). Por lo tanto, cobra relevancia profundizar en el alcance de esta práctica y su vínculo con el aprendizaje y la democracia. Tal como plantean Nelson y Charteris (2020), es fácil que los hallazgos de la voz de los estudiantes se traduzcan en una lista de chequeo para vigilar a los maestros desde abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El estudio ha dado cuenta de las prácticas evaluativas que democratizan la cultura de aprendizaje de la escuela mediante procesos de gestión y liderazgo del currículum colaborativos y dialógicos, hallazgos que son resultado de una investigación más amplia sobre las prácticas de evaluación en las organizaciones escolares. En este sentido, los procesos evaluativos descritos, son consistentes con las políticas de desarrollo profesional docente que apuestan por el aprendizaje situado. Por consiguiente, tienen un auténtico sentido pedagógico que busca el aprendizaje y la mejora escolar desde la reflexión, compromiso y acción de las y los docentes, en tanto agentes promotores del aprendizaje, por sobre el control como sustento de la racionalidad evaluativa.

Cabe señalar que las cinco prácticas descritas se destacan dentro de 34 tipos de prácticas identificadas en la primera etapa del proceso investigativo, lo que representa sólo el 15% de las prácticas de evaluación declaradas por los equipos participantes de la investigación. Este hallazgo es sumamente significativo, en la medida que reconocemos que si bien, las otras 29 prácticas refieren a estrategias, procedimientos y acciones dirigidas a evaluar el desarrollo del currículum escolar de diversas maneras, no se caracterizan por ser prácticas democráticas o democratizantes, es decir, responden a lógicas y estructuras altamente jerarquizadas, en un escenario social contemporáneo que demanda la democratización de las estructuras e instituciones sociales esenciales, como parte de los cuestionamientos a la vigencia de las lógicas y herencias de la dictadura cívico-militar (1973-1990) vivida en Chile.

Las prácticas evaluativas identificadas, se desarrollan fundamentalmente entre profesionales de la educación sin vinculación con las comunidades, ciudadanas y ciudadanos como co-responsables de la institución educativa, así como plantea Knight (2019), existe una concepción de liderazgo más hacia dentro, que una que mire hacia el exterior, lo que aún se posiciona como un desafío. Ahora bien, es importante reiterar que estas prácticas se reconfiguran de manera permanente, alcanzando diferentes niveles de participación, las que en los casos que conforman este estudio, buscan fortalecer la implicación principalmente del profesorado.

En esta línea, se constató la presencia de la auto y coevaluación de la práctica educativa, acción que se desarrolla mientras las y los docentes llevan a cabo las actividades pedagógicas cotidianas propias de su quehacer profesional, es decir, como una práctica institucionalizada. Lo anterior, es coherente con lo expuesto por Ríos-Muñoz y Herrera-Araya (2021), quienes destacan la auto y coevaluación como estrategias transformadoras dentro del sistema escolar. En este sentido, se corrobora que las escuelas están tomando conciencia sobre la necesidad de implicar al profesorado en las evaluaciones de su propio desempeño, lo cual propicia una cultura profesional de aprendizaje y colaboración. Sobre la base de estos hallazgos, se proyecta la necesidad de ahondar en la calidad de la práctica de autoevaluación y asegurar mecanismos de permanencia, tal como ha señalado Calatayud (2022), de modo de establecer relaciones con los procesos de democratización en la escuela.

Para Apple y Beane (1999) la democratización de la escuela se podría alcanzar a través de una cultura democrática que configure todos los procesos de la escuela, lo cual incluye experiencias democráticas de aprendizaje para cada estudiante. Por ende, la reflexión que suscita la indagación sobre prácticas evaluativas democráticas nos lleva a cuestionar el rol que se le otorga y asume al estudiantado para aprender y, tal como sugiere Trujillo et al. (2021) revisar si prima el principio de confianza mutua entre personas adultas, niños, niñas y jóvenes, en lugar de la vigilancia y el control. En tal sentido, los procesos participativos de evaluación están estrechamente relacionados con el aprendizaje de las personas desde una perspectiva inclusiva, dado que la experiencia evaluativa es un proceso democratizador y dialógico del aprendizaje, que invita de acuerdo con Mayes et al. (2020) al aprendizaje intergeneracional recíproco en la escuela.

En síntesis, la democratización evaluativa de la escuela es una descripción de un proceso que está ocurriendo y que representa parte de las demandas y necesidades sociales urgentes. Se espera, que tanto los equipos directivos como las y los docentes, puedan avanzar hacia la transformación más profunda en los propósitos y formas de configurar la evaluación, de modo

que aspiremos a una democratización evaluativa de la escuela como organización de aprendizaje y que se proyecte desde la práctica, la configuración de nuevas formas de diálogo y aprendizaje humano en nuestra sociedad. En este sentido, se espera que todos los procesos evaluativos de gestión y liderazgo escolar sean cada vez más coherentes con la promoción de una cultura de aprendizaje democrática y que nos permita avanzar a la construcción de una sociedad más justa y equitativa desde los espacios en que nos desenvolvemos y somos socializados desde la primera infancia.

6. AGRADECIMIENTOS

Este texto forma parte de una Investigación financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Fondecyt de Iniciación N°11200738 “Liderazgo para el aprendizaje y prácticas de evaluación en Escuelas de Educación Básica de La Araucanía”.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apple, M. y Beane, J. (1999). *Escuelas Democráticas*. Morata.

Calatayud, M. (2022). Complicidad entre autoevaluación y desarrollo profesional: ¿Cómo posibilitarla? *Revista Meta: Avaliação, 14*(42), 1-18. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v14i42.3626>

Charmaz, K. (2017). The Power of Constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry. *Qualitative Inquiry, 23*(1), 34-45. <https://doi.org/10.1177/1077800416657105>

García-Carpintero, A. y Schugurensky, D. (2017). La participación como elemento clave en las escuelas democráticas. *Revista Reflexão e Ação, 25*(2), 46-83. <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v25i2.9884>

Giulano, F. (2020). Razón evaluadora/razón punitiva: relaciones y complicidades (o dos caras de la colonialidad pedagógica). *Revista Humanidades, 10*(1), 1-21. <https://doi.org/10.15517/h.v10i1.39678>

Guber, R. (2015). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.

Gordon, R., Lumb, M., Bunn, M. & Burke, P. (2021). Evaluation for equity: reclaiming evaluation by striving towards counter-hegemonic democratic practices. *Journal of Educational Administration and History, (3)*, 277-290. <https://doi.org/10.1080/00220620.2021.1931059>

- Knight, K. (2019). The school principal as democratic leader: a critique of the Wallace Foundation's vision of the principalship. *International Journal of Leadership in Education*, 25(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1637545>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Larsen, E. & Hesby, N. (2022). Teachers' Perceptions of Their Schools' Democratic Character. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021437>
- Levinson, M. & Solomon, M. (2021). Can Our Schools Help Us Preserve Democracy? Special Challenges at a Time of Shifting Norms, *Hastings Center Report* 51(1), 15-22. <https://doi.org/10.1002/hast.1224>
- Liggett, R. (2022). Democratic leadership in a study of school based professional leadership culture: policy implications. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2009036>
- Mallimaci, F. y Giménez, B. (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Gedisa.
- Mayes, E., Black, R. & Finneran, R. (2020). The possibilities and problematics of student voice for teacher professional learning: lessons from an evaluation study. *Cambridge Journal of Education*, 51(2), 1-18. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1806988>
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. A. 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. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110>
- Moreno-Olivos, T. (2021). Cambiar la evaluación: Un imperativo en tiempos de incertidumbre. *Alteridad, Revista de Educación*, 16(2), 223-234. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.05>
- Nelson, E. & Charteris, J. (2020). Student voice research as a technology of reform in neoliberal times. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(2), 1-18. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1713867>
- Ortiz de Santos, R., Torrego, L. y Santamaría-Cárdaba, N. (2018). La Democracia en Educación y los Movimientos de Renovación Pedagógica: Evaluación de Prácticas Educativas Democráticas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 197-213. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.010>

- Páramo, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Revista Pensamiento y Gestión*, (39), 7-13. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-62762015000200001
- Pascual-Arias, C., García-Herranz, S. & López-Pastor, V. (2019). What do preschool students want? The role of formative and shared assessment in their right to decide. *Cultura y Educación*, 31(4), 865-880, DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1656486>
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el Aprendizaje: el cambio educativo como cambio social*. Grano de Sal.
- Ríos-Muñoz, D. y Herrera-Araya, D. (2021). Contribución de la evaluación educativa para la formación democrática y transformadora de estudiantes. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.40>
- Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y Aprender: un único proceso*. Octaedro.
- Santos-Guerra, M. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea.
- Santos-Guerra, M. (2020). *¿Para qué servimos los pedagogos? El valor de la Educación*. Catarata.
- Sisson, J., Lash, M., Shin, A. & Whittington, V. (2021). Co-constructed leadership in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1914350>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Trujillo, T., Møller, J., Jensen, R., Espinoza, R. & Larsen, E. (2021). Images of Educational Leadership: How Principals Make Sense of Democracy and Social Justice in Two Distinct Policy Contexts. *Educational Administration Quarterly*, 57(4), 536-569. <https://doi.org/10.1177/0013161X20981148>

EFEMÉRIDES EN LA ESCUELA. ANÁLISIS DE CELEBRACIONES Y FESTIVIDADES ESCOLARES DESDE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Rosa Ortiz de Santos

Vanessa Ortega-Quevedo

Noelia Santamaría-Cárdaba

Universidad de Valladolid

rosaos94@gmail.com

PALABRAS CLAVE

Efemérides; festividades; celebraciones; inclusión educativa; sentido pedagógico.

RESUMEN

La celebración de festividades y tradiciones populares forma parte de la cultura escolar. El objetivo de esta aportación consiste en realizar un análisis preliminar de la celebración de festividades en las escuelas de Infantil y Primaria, así como valorar su sentido educativo, teniendo como base la educación inclusiva. Se ha difundido un cuestionario con preguntas cuantitativas y cualitativas y se han obtenido respuestas de 25 personas. Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que los profesionales de la educación conceden un importante valor educativo a las festividades en el marco escolar, pero, al mismo tiempo, se reconoce su implementación sin reflexión, como una especie de ritual instaurado en las escuelas de forma acrítica, sin la garantía de que se esté trabajando en favor de uno de los principios esenciales de nuestro actual sistema educativo: la inclusión de todo el alumnado.

1. INTRODUCCIÓN

“La celebración de fiestas y tradiciones populares constituye una realidad tangible en las escuelas españolas” (Teixidó, 2012, p. 70). Tradicionalmente, la celebración de efemérides en el ámbito escolar procuraba “asegurar la adhesión de los niños al ideal colectivo de la nación y su fidelidad a las élites en el poder” (Parra y Segarra, 2012, p. 20). Era un elemento adoctrinador más en el proceso de construcción de una sociedad fundamentada en ideales patrióticos y religiosos. En la actual sociedad, predominantemente neoliberal, la pedagogía entiende que la escuela no debería servir para perpetuar los peligrosos valores del consumismo, la desigualdad, la competitividad o el individualismo, “sino un ámbito en el que se construyen y legitiman [los valores sociales y democráticos] y, por tanto, debería hacerlo de un modo abierto [y] crítico” (Parra y Sagarra, 2012, p. 21).

Las festividades y la celebración de tradiciones están ligadas a elementos culturales, históricos y religiosos, pero también tienen una importante significación política. “Las fiestas son referidas como espacio ritual que exige ser comprendido desde la complejidad del símbolo” (Valencia, 2015, p. 152). Parra y Sagarra (2012) afirman que uno de los inconvenientes que hay en los centros escolares actuales es que cuando las celebraciones entran en el entorno escolar se trata de eliminar cualquier componente político que pudiera suscitar problemas, lo que genera que se pierda la oportunidad de poder trabajar de forma crítica elementos culturales importantes de nuestra realidad.

Lo cierto es que las festividades forman parte de la cultura escolar y son especialmente valiosas como elemento formativo y educativo transversal que permite la transmisión cultural y, sobre todo, la educación en valores democráticos y sociales de manera global e interdisciplinar (Molinero-Rubio, 2010). Por esta razón, parece importante incorporar las fiestas y celebraciones al calendario escolar. Según Teixidó (2012) estas fiestas han de tener sentido educativo y formativo. Las celebraciones en las escuelas son una práctica habitual, presentes en todos los centros educativos de España de una u otra manera. Sin embargo, paradójicamente, han sido escasamente estudiadas por parte de la investigación educativa (Teixidó, 2012). La inclusión de las festividades en los centros escolares genera muchas inquietudes en los docentes:

¿Cómo integrar lo festivo con lo formativo? ¿Cómo seleccionar las celebraciones a incorporar en el currículum escolar ante las múltiples posibilidades? ¿Qué actitud y dedicación son exigibles al profesorado? ¿Qué vínculos deben establecerse con las familias y el entorno en la preparación y desarrollo de las actividades? ¿Cómo tratar la multiculturalidad [...]? La celebración de las fiestas tradicionales en la escuela ¿debe evaluarse? (Teixidó, 2012, p. 5).

En esta propuesta de investigación proponemos otras preguntas: ¿en las festividades escolares se tiene en cuenta la inclusión educativa de todo el alumnado o, por el contrario, son habituales prácticas que excluyen y segregan?, ¿las actividades propuestas tienen sentido educativo?, ¿involucran a todos los miembros de la comunidad educativa?

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta aportación consiste en realizar un análisis preliminar para un estudio posterior más completo de las prácticas y actividades educativas que se llevan a cabo

en la celebración de festividades dentro de las escuelas de Educación Infantil y Primaria, así como valorar su sentido educativo, teniendo como base la educación inclusiva.

3. METODOLOGÍA

Este estudio emplea un enfoque metodológico mixto al realizar un estudio de encuesta, el cual emplea un cuestionario con preguntas de carácter abierto y cerrado. En este caso, las preguntas cerradas se han analizado empleando estrategias cuantitativas y las abiertas utilizando técnicas cualitativas. El cuestionario se realizó a través de Microsoft Forms y se puede consultar en el siguiente enlace: <https://forms.office.com/r/TKWkgamvwQ> Se ha difundido a profesionales de la educación de diferentes etapas educativas, de diferentes lugares de España, a través de Redes Sociales, correos electrónicos y mediante redes de mensajería instantánea.

Los participantes en el estudio han sido 25 maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria. En concreto, el 16% de los participantes son de género masculino y el 84% femenino. El 20% son maestros y maestras de Educación Infantil y el 80% de Educación Primaria.

Para realizar el análisis de las preguntas abiertas del cuestionario, se establecieron de manera inductiva una serie de categorías de análisis, que emergieron de las respuestas proporcionadas por los participantes. Se codificaron las respuestas para salvaguardar la identidad de los participantes con P1 (participante 1), P2 (participante 2) y así sucesivamente.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Festividades que se celebran en los centros de Educación Infantil y Primaria

Con el fin de conocer las festividades que los encuestados y las encuestadas admiten celebrar en sus centros educativos se les pidió que señalaran de entre una serie de festividades propuestas aquellas que cumplieran con este requisito. Las festividades más celebradas por los y las participantes, con más de un 84% de coincidencia, son: Carnaval (23); el día de la paz y la no violencia (23); Navidad (22); el día de la mujer (21); Halloween (21); y el día del libro (22). Estamos ante festividades diversas; dos de ellas son de origen religioso (Carnaval y Navidad), una exportada culturalmente (Halloween), otra de carácter cultural (el día del libro) y dos dedicadas a trabajar valores positivos y esenciales para la convivencia, como el día de la paz y la no violencia y el día de la mujer. La utilización de las efemérides escolares como medio para el trabajo de los valores esenciales también lo defienden autores como Molinero-Rubio (2010) o Parra y Segarra (2012).

En segundo lugar, entre el 52% y el 23% los entrevistados y entrevistadas admiten celebrar festividades tales como el Día de la Constitución (13); San Valentín (11); el día mundial del medio ambiente (11); el día Internacional de la mujer y la niña en la ciencia (10); el día de la familia (11); el día de los derechos humanos (8); y el día mundial contra la violencia de género (7). En este caso encontramos una celebración de carácter religioso, actualmente muy comercializada y ligada al consumismo, como es el día de San Valentín. El resto de las festividades mencionadas pretenden promover, al menos a priori y en el día señalado, valores fundamentales.

En tercer lugar, con menos del 20% de coincidencia entre los y las participantes en el estudio encontramos las festividades de El Día del Árbol (5), los días del padre y de la madre (4), el aniversario de personajes ilustres o de hechos históricos (4) o el día de la hispanidad (3). En este caso nos encontramos con festividades de carácter familiar o institucional.

Por último, se preguntó a los maestros y maestras si celebraban algunas festividades en sus centros educativos que no se hubieran nombrado. Otras fechas señaladas celebradas fueron: San Patricio, Thanksgiving o Easter, exportadas de tradiciones americanas; Las Fallas, el Día de la Comunidad, las Verbenas de San Fernando y San Isidro, de carácter comunitario y tradicional; el día de la poesía y de la música, con carácter cultural; el Día Mundial de Concienciación sobre el Autismo y la “semana de la inclusión”, para promover y abordar valores de respeto a la diferencia e inclusión; y el día de los fundadores del colegio con carácter institucional.

4.2. Tipo de actividades que se realizan en las festividades escolares

4.2.1. A nivel de aula

23 de los 25 docentes participantes en el estudio han manifestado realizar actividades a nivel de aula que, aunque suelen seguir los preceptos marcados por el centro o la coordinación de curso o internivel, amplían o matizan la actividad según su criterio. Los dos participantes restantes inciden en la necesaria coordinación y organización de estos eventos, así como la programación de las actividades implicadas a nivel de centro. Una persona explica que en muy pocas ocasiones se realizan actividades a nivel de aula: “pocas se hacen a nivel de aula, normalmente se hacen a nivel de centro” (P2).

La mayor parte de los y las participantes, al explicar el motivo de las celebraciones que se van a realizar en clase, indican que se llevan a cabo, generalmente, como parte de la acción tutorial o en las áreas más afines a la festividad: “Se realiza alguna actividad explicando el día en

cuestión” (P1); “se trabajan normalmente en las tutorías o en las áreas relacionadas (inglés)” (P7).

En cuanto al tipo de actividad, la mayor parte de las maestras y maestros se han decidido por comentar a nivel general qué actividades suelen realizar en estos días señalados. Una minoría no ha generalizado y ha desglosado el tipo de actividades que suelen realizar en cada festividad e incluso, cuánto tiempo dedican a su trabajo, tal y como se puede apreciar en la siguiente respuesta:

Dependiendo de cuál sea la festividad a celebrar, se destina en torno a una sesión (normalmente de tutoría) para poder trabajar o en clase. Si son fechas puntuales, se trabaja solo ese día y si son celebraciones más duraderas como carnaval, Halloween o Navidad, se suele destinar más sesiones, mínimo 4 o 5. Centrándome en el día Internacional de la mujer, solo suelo dedicar dos sesiones, comenzando con el visionado de vídeos explicativos de cómo surgió la celebración de este día, la importancia que tiene para todos y paso a dar a conocer a una serie de mujeres que destacaron a lo largo de la historia por sus actos a favor de los derechos de la mujer. Posteriormente, realizo varias dinámicas de grupo con los alumnos sobre lo que hemos trabajado, normalmente en forma de trivial con preguntas relacionadas con lo visto en clase. (P9)

Depende del nivel, [...]. Suelen celebrarse con actividades con esa temática (ambientar los problemas de matemáticas, textos o vocabulario en lengua...), Manualidades, actividades en gran grupo como memorys, Pasapalabra, concursos, bingo, etc. Normalmente también se acompaña con atuendos o colores relacionados en la vestimenta o complementos. En ocasiones, se realizan desfiles y exposiciones en el salón cultural del pueblo. (P7)

Finalmente, las propuestas de aula más presentes son las actividades plásticas; las lecturas de manifiestos y cuentos; y la realización de fiestas con canciones temáticas. En este sentido, una de las personas participantes comenta que lo trabaja “con actividades manipulativas para vocabulario en inglés y euskera, fichas de juegos como sopas de letras o canciones con huecos, contar experiencias personales, photocall o collages” (P15). A estas actividades le siguen los debates, las propuestas ligadas a otros proyectos que esté realizando el centro como la creación de cortos, la realización de talleres, jugar a juegos adaptados a la temática, la realización de pequeñas investigaciones, etc.: “Este curso debido al Proyecto “Pásatelo de Cine” muchas celebraciones se basan en cortos o películas sobre el tema a tratar, haciendo tertulias dialógicas

o actividades a partir de estas películas” (P3) o “Se realiza alguna actividad explicando el día en cuestión y normalmente se abre un debate. Las actividades son variadas y no se repiten de curso en curso” (P1).

Por último, se destaca que sólo un participante ha mencionado actividades en las que se implique a los familiares (fuera de la escuela) al afirmar que “Los niños realizan murales, tarjetas, videos relacionados con la actividad, y se programan actividades para que trabajen en casa a nivel familiar y luego se usan para decorar el centro” (P18).

4.2.2. A nivel de centro

El 28% de los y las participantes han respondido resaltando la necesidad de la coordinación de las actividades, mientras que el 72% ha esclarecido el tipo de actividades que se realizan.

En relación a los y las encuestados que hablan sobre la coordinación destacan la organización de actividades en las que participen todos los alumnos y las alumnas del centro o al menos que se realicen actividades de forma simultánea, tal y como indica el primer participante: “Se piensan las actividades y se ponen en común en las reuniones. Se reparten las tareas y se informa al claustro. Normalmente se realizan en horario de clase, excepcionalmente después del recreo o a últimas horas. Y con coordinación, a la vez” (P1). Incluso, se comenta cómo la situación de pandemia ha perjudicado la organización de actividades a nivel de centro debido a los protocolos de prevención: “Lo celebra cada uno como quiere; con esto del covid se perdió mucha socialización a nivel de centro” (P21). En estas declaraciones sobre la organización solo uno de los participantes habla de la implicación de las familias en las actividades: “Por ciclos se plantean una serie de actividades. Las familias suelen colaborar en este tipo de festividades” (P24).

En relación con los tipos de actividades se continúa con las temáticas mencionadas a nivel de aula, pero en este caso se presentan desde un punto de vista de trabajo conjunto entre los distintos alumnos y alumnas del centro. A estas actividades se añaden las reuniones para tomar chocolate u otros productos tradicionales y locales/regionales relacionados con las festividades, la realización de desfiles con vestimenta relacionada con la temática, la decoración del centro educativo, la realización de gymkanas, etc. A modo de ejemplo, se muestran las siguientes respuestas: “Murales conjuntos, actividades colectivas tipo pasaje del terror” (P5) y “Todos hacen lo mismo y luego se muestra. Por ejemplo, en el día del libro, pasapáginas y grabación de la clase leyendo un cuento. Se monta un video en el que aparecen todas las clases y se ve” (P16).

Finalmente, cabe resaltar como en tres de las declaraciones de los y las participantes hablan sobre la implicación, sobre todo de las madres y de asociaciones como el AMPA: “Durante el recreo, dependiendo de la festividad que sea, las madres del AMPA reparten alguna comida típica relacionada con esa fiesta; por ejemplo, limonada y barquillos en San Isidro...” (P22).

4.3. Participación de la comunidad educativa

4.3.1. Papel del docente

Algunas de las respuestas recogidas aluden a la creación de comisiones y la realización de reuniones asociadas a estas celebraciones, como se muestra en las siguientes respuestas: “Cada maestr@ pertenece a una comisión que se encarga de los días asociados a su comisión. P.e. Salud y medio ambiente” (P1), “La comisión de fiestas define las actividades y los docentes las realizamos” (P11) o “Hay 3 encargados por festividad. Nos encargamos de proponer las actividades en la comisión de festejos y ya” (P14). En este sentido, algún participante considera que al no pertenecer a una determinada comisión solo realiza las acciones que considera oportunas: “Soy tutora pero no pertenezco a la comisión de complementarias, así que realizo las actividades propuestas obligatorias y algunas otras que yo considero” (P13). Cabe resaltar la representación familiar, concretamente de madres, que hay en alguna de las comisiones de festejos: “Hay una comisión mixta en el colegio formada por profes y madres que deciden cómo se va a celebrar cada fiesta y lo transmiten al profesorado y las familias del centro...” (P16). Por último, ser docente de alguna especialidad parece que lleva asociada la responsabilidad de preparar actividades específicas: “Al ser la especialista de música me encargo de las actuaciones musicales y la música que corresponda” (P2) o “Preparar la parte de inglés” (P10).

Otros de los encuestados y encuestadas hacen notar que su rol en cuanto a la celebración de las festividades en su centro educativo recae en la organización de las actividades, así como en la búsqueda de material para la realización de las mismas.: “organizar junto a otros profes la actividad. Llevarla a cabo en el centro” (P3). “Búsqueda de material, organización de talleres” (P4). “Al ser tutora, intento que se enfoque durante todo el día siguiendo la actividad normal del día a día en las distintas áreas ambientando todo pero también dejando una o dos sesiones a la realización de actividades concretas de celebración del día (P7) o “Yo como tutora dirijo a mi grupo, busco las actividades, juegos, canciones, etc. para mi grupo. También participó en elaborar las actividades del centro” (P25).

También se han localizado respuestas de los y las participantes que aluden a su papel dentro de la dinámica de aula resaltando que ejercen de guía, e incluso en algunos casos de “vigilantes”

y transmisores de conocimientos. Algunos ejemplos de estas declaraciones pueden ser: “es un papel de guía y de vigilante. Guía para que sepan cómo se realizan las actividades y vigilante para que durante el desarrollo de las mismas se pueda controlar cómo lo realizan” (P6) o “Dirijo las actividades de aula y explico a los niños vocabulario y les doy información sobre el día” (P20).

Finalmente, localizamos de forma minoritaria dos tipos de discurso, uno entablado por dos participantes que remarca su papel como un papel activo esencial por la implicación docente que requiere la organización de estos eventos festivos. “Mi papel es activa, dado que es precisa la implicación del docente para que todas las actividades puedan ser realizadas” (P23). Otro que pone el foco en la importancia de la adaptación y concreción de las actividades diseñadas a los distintos niveles de aprendizaje. “Después hay cuestiones que se concretan en cada nivel o tramo y se comparten recursos en la nube de EducaMadrid” (P22).

4.3.2. Papel del alumnado

Las respuestas de los encuestados y las encuestadas se pueden agrupar en cuatro tendencias diferentes. La tendencia en la que más participantes coinciden (48%) establece que los estudiantes son receptores de la actividad y pueden mantener un papel activo en la realización de dichas actividades, pero ese papel se puede extender o no a la toma de decisiones y programación de las actividades. Algunos ejemplos pueden ser: “Son protagonistas en la ejecución, pero no en la decisión” (P11) o “Suele haber poco debate respecto a muchas actividades. A veces preguntan curiosidades o “¿por qué...?”, pero la mayoría de las veces son meros asistentes en el desarrollo de las actividades” (P15).

La segunda tendencia, con un 32%, estima que se escucha las aportaciones de los alumnos para la programación de las actividades y que ellos mantienen un papel importante que incluye la toma de decisiones, aunque en algunos casos se resalta que se les escucha para poder mejorar en otros cursos o actividades futuras: “Son los protagonistas y deciden lo que ellos quieren dentro de lo que les damos” (P8); “En mi aula es primordial que ellos sean los protagonistas y elijan qué actividades les motivan más para así poderlo desarrollar con éxito” (P19); “Al finalizar los trimestres siempre se le hacen encuestas sobre qué cambiarían o mejorarían y se tiene en cuenta para el siguiente curso” (P12).

En tercer lugar, con un 8% de coincidencia encontramos dos tendencias, aquellos y aquellas que declaran que el papel del alumnado es pasivo yendo un paso más allá que los y las participantes que determinaban que eran consumidores de la actividad, pero con un papel activo

en la realización de esta, con ejemplos como: “Pasivo. No intervienen en la toma de decisiones ni en el diseño de actividades. Solo consumen...” (P1). Resaltamos, además, el discurso de los y las participantes que entienden que el papel del alumnado se reduce a ser ayudantes para la realización de decoraciones, por ejemplo, “realización de productos finales de exposición, trabajos grupales, atuendos (P7).

Por último, un docente establece que el papel depende de la edad de los participantes indicando que:

Dependiendo de la edad, si son pequeños trabajan en clase con las actividades que planteo, mientras que, si son más mayores, les animo a que elaboren proyectos individuales o grupales sobre la búsqueda de información de mujeres importantes en la historia, normalmente elaborando murales. (P9).

4.3.3. Papel de las familias

Hasta el momento, ha habido escasas menciones a los familiares y su implicación. En la pregunta destinada a preguntar explícitamente sobre la colaboración de las familias en las celebraciones, la mayoría les asignan un papel. Estos roles son amplios y alcanzan desde ser espectadores - “mero espectador” (P2)-, a la toma de decisiones importantes en la organización de las actividades: “algunas familias participan en la comisión mixta como ya se ha dicho. Estas familias participan en la planificación, organización y celebración” (P22). Entre estos dos polos se puede encontrar la asignación de tareas como llevar comida o preparar disfraces y atrezzo, o ser jurado en concursos: “Sólo participan en elaborar los disfraces y participar en algún concurso que los niños tienen que participar como elaborar un plato para degustar en Halloween” (P25); “ayuda y colaboración con los alumnos y con el centro en cuanto a decoración, participación ...” (P7). Por su parte, El 44% de los y las participantes reconocen que los familiares no participan; y de este porcentaje, un 12% señala que es causa de la actual situación sanitaria, aunque no explican qué rol tenían antes de la pandemia.

4.3. Concepción del profesorado sobre el carácter inclusivo de las festividades escolares y su sentido educativo

En el análisis de esta pregunta debemos tener en cuenta que la percepción que los docentes participantes tienen sobre el carácter inclusivo de las actividades que realizan, puede variar en función de lo que entiendan por “inclusión educativa”, de su formación, su concepción de la

educación, su especialidad y sus experiencias previas. En la mayoría de los casos se asocia la inclusión educativa a:

- La convivencia internivelar: “Por supuesto que se tiene en cuenta la inclusión de todo el alumnado, es más sirven para relacionarse el alumnado de distintas edades e intereses” (P2).
- La participación de todo el alumnado en las actividades: “Sí tienen en cuenta la inclusión porque son actividades para todo el alumnado del centro” (P11).
- La adecuación de las actividades, por parte del tutor o tutora, a las características del alumnado: “Las actividades tratan de adaptarse a todo el alumnado” (P4), “... se deja esa responsabilidad en manos del tutor o tutora, pero creo que es bueno ya que es quien más conoce a sus alumnos. Cuentan siempre con más personas de apoyo, especialmente si la dificultad es mayor, pero se encargan de diseñarlo con esas necesidades (P6) o “Lo lógico es que se tenga en cuenta la totalidad del alumnado y se adapten los materiales y/o actuaciones a llevar a cabo” (P7).
- La adquisición de conciencia sobre la diversidad que existe hoy en día en nuestras escuelas: “Creo que hoy en día si se tiene más en cuenta la variedad que podemos encontrar en un aula educativa a la hora de llevar a cabo ciertas actividades” (P19).
- Las propias características del centro educativo, por ejemplo, por tratarse de un centro de escolarización preferente de alumnado con Trastorno del Espectro Autista: “En nuestro centro, al ser preferente TEA, tenemos muy en cuenta la inclusión del alumnado. Todas las actividades son educativas y lúdicas” (P8).

La mitad de los participantes valoran que las actividades que llevan a cabo tienen un sentido pedagógico y promueven la inclusión educativa. Algunas personas explican que hay una reflexión previa en el momento de seleccionar las festividades: “Sí, solo se realizan si tienen un claro sentido pedagógico, no únicamente lúdico. Son inclusivas, sí. Mi valoración es positiva” (P1).

En nuestro centro siempre nos planteamos el “para qué”, participamos en celebraciones con sentido educativo y en algunos casos lúdico. Se contempla siempre la inclusión educativa. Se dejaron de celebrar el día del padre y de la madre para respetar los diferentes tipos de familia. Otro ejemplo, intentamos hacer los disfraces en el cole para evitar las diferencias y que todo el alumnado tenga oportunidad de disfrazarse. Por otra parte,

procuramos con todas estas celebraciones ser fieles a las líneas de actuación del centro. (P3).

Más participantes aluden a la celebración del Día de la Familia, en lugar de trabajar el Día del Padre y el Día de la Madre de forma aislada. Algunos profesionales reflexionan sobre los cambios positivos que se han hecho sus centros en favor de la inclusión educativa, pero reconocen que aún queda mucho camino por recorrer:

Retiramos la celebración específica del Día del Padre y Día de la madre para adaptarnos a los nuevos roles de familia. Aparte de eso, no se han hecho más alteraciones. Aunque hay alumnado árabe en el aula, seguimos celebrando Navidad y Pascua como siempre. En San Valentín sí que celebramos el día de la Amistad y lo alejamos de ese amor idílico que nos han vendido. Sí tenemos en cuenta al alumnado con dificultades de aprendizaje preparando los materiales con letras más grandes y con colores en vez de en blanco y negro. Pero no todxs lxs compis hacen lo mismo. Todavía queda alguna de la vieja escuela... 😞. Falta mucho por hacer. (P15)

Esta maestra lamenta la inactividad de algunos compañeros y compañeras para mejorar la inclusión educativa. Como ella, la mitad de los participantes reflexionan sobre su escaso sentido pedagógico y la poca presencia de la inclusión educativa: “me parecen vacías de contenido y no son para nada inclusivas. Sobrevivo a la dinámica creada tratando de aportar algo de significado en el día a día de mi aula” (P5). Coincide con este testimonio el de Miquel Àngel (2015), que valora el abordaje de las fiestas desde las escuelas dado que, aunque se mantiene su carácter lúdico, en su opinión “se ha perdido el sentido cultural y los valores que pueden tener asociados” (p. 10).

Gran parte de los participantes reconocen el valor educativo de las festividades en las escuelas: “Pienso que las festividades hay que celebrarlas en los centros escolares; hay que abordarlas, trabajarlas y saber de dónde vienen y por qué están en nuestra sociedad. Sin embargo, creo que deberíamos pararnos a pensar un poco más en el tipo de actividades que realizamos para que verdaderamente sean oportunidades para el aprendizaje” (P23). Otra de las participantes resalta el valor que tiene la realización de festividades para el trabajo de contenidos transversales, pero reconoce que en muchas ocasiones quedan como actividades anecdóticas aisladas en el calendario; además, alude a la responsabilidad que tienen los docentes en la tarea de dar sentido a las actividades que se realizan en el marco escolar:

Lo cierto es que veo cómo apenas calan las actividades en los niños, a excepción del día en el que se trabajan. [...] Mi valoración final de estas actividades es que, a pesar de que cada año se intentan mejorar y se evita que queden en una mera actividad bonita, aún se ve la poca participación de muchos compañeros/as maestros/as que piensan que no sirven para nada y que son una pérdida de tiempo, lo cual dificulta mucho la labor educativa de dichas actividades. Si no existe una unanimidad a la hora de realizar estas dinámicas, resulta complicado trabajarlas de forma continuada con el alumnado. (P9)

Una de las limitaciones para favorecer la inclusión educativa, según los y las participantes, es la falta de recursos: “tristemente no siempre se consigue... Hay falta de apoyo y personal en las aulas para que todo funcione 100%” (P18). También se expresa que es habitual plantear actividades comunes para el centro o el aula sin atender a las características y necesidades particulares del alumnado: “Pues poco, más bien para el grupo clase sin pensar mucho en necesidades concretas” (P20). Se piensa que son una actividad aislada y poco conectada con la dinámica general del centro: “Mi valoración es que están desvinculadas del día a día del centro y que la parte educativa no tiene mucho peso” (P21) o “Se diseñan las actividades a nivel de centro, sin pararnos mucho a pensar en las necesidades particulares y sin asegurarnos de que absolutamente todo el alumnado pueda participar en dichas actividades” (P23).

Algunos de los docentes ponen ejemplos concretos de momentos en los que han presenciado la falta de inclusión, la segregación o la presencia de estereotipos y prejuicios:

- Atención a la diversidad del alumnado: “Hay niños con Tea, por ejemplo, que no les gusta mucho estar escuchando música, pero no se hace nada al respecto (P19).
- Contenidos religiosos: “Me sorprende aún que se siga celebrando la Navidad sin que haya habido diálogo con las familias y el alumnado de diferentes culturas” (P21) o “He ocupado dos sesiones de Matemáticas y Lengua para que los niños y las niñas (religiosos o no) hiciesen la figura del Niño Jesús para el Belén del colegio. No creo que esto tenga ningún sentido y, desde luego, no es inclusivo. La Navidad nos debería servir para ahondar en las diferentes culturas que además están presentes en nuestros centros, para reflexionar sobre la compañía de las familias, sobre el consumismo que produce, etc.” (P23).
- Prejuicios y estereotipos: “He vivido un desfile de carnaval sobre los diferentes países repleto de estereotipos; como botón de muestra, en la clase que iba de Brasil, todos iban vestidos de bailarines de samba (algún futbolista también), a excepción de un único niño

que vino sin disfrazar. ¿Adivináis quién? El único brasileño del grupo. Al preguntarle por qué no se había disfrazado respondió que él nunca había visto un brasileño vestido así, y que él ya iba de brasileño. Lo mismo ocurriría con China (todos con túnicas rojas), con Sudáfrica (todos de leones), con Estados Unidos (animadoras), etc. etc.” (P23).

- Segregación: “... tampoco es inclusivo, a mi juicio, celebrar el día del autismo en el marco de la semana de la inclusión visitando un aula que por definición excluye a un grupo de alumnos y alumnas de su aula ordinaria y de su grupo de referencia” (P23).
- Actividades aisladas sin puesta en común: “Poco sentido tiene, a mi juicio, que cada grupo se centre en trabajar un derecho y su correspondiente deber, si luego no va a haber una puesta en común del trabajo realizado por las diferentes clases” (P23).
- Falta de tiempo para la planificación y su desarrollo, ingrediente esencial para que tengan un verdadero sentido educativo: “Creo que algunas de ellas no tienen en cuenta la inclusión. Son actividades que suelen gustar al alumnado pero que tiene que estar muy bien planificadas para que tengan un sentido” (P24), o “Estas actividades son muy interesantes, divertidas y muy educativas, pero para realizarlas debería quitarse carga lectiva de los temas de las asignaturas que tenemos que dar y dedicar más tiempo a este tipo de actividades” (P25).
- Producto de marketing: “A veces parece que realizamos las actividades para que, desde fuera, se vea "que se hacen cosas", como una estrategia de marketing” (P23).

Estos son los testimonios más frecuentes y llamativos de nuestro estudio, pero no podemos ignorar experiencias de buenas prácticas educativas como la presentada por Perfetti y Núñez (2013), quienes explican cómo se celebra Carnaval en su centro escolar, teniendo muy en cuenta la inclusión, la equidad y la participación efectiva de la comunidad educativa.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La celebración de efemérides en las escuelas es una oportunidad educativa de indudable valor para el trabajo de la interculturalidad, de valores esenciales de la ciudadanía democrática y para el conocimiento de nuestro entorno próximo y lejano. Las festividades son una realidad en nuestros centros educativos y por eso es importante que reciban atención por parte de la investigación educativa. El proyecto que se presenta, que pretendía ser una aproximación a nuestro objeto de estudio, muestra la contradicción que se crea al reconocer estas actividades como una práctica educativa especialmente valiosa pero, al mismo tiempo, determinar que

muchas de las veces se realizan por una especie de inercia organizacional, sin pensar en su sentido educativo y sin la garantía de que se esté trabajando en favor de uno de los principios esenciales de nuestro actual sistema educativo: la inclusión educativa de todo el alumnado.

La limitación más evidente de este estudio, por tratarse de una investigación piloto, es su reducida muestra. Sin embargo, ha sido este el punto esencial que abre las puertas a futuras investigaciones. Como botón de muestra, se sugiere la reformulación del cuestionario incluyendo, por ejemplo, la pregunta “¿Qué es para ti la inclusión educativa?”; esta pregunta nos ayudaría a interpretar mejor las respuestas que hemos obtenido. De igual manera, podría complementarse la información con el análisis de la legislación educativa, con la realización de grupos de discusión o con los testimonios del alumnado y de las familias. Sea como fuere, este estudio es el punto de partida, es la medida en que nos ofrece claves esenciales para encauzar futuras investigaciones. De igual manera, nos invita a enumerar una serie de condiciones que han de tener las festividades escolares para que sean verdaderamente inclusivas:

- La participación de toda la comunidad educativa en la selección, el diseño y el desarrollo de las festividades escolares. Es importante que haya una “Comisión de Fiestas” que tenga representantes del colectivo docente, del alumnado, de las familias y de otro personal del centro. Crear espacios para el debate y el intercambio de ideas.
- No se puede ni se debe celebrar todo. Deben crearse unos criterios de selección de festividades. Entre esos criterios debe primar la inclusión y participación de todo el alumnado. Pueden seleccionarse, por ejemplo, festividades con mucho valor en nuestra sociedad, pero también fiestas que permitan trabajar la identidad y la tradición local; fechas que sean especialmente relevantes en el contexto del centro; fechas que ensalcen valores democráticos y para la convivencia pacífica, etc.
- Las actividades deben organizarse a nivel de centro, pero el docente ha de tener autonomía y libertad para adecuar dichas actividades a la realidad de su aula.
- En ningún caso deben ser un momento para estigmatizar al alumnado. Hay que evitar los estereotipos y los prejuicios culturales, étnicos, sexistas, etc.
- Las actividades han de respetar la diversidad personal y cultural de todas las personas del centro, así como la libertad de conciencia. Esto pasa necesariamente, no por eliminar las festividades de origen religioso de nuestras escuelas -dado que están presentes en nuestra sociedad-, pero sí por separarlas de su componente más religioso y dogmático, y atender al carácter cultural, relacional, ritual y social de tales festividades.

- Analizar de forma crítica las festividades, valorando su carga ideológica/política, los efectos que tienen en la sociedad y los valores positivos y negativos asociados a las mismas.
- Las actividades forman parte de la actividad del aula, por lo que han de estar adecuadamente planificadas y deben tenerse en cuenta los objetivos que se persiguen, los métodos didácticos, cómo se evalúa el aprendizaje y los recursos necesarios. Hay que pensar para qué, cómo y por qué se realizan las celebraciones. Siempre que sea posible, pueden ser una oportunidad para el trabajo de contenidos curriculares.
- En la realización de proyectos a nivel de centro, donde cada clase es la encargada de realizar una parte del trabajo (por ejemplo, el mural de derechos y deberes grupal que explicaba uno de los participantes en el estudio), es de vital importancia la puesta en común.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Molinero-Rubio, R. (2010). Efemérides para educar en valores. Revista digital para profesionales de la enseñanza, 8, 1-17. <https://bit.ly/3p2WUN1>
- Parra, D., y Segarra, J. R. (2012). Celebraciones escolares, ¿fiestas cívicas? El tratamiento escolar del 9 d'Octubre y del Día de la Constitución en las aulas valencianas de Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 19-34.
- Miquel Ángel. (2015). En línea@: ¿Hay que seguir celebrando todas las fiestas en la escuela? *Aula de Innovación Educativa*, 240, 10.
- Perfetti, P., y Núñez, G. (2013). Un carnaval de tod@s y para tod@s en el colegio público Palomeras Bajas. Participación y justicia social: el carnaval como experiencia educativa y ciudadana. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1), 159-172.
- Teixidó, J. (2012). Celebración de fiestas populares en la escuela. Universitat de Girona.
- Valencia, A. C. (2015). Las fiestas, los rituales y los simbolismos en las escuelas. *Praxis & Saber*, 6(12), 149-167.

ACTITUD DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Jose Luis Solas Martínez

Sara Suárez Manzano

Alba Rusillo Magdaleno

Alberto Ruiz Ariza

Universidad de Jaén

jlsm0004@red.ujaen.es

PALABRAS CLAVE

Actitud, Autoeficacia, Educación Física, Inclusión, Profesorado.

RESUMEN

Uno de los factores más determinantes para garantizar la inclusión de todo el alumnado en las clases de Educación Física son las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE). El objetivo de este trabajo es analizar las actitudes y autopercepción del profesorado de EF para incluir al alumnado con NEE en sus clases. Los resultados indican que las actitudes de los y las docentes hacia el alumnado con algún tipo de discapacidad son positivas y, en cuanto al nivel de autoeficacia para incluirlos en las clases de EF, aquellos docentes que han recibido formación específica en EF inclusiva o han tenido experiencia en deporte inclusivo, se percibieron más competentes. Como conclusión, se evidencia que, en general, los y las docentes se preocupan en incluir a todo el alumnado con NEE para que participe activamente durante las actividades. El principal impedimento para ello es la escasa formación y experiencia, algo necesario para tener una EF en la que todos y todas puedan sentirse participantes legítimos y activos.

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión en la Educación Física (EF) es el hecho de dar a todos los niños y niñas la oportunidad de participar en la EF general con sus compañeros/as, con la ayuda y el servicio de apoyo necesarios para aprovechar al máximo el plan de estudios y los beneficios sociales, físicos y académicos que se pretende proporcionar (Wilhelmsen et al., 2021). El área de EF cobra un papel importante para facilitar la inclusión del alumnado con discapacidad, siendo el

escenario ideal para la puesta en marcha de aprendizajes inclusivos y entornos cooperativos (Solís y Borja, 2021). Asimismo, el comité de ministros de la Unión Europea ha recomendado a los Estados miembros que incluyan al alumnado con discapacidad en las clases de EF como parte de un enfoque inclusivo de la educación de niños y jóvenes (Consejo de Europa, 2013).

La inclusión implica esencialmente la remoción de barreras existentes de dentro y fuera de los sistemas educativos que le permita darle a cada alumno una oportunidad real de educarse y de aprender. (UNESCO, 2021)

Al igual que en todas las áreas curriculares, la inclusión de los y las estudiantes con discapacidad, supone nuevos tipos de retos y oportunidades. La investigación sobre la inclusión del alumnado, se han centrado principalmente en cuatro áreas: eficacia de programas educativos inclusivos y separados; el impacto de la educación inclusiva en el rendimiento del estudiantado sin discapacidad; las características de la instrucción impartida al alumnado en las clases de educación general; y las perspectivas de las partes interesadas en la educación inclusiva (Qi y Ha, 2012).

Muchas/os estudiantes describen la EF como un lugar poco acogedor que no tiene en cuenta sus necesidades e intereses (Tanure et al., 2020). Los y las estudiantes con discapacidades son menos activos en las actividades sociales y académicas, tanto estructuradas como no estructuradas, en el aula y en la EF, en comparación con sus compañeros/as (Wilhelmsen et al., 2021). Dos de las principales barreras que se encuentran son las actitudes negativas y los bajos niveles de aceptación tanto de profesorado como de otros/as compañeros/as, pudiendo dar lugar a la exclusión de participar en las actividades (Reina et al., 2019). Además, según el tipo y grado de discapacidad, su inclusión en las actividades varía. El estudiantado con discapacidades del desarrollo está menos incluido físicamente durante las actividades de EF que aquellos que tienen otros tipos de discapacidades, y los y las que tienen un bajo grado de discapacidad, son más incluidos que aquellas/os con un alto grado de discapacidad (Wilhelmsen et al., 2021).

Los y las estudiantes con discapacidades pueden experimentar la EF como algo inadecuado o insuficiente ya que les resulta difícil tener o mantener una identidad como físicamente activo (Haegle y Sutherland, 2015; Rekaa et al., 2019). Según el estudio de Spencer-Cavaliere y Watkinson (2010), para que se sintieran incluidas/os en el juego, no bastaba con estar en un equipo, los niños y niñas debían sentirse participantes legítimos que contribuyen al juego. Esto no sólo dependían de cómo se sentían con respecto a sus roles en la actividad, sino también de sus perspectivas sobre cómo los veían y trataban los demás.

Según la literatura, las actitudes y la autoeficacia del profesorado están influidas por diferentes variables de contexto como son los atributos del centro escolar, características del profesorado y grado de discapacidad del alumnado y variables generadas por experiencia del docente ante situaciones con alumnado con NEE (Hutzler et al., 2019). Es por ello que, los y las docentes deben de estar formados y diligentes en la promoción y defensa de los niños y niñas de todas las capacidades para que todos tengan igualdad de oportunidades (O'Neil y Olson, 2021). Las actitudes del profesorado de EF son factores importantes para garantizar la inclusión y experiencias de aprendizaje significativas del alumnado con discapacidades (Block y Obrusnikova, 2007).

2. OBJETIVO

El objetivo de este trabajo fue analizar algunos de los estudios más recientes que evaluaron las actitudes y/o los niveles de autopercepción para la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) en docentes o futuros docentes de Educación Física.

3. METODOLOGÍA

Se realizó una revisión narrativa en la base de datos “Web Of Science”. Los tres descriptores que se utilizaron fueron: 1) Inclusión (Inclusion), 2) Educación Física (Physical Education) y, 3) niños y niñas (Children, Primary Education, Scholar). Los filtros que se aplicaron fueron que estos estudios debían de estar escritos en inglés o en español y haber sido publicados en los últimos 4 años (2019-2022).

Los criterios de selección para incluir los trabajos fueron: 1) El artículo ha sido publicado a texto completo y en una revista revisada, 2) es un estudio transversal, 3) se analizan las actitudes o niveles de autopercepción para la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en los y las docentes de Educación Física y 4) la población estudiada son docentes o futuros docentes. En Tabla 1 se muestra la estrategia de búsqueda utilizada.

Tabla 1.

Estrategia de búsqueda en la base de datos

Base de datos	Estrategia de búsqueda	Límites	Filtro	Total de artículos seleccionados
Web of Science	Inclusion AND "physical education" OR "primary education" OR scholar*)	"physical (children OR Fecha de publicación 2019 - 2022	Idioma: inglés y español	238 resultados 4

Nota. Elaboración propia.

4. RESULTADOS

Tras la búsqueda a través del proceso de revisión narrativa, se seleccionaron finalmente cuatro artículos. Todos ellos tienen un diseño de estudio transversal en el que se analizan las actitudes o nivel de autopercepción para la inclusión del alumnado con NEE de docentes o futuros docentes de EF. Entre los cuatro estudios aparecen datos de 665 participantes, teniendo dos de ellos un tamaño muestral notable de más de 220 (Abellán et al., 2019; Alhumaid et al., 2020). Dos de estos se realizaron en España (Abellán et al., 2019; Solís y Borja, 2021), uno en Chipre (Baglama et al., 2019) y otro en Arabia Saudí (Alhumaid et al., 2020). En Tabla 2 se ofrece información detallada sobre cada uno de los artículos seleccionados.

Los resultados de esta revisión indican que, en general, las actitudes del profesorado hacia el alumnado con algún tipo de discapacidad son positivas. Solamente en el estudio de Baglama et al. (2019) se indica que las actitudes del profesorado no son ni positivas ni negativas. En referencia al nivel de autoeficacia para incluir al alumnado en las clases de EF, aquellos docentes que han recibido formación específica en EF inclusiva o han tenido experiencia en deporte inclusivo, se percibieron más competentes (Abellán et al., 2019). Además, Alhumaid et al. (2020) mostraron que incluir al alumnado con discapacidades físicas presenta el nivel más bajo de autoeficacia.

Tabla 2.

Características de los cuatro trabajos seleccionados

Título y autores	Objetivo	Muestra/e dad/país	Diseño del estudio / duración	Variable dependiente / Variable independiente	Resultados
Attitudes of Preservice Physical Education Teachers towards Individuals with Special Needs Baglama et al. (2019)	Determinar las actitudes de los profesores de EF en formación hacia las personas con necesidades especiales	N=105 (13 mujeres) / 20-40 años / Chipre	Investigación descriptiva mediante encuestas / 3 meses	Actitudes hacia las personas con necesidades especiales / Sexo, Edad, Curso y Formación en educación especial	Las actitudes de los profesores de EF en formación hacia las personas con necesidades especiales se sitúan entre "ni positivas ni negativas" y/o "indecisas"
Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física Abellán et al. (2019)	Describir la autoeficacia percibida en la relación a la inclusión de alumnos con diferentes tipos de discapacidad (Intelectual, Física y Visual) por parte de futuros maestros de EF	N=228 (112 mujeres) / 19-25 años / España	Estudio transversal / -	Autoeficacia para la inclusión del alumnado con discapacidad / Sexo, Grado, Formación y Actividad Inclusiva	Los futuros maestros con formación específica en EF inclusiva y con experiencia previa en deporte inclusivo se perciben más competentes para incluir a todo el alumnado en sus clases
Self-efficacy of pre-service physical education teachers toward inclusion in Saudi Arabia Alhumaid et al. (2020)	Determinar las diferencias en los niveles de autoeficacia hacia la inclusión en las clases generales de EF entre los profesores saudíes de EF en formación	N=260 (Todos hombres) / 19-31 años / Arabia Saudí	Estudio transversal / -	Nivel de autoeficacia para incluir y enseñar a los estudiantes con discapacidades / Año académico y experiencia con personas con algún tipo de discapacidad	Se mostró que el nivel más alto de autoeficacia fue para incluir al alumnado con discapacidad es intelectuales y el nivel más bajo de autoeficacia fue para

Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad Solís y Borja (2021)	Conocer las actitudes del profesorado de EF hacia la inclusión del estudiantado con discapacidad en lo referente a la responsabilidad del profesor, formación, recursos disponibles, clima del aula, y rendimiento y desarrollo social del alumnado	N=72 (29 mujeres) / 25-53 años / España	Estudio transversal / -	Actitudes del profesorado hacia los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad / Tipo de centro educativo, ubicación, sexo, edad y tiempo de experiencia como docentes	incluir al alumnado con discapacidades físicas Las actitudes generales hacia la discapacidad del profesorado de EF son moderadamente positivas. Los docentes han mostrado una actitud altamente positiva en la dimensión de relación social
---	---	---	-------------------------	---	--

Nota. EF= Educación Física

5. DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo fue analizar algunos de los estudios más recientes que evaluaron las actitudes y/o los niveles de autopercepción para la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) en el profesorado de Educación Física. Los resultados mostraron que las actitudes de los docentes hacia la inclusión del alumnado con NEE, en general, son positivas. También, el nivel de autoeficacia para desarrollar actividades inclusivas varía dependiendo de varios factores como el sexo, tiempo de experiencia docente, centro educativo, formación y el tipo o grado de discapacidad a la que se enfrente. Aún con ello, se evidencia que a la mayoría de los docentes les preocupa incluir a todo el alumnado en sus clases.

Los resultados hallados en este estudio sobre las actitudes y/o los niveles de autopercepción para la inclusión del alumnado con NEE en docentes coinciden con los resultados expuestos por otros autores. En promedio, el profesorado tiene actitudes favorables hacia la inclusión de todo el estudiantado en las clases de Educación Física (Rekaa et al., 2019; Solís y Borja, 2020; Tarantino et al., 2022). Además de ello, se sugiere que existe una relación entre la actitud de los y las docentes hacia la inclusión y la efectividad de su puesta en práctica (Solís y Borja,

2020). Asimismo, parece que la inclusión en las clases de Educación Física está creciendo en los últimos años ya que estudios más recientes muestran como estudiantes con NEE "aman la Educación Física" (Rekaa et al., 2019).

Aun a la vista de resultados positivos, las actitudes del profesorado son muy variables. Muchas profesoras/es aunque persigan el objetivo de la inclusión, a menudo lo perciben como algo imposible de conseguir (Rekaa et al., 2019). Estas/os se sienten inadecuadamente preparados y apoyados para practicar la inclusión (Tarantino et al., 2022) o perciben falta de competencia de organización para la gran variedad de estudiantes así como la falta de recursos (Rekaa et al., 2019). Cuanto mejor preparados estén los y las docentes profesionalmente, y cuantas más experiencias exitosas encuentren, mayor será la confianza en el éxito futuro en la enseñanza de estudiantes con diversas discapacidades (Hodge et al., 2017). Con una planificación pedagógica adecuada y culturalmente relevante, la posibilidad de acceder a recursos e instalaciones y una gestión proactiva del comportamiento, la enseñanza de los y las estudiantes con diversas discapacidades, por lo general, resulta en aprendizaje significativo y exitoso (Haegele et al., 2017; Hodge et al., 2017). Del mismo modo, se observó una relación entre las perspectivas del profesorado de Educación Física. Aquellas/os con perspectivas amplias sobre el cuerpo y el rendimiento eran más propensos a utilizar criterios individualizados y facilitar la inclusión que las y los que mostraban perspectivas estrechas, como seguir estrictamente un plan de estudios y/o un rendimiento normativo esperado (Meier et al., 2017).

Un buen instrumento para que los y las docentes conozcan si están logrando unas clases inclusivas podría ser la "Escala de valoración de la inclusión de Lieberman/Brian para la Educación Física" (LIRSPE, Lieberman et al., 2019). Esta evalúa las acciones realizadas por el profesorado para garantizar que los y las estudiantes con discapacidades tenga las mismas oportunidades que sus compañeros de desarrollo típico en las clases de EF.

Las actitudes del profesorado y la autoeficacia están influidas por diferentes variables de contexto en las que se incluyen los atributos personales del docente (experiencia, formación, aspectos sociodemográficos y psicológicos), del centro escolar y las características del alumnado con necesidades educativas especiales al que se enfrente (Hutzler et al., 2019). Esta última, desempeñan un papel fundamental en la configuración del grado de expectativas y dedicación al proceso (Hutzler et al., 2019; Reina et al., 2016).

El profesorado a menudo se da cuenta de la falta de pertenencia y actúan en respuesta a ello (Rekaa et al., 2019) pero, gran número de docentes diseñan y desarrollan sesiones típicamente

integrativas en vez de inclusivas (Hodge et al., 2017). Por este motivo, la formación y experiencias positivas previas son esenciales para que los y las docentes se perciban como competentes y muestren una actitud positiva hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en el área de EF (Reina et al., 2016; Tarantino et al., 2022). Ahí se encuentra la importancia de ser culturalmente receptivos y adquirir el conocimiento necesario para llevar a cabo prácticas apropiadas y socialmente justas en entornos educativos (Hodge et al., 2017).

Es importante que los y las docentes de Educación Física, así como otras partes interesadas en la escuela, sean conscientes de sus propias creencias y comportamientos hacia los estudiantes con discapacidad, y de su forma de enseñar, ya que influyen significativamente en las intenciones y el comportamiento de los estudiantes sin NEE (Reina et al., 2019). Además, las actitudes positivas de los compañeros de clase también contribuyen a las actitudes y experiencias del profesorado, retroalimentándose entre sí estudiantado y profesorado (Ammah y Hodge, 2005).

A pesar de todo, también cabe destacar que existen resultados contradictorios en estudios anteriores. Papadopoulou et al. (2004) hallaron que menos de la mitad de los profesores tenían actitudes positivas hacia la inclusión y Vickerman y Coates (2009) encontraron que sólo el 62% estaban de acuerdo o muy de acuerdo en que los estudiantes con discapacidades deberían ser incluidos en la EF convencional. Algunas de las razones por la que algunos/as docentes ven la inclusión como algo negativo son: miedo a que el alumnado con NEE les exija más tiempo, atención e instrucción y que esto les lleve a descuidar al resto de la clase, preocupación de que el alumnado con NEE reduzca la calidad de la EF de los y las demás estudiantes, necesidad de proteger al alumnado con NEE de los efectos “negativos” de la inclusión e, incluso, una visión de la inclusión como algo ajeno a su trabajo real (Rekaa et al., 2019).

5.1. Limitaciones y líneas futuras

Somos conscientes de que una de las limitaciones de este trabajo son el bajo número de estudios seleccionados y el pequeño tamaño muestral total (Abellán et al., 2019; Alhumaid et al., 2020; Baglama et al., 2019; Solís y Borja, 2021). Esto justifica que más estudios son necesarios para investigar la situación actual sobre las actitudes que el profesorado de EF tiene ante la inclusión. Sin embargo, consideramos que una fortaleza de este trabajo es que la mayoría de los artículos seleccionados han obtenido resultados positivos y son de diferentes países (España, Chipre y Arabia Saudí), lo que refuerza la importancia que posee este contenido a nivel mundial.

Respecto a líneas futuras, se recomienda realizar estudios longitudinales en la que se analice la evolución de las actitudes y/o autoeficacia durante un curso escolar teniendo en cuenta diferentes variables que influyen en estas (tipo de alumnado al que se enfrente, compañeras/os docentes, opiniones del alumnado y formación). De esta manera, se podría analizar el peso de cada variable en las actitudes y en la autoeficacia del profesorado.

Esta información proporciona un importante apoyo a los profesores, a las partes interesadas de los centros escolares y a los responsables políticos en sus esfuerzos por crear estrategias inclusivas y motivadoras lo suficientemente fuertes como para cambiar el estigma, las actitudes excluyentes y los comportamientos inadecuados para promover entornos de aprendizaje más solidarios e inclusivos.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, los resultados de este trabajo indican que las actitudes de los y las docentes hacia la inclusión de todo el alumnado en las clases de Educación Física, en general, son positivas. También, se pudo observar que el nivel de autoeficacia para desarrollar actividades inclusivas varía dependiendo del tipo y el grado de discapacidad al que se enfrente. Por ello, aunque los resultados obtenidos no son concluyentes, se evidencia que a la mayoría de los docentes les preocupa incluir a todo el alumnado con NEE en sus clases. Sin embargo, el principal problema para ello es el bajo nivel de autoeficacia que poseen, en consecuencia, de una baja formación y experiencia en la inclusión. Finalmente, se sugieren estudios futuros para identificar qué factores contribuyen al desarrollo de actitudes positivas hacia la educación física inclusiva en los profesores y dirigidos a la comprobación de programas que mejoren la percepción de autoeficacia de sus participantes como el de Reina et al. (2019).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, J., María Sáez-Gallego, N., Reina, R., Ferriz, R., & Navarro-Patón, R. (2019). Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Journal of Sport Psychology*, 28, 143-156.
- Alhumaid, M. M., Khoo, S., & Bastos, T. (2020). Self-efficacy of pre-service physical education teachers toward inclusion in Saudi Arabia. *Sustainability (Switzerland)*, 12(9), 1-13. <https://doi.org/10.3390/su12093898>

- Ammah, J. O., & Hodge, S. R. (2005). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A Descriptive analysis. *The High School Journal*, 89(2), 40–54.
- Baglama, B., Yucesoy, Y., & Beyazit, F. (2019). Attitudes of Preservice Physical Education Teachers towards Individuals with Special Needs. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11(4), 8-21. <https://doi.org/10.18662/rrem/174>
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103–124.
- Consejo de Europa (2013). *Recommendation CM/Rec of the Committee of Ministers to member States on ensuring full inclusion of children and young persons with disabilities into society* (adopted by the Committee of Ministers on 16 October 2013 at the 1181st meeting of the Ministers' Deputies). <https://www.awiph.be/youthinclusion/fichiers/Recommandations-en.pdf>
- Haegele, J. A., & Sutherland, S. (2015). Perspectives of Students with Disabilities Toward Physical Education: A *Qualitative Inquiry Review*. *Quest*, 67(3), 255–273. <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1050118>
- Haegele, J. A., Hersman, B. L., Hodge, S. R., Lee, J., Samalot-Rivera, A., Saito, M., ... Costa e Gómez, A. d. A. (2017). Students with Disabilities in Brazil, Japan, South Korea, and the United States: Implications for Inclusion and Social Justice in Physical Education.
- Haegele, J. A., Hersman, B. L., Hodge, S. R., Lee, J., Samalot-Rivera, A., Saito, M., ... Costa e Gómez, A. d. A. (2017). Students with disabilities in Brazil, Japan, South Korea, and the United States: Implications for inclusion and social justice in physical education. *International advances in education: Global initiatives for equity and social justice*, 10, 287-307
- Hodge, S. R., Haegele, J., Gutierrez Filho, P., & Rizzi Lopes, G. (2017). Brazilian Physical Education Teachers' Beliefs About Teaching Students With Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(4), 408-427. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1408896>
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of

- international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249-266.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>
- Lieberman, L. J., Grenier, M., & Brian, A. (2019). How Inclusive Is Your Physical Education Class? Introducing the Lieberman/Brian Inclusion Rating Scale for Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 90(2), 3-4.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1548179>
- Meier, S., Ruin, S. & Leineweber, H. (2017). HainSL– ein Instrument zur Erfassung vonHaltungen zuinklusiveSportunterricht bei (angehenden)Lehrkräften [In German: An instrument for the measurement of attitudes toward inclusive physical education in teachers]. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(2), 161–170.
<https://doi.org/10.1007/s12662-016-0429-9>
- O’Neil, K. & Olson, L. (2021). Promoting Social Acceptance and Inclusion in Physical Education. *Teaching Exceptional Children*, 54(1), 6-15.
<https://doi.org/10.1177%2F00400599211029670>
- Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou, Z., & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 19(2), 104–111
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in Physical Education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257-281.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697737>
- Reina, R., Healy, S., Roldán, A., Hemmelmayr, I., & Klavina, A. (2019). Incluye-T: a professional development program to increase the self-efficacy of physical educators towards inclusion. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 319-331.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1576863>
- Reina, R., Hutzler, Y., Iniguez-Santiago, M. C., & Moreno-Murcia, J. A. (2019). Student attitudes toward inclusion in physical education: The impact of ability beliefs, gender, and previous experiences. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 132-149.
<https://doi.org/10.1123/apaq.2017-0146>
- Reina, R., Hemmelmayr, I., & Sierra-Marroquín, B. (2016). Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la

- formación y el contacto previo. *Psychology, Society, & Education*, 8(2), 93.
<https://doi.org/10.25115/psyse.v8i2.455>
- Reina, R., Hutzler, Y., Iniguez-Santiago, M. C., & Moreno-Murcia, J. A. (2019). Student attitudes toward inclusion in physical education: The impact of ability beliefs, gender, and previous experiences. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 132-149.
<https://doi.org/10.1123/apaq.2017-0146>
- Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36-55.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>
- Solís, P., & Borja, V. (2020). Profesorado de educación física: sus actitudes y creencias hacia la discapacidad. Revisión de la literatura como punto de partida. *Viref Revista de Educación Física*, 9(3), 87-103.
- Solís, P., & Borja, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos*, 39, 7-12.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>
- Spencer-Cavaliere, N. & Watkinson, E. (2010). Inclusion understood from the perspectives of children with disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(4), 275–293.
- Tanure, M. L., Grenier, M., Haegele, J. A., & Duarte, E. (2020). ‘I didn’t do anything, I just watched’: perspectives of Brazilian students with physical disabilities toward physical education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(10), 1129-1142.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1511760>
- Tarantino, G., Makopoulou, K., & Neville, R. D. (2022). Inclusion of children with special educational needs and disabilities in physical education: A systematic review and meta-analysis of teachers’ attitudes. *Educational Research Review*, 36(May), 100456.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100456>
- UNESCO (2021). *Inclusión en educación*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378427_spa.locale=en

Vickerman, P., & Coates, J. K. (2009). Trainee and recently qualified physical education teachers' perspectives on including children with special educational needs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 137–153.

Wilhelmsen, T., Sørensen, M. S., Seippel, & Block, M. E. (2021). Parental satisfaction with inclusion in physical education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1061-1078. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597930>

LA EDUCOMUNICACIÓN CRÍTICA A TRAVÉS DE LAS SINERGIAS ENTRE MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMUNITARIOS Y UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Ana Martínez Ortiz de Zárate

UNED

azarat.ana@gmail.com

PALABRAS CLAVE

Comunicación comunitaria, educomunicación, aprendizajes, universidad, ciudadanía activa.

RESUMEN

En esta comunicación se pretende reflexionar acerca de las sinergias que pueden construirse entre las experiencias de comunicación comunitaria y la universidad española con el objetivo de contribuir a la formación de una educomunicación crítica. Las alianzas entre ambos sectores ayudarían a conseguir ese fin común y también a que la educomunicación y los medios de comunicación comunitarios estuvieran más presentes en el sistema educativo universitario, pues en la actualidad, su presencia es muy residual. Esta comunicación surge en el marco de un estudio sobre los diversos aprendizajes que las personas participantes en medios comunitarios adquieren cuando se implican en este tipo de experiencias. El estudio se ha realizado a través de una metodología de investigación narrativa entrevistando a 14 participantes de experiencias en comunicación comunitaria, situados en España y en Uruguay, y 6 personas con trayectorias en el ámbito académico español. Las personas entrevistadas han identificado los beneficios que estas alianzas producen a ambos sectores; sin embargo, son ámbitos tan diferentes y desconocidos mutuamente que se deben superar diversas dificultades para que puedan colaborar de forma más habitual. Por ello, se concluye con una serie de propuestas para facilitar este encuentro entre ambos sectores, con el objetivo de favorecer diversos aprendizajes, como una educomunicación crítica, que contribuirán a la construcción de una sociedad más democrática, crítica y participativa.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se entiende la educomunicación, tal y como se comprendió en el continente latinoamericano (Kaplún, 1998), como un conocimiento para que la ciudadanía esté capacitada para manejar las herramientas mediáticas, para que pueda analizar de forma crítica el contenido de los medios de comunicación masivos, y para que se convierta en una ciudadanía activa capaz

también de contribuir a la construcción de un sistema educativo y comunicativo más participativo y basado en el diálogo. En definitiva, lo que se pretende es generar el empoderamiento de las personas a partir de la implicación en este tipo de medios (Gozálvez & Contreras, 2014).

Numerosas instituciones internacionales como la ONU, la Unesco o la Comisión Europea destacan la importancia de que la ciudadanía adquiera la competencia de educomunicación crítica (García et al., 2014), ya que nos encontramos en una sociedad con tal cantidad ingente de información que se corre el riesgo de que si no se desarrolla una capacidad crítica nos encaminemos a “una sociedad de la ignorancia” (Brey et al., 2009). Sin embargo, la educomunicación con un enfoque crítico no se ha introducido en la educación formal de una manera significativa, pues, tal y como Aparici y García Matilla (2016) explican, se suele llevar a cabo una educación informática centrada en el aprendizaje instrumental de las herramientas tecnológicas, pero sin desarrollar una comprensión crítica.

En la actualidad, no existe una definición consensuada sobre los medios de comunicación comunitarios, debido principalmente a que son experiencias muy heterogéneas, que se denominan de diferentes formas según el contexto en el que se ubiquen. Sin embargo, comparten unas características similares entre sí: son proyectos independientes, sin ánimo de lucro, abiertos a la participación de la ciudadanía, que son autogestionados de forma horizontal y asamblearia; y que tienen como fin, provocar el empoderamiento personal y la transformación social.

En este tipo de proyectos se producen una serie de aprendizajes (Barbas-Coslado y Martínez-Ortiz de Zárate, 2020) que contribuyen a la construcción de una ciudadanía, que en este trabajo es entendida como una práctica que debe aprenderse con los demás (Gil-Jaurena et al., 2016) y que está basada en la emancipación y el compromiso activo en la comunidad (Lozano & Fernández, 2019).

Por otra parte, la universidad es considerada por organismos internacionales y por el gobierno español como un agente activo en la sensibilización y la movilización por la construcción de una “ciudadanía global solidaria y comprometida con la transformación social” (Pastoriza, 2022:2); sin embargo, nos encontramos que la universidad está inmersa en una importante crisis educativa desde hace varios años. Numerosos autores destacan que a raíz de que se produjera la “globalización mercantil de la universidad” (Santos, 2007:27), la universidad pública se ha transformado en una empresa privada que debe ceñirse al mercado neoliberal para poder ser competitiva y rentable (Mayorga y Cansino, 2021), preocupada por conseguir ingresos propios

y sumergida en un salvaje “capitalismo académico” (Saura y Caballero, 2020), donde cada vez es más escasa la participación de los y las estudiantes en la vida universitaria (Michavila y Parejo, 2008).

Por ello, se considera importante y necesario recuperar esos fines generales que aparecen en las declaraciones oficiales y en los documentos internacionales, donde se expresa el compromiso de la universidad por la formación ciudadana y por inculcar valores democráticos (Martínez, 2006). Además, existen carreras específicas, especialmente aquellas relacionadas con la educación, como por ejemplo las de Educación Social y Pedagogía, que también tienen como objetivos específicos promover la construcción de una ciudadanía inclusiva, plural y crítica (Caride Gómez, 2002), el pensamiento crítico (García Moro et al, 2020) y valores como la paz, el diálogo, la solidaridad, entre otros (Jiménez Bautista, 2019). Por tanto, tal y como se observa, tanto la universidad como algunos grados universitarios, comparten unos objetivos muy similares a los que pretenden conseguir las experiencias de comunicación comunitaria. Por ese motivo, en este trabajo se considera que deben trabajar de forma conjunta para lograrlo.

2. OBJETIVOS

En esta comunicación se pretende explorar las posibles alianzas entre las experiencias de comunicación comunitaria y la institución universitaria en el contexto español.

Estas sinergias se pueden llevar a cabo de diferentes formas: a través de la educación formal - introduciendo contenidos relacionados con la comunicación comunitaria en el currículum universitario-, a través de la investigación -fomentando aquellas investigaciones que fortalezcan el vínculo con los medios comunitarios y respondan a sus necesidades-, a través del sistema de prácticas -considerando este tipo de espacios comunitarios como lugares de aprendizaje donde desarrollar prácticas profesionales-, y por último, a través de los programas de extensión o transferencia.

El fin de este artículo es hacer propuestas a ambos sectores para que estas sinergias se produzcan de forma habitual y ayuden a la obtención de beneficios tanto para los medios comunitarios como para la universidad. En definitiva, lo que se pretende conseguir es revalorizar los espacios comunicativos como espacios socioeducativos donde se producen diversos aprendizajes, como educomunicación crítica, y que ambos sectores trabajen de forma conjunta a partir de un intercambio recíproco y horizontal.

3. METODOLOGÍA

Se ha utilizado una metodología de investigación narrativa que se caracteriza por tener una gran variedad de enfoques analíticos interdisciplinarios que giran en torno a detalles biográficos narrados por quienes los viven (Chase, 2015). Se ha elegido este tipo de investigación cualitativa principalmente porque es coherente con el modelo de comunicación participativa de los medios comunitarios ya que, tal y como expresa Bolívar (2012), esta metodología trata de crear un nuevo modo de relacionarse entre investigador y sujeto de investigación de forma más igualitaria.

El trabajo de campo se ha llevado a cabo en España, por ser el lugar en el que la investigadora se ubica, y en Uruguay, al haber obtenido una beca para ir a la Universidad de la República.

Se ha seleccionado a las personas informantes siguiendo un muestreo intencional combinado con un muestreo tipo “bola de nieve” (Gentles et al., 2015) a partir del contacto con universidades y medios comunitarios de España y Uruguay.

En total, se ha entrevistado a 20 personas que se distribuyen de la siguiente manera: 14 participantes de experiencias de comunicación comunitaria -11 pertenecientes al ámbito español y 3 al uruguayo- y 6 informantes con trayectorias en el ámbito académico español, de los cuales 3 son miembros de la UNED por ser la universidad en la que la investigadora se ubica.

Las personas entrevistadas pertenecen a las siguientes experiencias comunicativas e instituciones académicas que aparecen en la siguiente tabla de elaboración propia:

Tabla 1

Listado de las personas entrevistadas y los proyectos o instituciones donde se han involucrado.

Informante	Experiencia comunicativa / institución educativa	Web	Localización
1	Radio Almenara	www.radioalmenara.net	Madrid (España)
2	Toma La Tele	www.youtube.com/c/TomaLaTele	Madrid (España)
3	El Salto	www.elsaltodiario.com	Madrid (España)
4	Kaos en la Red	https://kaosenlared.net	Madrid (España)
5	Cibercorresponsales	www.cibercorresponsales.org	Madrid (España)

6	Diario 19	http://distrito19.org	Madrid (España)
7	Radio Enlace	http://www.radioenlace.org	Madrid (España)
8	RUAH	http://www.ruah.es/	Madrid (España)
9	Radiópolis	http://radiopolisradio.blogspot.com	Sevilla (España)
10	Acsur-Las Segovias	https://www.acsur.org/	España- Ciudad de Guatemala
11	Radio Vilardevoz	http://vilardevoz.blogspot.com	Montevideo (Uruguay)
12	El Puente fm	https://www.facebook.com/El- Puente-FM-1033- 156075621183723/	Montevideo (Uruguay)
13	El Chasque	www.facebook.com/ELCHASQUE	Rivera (Uruguay)
14	OMC Radio ACAIS Comunidad y Desarrollo	https://www.omcradio.org/ https://acaais.net/	Madrid (España)
15	Carlos III Madrid y Riccap	www.uc3m.es www.riccap.org	Madrid (España)
16	Universidade da Coruña Cuac fm Riccap	www.udc.es https://cuacfm.org www.riccap.org	A Coruña (España)
17	Universidad de Sevilla Riccap	https://www.us.es/ www.riccap.org	Sevilla (España)
18	Uned	www.uned.es	Madrid (España)
19	Uned	Unidis (Uned)	Madrid (España)
20	Uned PreparacCion	www.uned.es https://www.facebook.com/prepara cCion	C. Valenciana (España)

Nota. Elaboración propia.

Las entrevistas han sido semi-estructuradas, se han realizado entre 2014 y 2022 y han tenido una duración entre 60 y 90 minutos cada una. Las entrevistas a las personas informantes pertenecientes a experiencias comunicativas comunitarias se basaron en: experiencia y aprendizaje personal en la experiencia comunitaria, relación entre la experiencia comunitaria e instituciones educativas formales y transformación personal y social. Mientras que con los y las informantes del ámbito académico se han tratado las ventajas y las dificultades de las sinergias entre la universidad y entidades sociales como los medios de comunicación comunitarios.

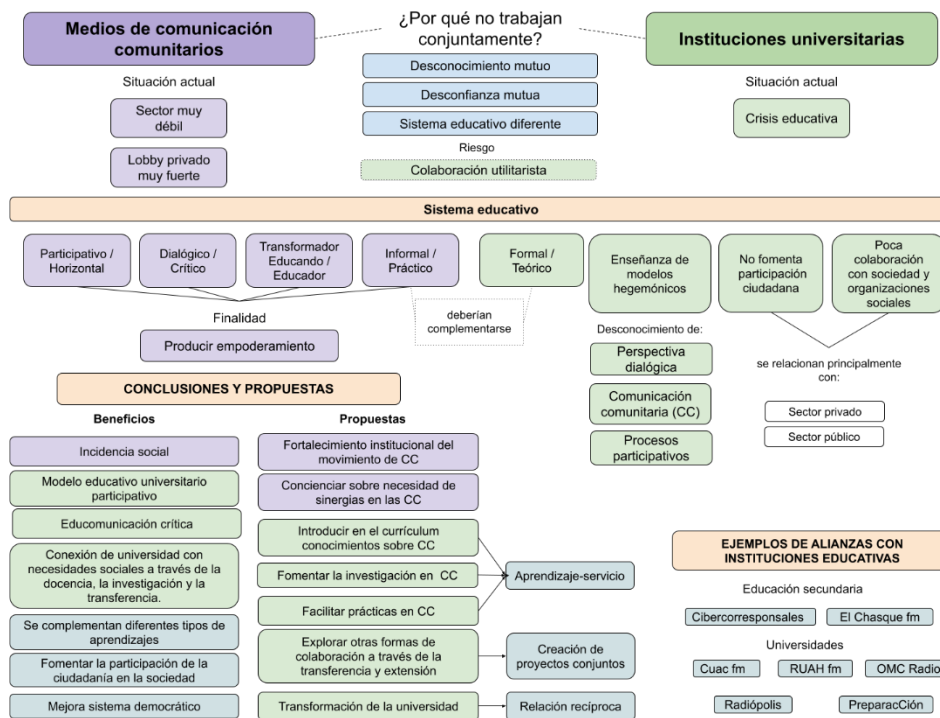
Para el análisis se hizo una transcripción de cada una de las entrevistas y se utilizó el software Atlas.ti (V. 8) siguiendo los principios del análisis de contenido temático, definido como aquel método que permite la identificación y la organización de nudos (temas) y subnudos (subtemas) que emergen como relevantes y que posteriormente son transformados en materia de análisis (Castro et al., 2022). El establecimiento de categorías se ha realizado de manera mixta, deductiva e inductiva, a partir del diálogo entre el marco teórico de referencia y la información obtenida a través de las entrevistas.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El siguiente gráfico de elaboración propia presenta de forma esquemática tanto los resultados y discusión como las conclusiones y propuestas resumidas para esta comunicación.

Figura 1

Esquema de los resultados y discusión y de las conclusiones y propuestas.



Nota. Elaboración propia.

Tal y como hemos podido constatar en el estudio previo en el que se enmarca esta comunicación, los medios de comunicación comunitarios son ámbitos donde se producen diversos aprendizajes para la ciudadanía (Barbas-Coslado y Martínez-Ortiz de Zárate, 2020; Martínez-Ortiz de Zárate y Barbas-Coslado, 2021). A partir de estudiar los diversos tipos de aprendizajes que adquieren las personas que participan en experiencias de comunicación comunitaria, se ha identificado la adquisición de la competencia en educomunicación crítica,

ya que sus participantes además de saber manejar las herramientas tecnológicas, de ser críticos frente a los mensajes de los medios masivos, también se esfuerzan para conseguir un modelo comunicativo y educativo alternativo a la comunicación y educación bancaria (Freire, 2005). Esto es especialmente relevante entre los y las participantes de medios comunitarios que colaboran con entidades educativas formales. Por ejemplo, las personas integrantes de *Ciberresponsales*, un medio digital hecho por adolescentes, y *El Chasque*, una radio comunitaria uruguaya ubicada en el ámbito rural, ambos con alianzas con centros escolares, destacan que su respectivo proyecto ha servido para que los y las profesionales de la docencia sensibilizados por transformar la educación puedan llevar a cabo una enseñanza mucho más participativa y horizontal, tal y como plantea Freire (2005), para conseguir una educación transformadora.

También encontramos ejemplos positivos de sinergias entre medios comunitarios y la universidad. *Radiópolis*, una radio comunitaria de Sevilla, recibe estudiantes de prácticas de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla. También, *OMC Radio*, una radio comunitaria situada en Villaverde (Madrid), colabora de forma puntual con varias universidades a través de la asistencia o la organización de encuentros o jornadas y de la elaboración de talleres de radio para el alumnado. Estas alianzas, según la persona entrevistada, son consideradas muy positivas para la radio, aunque les gustaría que fueran colaboraciones estables, donde el intercambio fuera recíproco y que incluso, se pudiera trabajar en la realización de proyectos de forma conjunta.

Por su parte, la radio comunitaria *Cuac* ha logrado firmar un convenio de colaboración que permite a su emisora utilizar unas instalaciones que les cede la universidad de A Coruña. Una de las integrantes de este medio y docente de esta universidad en la Facultad de Educación, hace hincapié en la buena relación que mantienen con la universidad debido, en parte, a que no dependen de ella, pues son “instituciones diferenciadas”; así pues, en la actualidad, *Cuac* organiza numerosas actividades para toda la comunidad, no sólo la universitaria y recibe de forma asidua estudiantes universitarios de prácticas.

Sin embargo, a pesar de estas experiencias positivas, se han encontrado algunas dificultades que impiden que surjan estas sinergias de manera más habitual. Algunos proyectos que han logrado una colaboración inicial con la universidad, tienen muchos obstáculos para mantener el espíritu comunitario. Por ejemplo, la *Radio Universitaria de Alcalá de Henares (RUAH)* no ha logrado mantener una relación cordial con la Universidad de Alcalá de Henares, donde se

ubica, y uno de sus integrantes comenta llamadas de atención por tratar algunos temas incómodos para la institución.

Por lo general, se ha identificado que existe un desconocimiento y una desconfianza entre ambos ámbitos. Asimismo, la gestión asamblearia y el aprendizaje no formal e informal de los medios comunitarios son tan diferentes a la organización y el aprendizaje que acontece en las universidades que -aunque en ocasiones se puedan complementar- dificulta la colaboración plena entre ambas entidades.

A continuación, repasamos las experiencias y las reflexiones surgidas de las personas entrevistadas sobre las alianzas que se pueden producir en cuatro ámbitos universitarios: a través de la introducción de este tipo de saberes en los contenidos curriculares, a través de la investigación universitaria, a través de las prácticas curriculares y por último, a través de los programas de transferencia o extensión universitaria.

4.1. Introducción en los currículums académicos

Barranquero y Sáez Baeza (2021) destacan que existen muy pocas asignaturas sobre comunicación comunitaria y educomunicación crítica y que además, tampoco se han introducido estos contenidos de manera transversal en las materias en las que podría tener cabida. Por ello, hoy en día, existe una importante invisibilización de los medios de comunicación comunitarios en la sociedad española, en parte debida a la escasa presencia que tiene este tipo de comunicación en el sistema universitario, centrado en enseñar los modelos hegemónicos de conocimiento, dejando en los márgenes aquello relacionado con los procesos participativos y comunitarios (Barranquero y Sáez Baeza, 2021).

A pesar de esta situación, encontramos docentes sensibilizados que intentan introducir de forma transversal la educomunicación crítica y la comunicación comunitaria en sus asignaturas, tal y como señala el docente de la Universidad Carlos III. Por ejemplo, el docente de la Universidad de Sevilla ha llevado a cabo durante años, como parte de su asignatura *Publicidad en el Tercer Sector*, la acción “Amadrina una ONG”, perteneciente al programa *Red de Educación, Comunicación y Cooperación de la Universidad de Sevilla (Reccus)*⁴¹, en el que han participado medios de comunicación comunitarios, y que consiste en que los y las estudiantes ponen en práctica sus conocimientos en comunicación apoyando a este tipo de organizaciones en algunas de las necesidades previamente reconocidas, llevando a cabo la metodología denominada como “aprendizaje-servicio” (Candón-Mena, 2021). Esta metodología consiste en combinar

⁴¹ Más información: <http://institucional.us.es/reccus/>

“procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los (y las) participantes aprenden trabajando a partir de las necesidades reales del entorno para mejorarlo” (Puig et al, 2007: 20). La experiencia siempre ha sido muy enriquecedora para todas las personas implicadas, aunque a veces, destaca este docente, también se corre el riesgo de que las organizaciones sociales participantes en el programa no sean realistas y tengan unas expectativas que no puedan satisfacer el estudiantado.

Por otra parte, se han hallado algunos inconvenientes cuando la comunicación comunitaria se convierte en un contenido curricular formal. Por ejemplo, la radio comunitaria uruguaya *El Chasque* creó un proyecto de comunicación específico para estudiantes de secundaria con el objetivo de que la práctica radiofónica pudiera ser incluida como una asignatura. Según uno de sus responsables, una de las dificultades que se encontraron fue que mientras antes solo participaban los y las estudiantes que realmente se encontraban estimulados, ahora también estaban en el proyecto alumnos y alumnas a los que no les gustaba la radio, pero debían cumplir con la asignatura. No obstante, los docentes de la Universidad Carlos III y de la Universidad de Sevilla se muestran de acuerdo en considerar que se debe asumir este riesgo como parte del proceso del aprendizaje de la participación.

4.2. Fomento de la investigación

La carencia de contenidos relacionados con la educomunicación crítica y la comunicación comunitaria que ha sido identificada en el sistema educativo universitario, también se puede extrapolar al ámbito investigativo académico (Barranquero y Sáez, 2021).

Para paliar este déficit investigativo, han surgido asociaciones como la *Red de Investigación en Comunicación Comunitaria, Alternativa y Participativa (Riccap)* con el objetivo, según su web⁴², de “promover la investigación crítica y comprometida con la participación ciudadana en el sistema de medios”. Los miembros de esta red -quienes son miembros mayoritariamente del ámbito académico- participan en diversos proyectos investigativos, elaboran publicaciones y organizan actividades tanto académicas como abiertas a la ciudadanía para fomentar el conocimiento de la comunicación comunitaria y la educomunicación crítica en el contexto español.

En la actualidad, la *Riccap* ha conseguido financiación para llevar a cabo una investigación vinculada a una de las necesidades más importantes que tienen los medios comunitarios. Se trata de un proyecto titulado “Sostenibilidad del Tercer Sector de la comunicación. Diseño y

⁴² Más información en www.riccap.org

aplicación de indicadores (Soscom)”, cuyo objetivo es “evaluar los problemas de sostenibilidad” para “fomentar buenas prácticas y una mejora en su capacidad de incidencia social”, contribuyendo a la productividad y su potencial como ámbito local de empleo, tal y como explican en su web⁴³.

En esta misma línea, el profesor de Sevilla y miembro de la *Riccap*, también ha presentado un proyecto de investigación con el objetivo de fortalecer al Tercer Sector de la Comunicación (TSC), que si se aprueba permitirá llevar a cabo alianzas con los medios comunitarios andaluces. Los tres objetivos generales de este proyecto son: ampliar el conocimiento sobre los proyectos del TSC en el ámbito andaluz, reforzar la formación académica y profesional y las competencias digitales de la juventud andaluza -a partir de la creación materiales didácticos sobre el tercer sector de la comunicación para que los y las docentes puedan utilizarlos como parte de sus asignaturas y a través de fomentar el aprendizaje-servicio para la realización de prácticas de clase y Trabajos Fin de Estudios- y por último, el tercer objetivo es mejorar la inserción laboral de la juventud andaluza en el TSC, fomentando el desarrollo local.

Al respecto, la docente de la Universidade da Coruña comenta que es importante que este tipo de investigaciones sociales sean planteadas en términos igualitarios donde tanto académicos/as como activistas de las organizaciones sociales -en este caso de los medios comunitarios- formen parte de un proyecto que constituya un proceso de aprendizaje y enriquecimiento mutuo, para evitar -como recalca el docente de la Universidad Carlos III- que la universidad solo se acerque a determinados espacios para “surtirse de conocimiento que luego no devuelve”.

4.3. Colaboración a través del sistema de prácticas

Es posible encontrar experiencias positivas de realización de prácticas curriculares en medios comunitarios en el contexto español; sin embargo, estas prácticas no se suelen producir de forma habitual ya que, según explica el docente de la Universidad Carlos III, la universidad prioriza que las prácticas se realicen en el sector privado y público.

Aunque en la mayor parte de las universidades no haya habido una especial colaboración con los medios comunitarios en este ámbito, las personas entrevistadas de la academia son conscientes de la existencia de prácticas en diversas asociaciones del tercer sector que han sido muy positivas. Por ejemplo, el docente y tutor de la UNED comenta que él pertenece a una asociación llamada *PreparacCión*, que recibió estudiantes de prácticas por parte de la Universidad de Alicante y fue una experiencia muy enriquecedora tanto para la asociación,

⁴³ Más información en <https://soscom.riccap.org/hola-mundo/>

como para las personas de prácticas y la universidad. Otra de las profesoras de la UNED corrobora que en ocasiones son más productivas las prácticas en ONGs o en centros con una estructura más informal, que aquellas que se producen en la administración “que te marcan muchísimo todo y muchas veces no dejan respirar al estudiante”.

A pesar de esta predisposición y valoración positiva de las prácticas realizadas en el tercer sector, otra de las dificultades añadidas para que puedan organizarse prácticas en medios comunitarios es la invisibilización de los espacios comunicativos como ámbitos educativos. En este sentido, aunque hay numerosa literatura que destaca que uno de los principales potenciales de los medios comunitarios es su función educativa (Kaplún, 1998, Krohling-Peruzzo, 2006; Barranquero, 2015) y existen numerosos ejemplos prácticos que son desarrollados especialmente por las radios comunitarias, todavía en el contexto universitario español, no son tenidos en cuenta como agentes aliados de prácticas por parte de aquellas facultades relacionadas con educación.

A modo de muestra del trabajo educativo que es llevado a cabo por las radios comunitarias, el integrante de *OMC Radio* enumera numerosos proyectos de desarrollo comunitario en los que la radio es incorporada como herramienta educativa para trabajar con personas mayores, con jóvenes y con colectivos vulnerables. Sin embargo, no es común que en las radios comunitarias haya educadores sociales. Así pues, este integrante identifica una carencia que merma el potencial de estos proyectos y que se podría paliar trabajando en conjunto con las facultades de educación:

Una de las cosas que creo que le falta a las radios comunitarias, a nuestros medios comunitarios, son profesionales de la intervención socioeducativa: educadores, educadoras sociales, trabajadores sociales, sociólogos, psicólogos, etc... que puedan involucrarse de manera más profesional o más activa o con una alianza más fuerte en los procesos de desarrollo comunitario que hacemos.

Otro inconveniente para desarrollar estas sinergias es que los medios de comunicación comunitarios españoles se caracterizan por el voluntarismo y la precariedad (Barranquero, 2015). La docente de la Universidade da Coruña reflexiona que esta es una de las razones por las que no pueden aliarse los medios comunitarios en este ámbito con la universidad: “Si todo mi personal es voluntario y hace esto en su tiempo libre, no podemos comprometernos a prestar determinados servicios”.

Por otra parte, el docente de la Universidad de Sevilla cree que hay que tener en cuenta la idiosincrasia de este tipo de organizaciones y por ejemplo, aunque él está a favor de prohibir las prácticas gratuitas, considera que debe haber excepciones para las entidades sociales del tercer sector. Por ello, a sus alumnos/as les recomienda que si aceptan prácticas sin remunerar que al menos sean en una entidad sin ánimo de lucro.

4.4. Colaboración a través de la transferencia

La universidad tiene tres misiones: la docencia, la investigación y la transferencia del conocimiento a la sociedad. Sin embargo, la misión de relacionarse con la comunidad donde se inserta, la denominada como extensión o transferencia universitaria, cada vez está más olvidada y marginada a nivel global (Kaplún, 2005; Barranquero y Sáez, 2021). Para que se pudieran elaborar convenios y alianzas entre ambos entes en este ámbito académico, la mayor parte de las personas que trabajan en las universidades consultadas, creen que se debería fomentar esta misión de la universidad, y para ello, habría que cambiar el sistema de incentivos, ya que en la actualidad, lo que más se tiene en cuenta dentro de esta institución es la investigación.

Además, el profesor de la Universidad Carlos III denuncia también que incluso en este ámbito, la universidad suele priorizar dirigirse hacia el mundo de la empresa. El docente de la Universidad de Sevilla se muestra de acuerdo y hace hincapié en la necesidad de transmitir en qué consiste la extensión universitaria: “Transferencia a la sociedad significa también educación para la ciudadanía, educación en valores, educación democrática, educación en igualdad, significa la política, significa los movimientos sociales, etc.”.

Por otra parte, teniendo en cuenta esta misión de la universidad, el integrante de *OMC Radio* comenta la gran cantidad de posibilidades de poder hacer proyectos de forma conjunta a través de diversos modos:

Vamos a hacer proyectos juntos, que la universidad pueda apoyar económicamente a las radios comunitarias, en mayor o menor medida, en base a las sinergias que se puedan generar, me parece importantísimo. Si no hablamos de inyección económica, vamos a hablar de espacios, de sistematización de contenidos, de ideas... Vamos a hablar de vosotras y de vosotros, vamos a escribir y vamos a publicar juntos. Me parece importantísimo que se pueda publicar sobre la radio comunitaria a nivel académico y se pueda compartir todo lo que ocurre en nuestros medios.

En definitiva, son numerosas las posibles formas de colaboración entre la universidad y los medios comunitarios, aunque siempre se corre el riesgo de que las alianzas sean planteadas en

términos utilitaristas o instrumentales, perdiendo la oportunidad de introducir un verdadero enfoque transformador en la propia universidad, tal y como reflexiona la docente de la Universidade da Coruña y miembro de *Cuac*: “Queremos gente que participe de la vida comunitaria. No queremos alumnos que vengan a sacar sus créditos y se marchen. Ese no es el espíritu de un medio comunitario”. Para conseguir este objetivo, uno de los docentes consultados considera que debe producirse un importante cambio por parte de la universidad:

Es necesario que el intercambio sea mutuo, es decir, que no solo el movimiento social aporte a la universidad, sino que también la universidad aporte al movimiento social (...) porque si la universidad no cambia, por mucha interacción y por mucho acuerdo que hubiese, difícilmente va a ser realmente una relación fructífera o útil.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En este trabajo hemos explorado las posibles sinergias que podrían establecerse entre medios de comunicación comunitarios y la universidad, y por lo general, se ha concluido que si estas alianzas son planteadas en términos recíprocos y horizontales se podrían obtener una serie de beneficios para ambos sectores y para la sociedad.

Con respecto a los medios comunitarios, una de las ventajas que podría obtener sería la oportunidad de fortalecer el movimiento de la comunicación comunitaria, ya que la alianza con la universidad podría ayudar a incrementar su incidencia social, pues se daría a conocer un modelo comunicativo y educativo todavía muy desconocido entre el estudiantado universitario. Esto mismo, contribuiría a su propio fortalecimiento como sector expandiendo este conocimiento a la sociedad en general con la consiguiente mejora de un sistema democrático más concienciado en la importancia de la participación.

En relación a la universidad, esta sinergia también podría ser una oportunidad para que fortaleciera su trabajo educativo teniendo en cuenta una perspectiva basada en la participación, el diálogo y las relaciones horizontales y recíprocas entre educandos/as y educadores/as; y entre universidad y entidades sociales, contribuyendo a superar también el enfoque de la educación tradicional bancaria, caracterizado por ser vertical y unidireccional.

A partir de estas sinergias, también se podría fomentar la concienciación y el aprendizaje de la educomunicación crítica entre los y las estudiantes universitarios a través de la práctica en medios de comunicación comunitarios, siendo por tanto, también una oportunidad para “impulsar una ciudadanía más activa, crítica y participativa” (Aguaded, 2013: 7) que de forma permanente contribuiría a la construcción del pensamiento crítico (García Matilla, 2010)

fomentando la participación en la sociedad, lo que tendría consecuencias positivas tanto para la universidad como para el sistema democrático.

Por otra parte, tanto los y las estudiantes como los y las participantes de medios comunitarios podrían experimentar un aprendizaje más completo en el que la teoría y la práctica se desarrollen a la vez, contribuyendo a la disminución de la brecha entre ambos tipos de conocimientos. Mientras que los y las universitarios se quejan de la preponderancia de los contenidos teóricos en sus aulas sin conexión con la práctica; los y las participantes de los medios comunitarios reconocen la necesidad de apoyar su aprendizaje práctico con el conocimiento teórico; con lo cual a partir de estas alianzas ambos podrían complementar su aprendizaje.

Y, por último, entendiendo que la universidad debe estar comprometida por responder a los problemas de la ciudadanía y contribuir a las transformaciones sociales (Pérez et al, 2018); también sería una oportunidad para que esta institución conectara con las necesidades sociales detectadas por este movimiento y pudiera aportar tanto sus conocimientos como sus recursos para fortalecer y mejorar las estrategias de la comunicación comunitaria.

Con el objetivo de impulsar alianzas entre los medios comunitarios y las universidades, enumeramos ocho propuestas necesarias para conseguir este propósito.

Primero, propiciar un mayor compromiso institucional por parte de las administraciones gubernamentales hacia los medios de comunicación comunitarios a través de políticas públicas que fortalecieran este movimiento.

Segundo, provocar una concienciación entre los y las participantes de los medios comunitarios sobre la necesidad de establecer sinergias con otras entidades sociales, incluyendo las universidades.

Tercero, impulsar la introducción en el currículum universitario de saberes que no son conocimientos hegemónicos tradicionales como el modelo de comunicación comunitario. Para adquirir este tipo de conocimientos sería apropiado hacerlo a través de la experimentación con la implicación de las organizaciones sociales, pues la experimentación en primera persona de este tipo de conocimientos es la mejor forma de interiorizarlos.

Cuarto, propiciar las conexiones entre la universidad y los medios de comunicación comunitarios a través de investigaciones académicas vinculadas a dar respuesta a algunas de las necesidades identificadas por los medios comunitarios.

Quinto, fomentar las colaboraciones de la universidad con organizaciones sociales del tercer sector para la realización de prácticas formativas, intentando adecuarse a las situaciones particulares de estos proyectos y teniendo en cuenta que, aunque los medios comunitarios suelen tener unas condiciones precarias, también hay algunos, donde es posible insertarse laboralmente (Barranquero, 2015).

Sexto, explorar otras formas de colaboración entre la universidad y los medios comunitarios a través del sistema de extensión y transferencia de la universidad, reforzando la conexión de la universidad con la realidad social en la que se inserta. Al respecto, hay numerosos ejemplos entre la Universidad de la República (Uruguay) y organizaciones sociales (Kaplún, 2005).

Séptimo, reforzar el enfoque del “aprendizaje-servicio”, que tal y como especifica la Declaración de Canarias sobre Aprendizaje-Servicio en Educación Superior⁴⁴, es una forma de contribuir a la construcción de una ciudadanía comprometida con el bien común a través de la docencia, la investigación y la transferencia de conocimiento.

Octavo, y por último, favorecer un mayor compromiso institucional y de los y las docentes universitarios para trabajar por que la institución universitaria recupere su papel de agente social que apoya la transformación social y conecte con la sociedad en la que está inmersa a través de intentar dar respuesta a las diversas necesidades sociales detectadas elaborando proyectos conjuntos propiciando que la relación sea recíproca y horizontal.

En conclusión, cuando se producen sinergias entre medios comunitarios y la universidad, se contribuye a enriquecer el conocimiento mutuo, se ayuda a fortalecer a ambos ámbitos; lo que refuerza el sistema democrático a través del fomento de la participación de la ciudadanía. Por tanto, estas alianzas acabarían beneficiando al conjunto de la sociedad de forma tan evidente que, como sentencia el docente de la Universidad Carlos III, “estos dos sectores están condenados a acercarse y se tendrán que acercar más en el futuro”.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aparici, R. y García Matilla, A. (2016). ¿Qué ha ocurrido con la educación en comunicación en los últimos 35 años? Pensar el futuro. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 26, 35-57.

⁴⁴ Se puede consultar la Declaración en <https://www.apsuniversitario.org/>

- Barbas-Coslado, A. y Martínez-Ortiz de Zárate, A. (2020). Vidas de activismo. La participación en los medios de comunicación comunitarios como fuente de aprendizaje. *Diálogo Andino*, 62, 65-75. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812020000200065>
- Barranquero, A. (Coord.) (2015). *La juventud española y los medios del Tercer Sector de la Comunicación*. CRS-FAD. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3663979>
- Barranquero, A. y Sáez Baeza, C. (2021). La formación en comunicación y cambio social en España: medios comunitarios, universidades y tercer sector, en Barranquero, A. y Sáez Baeza, C (Coord.) *La comunicación desde abajo. Historia, sentidos y prácticas de la comunicación alternativa en España* (pp. 223-248). Gedisa,
- Brey, A., Innerarity, D. & Mayos, G. (2009). *La sociedad de la ignorancia*. Infonomía.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos, en Passeggi, M.C. y Abrahao, M.H. (org.): *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II.* (pp. 79-109).Editoria da PUCRS.
- Caride Gómez, J.A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 91-125.
- Castro, C.; Labra, O y Chamblas, I. (2022). El análisis de contenido temático: una mirada a sus etapas desde Nvivo12, *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinares*, 10(1), 143-158. <https://doi.org/10.18848/2474-6029/CGP/v10i01/143-158>
- Candón-Mena, J. (2021). Aprendizaje-servicio aplicado a los estudios de comunicación. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 11, 93-103. DOI10.1344/RIDAS2021.11.6
- Chase, S. (2015) Investigación narrativa: Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- García, R., Gozávez, V. & Aguaded, J.I. (2014). La competencia mediática como reto para la educomunicación. *Cuadernos info*, 35, 15-27. doi: 10.7764/cdi.35.623
- García Moro, F.J.; Gadea Aiello; W. F. y Fernández Mora, V.J. (2021). Pensamiento crítico en estudiantes del grado de Educación Social, *Aula: revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 27, 279-295.

- Gentles, S. J., Charles, C., Ploeg, J., & McKibbin, K. A. (2015): Sampling in Qualitative Research: Insights from an Overview of the Methods Literature, en *The Qualitative Report*, 20(11), pp. 1772-1789. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2373>
- Gil-Jaurena, I., Ballesteros, B., Mata, P y Sánchez-Melero, H. (2016). Ciudadanías: significados y experiencias. Aprendizajes desde la investigación. *Foro de Educación*, 14(20), 283-303. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.014>
- Gozálvez, V. & Contreras, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar*, 42(XXI), 129-136. <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-12>
- Jiménez Bautista, F. (2019). Una educación social que busca una cultura de paz. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 72, 13-34.
- Kaplún, G. (2005). Indisciplinar la universidad. En Walsh, C. (Comp.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Krohling-Peruzzo, C. M. (2006). Radio comunitaria, educomunicación y desarrollo social. *Contratexto*, 14, 199-222. <https://doi.org/10.26439/contratexto2006.n014.769>
- Lozano, A. & Fernández, J.S. (2019). Hacia una educación para la ciudadanía digital crítica y activa en la universidad, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(1), 175-187, <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.18.1.175>
- Martínez, M (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- Martínez-Ortiz de Zárate, A. y Barbas-Coslado, A. (2021). La dimensión socioeducativa de las radios comunitarias: un estudio desde la ética del cuidado, *Historia y Comunicación Social*, 26(2), 429-439. <https://doi.org/10.5209/hics.79151>
- Mayorga, O.E. y Cansino, C. (2021). Máquina de simular. La crisis de la universidad en el siglo XXI. *Revista IUS*, 15. <https://doi.org/10.35487/rius.v15i0.2021.786>
- Michavila, F., y Parejo, J. L. (2008). Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 85-118.

- Pastoriza, X.L. (2022). Altruismo eficaz y aplicación de principios éticos: Una oportunidad para la educación para la ciudadanía global en la universidad. *Ágora. Papeles de Filosofía*, 41(1). 2-12. <https://doi.org/10.15304/agora.41.1.7251>
- Pérez, M.E.; Beltrán, L. y Gómez, E. (2018). La universidad como espacio de transformación social: Discusiones y desafíos para un nuevo currículo. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 8, 183-205.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.
- Saura, G. y Caballero, K. (2020). Capitalismo académico digital. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 192. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27797>

LIBROS VIAXEIROS: UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

Aida Lorenzo Campos

Universidad de Santiago de Compostela

aida.campos@usc.es

PALABRAS CLAVE

Educación, participación, comunidad, inclusión.

RESUMEN

A continuación, se presenta una experiencia de inclusión educativa que nace de la colaboración de la Oficina Municipal de Voluntariado del Ayuntamiento de Padrón (A Coruña) y la Asociación de Madres y Padres de Personas con Discapacidad Intelectual AMIPA (Comarca del Sar, A Coruña).

Dicha experiencia se contextualiza en Padrón (A Coruña) y surge a raíz de la necesidad de crear un club de lectura inclusivo, en el cual se implique a personas con discapacidad intelectual, con apertura a la ciudadanía general. Para ello, se invita a participación los locales hosteleros del ayuntamiento y, en octubre de 2018, tiene lugar la primera sesión.

Desde ese momento, al menos una vez al mes se reúnen en las cafeterías del pueblo, personas de la Asociación AMIPA, voluntarias locales y vecinos/as amantes de la lectura, con la finalidad de comentar la obra previamente seleccionada. Todos los libros son escogidos por consenso entre las personas participantes y son historias de lectura fácil.

En cuanto a los resultados, hoy en día se cuenta con la participación directa de más de quince personas y diez locales hosteleros; y las entidades implicadas tienen una percepción muy positiva de los logros alcanzados. Además, sirvió como punto de partida para generar otras iniciativas de colaboración entre ambas entidades.

1. INTRODUCCIÓN

“Libros viaxeiros” es un proyecto que nace de la Oficina Municipal de Voluntariado del Ayuntamiento de Padrón en colaboración con la asociación sin ánimo de lucro AMIPA, centrada en el desarrollo de servicios y programas para mejorar la calidad de vida de personas con discapacidad intelectual. Este proyecto se contextualiza en la Comarca del Sar, en Galicia, dando cobertura a personas procedentes de los tres municipios que la constituyen: Padrón, Rois y Dodro. Dicha comarca forma parte de la provincia de A Coruña, limitando con Santiago,

Barbanza, Noya y, al sur, con la provincia de Pontevedra. Las sesiones se desenvuelven, fundamentalmente, en Padrón y Rois, donde se ubican las sedes de los principales colectivos implicados:

- La Oficina Municipal de Voluntariado (OMV) del Ayuntamiento de Padrón es una agrupación de voluntariado local de implantación municipal con más de veinte años de trayectoria, promotora de la participación comunitaria en el territorio por parte de toda la ciudadanía a través de proyectos específicos. Forma parte de los servicios sociales comunitarios y en ella puede colaborar toda persona mayor de 18 años, así como, jóvenes entre 14 y 18 años con autorización de su padre/madre o tutor/a legal. Funciona de forma asamblearia, siguiendo un modelo participativo y de base, partiendo siempre de las voluntades de las personas implicadas. Algunas de sus áreas de intervención son: voluntariado e inclusión social, voluntariado e infancia, voluntariado ambiental, cooperación, voluntariado cultural, voluntariado deportivo, voluntariado en salud y voluntariado cívico. Actualmente, cuenta con más de diez líneas de acción y con la colaboración de treinta personas voluntarias que impulsan y desenvuelven, de forma altruista, acciones solidarias y de activismo social. Al frente de la misma se encuentra una profesional coordinadora de voluntariado que es educadora social y responsable del proyecto “Libros viaxeiros” (Oficina Municipal de Voluntariado de Padrón, 25 de junio de 2018).
- AMIPA (Asociación de Nais e Pais de Persoas con Discapacidade Intelectual da Comarca do Sar) es una asociación sin ánimo de lucro constituida en 1997 por un grupo de familias con la voluntad de dar respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad intelectual de la contorna. Desde ese momento, AMIPA centra su trabajo en la defensa de los derechos, la mejora de la calidad de vida y la inclusión social, apoyando y acompañando a personas con discapacidad y a sus familias. Actualmente gestiona el Centro Ocupacional de Sorribas, en el Ayuntamiento de Rois, el cual cuenta con 24 plazas, siendo 20 de estas de carácter público. Allí, las personas con discapacidad desarrollan diferentes actividades y proyectos, entre los que destacan: artesanía, huerta ecológica, formación ocupacional, actividades de ocio y deporte, formación para la vida (AMIPA, 30 de mayo de 2022).

En el año 2017, teniendo en cuenta la inexistencia de actividades plenamente inclusivas en la comunidad, la OMV impulsó esta iniciativa, promoviendo la lectura fácil para personas adultas como modo de acceso a la cultura; generando espacios de encuentro para voluntariado, personas con discapacidad intelectual de AMIPA y cualquier persona interesada en la lectura, pudiendo

participar sin inscripción previa. La actividad consiste en escoger conjuntamente una obra literaria de lectura fácil, leerla y, posteriormente, reunirse para hacer un “café-coloquio”, donde las personas trasladan sus percepciones sobre la lectura. Con este cometido, se involucraron a diferentes locales de hostelería del pueblo, espacios donde actualmente tienen lugar las sesiones y donde, además, se ponen a disposición ejemplares de la obra a trabajar, con la intención de que la lectura y el proyecto llegue cada vez a más personas.

Si bien, a lo largo de estos cinco años de “Libros viaxeiros” el proyecto tuvo que adaptarse a diferentes necesidades y situaciones, especialmente en lo relativo a la pandemia provocada por el COVID 19, durante todo este tiempo se mantuvo activo, asegurando una alternativa de participación social caracterizada por la inclusión plena y el compromiso social.

2. ANTECEDENTES Y LÍNEAS TEMÁTICAS

Para comprender mejor esta propuesta, es pertinente visibilizar los antecedentes de esta, así como algunos hechos que determinaron su evolución a través del tiempo:

- En 2016 no existía en el ayuntamiento de Padrón, ni en la comarca del Sar, ninguna iniciativa similar, que promoviera la inclusión real y generase espacios de encuentro periódicamente para personas con discapacidad intelectual, voluntariado local y ciudadanía en general. En aquel momento, las personas de AMIPA colaboraban con un centro de día de personas mayores pero esta acción no tenía apertura a la comunidad y tampoco aseguraba la diversidad en término de edades, intereses, etc. que supuso posteriormente “Libros viaxeiros”.

- En el año 2017, la OMV propone una colaboración con AMIPA que recibe por nombre “Lecturas compartidas”. Así, surgen los primeros encuentros entre un grupo personas de AMIPA con otro grupo de personas que formaba parte del Club de Lectura en Valores que la OMV ya tenía en activo. En ese momento, los encuentros se producían en la biblioteca municipal y, pese a buscar lecturas relativamente adaptadas, no partía de la idea de lectura fácil ni estaba abierto a toda la comunidad. Por todo ello, si bien este acercamiento fue muy interesante, presentaba algunos *hándicaps* importantes como la exigencia de mucho tiempo para el diseño de las sesiones debido a la necesidad de adaptación de las obras, además de que los encuentros se mantenían en un espacio cerrado, hecho que dificultaba la visibilización y apertura a la ciudadanía en general.

- En el año 2018, “Libros viaxeiros” se establece como club de lectura abierto a la población, centrado en obras de lectura fácil. De este modo, las personas participantes escogen qué obras quieren conocer y se establecen reuniones periódicas para comentarlas en profundidad. Además, en este momento la técnica coordinadora del proyecto propuso un cambio a nivel

metodológico, buscando la interacción en medio abierto con la comunidad. Para ello, se implicó a los locales de hostelería del municipio padronés, siendo inicialmente cinco los implicados. A día de hoy son diez los establecimientos los colaboradores, pasando a ser el lugar de encuentro para las sesiones: Café Bar Ruta Xacobeá, Café cultural Airiños, Bar Cafetería A Esquina, Cafetería Galicia, Café-Bar Casino, Cafetería Casa do Patín, Cafetería Bámbolea, Restaurante O Alpendre, Pulpería Rial y Café Bar Siglo XX. A partir de este momento, en ellos, las personas interesadas encuentran libros en lectura fácil, que podrán leer en los mismos establecimientos o llevarlos para leer fuera, inclusive en sus domicilios.

Por todo lo comentado hasta el momento, en relación con las líneas temáticas del Congreso, la presente iniciativa se enmarca en “Educación crítica desde la experiencia de colectivos sociales” y, de forma específica, en “actuaciones socioeducativas de transformación y dinamización social”.

3. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

En las próximas líneas se hará una revisión del marco teórico de referencia y de aquellos aspectos clave que dotan de sentido esta experiencia de intervención.

3.1 Educación tradicional vs. Educación crítica

Algunas de las características más destacables de la educación tradicional son la memorización, el aprendizaje basado en conocimientos, el foco en el/la educador/a, la autocracia y darle la prioridad al individuo (García, Cano y González, 2018). En cambio, en la educación crítica el aprendizaje se basa en la experiencia, la actividad en sí misma y el medio social cobran vital importancia, el centro de interés es el/la educando/a, el sistema es la democracia frente a la autocracia de la educación tradicional, y la prioridad la tiene el grupo.

De este modo, esta se presenta como una alternativa teórico-práctica que, además, por su propia naturaleza comprende la educación de un modo holístico, sin restringirla única y exclusivamente al contexto reglado; y con un interés especial en la heterogeneidad de colectivos, sin limitar las acciones pedagógicas a la infancia.

Freire (2005) describe la educación crítica como una práctica de libertad, haciendo especial hincapié en el carácter político de la misma. Así, el fin último es favorecer la adquisición de una mirada crítica, la reflexión, la liberación de las clases oprimidas y el empoderamiento de los colectivos olvidados. Es, en suma, educación empoderadora y liberadora. Para ello, es necesario el cambio de rol del/de la educando/a, abandonando la pasividad para adoptar un

papel activo en los procesos; así como el establecimiento de relaciones horizontales entre educadores/as y educandos/as, algo incompatible con la idea de pedagogía tradicional.

Esta alternativa educativa destaca, entre otros aspectos, por la capacidad de cruzar límites y crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento e identidades, siempre a través de la propia práctica y la experiencia de las personas implicadas (Giroux, 2000).

Además, en la educación crítica el grupo y el medio social son dos ejes fundamentales a tener en cuenta. Si bien en la actualidad el informe Delors puede resultar un documento de referencia poco actualizado, aporta un apunte interesante que la educación crítica supo tomar como referencia: es necesario aprender a convivir juntos/as (Delors et al., 1996).

Tomando el testigo del informe Delors, en el año 2021 la UNESCO dibujó un nuevo horizonte sobre la educación. En este caso, el informe hace cinco propuestas para renovar la educación, entre las cuales destacan: adoptar pedagogías basadas en la cooperación y solidaridad; y la urgente necesidad de no quedarnos en el “aprender a aprender” (Delors et al., 1996) sino centrarnos en aprender a aprender juntos/as (Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación, 2021). En definitiva, la educación crítica pretende dar respuesta a los problemas del mundo actual, pero sabe que esto sólo es posible de una forma: a través del trabajo colectivo, de la empatía y de crear comunidad.

3.2. Comunidad y participación social

Definir comunidad no es una tarea fácil, pero, a grandes rasgos, el término hace referencia a un grupo de personas que cohabitan en un área geográfica delimitada y comparten señas de identidad como el idioma, la cultura, etc. Esos aspectos compartidos y un mismo pasado histórico generan un sentido de pertenencia y vínculo determinantes en la forma de vida colectiva (Caballo, Candía, Caride y Meira, 1997). Pero, para comprender realmente la idea de comunidad, es necesario hablar de “crear comunidad” (Subirats, 2003, p.225): no es posible hablar de comunidad si no se habla de participación porque ella es la que genera el sentido de pertenencia. “Uno se siente comunidad si se implica. Uno se siente comunidad si puede participar. Uno se siente comunidad si está conectado” (Subirats, 2003, p. 228).

La participación social está directamente relacionada con la idea de democracia. No tanto con la democracia representativa mas si, como su propio nombre indica, con la democracia participativa. Al igual que debe ocurrir con la educación crítica, esta idea demanda un cambio de rol de la ciudadanía, abandonando el papel pasivo para, verdaderamente, crear comunidad. Soler (2012, p. 42) indica que la participación comunitaria es “una condición necesaria para

profundizar en la democracia” real o, en otras palabras, que no se puede hablar de democracia efectiva si el pueblo no forma parte activa en la construcción de esta.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos alude, en diferentes ocasiones, a la necesidad de participación de la ciudadanía en el seno de la comunidad, destacando el artículo 21 y el 27: “Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país” (Asamblea General de la ONU, 1943, p.44) y “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad” (Asamblea General de la ONU, 1943, p.56).

Además, la participación en comunidad, en la medida en que esta es la implicación en las diferentes situaciones de la vida, se traduce también en un incremento del bienestar de las personas, en la promoción de las redes de apoyo y en diversos beneficios para individuos y comunidades.

3.3.Diversidad(es) e inclusión

Como es más que evidente, la sociedad actual es sumamente diversa en múltiples aspectos. Existen diversidades a nivel cultural, lingüístico, de género, etc. Esta es una de las grandes riquezas de las comunidades, siempre y cuando las posibles diferencias no se traduzcan en un *hándicap* para las personas sino en oportunidades.

En el marco de estas diversidades sociales es pertinente y urgente hablar de discapacidades, especialmente, cuando se trata de participación ciudadana; ya que “la participación es, probablemente, la principal fuerza del pensamiento político concerniente a la discapacidad en los últimos decenios” (Eloy, 2005, p.8).

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad es el marco normativo que legitima la inclusión plena de personas con discapacidad, reconociendo, entre otras cosas, el derecho a la participación pública y política en su artículo 29 (Asamblea General de la ONU, 2008).

Y es este término de “inclusión” el cual redimensiona el significado de la política en la práctica. Pretende hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad, asegurar su participación plena en los distintos contextos sociales, pero no de forma sesgada, sino mediante el acceso y compartición de las mismas experiencias que los demás individuos en su comunidad (Parra, 2010).

Si bien los movimientos hacia la vida independiente de personas con discapacidad proponen abandonar la integración para caminar hacia la participación plena en todos los sectores de la sociedad, en la actualidad esta aun no es una realidad palpable (Eloy, 2005).

3.4. OCIO INCLUSIVO

Tal como se indicó anteriormente la participación social, además de ser un derecho, es un elemento clave para los individuos y las comunidades y, cuando hablamos de participación, el ocio juega un papel determinante en la definición del bienestar y la calidad de vida. En el tiempo libre, la ciudadanía lleva a cabo actividades recreativas acorde a sus gustos, se establecen relaciones sociales con otros individuos, se favorece la adquisición de habilidades y, a su vez, se refuerza la autoestima.

Pese a su gran importancia, y en pleno siglo XXI, existen numerosas evidencias de que las personas con discapacidades tienen mayor dificultad para acceder y participar en actividades recreativas y culturales; de este modo, tienen menos oportunidades para las relaciones sociales, limitándose su círculo a familiares y personas con las que comparten servicios (Badía y Longo, 2009).

Existen diversas razones para ello, pero, como sociedad, es urgente que detectemos y combatamos las dificultades en términos de accesibilidad ya que es el primer paso para caminar hacia un mundo más justo e inclusivo. Es prioritario asegurar el derecho a acceder a espacios, a actividades, a información... mas también a escoger libremente en qué quieren invertir su tiempo las personas, ofreciendo apoyos y adaptando la agenda sociocultural a un ocio inclusivo. Es decir, se deben programar acciones orientadas a la participación real y a la normalización, asegurando la confluencia de personas con y sin discapacidad en los mismos contextos (Badía y Longo, 2009).

Así, el ocio inclusivo está directamente relacionado con la autodeterminación y con las relaciones sociales, traduciéndose en una oportunidad para decidir en qué ocuparnos y para establecer nuevos vínculos con otras personas. Tal como ocurre con la participación, el ocio está recogido en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (artículo 30) y, en la medida en que no aseguremos el acceso universal al mismo, estaremos negando un derecho fundamental a los individuos (Asamblea General de la ONU, 2008).

3.5. Lectura fácil

En la línea de las ideas previamente presentadas, promover la participación social y materializar la democracia cultural frente a la idea de democratización también pasa por emplear dinámicas que aseguren el acceso a la información a toda la ciudadanía. En este caso, teniendo en cuenta que hablamos de discapacidades, ocio y cultura, una alternativa efectiva es la lectura fácil.

La lectura fácil es un método de elaboración de textos que tiene como objetivo que todas las personas entiendan lo que leen. Pueden ser libros, documentos legales, textos informativos,

páginas web, documentos administrativos... Dirigidos a todas las personas, pero especialmente útil para aquellas que tienen dificultades de comprensión (Confederación Plena Inclusión España, 2022).

4. OBJETIVOS

Los principales objetivos de este proyecto son:

- Favorecer la inclusión social, la normalización y visibilización de actividades con población diversa
- Explorar nuevas formas de trabajo comunitario, implicando al voluntariado local, a la asociación AMIPA, al sector hostelero y a la ciudadanía en general
- Democratizar el acceso a la cultura
- Animar a la lectura a la población padronesa
- Potenciar la labor del voluntariado local a nivel comunitario
- Democratizar la lectura a través del uso de obras de lectura fácil.

5. METODOLOGÍA

En términos metodológicos, es importante recordar que las personas destinatarias de esta acción son: el grupo de voluntariado local, personas de la Asociación AMIPA, personas participantes del Club de Lectura en Valores, hosteleros/as, así como toda aquella persona interesada en la lectura. Implicando, en total, a más de quince personas de forma periódica y diez locales hosteleros.

En lo relativo a la temporalización, salvo en el período condicionado por la pandemia provocada por el COVID 19, siempre se mantuvo una sesión de “Libros viaxeiros” por mes. Mientras que, en la pandemia, se experimentó una importante adaptación al cambio ya que fue en este momento en el que se ejecutaron sesiones espejo en línea entre el grupo de voluntariado y los/as integrantes de la asociación AMIPA. En esas sesiones en línea se mantenía un elemento físico común en ambos lugares, tratando de dar la misma ambientación (por ejemplo, en el mes de diciembre se empleó un elemento navideño en las dos sedes), con la colaboración de una educadora en cada entidad se guiaba la sesión online, siguiendo un esquema preestablecido para asegurar la participación en ambos lados de la pantalla. Esta metodología fue especialmente importante para asegurar la continuidad del proyecto y, sobre todo, mantener ese sentimiento de pertenencia, algo sumamente necesario en la pandemia.

Tras el confinamiento, las sesiones se retomaron empleando grupos burbuja. Inicialmente la coordinadora de voluntariado local se desplazaba a la sede de AMIPA y, paulatinamente, un

pequeño grupo estable de voluntarias fueron sumándose a medida que las condiciones socio-sanitarias así lo permitían. Si bien fue un proceso largo, estas pautas también eran especialmente importantes al tratarse de un colectivo de riesgo.

Además de lo indicado hasta el momento, por las propias características de la iniciativa, “Libros viaxeiros” responde a:

- Metodologías activas y participativas. En el programa se busca, necesariamente, ese cambio de rol de las personas participantes, invitando a un papel más activo; mientras que las profesionales son facilitadoras en los procesos, pero siempre desde un segundo plano. Los individuos están en el centro de la acción y son ellos los que van estableciendo hacia donde evoluciona el proyecto.
- Metodologías democráticas e inclusivas. Se trata de una acción en favor de la democracia real y efectiva, en la medida en que promueve la participación de toda la ciudadanía, implicando a diferentes colectivos y con una apertura total a la comunidad. Además, son los/as propios/as participantes quienes deciden qué obra leer y cómo organizar la sesión, siempre desde relaciones horizontales.
- Aprendizaje basado en la práctica. En función de lo que las personas vivencian y experimentan a través de las sesiones, se establecen relaciones y se fundamenta el conocimiento. En este sentido, sin duda, el mayor aprendizaje forma parte del derribar prejuicios asociados a las discapacidades y entender en primera persona que todos/as somos/as vecinos/as y, simplemente por eso, deberíamos tener la oportunidad de juntarnos y compartir tiempo de calidad en comunidad.
- Metodologías de investigación-acción. Existe una voluntad clara hacia la mejora de la práctica, por ello desde la OMV actualmente se está evaluando el proyecto. El cambio, en este caso, tiene una doble perspectiva: mejorar la iniciativa y sus resultados; y promover la implicación directa de los/as participantes en todo el proceso, favoreciendo su vinculación con la iniciativa, que la sientan suya.

De este modo, mediante cuestionarios a participantes y entrevistas a profesionales, se recogerán datos que permitan un reajuste del proyecto, adaptándolo a las necesidades actuales. La idea es comprender el grado de satisfacción de los/as implicados/as, sus percepciones y recoger posibles observaciones o propuestas de mejora que permitan una mejor acogida en sociedad.

6. RESULTADOS

6.1. Datos iniciales vs. datos actuales

En lo relativo a los resultados, empezaremos comparando los datos del inicio con los datos actuales.

- En términos de participación. En ese sentido, en el seno de la Asociación AMIPA, en el año 2018 participaban 5 personas, todas ellas con capacidad lectora. Con el paso del tiempo, se fueron involucrando más personas, con o sin lecto-escritura, hecho que generó importantes vínculos dentro del propio organismo puesto que los/as implicados/as se ayudan mutuamente y, además, se generó un grupo más plural. Hoy en día intervienen un total de 9, frente a los/as 5 participantes iniciales. En lo relativo a los otros colectivos (voluntariado, personas del Club de Lectura en Valores o población en general), la media de participación antes de la pandemia era de 18 personas. Actualmente, aún sin retomar la normalidad por completo, el proyecto se está desarrollando con 5-6 voluntarios/as y una persona no voluntaria del Club de Lectura en Valores. La previsión a corto plazo es retomar la actividad en abierto a la comunidad y volver a contactar con la hostelería para volver al modelo previo a la pandemia.

Además, tal como se indicó anteriormente, se constató, mediante observación en los locales colaboradores que las lecturas llegaban a más personas de las que participaban en las sesiones.

- En términos de colaboración. Previo a la pandemia, una librería contactó con la organización para ceder gratuitamente un espacio privado dedicado a la difusión y creación cultural como lugar de encuentro. En ese mismo espacio tuvo lugar una de las sesiones y, teniendo en cuenta que caminamos hacia la “gripalización” del virus, la previsión es establecer más colaboraciones con este y otros agentes sociales del entorno que se hicieron eco de la iniciativa.

- En términos de fondos bibliográficos. Tras esta iniciativa, la biblioteca municipal generó un nuevo fondo de lectura fácil, algo que previamente no existía. Asegurando, así equipamientos culturales más inclusivos y un acceso a la educación y a la cultura real.

- En términos de espacios comunitarios. Algunas de las sesiones se programaron fuera de los locales hosteleros, tales como la biblioteca del Convento del Carmen o en el Jardín Botánico Artístico de Padrón, dándole nuevos usos a espacios comunitarios y ocupando espacios locales en aras a la inclusión real.

6.2. Evaluación continua

Tal como se indicó anteriormente, en estos momentos, el proyecto se encuentra en proceso de evaluación con la voluntad de medir el grado de satisfacción de las personas implicadas y

recoger posibles propuestas de mejora. Para ello, se elaboró un cuestionario para los/as participantes y se realizaron entrevistas a profesionales de las dos entidades principales (OMV y AMIPA). A continuación, se recogen los resultados obtenidos hasta el momento.

6.2.1. Cuestionarios a personas participantes

Para recoger la información relativa a las personas participantes se elaboró un cuestionario que consta, grosso modo, con cuatro partes diferenciadas: datos sociodemográficos, participación en actividades de animación a la lectura e inclusión social previa a “Libros viaxeiros”, valoración de diferentes ítems relacionados con el proyecto, observaciones/propuestas de mejora. Todos estos apartados y preguntas son de respuesta cerrada, a excepción de las observaciones/propuestas de mejora.

Pese a emplear un único modelo de cuestionario, el instrumento para evaluar la actividad por parte de las personas con discapacidad intelectual fue adaptado, con acercamiento a técnicas de lectura fácil y pictogramas. Además, teniendo en cuenta que algunas personas no tienen capacidad de lecto-escritura, estuvieron apoyadas por un/una profesional, encargado/a de transcribir las respuestas y acompañar en el proceso de comprensión, de ser preciso.

Dicho instrumento se facilitó a todas las personas voluntarias implicadas en la actividad, a las personas de AMIPA, a los/as hosteleros/as y otros posibles colaboradores/as del municipio, y a aquellos/as participantes amantes de la lectura que se integraron en “Libros viaxeiros” pese a no formar parte del grupo de AMIPA ni del voluntariado local. En total, se repartieron 25 cuestionarios y, en este momento, se recibieron un total de 17 respuestas (68% de respuesta): 6 personas de AMIPA, 4 voluntarios/as municipales, 2 vecinos/as y 5 hosteleros/as o colaboradores. En términos generales, no se constatan diferencias a nivel de perfiles participantes, por tanto, a continuación, se expondrán los principales datos registrados siendo estos analizados como un único grupo.

- Todas las personas tienen entre 20 y 69 años. Las franjas etarias más numerosas son entre 31 y 40 años (5 personas), y 41-50 (4 personas). A continuación, le sigue 51-60 años y 61-70, ambas con 3 personas.
- Más del 80% de las personas participantes son mujeres (82,35%).
- Todas las personas tienen domicilio en la Comarca del Sar, a excepción de una persona de Santiago de Compostela. El 76,47% son de Padrón; el 11,76% son de Dodro y el 5,88% son de Rois.
- El 64,70% de las personas participantes ya habían participado previamente en alguna experiencia de animación a la lectura de carácter comunitario y, varias de estas personas,

referencian la iniciativa previa a “Libros viaxeiros” llamada “Lecturas compartidas”, tal como se indicó en el apartado de antecedentes del proyecto. El 35,29% restante no habían participado previamente en experiencias de animación a la lectura con carácter comunitario.

- Todas las personas indican haber conocido el proyecto a través de la propia Oficina Municipal de Voluntariado y mediante la difusión a través de cartelería.
- El 100% de las personas encuestadas indican que le gusta mucho participar en la actividad, valoran muy positivamente poder participar en actividades con entidades diferentes (OMV y AMIPA) y le recomendaría encarecidamente participar a sus vecinos/as.
- Todas las personas, a excepción de una, consideraron que es muy bueno que sean los/as participantes los/as encargados de escoger las obras a leer. La persona única persona que tuvo una respuesta diferente seleccionó que le gustaba “bastante” en lugar de “mucho”.
- Todas las personas, a excepción de una, valoran muy positivamente la realización de sesiones en cafeterías y espacios comunitarios (jardín, convento, etc.). En cambio, una persona considera que esta característica es “bastante” interesante.
- Todas las personas, a excepción de una, valoran como “muy” importante este tipo de actividades para caminar hacía una inclusión real, mientras que una persona considera que son “bastante” importantes.
- Entre las principales observaciones y propuestas de mejora destacan: “abrirnos a otros géneros literarios como la poesía”; “leer alguna historia que se desarrolle cerca para poder ir a visitar el lugar todos/as juntos/as”; “me gusta relacionarme con otra gente de fuera de AMIPA y esta actividad me lo permite, además aprendo de ellos/as”; “mi propuesta de mejora es que se incrementen las sesiones de contacto con los/as voluntarios/as y los/as vecinos/as... que las personas de fuera de AMIPA vengan a más sesiones y a leer con nosotros/as”; “mi propuesta es continuar y vernos en espacios diferentes que nos viene a todos/as muy bien”; “como voluntaria considero que esta es una actividad muy enriquecedora, en la que aportas poco y ganas mucho. A mí me gustaría que se implicaran los colegios e institutos del municipio porque a los chavales le aportaría mucho. Vivimos en una sociedad en la que cada vez se está más al margen del civismo, con esta actividad se ayudaría a que los niños se relacionaran y conocieran el gran aporte que da un grupo como el de AMIPA, ayudando más a la inclusión”; “considero que la actividad es muy interesante y útil para acercar los libros a las

personas, fomentar la lectura, escuchar las peticiones de nuevos libros, divertirnos en grupo y, muy importante, fomentar las relaciones sociales entre personas con distintas formas de ver el mundo, procedentes de diversas realidades, y comprender y aceptar las diferencias tanto de ideas como de capacidades”.

6.2.2. Entrevistas a profesionales

Para analizar esta propuesta de inclusión social y completar la información facilitada por las personas participantes, se elaboró una entrevista semiestructurada a las profesionales responsables de las dos entidades implicadas, OMV y AMIPA. De este modo se puede valorar, en mayor profundidad, en qué medida “Libros viaxeiros” puede ser considerado un buen ejemplo de educación crítica desde la experiencia de colectivos sociales, en tanto que actuación socioeducativa de transformación y dinamización social. Al igual que ocurrió con los cuestionarios, las entrevistas presentaron información similar y percepciones parecidas frente al proyecto. Las conclusiones principales que se derivan de la recogida de información a profesionales son las siguientes.

- Previo a “Libros viaxeiros” no existía una actividad de dinamización lectora en el municipio con el carácter inclusivo que esta tiene. Antes de esta iniciativa, AMIPA sólo había participado en una actividad de dinamización a la lectura en colaboración con un centro de día de personas mayores y, como indican desde la propia gerencia, “entendemos que no se trataba de una actividad inclusiva ya que se desarrollaba en las instalaciones del centro de día de personas mayores y no tenía proyección comunitaria.” En aquel momento, la OMV de Padrón tenía en marcha dos clubs de lectura de personas adultas. Uno estaba destinado fundamentalmente al grupo de personas voluntarias que centran su actividad a favor de la igualdad y el otro estaba abierto a toda la población, promoviendo la lectura en valores; pero no es hasta 2016 cuando empieza la actividad conjunta entre este segundo club de lectura y las personas de AMIPA, a raíz de la demanda directa de estas últimas. En este momento nace “Lecturas compartidas” que, posteriormente dará paso a “Libros viaxeiros”.

- Una de las singularidades de este proyecto es cómo surge ya que, desde el primer momento, parte de las voluntades de las personas y por demanda directa de los/as amantes de la lectura de AMIPA. “Lecturas compartidas” y “Libros viaxeiros” se tradujeron en oportunidades para compartir lecturas, pero también tiempo de calidad entre vecinos/as, ofertando diferentes actividades como un paseo literario por Padrón centrado en la figura de la poetisa Rosalía de Castro, en colaboración con la Biblioteca y la Oficina de Turismo del mismo ayuntamiento. “Lecturas compartidas” funcionaba muy bien pero, tal como indica la coordinadora de

voluntariado local, “no acababa de ser inclusiva al 100%. Eran grupos previamente establecidos y cerrados y, además, siempre estaban en un entorno también cerrado -la biblioteca municipal-”. Es, de este modo, que surge y se establece definitivamente “Libros viaxeiros”, con un claro interés por la apertura a la comunidad y la inclusión real: “este proyecto es un paso cara la inclusión social utilizando la lectura fácil como una herramienta muy valiosa a favor de la accesibilidad cognitiva de todas as persoas” (gerencia de AMIPA).

- Entre sus aspectos novedosos, destacan: la proyección social sostenida en el tiempo y la visibilidad; la colaboración entre diferentes colectivos que no habían participado previamente en una actividad de estas características; la libertad y apertura que tiene la ciudadanía para participar sin inscripción previa, accediendo de forma autónoma a la obra y a la sesión coloquio; así como, el empleo de la lectura fácil para promover la democratización cultural. En este sentido, desde AMIPA subrayan “poder dar a conocer la lectura fácil para que todas las personas puedan acceder a la literatura y a la cultura, participando en espacios de acceso al público en general”; y desde la OMV refuerzan esta idea afirmando que otro aspecto novedoso es “que el libro trascienda de espacios físicos cerrados (librerías, bibliotecas,...) como estrategia para democratizar la cultura y romper con las fórmulas habituales de discriminación que afectan especialmente al colectivo de personas con discapacidad”.

- Ambas entidades coinciden en que “Libros Viaxeiros” responde a las características de una actividad inclusiva porque “la accesibilidad que ofrece lo hace en igualdad de oportunidades y en las mismas condiciones para todos/as (...). Además, desde AMIPA, se desenvuelve el trabajo centrado en la persona y, cada una de ellas, escoge su itinerario así que sólo participan desde la asociación aquellas que realmente están interesadas en la lectura, igual que ocurre con el resto de los/as participantes” (coordinadora de voluntariado local de Padrón). Desde AMIPA coinciden, “es una actividad inclusiva porque facilita que persoas con y sin discapacidad a las que les une el amor por la literatura y la cultura puedan compartir gustos e intereses de un modo continuado, lo que fomenta conocerse, reconocerse, compartiendo tiempos y espacios privados y públicos en igualdad de condiciones con los apoyos precisos”. Además, el empleo de libros de lectura fácil favorece la accesibilidad y “la metodología de trabajo no ofrece barreras (...) es importante que nadie se sienta fuera de lugar, sino que todo el mundo sienta que forma parte, que pueda llegar y comentar con libertad... (...) la propia dinámica de funcionamiento hace que cualquier persona se pueda incorporar sin mayor dificultad (...). Visibilizar y normalizar la presencia de personas con y sin discapacidad haciendo una actividad conjunta y de forma tan natural hace que este proyecto sea claramente inclusivo” (coordinadora OMV).

- En lo relativo a las motivaciones de esta iniciativa se encuentra, en primer lugar, la propia demanda de los/as participantes. Las personas implicadas solicitan más sesiones conjuntas (por ejemplo, inicialmente el proyecto coincidía con el curso académico de septiembre a junio y, en este momento, ya tiene continuidad en el verano), seguir ampliando el proyecto a otros espacios y reforzarlo con nuevas actividades. Este hecho denota un importante grado de satisfacción e implicación por parte de todas las personas implicadas. Además, desde la gerencia de AMIPA amplían “que se trate de un grupo abierto y en el que pueden participar personas con y sin lectoescritura; contar con la coordinadora municipal de voluntariado como profesional del Ayuntamiento de Padrón para poder desenvolverla ya que sino en este momento sería muy difícil hacerlo; contar con una profesional de AMIPA que pueda coordinarse con la profesional municipal para seguir diseñando e implementando nuevas acciones al proyecto; las alianzas con la comunidad - administración y ciudadanía de Padrón”. Mientras que la principal dificultad de “Libros viaxeiros” es la propia producción literaria limitada en lectura fácil: “por ejemplo, en gallego hay muy poco y con el ritmo que llevamos de lecturas al año dificulta que encontremos obras del agrado del grupo (...), tenemos un ritmo de lectura alto y eso a veces se traduce en que cada vez tenemos menos posibilidad de elección” (coordinadora de voluntariado local). Como otras limitaciones, las profesionales de las entidades referenciaron la falta de recursos económicos y/o humanos para reforzar el proyecto y diversificar el tipo de actividad, que es una aspiración común.

- Desde el punto de vista de los resultados, ambas entidades destacan el mantenimiento del proyecto durante cinco años, así como, el incremento de personas y entidades implicadas. En este sentido, la coordinadora de la OMV de Padrón también referencia que todas las obras después del café-coloquio son puntuadas por los/as participantes con una nota numérica y hasta el momento, la media de la literatura abordada supera el 8. “A nivel técnico este es un dato muy curioso...en los otros grupos de lectura es muy difícil que esto pase y en este grupo siempre hay una valoración muy positiva: son obras muy bien valoradas y hay mucho consenso dentro del grupo”.

- Sobre las sugerencias y propuestas de mejora, en la línea de las limitaciones anteriormente mencionadas, las entidades demandan poder contar con más obras de lectura fácil e incrementar los recursos para poder diversificar la actividad. En este sentido coinciden con los/as participantes en el interés por invitar a algún escritor o escritora a las sesiones y visitar espacios que tengan relación directa con las obras ya que permitiría vivir la historia de otro modo. Desde AMIPA también concuerdan en que dar a conocer esta iniciativa a los centros educativos, a asociaciones, etc.

7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Siendo más que evidente los beneficios que pueden promover este tipo de iniciativas y el orgullo de las entidades por los buenos resultados alcanzados, nos remitimos a las reflexiones de las entidades implicadas: “a nivel técnico es toda una oportunidad, es un proyecto muy novedoso en nuestro municipio, que además implica a un sector muy importante en nuestro pueblo -la hostelería- (...).Promover iniciativas como esta y ver que todas las personas implicadas están tan satisfechas es ilusionante, invita a continuar en la lucha por una sociedad más justa en la que todos/as tengamos cabida ” (coordinadora de la OMV de Padrón); “Libros viaxeiros es el proyecto más inclusivo y con mayor visibilización social con el que cuenta AMIPA. La apuesta por la entidad es continuar con él, por el valor y el bienestar que aporta a las personas con discapacidad y a las personas de la comunidad. Libros viaxeiros contribuye a ejercer el derecho a participar y acceder a la cultura en igualdad de condiciones. Agradecemos al ayuntamiento de Padrón la implicación y la facilidad por darle continuidad” (gerencia AMIPA).

Sólo queda concluir esta propuesta y, para ello, queremos traer una cita que, sin duda, es motor de un mundo más justo, más inclusivo, más humano.

“Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (Freire, 2005).

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMIPA. (30 de mayo de 2022). *Amipa celebra os seus 25 anos defendendo a inclusión social das persoas con discapacidade intelectual no rural*.
<https://asociacionamipa.gal/novas/amipa-celebra-os-seus-25-anos-defendendo-inclusion-social-das-persoas-discapacidade-intelectual-no-rural.html>
- Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Asamblea General de la ONU. (2008). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Badia, M. y Longo, E. (2009). El ocio en las personas con discapacidad intelectual: participación y calidad de vida a través de las actividades de ocio. *Siglo Cero*, 40 (3), 231, 30-44

- Caballo, B., Candía, F.X., Caride, J.A. y Meira, P. (1997). *131 conceptos clave de Educación Social*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación; resumen*. UNESCO.
- Confederación Plena Inclusión España. (2022). Lectura fácil. <https://www.plenainclusion.org/discapacidad-intelectual/recurso/lectura-facil/>
- Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad, de 13 de diciembre de 2006. Boletín Oficial del Estado, de 21 de abril de 2008. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savane, M-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Myong, S. y Zhou, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- Díaz Velázquez, E. (2017). *El acceso a la condición de ciudadanía de las personas con discapacidad en España. Un estudio sobre la desigualdad por razón de discapacidad*. CERMI
- Eloy, J. (2005, enero). Participación social y personas con discapacidad psíquica. *Revista de educación social*, 3 <https://eduso.net/res/revista/3/articulos/participacion-social-y-personas-con-discapacidad-psiquica>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, S., Cano, A. y González, S. (2018). Alternativas a la “Educación tradicional”. En Rodríguez, S., Delgado, V., Mercado, E. y Di Gusto, C. (Eds.), *Metodologías y experiencias innovadoras en educación* (p.19-28). Asire educación.
- Giroux, H. (2000). Democracia y el discurso de la diferencia cultural: hacia una política pedagógica de los límites. *Kikirikí: Quaderns digitals*, 31-32.
- Martínez-Pujalte López, A. L. (2015). *Derechos fundamentales y discapacidad*. Cinca.
- Parra, C. (2010, diciembre). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 73-84.
- Oficina Municipal de Voluntariado de Padrón. (25 de junio de 2018). *20 años de voluntariado*. Padrón solidario. <https://padronsolidario.wordpress.com/>
- Soler, P. (Coord.). (2012). *La animación sociocultural. Una estrategia para el desarrollo y el empoderamiento de comunidades*. Editorial UOC.
- Subirats, J. (2003, enero). Participación y responsabilidades de la comunidad en la educación. *Revista de educación*, 330, 217-236.

EL MEMORIAL A LOS DEPORTADOS CORDOBESES EN LOS CAMPOS DE EXTERMINIO NAZI EN LA GLORIETA DE NUREMBERG DE CÓRDOBA COMO EJEMPLO DE LUGAR DE MEMORIA HISTÓRICA.

Rafael González Requena.

I.E.S. “Grupo Cántico” y Foro por la memoria de Córdoba.

rgonzalezrequena@gmail.com

PALABRAS CLAVE

Memoria histórica, memorial, educación cívica, fuentes orales, identidad.

RESUMEN

La inauguración del memorial en homenaje a las víctimas republicanas deportadas en los campos de concentración nazis y, por extensión, de los lugares de memoria en Córdoba, no ha tenido la repercusión que se merecen dichas víctimas por la causa de su muerte. La mala ubicación de estos memoriales, la falta de un catálogo regular de actividades de homenaje (tanto a nivel ciudadano como educativo), el desinterés por parte de la sociedad y del mundo escolar, la mala fijación temporal de efemérides relacionadas con la memoria... me condujo a la realización de un material alternativo al existente, vinculado con la tradición memorialista del Foro por la memoria de Córdoba, con la finalidad de concienciar al alumnado y a la ciudadanía de la importancia identitaria de dicho memorial y de los Lugares de memoria en Córdoba.

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio nace del proyecto “Valdeolleros, nuestro Barrio” y del libro *Lugares de memoria en Córdoba*, pretendiendo ser un lugar de encuentro, una búsqueda de identidad colectiva y una puesta en valor de aprendizajes en el contexto del barrio del centro, centrándome, en este caso, en la escasa repercusión ciudadana del memorial a los republicanos cordobeses deportados a los campos de concentración nazis, estudiando, asimismo, las similitudes y diferencias con centros educativos de otros países europeos. A partir de este hito se ha generado un proceso educativo crítico y alternativo que pone en relevancia el distanciamiento sociedad-centros educativos.

2. OBJETIVOS/HIPÓTESIS

El inicio de este trabajo se gesta durante el curso 2018/2019 en donde, entre otros, planteo los siguientes objetivos: poner en valor y conocimiento de la ciudadanía cordobesa el memorial de

la Glorieta de Nuremberg; visibilizar el trabajo realizado por las asociaciones memorialistas cordobesas en la consecución de un memorial conmemorativo a las víctimas cordobesas en los campos de concentración y exterminio nazis; profundizar en el estudio de la Glorieta de Nuremberg desde el punto de vista ciudadano, memorialista y escolar a partir del trabajo educativo realizado en el proyecto “Valdeolleros, nuestro Barrio”; abrir líneas de estudio y comparación con centros educativos de otros países europeos en torno al impacto ciudadano de los lugares de memoria; y proponer actividades de conocimiento de los lugares de memoria entre el alumnado del centro y, por extensión, del barrio.

3. METODOLOGÍA/MÉTODO

El proyecto “Valdeolleros, nuestro Barrio” surge con la intención metodológica de proponer en mi centro el uso de fuentes históricas escasamente utilizadas hasta este momento: fuentes orales (realización de cuestionarios, grabación de entrevistas y edición, análisis y valoración de las mismas), formularios con cuestionarios de investigación, utilización de la fotografía como recurso investigativo en el barrio y protagonismo de los colectivos sociales en el proceso de investigación. Partiendo de dos recursos de dicho proyecto (fuentes orales y un itinerario articulado en google maps), diseñé un itinerario pedagógico a largo tiempo que paso a considerar.

El proyecto “Valdeolleros, nuestro Barrio” es una propuesta alternativa de trabajo en mi centro educativo, especialmente en la relación con la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Para empezar, se realiza fuera del horario escolar, lo cual supone que el alumnado interesado muestra un cierto grado de interés hacia el proceso de aprendizaje. Su ámbito de estudio, el barrio de Valdeolleros en Córdoba, está imbricado en una forma de entender la relación entre un centro educativo y un barrio: mantenemos relaciones con los colectivos sociales, con los cuales planteamos y desarrollamos actividades conjuntas; entrevistamos a sus vecinos/as para obtener información con la que construir el discurso histórico que nos llevará a la redacción de la historia de su barrio; nuestro alumnado realiza muchos aspectos de aprendizaje-servicio hacia la comunidad; y sirve como banco de pruebas para plantear tanto contenidos como metodologías que no cabrían en un discurso normativizado al uso (preocupación por los problemas de la ciudadanía y de los jóvenes, interés por la construcción colectiva del barrio, inserción del alumnado en la resolución de los problemas del barrio...).

En este sentido, la parada localizada en la Glorieta de Nuremberg del Barrio es muy especial: esta rotonda se ha convertido en el eje urbanístico de esta parte de la ciudad, en donde nos

encontramos con dos hitos memorialistas muy desconocidos (el antiguo campo de concentración del convento de San Cayetano y el memorial de los deportados en la II Guerra mundial), junto a otros hechos memorialistas acaecidos durante la transición como es la lucha vecinal por la consecución de todos los servicios e infraestructuras básicos para poder tener un estado del bienestar mínimo en el barrio de Valdeolleros.

Por ello, formamos un grupo de alumnos/as investigadores centrados en el análisis de la Glorieta de Nuremberg, especialmente, en el memorial. Durante el curso 2018/2019, este grupo de alumnas investigaron el memorial partiendo de una hipótesis curiosa: “¿Por qué hay un memorial de cordobeses asesinados en los campos de exterminio nazis si España no participó en la II Guerra mundial?”. El proceso metodológico llevado a cabo partió de una observación y análisis del memorial en el contexto de la glorieta de Nuremberg (aquí ya podemos adelantar una de las conclusiones: prácticamente, es ignorado en el contexto urbano en el que se ubica). Se fotografió, se grabó y se buscó el porqué de su construcción. Ello fue posible con la ayuda del Foro por la memoria de Córdoba, que facilitó la información para que el alumnado conociera quiénes fueron los hombres que figuran en el memorial, cuál fue la causa de su muerte, cómo se gesta la edificación del memorial y qué acciones llevó a cabo la asociación memorialista para que el Ayuntamiento aprobara en 2017 el reconocimiento a estos republicanos cordobeses. Este momento educativo fue muy importante ya que supuso el acercamiento del alumnado a un tipo de vecinos/as de los que desconocían su existencia.

Paralelamente, el alumnado realizó una investigación bibliográfica y documental más convencional sobre el periodo República – Guerra civil – Dictadura franquista y II Guerra mundial que concluyó con un taller sobre los andaluces en los campos de concentración nazis con el profesor y especialista en el tema de la universidad de Sevilla, Ángel del Río Sánchez, y el primer exdirector general de memoria histórica y democrática de Andalucía, Luis G. Naranjo Cordobés: exposición al grupo-clase, entrevistas personales tanto en la biblioteca del centro como en el memorial y valoración de las conclusiones obtenidas hasta el momento.

El proceso investigativo se completó con una serie de entrevistas a vecinos/as, profesores/as de Historia y representantes de los colectivos sociales del Barrio. Elaborar un cuestionario de entrevista, llevarla a cabo y analizarla después es una técnica de obtención de información histórica que estamos desarrollando durante casi una década en el centro. Por aquí pasaron vecinos como Rafael Tejedor de la Torre, Ana García, Juan Gregorio Ramírez; profesores

universitarios como Francisco Acosta o Ángel del Río; profesorado de secundaria como Miguel Ángel de la Fuente, Isabel Cárdenas...

Por último, y gracias a la información y colaboración ofrecida por el presidente del Consejo de distrito norte, Juan Gregorio Ramírez, pudimos conocer los entresijos del hermanamiento de Córdoba con Nuremberg (de ahí el nombre de la Glorieta), una documentación fotográfica completa de la ciudad prototipo de los nazis y una posibilidad de viajar a aquella ciudad para establecer un estudio de historia comparada entre la visión y la recuperación de momentos críticos de la historia del siglo XX en ambos países.

Con todo el material que teníamos hasta el momento, el grupo de alumnos/as investigadoras participó en la “IV Fiesta de la Historia” en Sevilla, un congreso de jóvenes historiadores (7 de marzo de 2019). Este hecho fue decisivo en el proceso educativo seguido, ya que por segunda vez en nuestro centro un grupo de alumnas impartía una conferencia en una sala universitaria ante un auditorio completo.

Y el trabajo en el curso 2018/2019 finalizó con dos actividades muy importantes: la realización de un documental con todo el material elaborado, que fue expuesto en el Centro cívico norte, con asistencia de la comunidad educativa y vecinos/as del Barrio (hemos de recordar que la devolución del saber obtenido hacia los vecinos/as de nuestro barrio es una constante en este proyecto) y la redacción de una propuesta de un proyecto para visitar Nuremberg y conocer cómo se realiza el proceso de recuperación de la memoria histórica en Alemania, que culminó en octubre de 2020. Es decir, de enfrentar a nuestro alumnado ante un memorial en Córdoba, pasamos a conocer la realidad y el impacto educativos similares en contextos culturales totalmente distintos.

El trabajo descrito anteriormente ha tenido su continuación (parcialmente alterada por la pandemia covid) en varias acciones educativas muy interesantes: por un lado, en la realización de un cuestionario de valoración crítica del impacto del memorial entre el alumnado de diferentes centros educativos cordobeses, franceses y alemanes, llevando hasta la fecha unos 350 resultados con los que estamos observando las similitudes y diferentes visiones de países como Alemania, Francia y España. Por otro lado, y en conexión con otros proyectos del centro, hemos diseñado una exposición sobre la historia del Barrio de Valdeolleros, de la que llevamos tres paneles sobre la Glorieta y el memorial. Este es otro material educativo de fuerte incidencia, ya que se trata de una exposición permanente que figurará en las paredes del centro, se expondrá en el centro cívico y CEP de Córdoba y, esperemos, viaje a Nuremberg. En ella, fuentes orales,

fotografías históricas del Barrio y documentación escrita han sido fundamentales para su elaboración.

Como tenemos poco espacio, comentaré que en el curso 2020/2021 he elaborado una unidad didáctica interdisciplinar sobre la Glorieta de Nuremberg centrada en el memorial y la repercusión de los monumentos públicos en el espacio urbano, de la que hablaré en otra ocasión y he vinculado este proyecto con otros del centro (“Vivir y sentir el patrimonio”, “Plan de Igualdad” y “Todo me transforma”, programa de participación de los jóvenes en la construcción social de los barrios) con los que se visibiliza e interioriza el concepto de patrimonio y su utilidad para la ciudadanía.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados concretos han sido muchos y con distintos grados de incidencia: educativos en el interior del centro, ciudadanos en el barrio, investigativos en los productos resultantes... Para comenzar, citaré el resultado con más camino educativo en el centro, “entrevistar a personas y personalidades que se convierten en fuente de información histórica y que difícilmente el alumnado lo captaba antes del proceso. A su vez, se han convertido en gran medida en participantes de la Historia de su barrio”. Comprender el barrio de Valdeolleros desde la óptica de la participación y la lucha vecinal para la consecución del bienestar que ahora mismo disfruta, proceso éste que ha durado más de 40 años es fundamental para nuestro alumnado. Conocer su barrio, y en este caso a partir del memorial, es sumar experiencias educativas a su currículo de aprendizaje. Con ello han contribuido a la formación de una “biblioteca audiovisual viva” con las fuentes de información de los vecinos y vecinas del Barrio, que junto a todo el material elaborado a lo largo de estos tres años es ahora punto de partida de futuras investigaciones y experiencias educativas.

Por ello, la participación de un grupo de alumnos/as en una investigación histórica que ha culminado en una ponencia en un congreso de jóvenes historiadores, se nos antoja como una experiencia totalmente novedosa. Pequeños grupos investigadores que exponen críticamente su pasado reciente. Y no sólo el pasado más cercano en el espacio-tiempo, sino también el de distintos países y culturas diferentes a la nuestra, ofreciendo valoraciones sobre el propio pasado muy distintas a las ya conocidas.

Asimismo, la integración de los colectivos sociales a lo largo de todo el proceso de investigación, contándonos, concretamente, sus experiencias: proceso de cinco años reivindicando la erección del memorial por parte de las asociaciones memorialistas; formando

a nuestros alumnos/as en participación e integración social (JOC, ASPA, Barbiana, Red de trueque, MZC...); aportando la experiencia vital en participación de colectivos sociales y vecinos/as del Barrio (Asociación vecinal “San Acisclo”, Consejo de distrito norte o Parroquia “San Acisclo”) se nos antoja fundamental. Esto se complementa con la introducción de aspectos nunca vistos en materias como la Historia sobre la Guerra civil y la Dictadura franquista, especialmente los ligados a la memoria histórica, que podemos ver en el memorial, en los “Muros de la memoria”, en el mapa de lugares de memoria de Córdoba, en la presencia en el centro de destacadas personalidades de la historia de Córdoba, como Ernesto Caballero Castillo o Rafael García Contreras. La memoria viva tiene que estar presente en los centros educativos.

La discusión crítica sobre todo el proceso y material acumulado es muy diversa y dialógica. Una vez realizada la comunicación para el congreso de jóvenes historiadores, el alumnado se quedaba asombrado de ideas preconcebidas sobre la participación efectiva de España en la II Guerra mundial con personas que no eran otros que los republicanos exiliados tras la finalización de la Guerra de España que después se vieron obligados a combatir contra el fascismo y terminaron en los campos nazis.

El desconocimiento de que 345 cordobeses republicanos fueron deportados y muchos asesinados en los campos de concentración nazis, mayoritariamente en el complejo de Mauthausen, es una realidad para la mayor parte de la ciudadanía cordobesa, no digamos entre el alumnado. Aspecto que se intensifica con el desconocimiento de que hubo campos de concentración en Córdoba, uno, el de San Cayetano, a unos cientos de metros de nuestro centro educativo. La contradicción es que este convento acoge a la mayoría de cofrades del barrio, con su Caído.

Aparte de los nombres que figuran en el memorial, la falta de visibilidad y de elección de lugares adecuados para su contemplación y de la práctica ausencia de actividades en los centros escolares que pongan en vigencia la memoria visible de los cordobeses asesinados en los campos de concentración nazi y en la represión franquista es una realidad. La actitud de las instituciones públicas y sociales es muy lamentable al respecto, ya que no ponen en valor no ya políticas públicas de memoria, sino los monumentos y memoriales pagados e instalados en espacios públicos por ellos mismos. A modo de anécdota, el acto más importante celebrado en el memorial ha sido realizado por nuestro centro con la asistencia de familiares de víctimas del campo de Auschwitz, Patricia Weisz Friedman, hija de Violeta Friedman. Si a ello sumamos que la fecha puesta en Andalucía como día de la memoria histórica en los centros escolares, el

14 de junio, la realidad ya no tiene ni pies ni cabeza, ya que cualquier persona relacionada con el ámbito educativo sabe que en esos momentos sólo hay exámenes y desbandá de alumnos/as a final de curso. Y podemos concluir en el desinterés generalizado tanto del barrio como de la ciudadanía cordobesa por el memorial y la recuperación de la memoria histórica, a lo cual contribuye la instalación del memorial detrás de un carril bici y escondido entre unos pinos. En los momentos que escribimos esta comunicación se ha presentado el proyecto “La memoria en las aulas”, un conjunto de unidades didácticas elaboradas por la Cátedra de memoria democrática de la universidad de Córdoba, financiadas por un proyecto de colaboración impulsado por el diputado de memoria histórica, Ramón Hernández, de la Diputación cordobesa.

Una parte muy interesante y que estamos estudiando en este momento es la información procedente de los cuestionarios de valoración de los memoriales entre diversos centros educativos europeos, y que nos arrojan ya unos resultados curiosos en Córdoba (por ejemplo, a la pregunta “¿Cómo se percibe el acontecimiento histórico por el que esas personas fallecieron en el momento actual en tu país?”, un 39’4% opinan que hay diversas versiones sociales y políticas según las personas).

Este desinterés generalizado del alumnado por el tema de memoria histórica puede ser fruto, desde mi punto de vista, aparte de las administraciones públicas y de instituciones sociales privada, de la escasa importancia que le da un sector importante del profesorado de Historia a esos periodos, alegando especialmente el desarrollo temporal de las programaciones, la supuesta equidistancia, la deficiente formulación de la Historia de España en el currículo escolar, la presión y cesión a esa presión por una parte del profesorado. Además, la penetración de ideologías neofascistas entre nuestro joven alumnado es más que alarmante. La toma de conciencia del alumnado sobre el proceso de comprensión de la identidad de su país en torno al siglo XX es muy alarmante. El alumnado ha entendido que hay que saber para conocer y conocer para concienciarse. Sin embargo, hemos tenido problemas en el centro con la transmisión, sobre todo a través de las redes sociales, de ideología de extrema derecha entre nuestro alumnado, acudiendo, incluso, a mítines de líderes de esa formación política con tan sólo quince años.

Esto nos ha conducido a realizar un trabajo productivo, pero complejo y problemático, sobre el valor de la libertad, los derechos humanos y la democracia como pilares indiscutibles tanto de

nuestra sociedad como de nuestro sistema político. Aquí comprobamos que el alumnado cada vez está más aislado y amnésico frente a los problemas de la sociedad en la que vive.

Por lo tanto, urge una reflexión muy seria sobre la inclusión de contenidos de memoria histórica y democrática en la enseñanza, la necesidad de poner en práctica nuevos materiales alternativos, sobre todo, a los libros de texto, biblia de la mayoría de los profesores/as, y abordar el pasado conflictivo de España en el siglo XX sin ningún temor.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Aunque ya he señalado en los párrafos anteriores las principales conclusiones del proceso no terminado de investigación, resumo las más evidentes, empezando por el enorme desconocimiento del memorial y de los lugares de memoria por gran parte de la ciudadanía y del alumnado. Se inaugura un memorial al que no se le da continuidad divulgadora por ninguna institución pública, especialmente, por el Ayuntamiento, promotor del mismo. Ni siquiera, en la fecha de conmemoración de la liberación del campo de Mauthausen el 5 de mayo. Es decir, la falta de políticas y propuestas para poner en valor y reconocer oficialmente a los cordobeses represaliados tanto por los franquistas como por los nazis incide no sólo en el desconocimiento por parte del alumnado, sino de una ciudadanía cada vez más embebida de posturas ultraderechistas del periodo de entreguerras.

Existe una clara desorientación y desinformación, cuando no manipulación, sobre la introducción de la memoria histórica en la enseñanza, fruto de la lucha partidista política que se refleja en unos medios de comunicación claramente interesados. Ninguna administración educativa competente (se entiende obviamente progresista) ha propuesto la creación de una materia sobre memoria histórica o de Historia de España en el siglo XX en la E.S.O. Siempre hablan de la introducción de contenidos relacionados con la memoria histórica en la materia de Historia de España en 2º de Bachillerato o en 4º de la E.S.O. en una Historia general del mundo contemporáneo. A mi entender, la introducción de la memoria histórica en la enseñanza debe partir de la actualización de los diseños curriculares oficiales (aspecto éste no recogido adecuadamente en la normativa ni estatal ni autonómica andaluza, y que tampoco recoge la LOMLOE) para que impulse oficialmente la introducción de contenidos con carácter transversal que faciliten la construcción de un relato veraz sobre nuestro pasado reciente, apoyado en un programa de formación permanente del profesorado adecuado en los CEPs y con el impulso oficial de la Consejería de educación con programas educativos tipo “memoria democrática en las aulas”. En este sentido, la realización de este proyecto genera presencia de

la memoria en el centro de forma permanente (exposición, documentales, artículos), lo cual ya de por sí es muy importante.

La secuenciación de los contenidos del currículo de Historia de España en la E.S.O. (etapa impartida en mi centro), una ley orgánica sobre otra ley orgánica y pocas expectativas de cambio, son cosas difícilmente superables. No digamos ya en el apartado de la memoria histórica. Pero es que el problema se acrecienta con la futura ley de memoria democrática, que le dedica escasamente un par de párrafos al tema:

“Artículo 44. Medidas en materia educativa y de formación del profesorado.

1. El sistema educativo español incluirá entre sus fines el conocimiento de la historia y de la memoria democrática española y la lucha por los valores y libertades democráticas, *desarrollando en los libros de texto y materiales curriculares la represión que se produjo durante la Guerra y la Dictadura*. A tal efecto, se procederá a la actualización de los contenidos curriculares para Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Bachillerato.

2. Las administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluyan formaciones, actualización científica, didáctica y pedagógica en relación con el tratamiento escolar de la memoria democrática, *impulsando asimismo en la comunidad educativa el derecho a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición*”. (Anteproyecto de Ley de memoria democrática, 2020; en cursiva, modificaciones introducidas por la ponencia encargada de redactar el informe sobre el proyecto de Ley de memoria democrática, con fecha de 28 de junio de 2022)

A día de hoy estamos inmersos en el desarrollo normativo de la LOMLOE, desarrollada en el R.D. 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la E.S.O. La aparición de contenidos relacionados con la memoria histórica es casi anecdótica.

“Competencia específica 5.1. “Conocer, valorar y ejercitar responsabilidades, derechos y deberes... a través de la comprensión y puesta en valor de nuestra memoria democrática y de los aspectos fundamentales que la conforman”

Saberes básicos, “b”, “Sociedades y territorios”, “La memoria democrática. Experiencias dolorosas del pasado reciente y reconocimiento y reparación a las víctimas de la violencia. El principio de la Justicia universal”

O el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, en el que rastreamos la Historia de España de 2º de Bachillerato:

“Saberes básicos, “b”, “Retos del mundo actual”. “Memoria democrática: reconocimiento de las acciones y movimientos en favor de la libertad en la historia contemporánea de España, conciencia de los hechos traumáticos y dolorosos del pasado y del deber de no repetirlos. Reconocimiento, reparación y dignificación de las víctimas de la violencia y del terrorismo en España. Las políticas de memoria en España. Los lugares de memoria”

Saberes básicos, “a”, “Sociedades en el tiempo”. “El golpe de estado de 1936, la Guerra Civil y el Franquismo: aproximación a la historiografía sobre el conflicto y al marco conceptual de los sistemas totalitarios y autoritarios. Fundamentos ideológicos del régimen franquista, relaciones internacionales y etapas políticas y económicas. La represión, la resistencia, el exilio y los movimientos de protesta contra la dictadura por la recuperación de los valores, derechos y libertades democráticas”

A raíz del proceso investigativo y difusor realizado, encuentro cada vez más problemático el papel de un sector del profesorado de Historia, tanto en su formación como en el desarrollo de su ejercicio profesional respecto al ciclo República – Guerra civil - Dictadura. La formación universitaria, el fuerte protagonismo “mediático y tertuliano” del conocimiento histórico, el supuesto “subjektivismo”, la malinterpretada “equidistancia”, el miedo al qué dirán o qué me dirán... convierte al profesorado de Historia en objetor explicativo del periodo. Y si no están convencidos, recuerden sus tertulias, si existen, en los departamentos didácticos frente al tema. Nos corresponde a nosotros, profesores y profesoras de Historia en Enseñanza Secundaria, poner los cimientos de un edificio que se irá configurando a lo largo de un proceso vital y que determinará que, como ciudadanos y ciudadanas de este país, participen activamente en la consolidación de un verdadero sistema democrático. El testimonio de un compañero de Departamento así lo refrenda

“Mucha gente ni siquiera se ha enterado de la existencia de este memorial, incluidos un montón de compañeros míos, profesores de Historia. La gente pasa por allí en el momento de ponerse el chándal y correr; y lo ven. Entonces, mientras pasa relativamente desapercibido, no pasa nada. Pero otro tipo de gentes, como familiares y víctimas lo han recibido como algo necesario” (Testimonio de Miguel Ángel de la Fuente Frechoso, profesor de Historia del I.E.S. “Grupo Cántico”)

Debemos pedir al profesorado que adquiriera una mayor concienciación respecto a este tema. Nuestra supuesta objetividad, imparcialidad o veracidad no se va a empañar porque estos temas del siglo XX español los enseñemos como si fueran los romanos o la monarquía de los Austrias. Es más: nuestro pasado más reciente sí que está incidiendo profundamente en la configuración mental e intelectual de nuestro alumnado como futuros ciudadanos/as democráticos. Por otra parte, debemos periodizar perfectamente nuestras programaciones para que estos temas, que ya de por sí tienen el hándicap de ser los últimos en las mismas, sean desarrollados con la entidad que merecen. Para ello, debemos apoyarnos tanto en los manuales escolares, con una sabia elección del texto a trabajar como en las propuestas alternativas que están en el mercado o en la red. Los centros escolares deben estar abiertos a nuestra sociedad y no al margen de ella. Los problemas sociales deben estar presentes en nuestras escuelas ya que así nuestros alumnos/as comprenderán que todo es importante por nimio que parezca.

Para terminar este apartado en positivo, me parece ejemplar el modelo de participación y lucha social entre los colectivos sociales y los vecinos/as del Barrio de Valdeolleros, que a través del proyecto implementado en el centro a lo largo del tiempo, está dando sus frutos entre el alumnado, tanto a nivel de conocimiento como de implicación social. Y la perspectiva internacional que estamos promoviendo, especialmente con Nuremberg y Crepy en Valois, sobre la interpretación y valoración de la historia y de la memoria en diferentes países europeos.

Las propuestas, para finalizar, continuarán el trabajo realizado hasta la fecha, incidiendo en primer lugar en la fijación de actividades concretas en lo que vamos a denominar la “Ruta por los lugares de memoria en Córdoba”, que articularemos a partir del trabajo ya realizado en el Barrio de Valdeolleros y que nos llevará por el memorial de la Glorieta de Nuremberg, los muros de la memoria de los cementerios de Córdoba, los lugares de resistencia como las asociaciones de cabeza de familia y vecinales, la cárcel provincial, el círculo Juan XXIII o los lugares de memoria franquista todavía existentes en Córdoba. Esto significará un acercamiento de la memoria histórica al saber del alumnado y a su participación activa en la generación de conocimiento histórico.

Por eso tanto la continuación con la exposición ya comenzada sobre la historia del Barrio de Valdeolleros como la fijación de un programa concreto de colaboración e intercambio de propuestas, materiales y actividades entre nuestro centro e institutos franceses y alemanes (ya remitido a ellos), que redunde en intercambios físicos en los que alumnado de los distintos países pueda comprobar in situ esos monumentos y memoriales, es fundamental para el trabajo de la memoria en el centro.

Después de estos cursos trabando en este tema, no deja de asombrar el hecho de que el alumnado reacciona (en líneas generales) muy positivamente ante el hecho de conocer qué ocurrió durante la II República, quién dio un golpe de estado el 18 de julio, porqué combatimos en la II Guerra mundial y porqué la represión permitió una dictadura de 40 años en España. Estoy seguro que de no haber trabajado a partir del memorial y de la unidad elaborada, mis alumnos/as no conocerían estos aspectos básicos de la historia de España. Y si no los hubieran conocido, no habrían podido concienciarse como podemos ver en testimonios de las alumnas participantes en el proyecto: *“Uno de los aspectos que he visto más claro de todo es cómo se ve la Historia en ambos países y es que estamos a años luz de la mentalidad alemana. Aquí lo que se tiende es a ocultar el pasado, avergonzándonos de lo que pasó... Sin embargo, allí, en Alemania, no tienen la necesidad de ocultar aquellos desastres que ocurrieron, se tiene muy concienciada a la población desde pequeños, y esto lo pudimos ver en el instituto Durero al hacerles la entrevista a los alumnos/as de este, que se podía apreciar el buen conocimiento histórico de su país”;* o *“El hecho de todos los desastres que se dieron en la ciudad más alemana de Alemania ha conllevado que esta haya dado un giro de 360° y ahora se trate de la ciudad de los derechos humanos. Una ciudad llena de recuerdos y homenajes hacia todos ellos que murieron y ahora deben recordarse, y no dejar caer en el olvido que todo eso pasó, y eso no se puede cambiar, pero en nuestra mano está que no vuelva a suceder algo similar”* (Testimonios de la alumna Lucía Villarejo, 2019).

Si no se hubiera realizado este proyecto, mi alumnado no hubiera podido contrastar las diferentes visiones de recuperación de la memoria histórica y de afrontamiento con el pasado reciente en países tan culturalmente diferentes como España y Alemania. Las posibilidades de trabajar paralelamente con alumnos/as de diversos países europeos permite la apertura de miras del alumnado que sería prácticamente imposible de no haberlo hecho. Todavía recuerdo el impacto que la visita al Centro de documentación (nazi) de Nuremberg produjo en mis alumnas. *“Rafa, esto es una escuela de nazis. No, Irene, es historia en estado puro. Lo único que pasa es que en España sería imposible. Y “seguimos haciendo Historia” (nuestro particular lema).*

Sin trabajar en este proyecto mis alumnos/as no podrían haber conocido de primera mano la información que personas víctimas de la represión franquistas, así como las de luchadores/as vecinales apartidistas durante la transición en el barrio de Valdeolleros, no podrían haber realizado un proceso educativo de análisis crítico tan profundo como el resultante de este proceso de investigación.

Si no se hubiera realizado este proyecto, en las paredes de mi centro no se hubiera iniciado una exposición en donde la memoria histórica es la protagonista central del objeto expositivo, que ya, de por sí y por su naturaleza, levanta ampollas entre un profesorado cada vez menos leído, concienciado, crítico y tolerante. Ese proceso de seleccionar imágenes y textos que articulen un discurso coherente, no hiriente con quien piensa contrariamente a nosotros, pero fiel a la veracidad histórica, nos lo permite la contemplación de esos paneles expositivos, que los profesores de intercambio europeos descubren con gran admiración.

Si no se hubiera realizado este proyecto, no se podría haber abierto al barrio de Valdeolleros y a sus vecinos y vecinas una forma de entender la educación y la historia de España que se materializó en un trabajo audiovisual extraordinario, que se une al realizado durante la última década en colaboración con los principales colectivos del Barrio, experiencia de aprendizaje única en donde nuestro alumnado conoce de primera mano la realidad histórica de la lucha por la consecución de unos derechos básicos en el barrio que se tradujeron en mejores infraestructuras y servicios, colegios e institutos, centros de salud y de mayores, parques que no se hubieran conseguido de otra manera. Y mis alumnos/as lo conocen y practican como buenos ciudadanos y ciudadanas libres y demócratas.

Creo que la memoria histórica (y democrática) debe introducirse en la escuela porque es allí donde se forman los futuros ciudadanos y ciudadanas, que tienen la obligación de conocer verazmente su pasado histórico más inmediato, con sus luces y con sus sombras. Para ello, será absolutamente necesaria la introducción de las aportaciones de los sectores implicados en el asunto, como los investigadores universitarios, las asociaciones memorialistas y el colectivo del profesorado. Otro problema de la introducción de la memoria histórica en la enseñanza es el derivado de su escasa implantación social. Socializar la memoria y el movimiento memorialista, convertirlo en un estado de opinión importante es fundamental. Para ello, la información histórica veraz sobre el siglo XX español debe ser enseñada y asumida por el alumnado, dentro de un fenómeno de visión crítica de nuestro pasado para poder construir un estado verdaderamente democrático que cierre determinadas puertas al pasado.

Por último, nuestros alumnos y alumnas tienen la obligación de aprender y ser enseñados, no adoctrinados, en el respeto y cumplimiento de los derechos humanos para poder ejercer como ciudadanos y ciudadanas de derecho en un sistema democrático como el español.

6. REFERENCIAS

Casanova, J. y Gil Andrés, C. (2009). *Historia de España en el siglo XX*. Ariel.

- Checa, S., Del Río, Á., y Martín, R. (2006). *Andaluces en los campos de Mauthausen*. Centro de estudios andaluces.
- Cuesta Fernández, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Octaedro.
- De Riquer, B. (2010). *La dictadura de Franco*. Crítica.
- Del Río, A., Torán, R., Cabillas, M. y Montero, E. (2013) *Memoria de las cenizas. Andaluces en los campos nazis*. Aconcagua.
- Díez Gutiérrez, E.J. y Rodríguez González, J. (2008). *Unidades didácticas para la recuperación de la memoria histórica*. Foro por la memoria de León.
- Díez Gutiérrez, E.J. (2021). *La asignatura pendiente. La memoria democrática en los libros de texto escolares*. Plaza y Janés.
- Díez Gutiérrez, E.J. (2022). *Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*. Editorial Octaedro.
- Foro por la memoria de Córdoba. (2 de enero de 2016). Presentación de los senderos de la memoria en Córdoba [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=SEGtbRBhC6Y&t=710s>
- Ley 2/2017, de 28 de marzo, de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía. BOJA, núm. 63, de 3 de abril de 2017.
- Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas a favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura. BOE, núm. 310, de 21 de diciembre de 2007.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, núm. 40, de 30 de diciembre de 2020.
- Moreno Gómez, F. (2014). *La victoria sangrienta, 1939-1945. Un estudio de la gran represión franquista, para el Memorial Democrático de España*. Editorial Alpuerto.
- Multimedia CepCórdoba. (9 de mayo de 2021). Educando con memoria histórica y democrática en Secundaria. Ponente: Rafael González Requena. [Archivo de vídeo] Youtube: <https://blogsaverros.juntadeandalucia.es/multimedia/2021/05/09/educando-con-memoria-historica-y-democratica-en-secundaria-ponente-rafael-gonzalez-requena/>

Naranjo, L.G., González, R., Luque, R., Morales, R., Palomar, F. y Peña, M.A. (2018). *Lugares de memoria en Córdoba*. Foro por la memoria de Córdoba.

Naranjo, L.G., González, R., Fernández, A. y Vacas, M. (2020). *Vestigios y testimonios de la Guerra civil en Córdoba*. Foro por la memoria de Córdoba.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE, núm. 76, de 30 de marzo de 2022.

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. BOE, núm. 82, de 6 de abril de 2022.

Rafael González Requena y Juan Antonio Gavilán Sánchez. El Memorial a los cordobeses asesinados por los nazis en Valdeolleros (4 de mayo de 2021). [Archivo de vídeo] Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=5cod5PIAllk&t=1373s>.

Rafael González Requena. De Valdeolleros a Nuremberg, una experiencia ciudadana (5 de junio de 2020). [Archivo de vídeo] Youtube: <https://blogsaverros.juntadeandalucia.es/multimedia/2020/06/05/de-valdeolleros-a-nuremberg-una-experiencia-ciudadana-rafael-gonzalez-requena/>

ANEXO FOTOGRÁFICO

Figura 1.



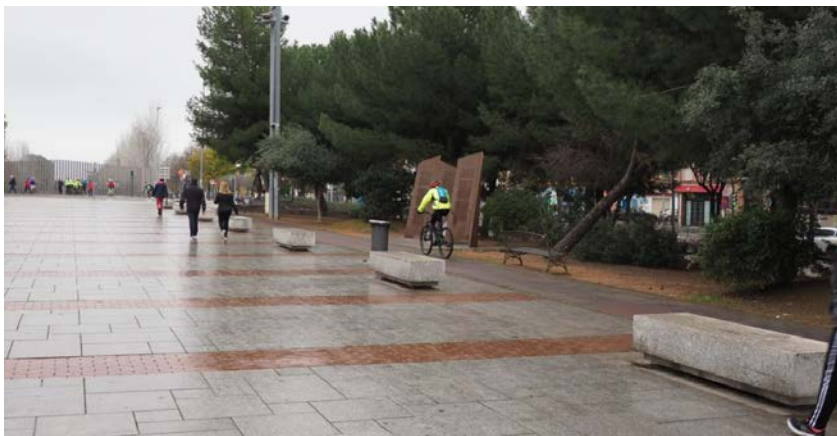
El memorial homenaje a los cordobeses deportados a los campos de exterminio nazis en la Glorieta de Nuremberg de Córdoba

Figura 2.



Una respuesta al cuestionario pasado al alumnado sobre la valoración del memorial

Figura 3.



Dos instantáneas sobre el impacto del memorial en la ciudadanía

Figura 4.



El grupo de trabajo de alumnas (Lucía Villarejo, Irene Guadix, María Soria y Emilia Martínez), con Luis G. Naranjo Cordobés –primer director de memoria histórica y democrática de la Junta de Andalucía-, Ángel del Río –profesor de la Universidad San Pablo de Sevilla- y Rafa González, coordinador del proyecto

Figura 5.



6 de febrero de 2020. Acto de homenaje a las víctimas del Holocausto organizado por el I.E.S. “Grupo Cántico”. De izquierda a derecha, Israel Doncel del Centro Sefarad Israel; Miguel Ángel Ballesteros, de la Amical de Mauthausen; Manuel Ramón Torrejimenó Marín, concejal del Ayuntamiento de Córdoba; Patricia Weisz, hija de la superviviente de Auschwitz, Violeta Friedman; Miguel Ángel de la Fuente Frechoso y Rafa González, profesores de Historia del I.E.S. “Grupo Cántico”; Juan Gregorio Ramírez, presidente del consejo de distrito norte de Córdoba; Rafael Tejedor de la Torre, vecino y cronista oficioso del barrio de Valdeolleros, y Juan Antonio Gavilán Sánchez, profesor de Historia del I.E.S. “Grupo Cántico”

Figura 6.



Dos paneles de la exposición “Valdeolleros, nuestro Barrio”, que pueden verse en las paredes del centro. En concreto, los dedicados a la “Glorieta de Nuremberg” y a “Valdeolleros y el memorial de la Glorieta de Nuremberg”

EL PAPEL DEL EQUIPO DE ORIENTACIÓN EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO, PARA UN MODELO INCLUSIVO DE ESCUELA

José Antonio Hita Serrano

Colegio JABY

Amaya Puertas Yáñez

Universidad Autónoma de Madrid

joseantoniohita@colegiojaby.es

PALABRAS CLAVE

equipo de orientación, formación permanente profesorado, inclusión educativa

RESUMEN

La comunicación se centra en un estudio de caso, de un centro concertado de Torrejón de Ardoz (Madrid), que pone el foco en el análisis y valoración del rol que el equipo de orientación del mismo ha tenido en los últimos 10 años, en la formación permanente del profesorado del centro, con el objetivo de transformar y mejorar las estrategias y acciones de atención a la diversidad, pasando de un modelo integrador a uno inclusivo. Este análisis se ha llevado a cabo a través de una metodología mixta, con algún elemento cuantitativo, aunque principalmente cualitativa, con dimensión comunicativa, contando con la percepción, el análisis y la interpretación del profesorado del centro, del equipo directivo y del propio equipo de orientación. Los resultados de este análisis reflejan la percepción del profesorado sobre el papel que juega el equipo de orientación en su formación permanente en torno a la educación inclusiva, como estrategia para el desarrollo y consolidación de un modelo inclusivo de atención a la diversidad en el centro. El estudio también identifica las estrategias y acciones llevadas a cabo en este sentido, así como la percepción del equipo de orientación.

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión surge como consecuencia de los altos índices de exclusión que persisten en los sistemas educativos y la necesidad de compensar tales dificultades (Blanco, 2006).

En la actualidad, se considera que nos seguimos centrandos en un modelo más basado en la integración, partiendo de la concesión de recursos para la intervención individualizada, que

en la transformación de la organización, cultura y prácticas docentes de las que se pudieran beneficiar todo el alumnado (Tomasevsky, 2003, citada por Blanco, 2008).

A pesar de los múltiples esfuerzos por propiciar que todo el alumnado tenga un sentimiento de pertenencia, con vínculos sólidos y relaciones de respeto que faciliten el adecuado desarrollo de su personalidad, lo cierto es que esto sigue siendo una tarea pendiente. Continuamos con elevadas cifras de acoso escolar (depende del estudio que se consulte y de múltiples variables, pero la incidencia parece rondar entre el 14-18% del alumnado). Hay evidencia de que, de los múltiples factores de riesgo que pueden existir, hay uno que es determinante: “el ser distinto”. Pertenecer a un grupo étnico diferente, tener una discapacidad, un rasgo físico diferenciado, o una orientación sexual distinta a la establecida, incrementa entre 2 y 3 veces la posibilidad de ser víctima de acoso escolar. Estos datos se constatan recientemente en la Comunidad de Madrid a través del análisis de resultados del test Sociescuela (<https://sociescuela.es>), herramienta dentro del plan de convivencia de la Comunidad de Madrid, presentado el presidente de la Sociedad Española de Psiquiatría, el Dr. Celso Arango López, en el reciente XVII foro por la convivencia.

El proceso de cambio y transformación pedagógica en el que nos encontramos inmersos, contribuye de una manera determinante a la implantación de metodologías más inclusivas. Así, el trabajo por competencias, las metodologías activas, la emergente importancia de las TICs en las aulas, y los avances de investigación que nos ofrece la neuroeducación, se convierten en una oportunidad para implantar acciones didácticas que lleguen a la diversidad del alumnado. El camino hacia un Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), que contempla la diversidad como una normalidad, abre las puertas a dar pasos cuantitativa y cualitativamente relevantes para todos y todas, rompiendo la dicotomía entre el alumnado con discapacidad y sin discapacidad, y trasladando el foco a los materiales y a los medios (Burgstahler, 2011).

En el segundo párrafo del recién publicado Real Decreto (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo), ya se referencia la necesidad de crear un Diseño Universal del Aprendizaje, que dé cobertura a la diversidad en las aulas. Esto supone un paso de gigante para pasar de lo metodológicamente correcto en materia de inclusión, a la obligatoriedad que se establece por la existencia de un desarrollo normativo.

Existen evidencias de las necesidades formativas en los profesores, relacionadas fundamentalmente con la ausencia de una preparación adecuada de los profesionales de la educación para participar en la transformación de sus escuelas en centros educativos inclusivos,

de manera especial en lo que se refiere a metodologías inclusivas para trabajar en los centros (González-Gil et al., 2014), así como un liderazgo firme que facilite y articule dicha transformación.

Por otro lado, la orientación tiene como finalidad contribuir al desarrollo del alumnado en todos sus aspectos: cognitivo, profesional, académico, social, emocional, moral, etc. A esto se le denomina, también, el desarrollo de la personalidad integral del alumnado. Incumbe a la orientación los aspectos del desarrollo personal que no están contemplados en las materias académicas ordinarias.

Es una de sus funciones prioritarias la atención a la diversidad y la propuesta de medidas que permitan la prevención y el desarrollo humano del alumnado. Para tal fin, se incluyen dos propuestas relativamente recientes: la educación emocional y la educación para la ciudadanía.

Creemos firmemente que el Departamento de Orientación puede ser ese órgano que lidere y dinamice dentro de la comunidad educativa diferentes propuestas y modos de actuar, que generen una influencia en el desarrollo de competencias básicas para poder convivir en paz desde una democracia activa, responsable y solidaria, con justicia y libertad.

La orientación, tiene que tener un papel determinante en provocar reflexión, tanto propia como colectiva, en los miembros de la comunidad educativa con el objetivo de que todos los miembros se impliquen en la observación de conductas que promuevan la exclusión y tomen parte activa para prevenirlas, se evite la normalización de las mismas, y se consolide el mensaje claro hacia toda la comunidad educativa de que todos y todas tienen derecho a recibir una enseñanza digna, de calidad, en un entorno social y emocional seguro.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio consiste en conocer el rol que el equipo de orientación ha tenido y tiene para desarrollar y consolidar un modelo inclusivo en el Colegio JABY, a través de diferentes estrategias y acciones de formación permanente del profesorado.

Para ello nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Conocer que percepción tiene el profesorado sobre el papel que juega el departamento de orientación en el desarrollo y consolidación de un modelo inclusivo de atención a la diversidad en el centro.
- Analizar el papel que tiene el equipo de orientación y las estrategias utilizadas, para la formación permanente del profesorado del centro, en torno a la inclusión.

- Conocer las resistencias y dificultades que se han encontrado, desde el equipo de orientación, para el desarrollo y consolidación de un modelo inclusivo de atención a la diversidad.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se desarrolla con una metodología mixta (Leech & Onwuegbuzie, 2009, Jick, 1979), que combina el uso de cuestionarios, desde una perspectiva cuantitativa, con entrevistas semiestructuradas, propias de la metodología cualitativa (Latorre, Rincón & Arnal, 2003). El uso de un método mixto tiene como fin facilitar la comprensión de la realidad investigada, y permitir incorporar la percepción de más docentes, a través del cuestionario.

Se trata, además, de un estudio de caso (Stake, 1995), que facilita alcanzar una profunda comprensión de la realidad concreta estudiada (León & Montero, 2015). La investigación como estudio de casos pertenece paradigma cualitativo interpretativo, el cual considera la realidad como una construcción de las personas implicadas en la situación que se estudia. Desde este paradigma se minimiza la distancia entre la persona investigadora y las personas a quienes estudia, a través de períodos prolongados de observación, y de la interacción y colaboración con ellas. (Lincoln & Guba, 1985; Lincoln & Guba, 1981).

Entre las diversas definiciones de estudio de casos que existen, la de Martínez Bonafé (1990, p.58), resulta especialmente apropiada para este estudio: “una familia de métodos y técnicas de investigación que van a centrarse en el estudio en profundidad de un determinado ejemplo o caso”. Siguiendo a Arnal, del Rincón & Latorre (1994), el estudio de caso nos permite generar descubrimientos y centrar el interés en la realidad concreta a investigar.

Por otro lado, el estudio se ha realizado con una orientación comunicativa (Gómez, Puigvert, & Flecha, 2011), coherente con el modelo organizativo del centro estudiado, que en los últimos años ha ido avanzando hacia una organización y liderazgo dialógicos. Esta orientación es también la que más se ajusta también al rol que en el centro tienen las dos personas investigadoras, que forman parte del propio equipo de orientación y del equipo de primaria, respectivamente.

La orientación comunicativa está directamente relacionada con la metodología comunicativa crítica, que concibe la realidad como una construcción de las personas, cuyos significados se crean comunicativamente a través de la interacción. De esta manera, las situaciones sociales dependen de los significados construidos en esas interacciones, por lo que la realidad no existe de manera independiente a las personas que la experimentan (Gómez, Puigvert, & Flecha,

2011). Uno de los elementos constituyentes de esta de esta orientación comunicativa es el diálogo igualitario, fundamentado, en parte, por las aportaciones de Habermas (1999a,1999b). Desde el diálogo igualitario, se consideran igualmente válidos tanto el conocimiento de la comunidad científica que aportan las personas investigadoras, como el conocimiento aportado por las personas participantes, a partir de su experiencia (Gómez & Díez, 2009; Puigvert, et al., 2012), ya que los argumentos son válidos en función de su validez para justificar las interpretaciones, y no de la posición de poder que ocupa la persona que los emite.

En cuanto a la descripción del caso estudiado, se trata de un *centro educativo concertado, el Colegio JABY, situado en Torrejón de Ardoz. Fue fundado en 1967, siendo uno de los más antiguos y tradicionales del municipio. A lo largo de su historia, por tanto, se ha adaptado a diferentes leyes educativas y ha tenido que afrontar diferentes etapas de renovación, introduciendo cambios innovadores tanto a nivel organizativo como metodológico, y recorriendo un camino para hacerlo cada vez más inclusivo de acuerdo a las exigencias legislativas, sociales y a los avances en investigación en materia de inclusión educativa. Actualmente, cuenta con dos líneas en educación infantil, educación primaria, educación secundaria y bachillerato.*

El Departamento de Orientación del Colegio JABY comienza su andadura con la LOGSE. En 1996, aparece la figura del orientador en el colegio, ubicando su campo de actuación en los primeros grupos que van creándose de manera paulatina de la ESO. Son momentos de definición del rol y de las funciones de la figura de orientación; siendo este profesional, una figura que se ha mantenido estable hasta la actualidad. Hace 10 años, coincidiendo con un incremento del alumnado con NEE, se incorpora una especialista con perfil de Pedagogía Terapéutica, y de Audición y Lenguaje, a jornada completa. Y hace 4 años se incorpora, también a jornada completa, otro especialista PT. Una característica clave del departamento de orientación en el centro, es que trabaja en estrecha relación con el equipo directivo. Esta cooperación, permite que puedan hacerse más propuestas, y que las mismas tengan más calado en el quehacer diario del colegio.

El camino que recorre el colegio JABY para convertirse en un centro más inclusivo tiene dos elementos clave:

- *Una renovación natural de la plantilla derivada de la jubilación de los antiguos profesores en diferentes fases que hace que, a día de hoy, cuente con un equipo nuevo al 100%. Es un equipo, por tanto, con una formación más reciente a nivel universitario*

que facilita, de base, una mirada hacia la diversidad y hacia la comunidad educativa en general, mucho más inclusiva. A ello se suma un nuevo equipo directivo con una mirada también renovada en este aspecto.

- *La incorporación de las personas especialistas PT y AL por el incremento de alumnado ACNEE, configurado como un equipo de trabajo, supone un impulso importante en términos de INCLUSIÓN. Las diferentes acciones que se describirán posteriormente, permiten irradiar en la comunidad educativa una visión, evaluación e intervención multinivel que asientan de manera sólida la filosofía inclusiva como un elemento de definición del día a día en el colegio.*

En todo este proceso, la formación del profesorado se ha convertido en la piedra angular que está permitiendo dichos cambios en el colegio JABY. Desde el departamento de Orientación, se han llevado acciones formativas, tanto formales como informales, que definen esta evolución.

Para poder alcanzar los objetivos, desde el equipo de orientación se realizó una primera revisión de las acciones de formación permanente, tanto formales como informales, que se habían impulsado y desarrollado desde el propio equipo. A partir de ese momento, junto con la segunda investigadora, se desarrolló de manera más amplia la descripción de las mismas, incluyendo información sobre las fechas, las personas implicadas, y la relación con otras acciones, para obtener un mapa más preciso donde se reflejase un eje temporal, así como las relaciones entre las diferentes acciones llevadas a cabo. Las acciones mencionadas anteriormente son las siguientes:

3.1 Acciones Formales

Acción 1. Proponer y coordinar cursos de formación sobre atención a la diversidad (algunos impartidos en secundaria de manera presencial, otros online como los de Integratek, el curso pasado, etc.).

Acción 2. Realizar reuniones periódicas para analizar las particularidades y dificultades del alumnado ACNEAE. Coordinación de DIACS

Acción 3. Reuniones con el profesorado de nueva incorporación para hablarles de las características del alumnado y la filosofía del centro en materia inclusiva (solo para profesorado que se ha incorporado en los últimos años)

Acción 4. Reuniones con los tutores para definir la puesta en marcha de medidas de apoyo, acompañamiento, propuestas de refuerzo educativo (PROA+), etc. (solo para tutores/as)

Acción 5. Participaciones/intervenciones del D.O. en las juntas de evaluación

Acción 6. Propuestas y desarrollo de programas para facilitar la inclusión: Alumnos Ayudantes, Educación Responsable, programas de prevención, etc.

Acción 7. La manera de plantear los apoyos educativos al alumnado con NEE y su seguimiento.

Acción. Evaluación de la convivencia escolar a través del test Sociescuela. (Solo para tutores/as)

3.2 Acciones Informales

Acción 1. Visitar el D. O. para hablar con alguno de sus componentes por problemas de convivencia.

Acción 2. Visitar el D. O. para hablar sobre Adaptaciones Curriculares metodológicas en tu materia (de acceso y de evaluación).

Acción 3. Tener entrevistas conjuntas con algún miembro del DO y familias (solo para quienes hubiesen tenido esta experiencia).

Acción 4. Preparar y participar en actividades para explicar a alumnos ACNEE sus dificultades y/o a sus compañeros/as: normalización. (solo para quienes hubiesen participado de alguna experiencia de este tipo)

Acción 5. Conversaciones informales en distintos contextos (pasillos, recreo, comedor, etc.) tratando asuntos relacionados con el alumnado.

A partir de este primer análisis se diseñó un cuestionario dirigido al claustro del Colegio JABY, en el que, además de solicitar información de carácter más descriptivo sobre las acciones en las que se había participado, se profundizaba en la percepción de las y los docentes sobre el rol del equipo de orientación, el impacto de las acciones en su formación permanente y en su práctica educativa, especialmente en su percepción de la inclusión educativa, y en las acciones y estrategias inclusivas que hubiesen mejorado o incorporado a partir de ellas. El cuestionario está compuesto por tres bloques: identificación de las acciones en las que se ha participado; la valoración de la influencia de dichas acciones en la formación permanente, especialmente la reflexión profesional y las habilidades docentes desde un enfoque inclusivo; y el impacto de dichas acciones en su práctica docente y en el aula/centro escolar.

Los cuestionarios fueron aplicados online, previa comunicación y explicación al profesorado del sentido del estudio, así como de la función de los cuestionarios en el mismo. Esta presentación del estudio y del cuestionario se realizó en las reuniones de coordinación docente de las diferentes etapas (infantil, primaria y secundaria). El cuestionario se cumplimentó de modo anónimo, autoadministrado y voluntario, dando la posibilidad de consultar cualquier duda que surgiese sobre el mismo. En total, participaron 22 docentes completaron el cuestionario.

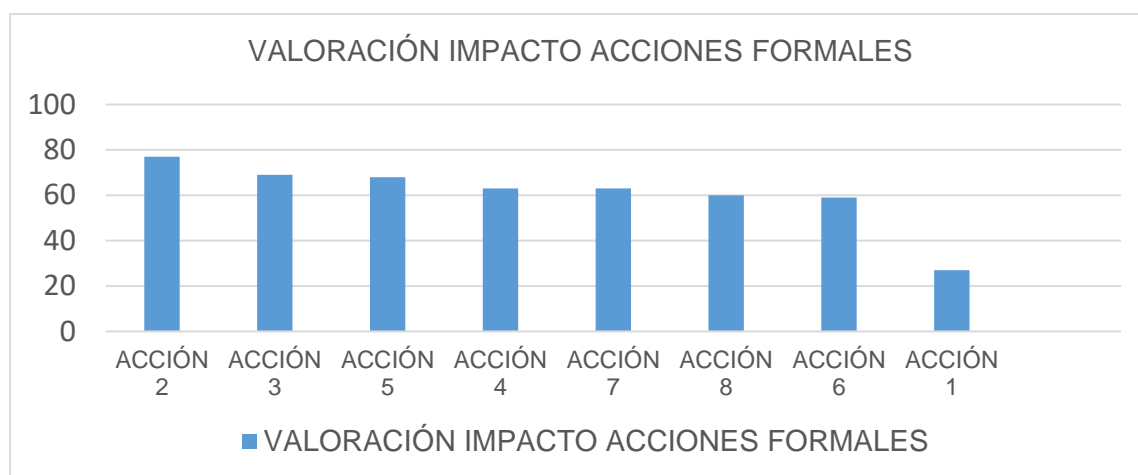
Tras realizar los cuestionarios, se llevaron a cabo cinco entrevistas semiestructuradas a informantes clave, para profundizar en el análisis a partir del diálogo. Estas personas fueron: una persona docente de infantil y otra de secundaria/Bachillerato, dos docentes de primaria, y la directora del centro.

3.3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se dividen en dos bloques. Por un lado, están los resultados con un carácter más cuantitativo, fruto del cuestionario realizado. Si bien la información de las respuestas cuantitativas se completa con información de carácter cualitativo, fruto de las preguntas abiertas del propio cuestionario, sí se puede realizar una valoración sobre la percepción que los docentes tienen en relación al impacto de las medidas realizadas por el departamento de orientación, tanto en su percepción y valoración de la inclusión, como de las transformaciones que se han dado en el aula y el centro en este sentido. Como resumen de esta valoración, se muestran dos gráficos, que reflejan acciones, de las anteriormente referidas, que han tenido un mayor impacto.

Figura 1

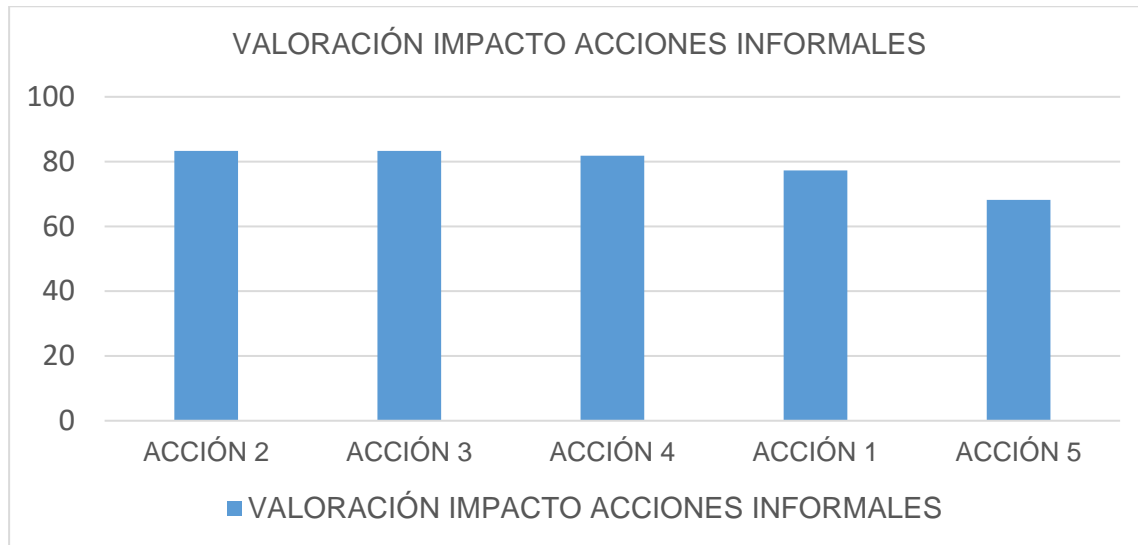
Valoración de las acciones informales



Fuente. Elaboración propia.

Figura 2

Valoración de acciones informales



Fuente. Elaboración propia.

De los resultados obtenidos a partir del cuestionario, podemos destacar:

Las valoraciones cuantitativas a nivel general reflejan que todas las acciones, tanto formales como informales, son muy positivas y generan un impacto significativo en la percepción del profesorado sobre la inclusión en el centro.

De las intervenciones estructuradas, la mejor valoración la tiene la realización de reuniones periódicas con todo el profesorado para hablar de manera individual de las necesidades particulares de cada alumno/a; así como para coordinar los DIACS. También, las aportaciones de los miembros del DO en las juntas de evaluación tienen un gran impacto en la percepción inclusiva.

“Las reuniones que he tenido con el departamento de orientación y con los ex tutores de primaria, me han ayudado a entender mejor las necesidades de mis alumnos de primero de la ESO y a trabajar mejor con ellos. A menudo José Antonio y Fran han realizado mediaciones entre mis alumnos, me han dado consejos y me han ayudado mucho”. (RESCU)

Pero, en general, las valoraciones de las intervenciones informales obtienen una mayor valoración que las formales. En las observaciones cualitativas también se resalta este aspecto. El profesorado considera que la comunicación/asesoramiento personal con los profesionales del D.O. para intervenir sobre distintas situaciones relativas al alumnado, de manera individual,

tiene un mayor impacto en la puesta en marcha de acciones inclusivas y, consecuentemente, en la percepción de la relevancia de la inclusión en el centro.

“Más que las grandes reuniones creo que afectan más a nuestro trabajo las reuniones personales en las que se tratan asuntos concretos de alumnos concretos. Ejemplo de esto pueden ser las múltiples charlas informales que he mantenido este curso respecto a alumnos como (...), que permiten abordar asuntos concretos y conocer la visión del DO, quienes siempre tienen la posibilidad de conocer de manera más personal la situación de estos alumnos”. (RESCU)

De estas acciones informales, el profesorado da la mayor relevancia a la accesibilidad para visitar el D.O. y hablar con alguno de sus miembros y tratar problemas de convivencia y/o adaptación. Consideran este aspecto clave para el desarrollo de una actitud inclusiva.

“La respuesta inmediata del DO han facilitado que dé a las familias y los alumnos/as una respuesta adecuada, reduciendo sensiblemente el estrés o ansiedad emocional que ciertas situaciones han generado.” (RESCU)

En la misma línea, el fácil acceso para hablar sobre la coordinación para adaptar el currículo en las materias es un aspecto considerado altamente relevante.

“Ayudándonos en todo momento para entender mejor a nuestros alumnos/as de necesidades especiales, para poder llegar con mayor facilidad a su aprendizaje. Siendo muy importante anular la sensación de fracaso por parte del maestro hacia sus chicos/as.” (RESCU)

Mantener entrevistas conjuntas de profesor o tutor con algún miembro del DO y la familia de algún alumno/a, es una acción que repercute en un impacto muy positivo sobre el profesorado en la manera de atender la diversidad y la propuesta de medidas inclusivas.

Por otro lado, de las observaciones cualitativas descritas en los cuestionarios de valoración, se aprecia una muy buena valoración relativa a la rapidez de las respuestas ya que “nos ayuda a reducir el estrés y ansiedad que algunas situaciones nos pueden provocar.” (RESCU)

De esas observaciones cualitativas también podemos destacar que una tutora expresa cómo la familia de un alumno con NEE percibe la plena inclusión de su hijo al participar con el resto de sus compañeros en actividades que las familias proponen fuera del contexto escolar como continuidad al entorno inclusivo que se produce en el aula.

“A nivel profesional seguimos avanzando poco a poco. A nivel de centro un papi de un alumno de necesidades nos comentó en una tutoría junto con orientación que le encantaba ver cómo por la calle llamaban a su hijo por su nombre y eran alumnos de otros cursos (curso de pandemia).” (RESCU)

En relación con las entrevistas semiestructuradas, estas han servido para triangular la información proveniente del cuestionario, aportando un análisis más profundo y detallado de algunas de las de las cuestiones analizadas.

A nivel global existe una elevada conciencia sobre la importancia de la inclusión en el centro educativo. Todas las personas entrevistadas manifiestan que los niveles de inclusión del alumnado en el centro son muy altos.

Al igual que comentamos en el análisis de las encuestas, el trato cercano y una comunicación fluida con todos los miembros de la comunidad educativa, profesores, familias, PAS, etc., para hablar de las particularidades del alumnado y de las posibles medidas de apoyo tanto a nivel individual como de aula, es uno de los elementos clave en la generación de una actitud inclusiva en el centro.

“Con el paso del tiempo las medidas que se han ido tomando desde el departamento de orientación y que hemos ido interiorizando nosotras han llevado a la idea de que el alumno esté completamente incluido en el aula. Antes se veía como un obstáculo, pero después de haber recibido mucha formación nos ha ayudado a percibir que los alumnos/as tengan la dificultad que tengan son uno más en el aula. Influye mucho en esto que todos los miembros del departamento de orientación son percibidos por el alumnado como si fuesen un docente más del centro, que entra y sale con normalidad, con naturalidad y realizar distintas acciones con todo tipo de alumnos y alumnas. Nosotras, con el paso de los años en las reuniones observamos que hablamos con más normalidad sobre las características diferenciales de todos/as.” (EI1D02)

Destacamos la respuesta recurrente sobre la importancia de hablar de las diferentes dificultades (académicas, emocionales, psicosociales, etc.) que tiene el alumnado. Este diálogo facilita un cambio de mirada y una actitud empática que es determinante para el desarrollo de acciones inclusivas.

“Este año me he dado cuenta que facilita mucho la inclusión del alumnado hacer actividades de normalización en el aula esto es explicar al resto de compañeros las dificultades y las

características diferenciadas que tiene cada uno de los alumnos para poder entender mejor por qué se comportan como se comportan. También explicarles a los mismos niños que tienen la dificultad cuál es el origen de sus dificultades para que sean capaces de conocerse mejor. Esto hace que la clase y los alumnos tomen conciencia de las dificultades y de las diferencias de cada uno.” (EI1D01)

También resaltamos la percepción de que dichos diálogos cumplen una función formativa en materia de atención a la diversidad que los entrevistados valoran por encima de la asistencia a cursos más estructurados.

En cuanto a las transformaciones que se han dado, fruto de la intervención desde el D.O. una de las más importantes es el cambio de mirada hacia el alumnado con algún tipo de dificultad, situándolo en el centro de la intervención educativa.

“Creo que la mirada del profesor hacia ese alumnado va bien. La mirada, que la que la tienes que tener porque la hayas trabajado y una empatía que la tienes. Y esa mirada, si tú la tienes, pues la vas a reforzar y la vas a ir creando. Y esa transmisión de esa mirada, hay un currículo oculto que tus niños están aprendiendo de ti, y entonces están haciendo la inclusión como debería de ser.” (EI1D04)

También es relevante la percepción de la inclusión con una dimensión global, más allá de lo académico, incidiendo en la importancia de la inclusión dentro del grupo de iguales y los espacios informales y de juego.

“El profe lo puede hacer, es un adulto, y lo hace y le incluye en el aula. Pero es eso, yo creo que es importante que al alumno le incluyan los grupos... Y ya cerramos el círculo, ya está incluido totalmente en el momento en el que un alumno con una cierta dificultad tiene un grupo de amigos, un grupo de referencia en el patio, ya está, ya es inclusión 100% claro, no solamente las asignaturas, en la clase.” (EI1D05)

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTA

Una de las principales conclusiones del estudio es el papel clave que el equipo de orientación de los centros escolares juega a la hora de desarrollar y consolidar un modelo inclusivo, en concreto a través de la formación permanente del profesorado, tanto en contextos formales como informales, y a través de interacciones dialógicas, que faciliten una construcción compartida, basada en bases científicas y espacios de diálogo y reflexión.

Podemos concluir, además, que mantener una comunicación fluida y empática donde se refleje una actitud de disponibilidad psicológica con todos los miembros de la comunidad educativa para abordar los diferentes aspectos tanto curriculares como socioemocionales en el alumnado, es el elemento que mayor impacto tiene sobre la comunidad educativa para generar una actitud inclusiva.

Facilitar espacios y canales de comunicación fluidos, es un objetivo fundamental ya que permite tanto la ventilación emocional y aportar seguridad para afrontar situaciones cotidianas que precisan tomar decisiones y dar una respuesta ágil. De manera indirecta, este trabajo en equipo construye una creencia sólida de la necesidad de trabajar para cubrir las necesidades de todos y todas los alumnos/as para facilitar su inclusión.

Algunas de las cuestiones a las que no responde este estudio, y que se podrían desarrollar en futuros estudios, están relacionadas con la identificación y análisis de las posibles estrategias y acciones que, desde el equipo de orientación, pueden implementarse para afrontar las resistencias y dificultades encontradas a la hora de desarrollar un modelo inclusivo de centro, por parte del profesorado.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnal, J., Rincón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Labor.
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.
- Burgstahler, S. (2011). Universal design: Implications for computing education. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 11(3), 1-17.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gómez, A. & Díez-Palomar, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el S.XXI. En Flecha, R. (coord.). *Pedagogía crítica del S.XXI. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Universidad de Salamanca.

- Gómez, A., Puigvert, L., y Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. Flores Robaina, N. Jenaro Río, C. (2014) Evaluación de la formación para la inclusión en el profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 27-39.
- Guba, E.G. and Lincoln, Y.S. (1981) *Effective Evaluation*. Jossey-Bass.
- Habermas, J. 1987a. *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Habermas, J. 1987b. *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 2: Crítica de la razón funcionalista*. Taurus.
- Jick T.D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24 (1979), pp. 602-611.
- Latorre, A. Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Leech N.L. & Onwuegbuzie A.J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, 43 (2009), pp. 265-275
- León, O. G. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. McGraw-Hill.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- Martínez Bonafé, J. (1990) El estudio de casos en la investigación cualitativa", en J. B. Martínez Rodríguez (Eds.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (57-68). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Puigvert, L., Christou, M. & Holford, J. (2012). Critical Communicative Methodology: Including Vulnerable Voices in Research through. Dialogue. *Journal of Education*, 42, pp. 513–526.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>.

Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Tomasevski, K. (2003). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. (Serie Cuadernos Pedagógicos). Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

LAS SENDAS AUTOBIOGRÁFICAS EN LA PEDAGOGÍA PENITENCIARIA

Andrés González Novoa

María Lourdes C. González Luís

Pedro Perera Méndez

María Daniela Martín Hurtado

Tatiana Castañeda Acosta

Universidad de La Laguna

agonzaln@ull.edu.es

PALABRAS CLAVE

Pedagogía Crítica; Pedagogía Penitenciaria; Educación de Adultos; Educación inclusiva; Narración Oral

RESUMEN

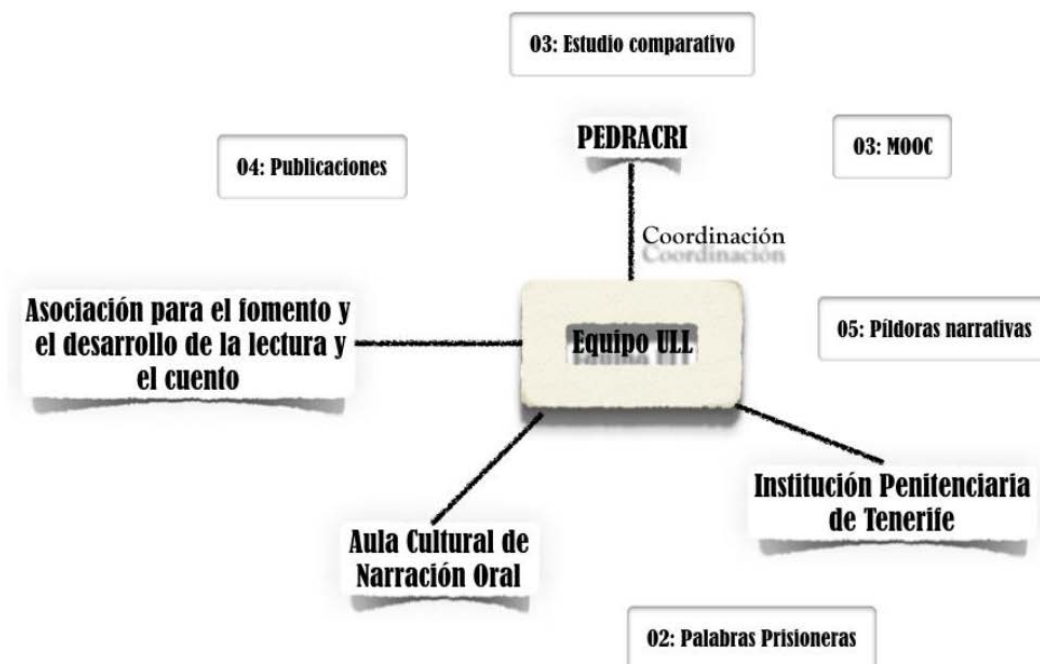
El equipo de investigación de pedagogía crítica PEDACRI de la Universidad de La Laguna participa desde el año 2020 en el proyecto Erasmus+ 2020-1-IT02-KA204-079355 «The Chrysalis and the Butterfly: Autobiographical paths of penitentiary pedagogy» junto a asociaciones e instituciones penitenciarias de Portugal, Francia, Italia, Holanda, Eslovenia y Croacia. El objeto del mismo consiste en crear un espacio de reflexión sobre temas específicos que permita a las personas privadas de libertad redefinir su vida durante y después de su experiencia en prisión. Para ello hemos diseñado e implementado, dentro del programa «Palabras Prisioneras», el método ELCEN (escuchar, leer, conversar, escribir y narrar) por el cual se anima a las personas privadas de libertad a que describan sus experiencias convirtiéndolas en relatos que forman parte de la programación educativa de la radio penitenciaria, de audiolibros y píldoras de cuentos, de espectáculos de narración que se desarrollan fuera de la institución penitenciaria, en el seno del Festival Internacional del Cuento de Los Silos. Conectar con otras instituciones penitenciarias entraña la oportunidad de poner en la práctica la metodología autobiográfica en el contexto europeo, promover la investigación en el campo de la educación penitenciaria y crear una red de intercambio de experiencias y narrativas que derive en un manual de buenas prácticas para la pedagogía penitenciaria como educación inclusiva y preventiva.

1. INTRODUCCIÓN

Hablamos de un proyecto Erasmus + KA204 financiado con 201.787,00 € del cual participan Changes & Changes de Holanda, Center za dopisno izobrazevanje Univrzum de Slovenia, Maison des sciences del l'homme D'Aquitaine (Francia), la Associação Portuguesa de Educação nas Prisões de Portugal, la Udruga za promicanje knjizevnosti i kulture Skribonauti (Croacia) y, la Universidad de La Laguna a través del grupo de Investigación PEDACRI que coordina el trabajo con el Aula Cultural de Narración Oral de la ULL, la Asociación para el fomento y desarrollo de la lectura y el cuento y, la Institución Penitenciaria de Tenerife. Un proyecto de educación inclusiva construido sobre los fundamentos de la pedagogía de Freire y Augusto Böal, la morfología del cuento de Vladimir Propp y el análisis foucaultiano de las sociedades disciplinarias para implementar una pedagogía artística autobiográfica dentro de las prisiones que promueva la reconsideración del pasado y la planificación del futuro más allá de los barrotes.

Figura 1.

Organigrama 1



Nota. Elaboración propia basada en la estructura de funcionamiento del Equipo ULL dentro del proyecto «The chrysalis and the butterfly: Autobiographical paths of penitentiary pedagogy».

Un proyecto enhebrado en respuesta a la necesidad de un planteamiento educativo global e integral que coexista con otros modelos de intervención marcados por la Ley Orgánica 1/1979,

General Penitenciaria, desde la personalización del hecho educativo. Nuestra idea respecto a la delincuencia se basa en una interpretación contextual de la misma, entendemos que la delincuencia es un proceso compuesto por múltiples conductas disfuncionales y antisociales ligadas a problemas heredados familiarmente-contextualmente o producidos en la infancia. Este proyecto acomete la labor de generar un espacio, un lugar para la humanización de la institución, humanizando a las personas que se encuentran en ella, dando voz y evitando su descuelgue de una realidad a la que van a regresar. La idea parte del punto cinco del artículo tercero de la Ley 1/79 que expresa el derecho de la persona privada de libertad a ser designada por su propio nombre, lo que implica la garantía y el compromiso de las instituciones penitenciarias a un tratamiento personal y personalizado.

El proyecto, desde la concepción de la pedagogía crítica de que la enseñanza no es un proceso neutral ni descontextualizado, abre el debate sobre el significado de la reinserción social que, en su devenir histórico hereda y actualiza las tácticas bio-políticas de legitimación del poder neoliberal primando en el proceso de represión, tanto en las prácticas discursivas –leyes- como en las no discursivas –prisiones- para dar una respuesta económica al delito y al detenido (Foucault, 2002). Salvaguardar los intereses de la economía liberal, mediante tácticas del pacto saber-poder tecnocientífico de las sociedades disciplinarias para garantizar el crecimiento progresivo del consumo y la reducción paulatina de los costes de producción, lo que deviene en el diseño de un currículo penitenciario como periferia del sistema de división del trabajo y, un funcionamiento de la institución penitenciaria basado en la versión iusnaturalista de los trabajos forzados.

Las ficciones autobiográficas creadas por las personas privadas de libertad que participan en el proyecto junto a los estudios realizados por los diferentes ministerios sobre las tasas de éxito o de reincidencia desvelan carencias que un enfoque neoliberal no cubre. El concepto de reinserción social fundado en la rentabilidad o en la eficacia se torna en una celada en la que la persona privada de libertad, como si de una cobaya se tratara, gira en torno a una rueda como un Sísifo tras los barrotes. Cuando el contexto de la persona privada de libertad no cambia, tampoco varía su situación socioeconómica y su participación en lo común se mantiene en los mismos registros de marginalidad, su paso por la institución penitenciaria se experimenta como un tiempo estéril o tiempo purgatorio que se agudiza por la pérdida de control de la vida exterior con todo lo que ello implica (Deleuze, 2005).

La actualización 4.1 de las instituciones penitenciarias, como aplicaciones periféricas que gestionan los sistemas de exclusión-inclusión de nuestras sociedades (Appadurai, 2007),

depositan confianza taumatúrgica en las nuevas tecnologías para incrementar la sensación de control y virtualizar, en tiempo real (Baudrillard, 2008), el panóptico y, por otro lado, para fragmentar la oferta formativa profesional mediante servicios internos de educación online que, intensifican la sensación de reclusión, debilitando los ya frágiles vínculos del interno/a con la comunidad desde la digitalización de la inmunidad como elemento terapéutico que extirpa a la persona privada de libertad, como si de un tumor se tratase, de la realidad.

Sin recurrir a distopías sobre instituciones penitenciarias gestionadas por redes neuronales al estilo de *Odisea 2001* o por ciborgs al modo de *Blade Runner* (Zizek, 2006), lo que el proyecto persigue es ampliar el escenario de lo que entendemos por reinserción social para admitir que la causa del delito necesita un diagnóstico social y que, pensar en clave pedagógica en la reinserción social, precisa reflexionar sobre el estado de desintegración de lo comunitario desde lo inmunitario. Analizar los procesos de homogenización del conocimiento que han estilizado y refinado los mecanismos de colonización que inauguró y amplió el capitalismo – descubrimiento de América en el siglo XV y reparto de África en el siglo XIX- de modo que contemplemos como una suerte de uniformización impregna el sentido de la globalización dejando a su paso una sociología de las ausencias que impide un diálogo de saberes y por lo tanto, la convivencia de alternativas para habitar el mundo de otra manera (De Santos Sousa, 2006).

Los fundamentos de la pedagogía crítica nos invitan a imaginar la reinserción social como un lugar desde donde mirar la sociedad que nos envuelve y donde escuchar-nos para comprender-nos como parte de una trama que nos narra sin darnos voz (Freire, 1969). Frente a la arquitectura del panóptico se propone la del zaguán donde las experiencias y sus viajes son hospedados y donde se prodiga un intercambio de narrativas que favorece la re-significación del pasado y la comprensión del presente como tiempo para cambiar-nos.

Ha sido la literatura como zaguán de palabras la que acompañó, protegió, fortaleció, perdonó y emancipó a los que sufrieron la oscuridad de las celdas y el frío de los grilletes. Insistimos en que en este estudio no pretendemos justificar ni entender los motivos del crimen, sino resaltar la necesidad de que las palabras habiten las prisiones para que estas cumplan la función capital que señala la ley, la reinserción en plenitud y en igualdad de condiciones. Una vez pagada la deuda ésta no puede portar eternos intereses, eso se llama usura. (González, 2018, p.39)

Lo autobiográfico nos devuelve al ensayo donde la experiencia se torna literatura y la vida arte (Montaigne, 2009). Escribiéndose, leyéndose, descubriéndose, comprendiéndose, el francés nos anima a viajar, pedagógicamente, por la obra de Rabelais, Rousseau, Freire... para prodigar, dentro de las instituciones penitenciarias, espacios de confianza donde se vinculan la oralidad y el ensayo para conectar la experiencia con el arte de manera que favorezca la re-significación de la misma para una mejor comprensión de uno mismo y de lo que nos rodea. El primigenio vínculo entre *ars* y *paideia* se consume o conjura en una suerte de pedagogía del arte o arte pedagógica donde la palabra, común y comunitaria, conecta y vincula como una araña que teje la metáfora de pertenencia de los cordones de plata que al narrarnos nos liberan.

Pensamos palabras. Las culturas nos vinculan, nos hacen partícipes del mundo y de la historia. Una crítica emancipadora o un pensamiento propio, una moral intersubjetiva o una ética del mestizaje solo son posibles cuando nos reconocemos limitados y limitantes dentro de la gran trama del tiempo, cuando comprendemos la relación entre la vida y el arte o cuando descubrimos en el arte la manera de traducir la experiencia para despertar o sacudir la conciencia. Ver más allá del yo significa ponerse las lentes del ellos/as y detectar, tras la capa de barniz, los pigmentos originales que habitan tras lo que sospechamos como producto del azar, responsabilidad del destino o culpa del otro.

Las sendas autobiográficas sintetizan el compromiso de la pedagogía con el cambio de aquellos que van a cambiar la realidad (Freire, 1969). Unas autobiografías que resultan, como en las mil y una noches, son retales de tramas que como saberes incalculables cosidos con hilos de experiencia-memoria tejen un diálogo de saberes que, conforma un tapiz de epistemologías de la resistencia invitándonos a imaginar una política del reconocimiento para desactivar los mecanismos de inmunidad que imposibilitan lo comunitario (De Santos Sousa, 2010). La senda trasciende al cuerpo prisionero y se torna en narrativa de libertad cuando la experiencia-memoria ficcionada, tornada en hecho artístico, en literatura, tras los barrotes, es leída o escuchada. Porque ser leída o escuchada significa hospedar sin juzgar; proyecta un hacer camino al andar en donde la reinserción social se amplía y vincula a quienes aguardan fuera de la institución penitenciaria y cuya disponibilidad es vital para romper con las circunstancias que favorecen el delito.

Los reclusos comienzan escuchando para cerrar el ciclo siendo escuchadas, no solo por quienes les han acompañado en el proyecto sino, por toda la comunidad; por un lado se establece el vínculo entre la palabra y la dignidad y por otro, se visibiliza lo confinado para transformar la comunidad donde habrán de reinsertarse. De esta manera se rompe

la unilateralidad del proceso; la reinserción no sólo depende del recluso; le compete a la sociedad. La resiliencia como valor se establece en un multinivel en la que la propia comunidad debe asumir un rol activo de proactividad hacia el o los intentos de cada una de las personas que dejan atrás la institución penitenciaria. (Perera y González, 2021, p. 590)

La metáfora de la crisálida y la mariposa significa no tanto la transformación de la persona privada de libertad mediante la reescritura de su experiencia-memoria sino la potencia pedagógica de la oralidad como senda autobiográfica para conmover a la comunidad y que se reconozca como parte del problema y de la solución. Que participe en el proceso de reinserción social desmontando prejuicios y desgastando estigmas desde el conocimiento y la sensibilidad que ofrecen las artes al servicio de la pedagogía. Las sendas autobiográficas como en *El Castillo de los Destinos Cruzados* o en *Los Cuentos de Canterbury*, buscan inventar o imaginar el hospedaje de la sociedad para el recluso que emprende, desde su memoria-experiencia, la senda hacia la libertad, en comunidad.

2. OBJETIVOS

El proyecto «The chrysalis and the butterfly: Autobiographical paths of penitentiary pedagogy» encuentra su origen en la hipótesis que imagina a la pedagogía crítica del arte vinculada al desarrollo de una educación preventiva. Una segunda hipótesis sitúa la palabra como tecnología transversal para que las personas privadas de libertad resignifiquen su pasado y se doten de herramientas para transformar la realidad e inventar un porvenir fundado en otra manera de estar en el mundo sostenible y comunitaria. A lo largo de los últimos años trabajamos en la concreción de unos objetivos que integren un proyecto basado en la tradición oral, la literatura, la lectura, la escritura y la expresión artística dentro de la estructura educativa de la institución penitenciaria en la búsqueda de un desarrollo crítico, creativo y ético de una ciudadanía que enriquezca a una sociedad democrática fundada en un estado social de derecho.

- Crear un espacio de reflexión sobre temas autobiográficos para que las personas privadas de libertad puedan redefinir su propia vida después de la experiencia en prisión.
- Fortalecer la identidad y la autoestima en clave comunitaria.
- Motivar a las personas privadas de libertad para que describan sus experiencias y comuniquen las dificultades de la vida en prisión mediante estrategias de narración oral y escritura creativa.

- Divulgación de documentos impresos y digitales para la visibilización de las personas privadas de libertad.
- Dotar a las personas privadas de libertad de herramientas autocríticas y habilidades comunicativas y expresivas para que visibilicen sus experiencias y creaciones dentro y fuera de la institución penitenciaria.
- Establecer vínculos entre la comunidad penitenciaria y la comunidad educativa.

3. METODOLOGÍA / MÉTODO

La metodología autobiográfica se orienta en la cartografía y en los diagramas foucaultianos, también recibe influencias de las estructuras rizomáticas y los acoplamientos de Delezeau, los umbrales epistemológicos de Bachelard, las multitudes de Spinoza, los signos de Proust y el desencantamiento nietzscheano, por el cual el proyecto ha ido evolucionando junto a sus protagonistas; la comunidad penitenciaria, la comunidad socio-artística del Festival Internacional del Cuento de Los Silos, el equipo de investigación PEDACRI de la Universidad de la Laguna, el Aula Cultural de Narración Oral de la ULL y el Centro de Educación para Adultos (CEPA) de cara a conformar una red internacional junto a otras instituciones penitenciarias europeas.

El método ELCEN (escuchar, leer, conversar, escribir y narrar) (Perera & González, 2018) proviene de hospedar las artes en lo pedagógico y liberar la palabra entre barrotes; se sustenta en el potencial de las autobiografías confinadas. El valor de las memorias prisioneras como literatura de libertad nos invita no sólo a la creación de un espectáculo de narración de personas privadas de libertad «Los cuentos y la inclusión» en el Festival Internacional del Cuento de Los Silos (González, 2019), a la integración de la educación artística en los itinerarios formativos de la Institución Penitenciaria, a los talleres de lectura, escritura, teatro y narración, al programa de radio pedagógica «Palabras Prisioneras» (González y Perera, 2021), a la creación de narrativas autobiográficas audiovisuales para la difusión en las redes sociales y a la composición de audiolibros sobre emociones narradas para la reinención de la vida penitenciaria. Todos estos pasos a lo largo de los años nos conectaron con otras instituciones penitenciarias y, por la necesidad de compartir experiencias y vincular el trabajo pedagógico y artístico más allá de los muros, surgió el proyecto «The chrysalis and the butterfly: Autobiographical paths of penitentiary pedagogy»

Hospedar las culturas y seducir desde las artes son la estrategia de una pedagogía crítica que sueña con complementar los itinerarios formativos de la Institución Penitenciaria. Ofrecer a las

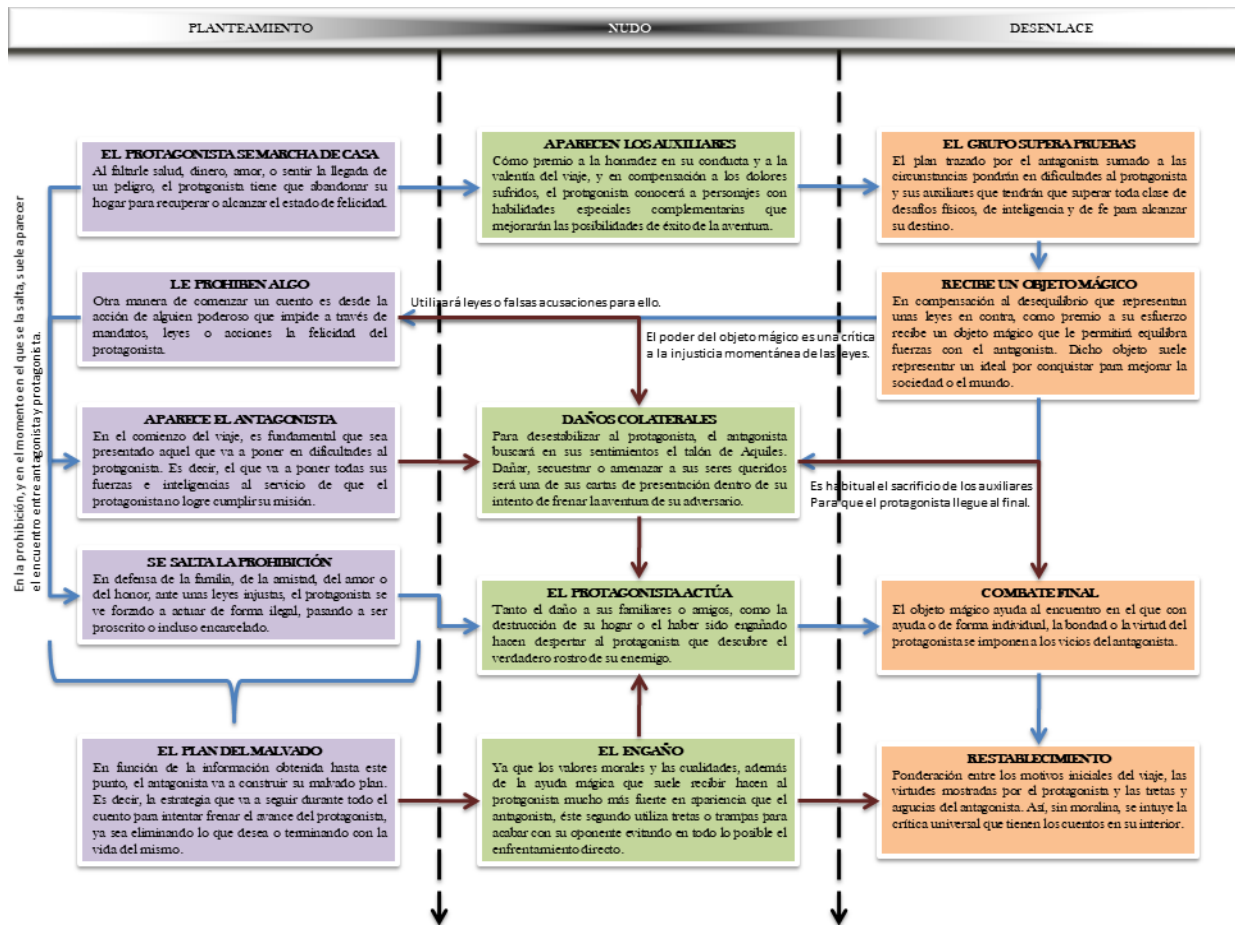
personas privadas de libertad la oportunidad de rescatar su experiencia como material de narrativa y escritura, desde los planteamientos de Freire, para visitar su pasado, una y otra vez y, tomar conciencia de su lugar en la trama histórica para inventarse un futuro con palabras propias.

No se trata de reinsertar a la persona para que acepte la realidad del delito sino de dotarla de herramientas para transformar la realidad que la tornó en una exterioridad, en una anomalía, en una amenaza. El concepto de inclusión sin participación resulta una suerte de domesticación al servicio de un modelo de superproducción insaciable y adictivo, implica que la pedagogía crítica y artística actúe como una educación preventiva y prospectiva. (González et al., 2019, p. 923)

En el proyecto se comparten las experiencias de las instituciones penitenciarias de siete países europeos en torno a lo autobiográfico. Como desarrollo del método ELCEN, la memoria-experiencia de las personas privadas de libertad es el material a tornar en literatura, primero desde la morfología del cuento como cartografía para ficcionar el pasado y, en el sentido freiriano, dotarlo de la estructura narrativa que permita la re-significación de la trama vital para su contextualización. Enraizando las artes escritas en las escénicas, desde la tradición oral se transforman los escritos en locuciones que se graban para ser difundidas entre la comunidad penitenciaria desde el programa Palabras Prisioneras y para editarse como píldoras narrativas que se emiten en las redes sociales dentro del programa Sonrisas Prisioneras (2021). El objetivo ulterior es la sensibilización de la comunidad más allá de los barrotes como principio de una educación preventiva y como deconstrucción de los prejuicios que se albergan respecto a las personas privadas de libertad.

Tabla 1.

Morfología del cuento



Nota. Elaboración propia basada en la Morfología del Cuento de Vladimir Propp.

Partiendo de la memoria-experiencia de las personas privadas de libertad, el proceso se sintetiza, la crisálida y la mariposa, en la transformación de los relatos autobiográficos en ficciones sonoras, vamos de la narrativa-ensayo-interior hacia el diálogo-teatro-exterior. La narrativa se transforma en diálogo como espacio de conversación que favorece la inclusión de los diferentes puntos de vista en torno al conflicto que vertebra la trama. Al mismo tiempo, integrando las técnicas orales y escénicas se dramatizan los textos en un espectáculo de narración oral que se representa en la inauguración del Festival Internacional del Cuento de Los Silos, con el sentido de reforzar la autoestima y el autoconcepto de las personas privadas de libertad y favorecer la sensibilidad de la comunidad para su participación en el proceso de reinserción social. Un espectáculo configurado para despertar la reflexión amplia en torno a las circunstancias y las experiencias que habitan en y en torno al delito, también para compartir las propias reflexiones de quienes han sido los/las protagonistas del mismo.

El viaje vuelve a transitar de la oralidad autobiográfica a lo literario, el largo proceso de creación socio-artística cristaliza en la compilación de en un libro digital que contiene los textos autobiográficos, las traducciones de los mismos al inglés, ilustraciones inspiradas en los textos, las locuciones dramatizadas de sus autores, los manuscritos de puño y letra, las reflexiones del profesorado implicado y una investigación situada cualitativa que analiza las emociones narradas y la re-significación de la vida cotidiana de las personas privadas de libertad.

El sentido de las producciones hacia el exterior consiste en habitar y compartir un espacio común, una red penitenciaria de pedagogía artística basada en lo autobiográfico para comenzar a crear obras inter-penitenciarias que puedan derivar en materiales de educación preventiva para las escuelas de los diferentes países participantes.

Un proceso propio de una pedagogía a fuego lento que necesita de escuchar, leer, conversar, escribir y narrar para tornar el tiempo límbico penitenciario en ese otro tiempo de los cuentos más allá de los relojes. El tiempo de lo inútil, de lo no productivo, de la no eficacia, del perderlo para ganarlo, del llenar sesenta segundos de cada minuto de algo que merezca la pena, un tiempo no consumible, no rentable, un tiempo en comunidad.

La prisionalización supone a la persona, como el laberinto al minotauro, un efecto Sísifo que fragmenta y desgasta los relatos experienciales que conforman la memoria de manera que el pasado de la persona privada de libertad sufre el síndrome de la buhardilla, los recuerdos se empolvan en un abandono similar al árbol de navidad de Andersen y el presente coloniza el pensamiento como un deja vú. La reconstrucción de esa memoria resulta fundamental. Sugiere Unamuno; «La ciencia termina con el diagnóstico. El tratamiento no es más que arte». (González, 2018, p. 37)

Es complejo hablar de reinserción sin crítica social, sin aquello que Freire precisó necesario para la emancipación y la autonomía, saberse un ser contextual que puede protagonizar o participar en la transformación de una realidad hacia lo deseable. Lo contrario es cargar un peso insoportable en la persona privada de libertad que imposibilita su retorno al mundo, ya estigmatizada y etiquetada con la pegatina del fracaso, destinada a ser vigilada por su incapacidad hacia el bien. ¿Lo creemos así? ¿Pensamos que no podemos estar al otro lado del muro? ¿Qué circunstancias lo harían posible? ¿Existen elementos o factores que nos pondrían entre la espada y la pared? No hablamos solo de los pecados capitales que nos tientan; la vanidad o la lujuria, la ira o la pereza, tampoco la soberbia o la gula, aún menos la envidia, también de

los pecados del capital; el consumismo, las adicciones, la incultura, los populismos, la banalidad, la indiferencia...

Por eso la importancia del nombre y de la palabra, por eso el Festival Internacional del Cuento de Los Silos, el grupo de investigación PEDACRI-ULL y la Institución Penitenciaria de Tenerife se hicieron cómplices para que ese escuchar, leer, conversar, escribir y narrar saliera de la prisión y se subiera a un escenario, para que la ciudadanía que no conoce lo que significa vivir entre barrotes comprendiese, a través de las propias palabras de las personas privadas de libertad, lo que habita en el silencio y en la melancolía. La oralidad que vertebra la metodología autobiográfica proviene desde los primeros tiempos, cuando los ancianos narran a la comunidad a la sombra de un Baobab o en una caverna, la oralidad como rito comunitario para vincularnos a lo común, frente a lo particular.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La Pedagogía Penitenciaria desde la perspectiva crítica de la educación inclusiva deposita teoría y fe en las personas; sin excepciones, y sobre ese punto de partida ético y político, imaginan comunidades donde la convivencia sea capaz de hospedar hasta la última vida que tengamos en consideración. Su esfuerzo se arroja sobre la fortaleza de los prejuicios desde el arte de dignificar cada existencia; provocar espacios y experiencias donde cada persona se sienta única y capaz de ser ese grano de arena en medio del desierto que nos recuerda que sin él, el desierto es menos.

Claro que, en tiempos neoliberales, las palabras eficacia, eficiencia, productividad, rendimiento, parecen los adjetivos que cosifican al sujeto y lo tornan en complemento indirecto, lo alejan del protagonismo que merece y transforman los procesos educativos en rituales cercanos al adoctrinamiento y en el mejor de los casos, desde el utilitarismo que anega el horizonte, a proyectar brazos y no rostros (Galeano, 2008), que sean engranaje de una gran maquinaria de producción. Y este espíritu que viste el capitalismo sumado a la condición de criminales que, gracias a los excesos de la psicología, carga en la factura de las personas privadas de libertad el montante de la culpa, extiende procesos mecánicos y técnicos de instrucción dentro de las instituciones que no abordan, más que superficialmente, el fondo de la cuestión.

La tradición oral y la literatura, en cambio, desde el principio de los tiempos, entienden a la persona como algo único y necesario para la construcción de la comunidad ideal. En las utopías que escuchamos antes de dormir se esconde una sabiduría que nos hace partícipe de un proyecto

que se extiende más allá de nuestra existencia y mucho antes de ella, nos conecta con una corriente que fluye y que etiquetamos como humanidad. Verbo a sustantivo nos hace sentir pertenecientes a un proyecto ingente donde tenemos un valor incalculable. Las palabras son los cordones de plata que tejen vínculos entre vidas y más vidas que arrojan de este connubio a la soledad y al miedo. La palabra es tecnología, tal vez aquella que tiene verdadero poder dialéctico, la que permite a las personas superar la barbarie y encontrar los límites de la acción en la integridad de las otras vidas; transformar el odio que genera la competitividad y los proyectos vitales teleológicos y regalar al ser humano un punto desde donde mirar que ofrezca una panorámica donde solo el tiempo sea propiedad legítima de cada existencia. Solo tenemos tiempo y tiempo es lo que habitan las instituciones penitenciarias, tiempo robado que, sin embargo, puede vivirse con mayor intensidad, incluso, que con la aparente libertad de la que gozamos en esa realidad que Nietzsche nos mostraba como seductora de cadenas.

Se discute y se sentencia a las palabras en el reino de las imágenes, en esta sociedad video-esférica espectacular, pero de poco calado. La nueva revolución tecnológica se extiende como salvífica en unas instituciones penitenciarias desconectadas, sin Internet. Es estos purgatorios sin wifi, la palabra inventa redes sociales, wikipedias, foros y chats, traduce el espacio tras los muros en ágoras donde cada experiencia exprese, reflexione, piense, comparta y transforme lo vivido para poder escribir, con sus propias palabras, lo que está por venir, en un lado y en el otro de los barrotes (Perera, Castañeda y González, 2021).

Los resultados que se esperan del proyecto se categorizan en ocho dimensiones:

- Mejoramiento de las competencias, ligadas a sus perfiles profesionales: los equipos educativos de las instituciones penitenciarias, el profesorado de secundaria y otros interesados con la educación de adultos y la pedagogía penitenciaria, aumentarán sus competencias debido a la versatilidad de los contenidos educativos ofrecidos.
- Mayor uso estratégico e integrado de las TIC y los recursos educativos abiertos por parte de las instituciones penitenciarias, los centros de educación de adultos y los centros de formación del profesorado.
- Reforzar la interacción entre la práctica, la investigación y el arte en cada institución penitenciaria: La red inter-penitenciaria de pedagogía artística e inclusiva de adultos (RIPAIA) es el resultado de la labor de investigación y desarrollo de los socios participantes.
- Los equipos educativos de las instituciones penitenciarias participantes disfrutarán de una experiencia de colaboración más rica, evitando algunas de las limitaciones de la

prisonalización. Los educadores disfrutarán de una red de aprendizaje fiable que presentará recursos y metodologías para la vinculación de las historias de vida en las diferentes modalidades de expresión artística.

- Los equipos educativos y las asociaciones vinculadas a la inserción sociolaboral de los reclusos podrán compartir productos artísticos y colaborar en producciones interpenitenciarias que partan de las historias de vida y de los conflictos que habitan en las mismas.
- Las instituciones penitenciarias europeas tendrán a su disposición un estudio comparativo de experiencias basadas en las historias de vida y en como las pedagogías artísticas favorecen los procesos de inclusión de las personas privadas de libertad.
- El profesorado de educación obligatoria, a través de los centros de formación de profesorado, contará con materiales pedagógicos y recursos didácticos, en forma de píldoras narrativas, donde podrán disponer de materiales y métodos para abordar en la escuela acciones de educación preventiva al delito.
- La comunidad en general disfrutará de los resultados del trabajo de las personas privadas de libertad en escenificaciones basadas en historias de vida en diferentes eventos socioculturales y a través de monográficos de cuentos, poesía o ensayos creados desde la metodología del proyecto, entre los reclusos y expertos en literatura y pedagogía.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La propuesta que habita en el proyecto es la evolución de las instituciones penitenciarias en educativas destinadas a la reinserción integral de las personas privadas de libertad, haciendo hincapié en la necesidad de las culturas como nutrientes para la re-significación y contextualización del pasado, para desarrollar un pensamiento crítico sobre la misma experiencia que permita a las personas privadas de libertad comprenderse dentro de una trama histórica donde pueden participar con sus propias palabras. Que desde sus relatos aprender y se aprenden. La oralidad, la narrativa, la escritura, como artes expresivas comunitarias invitan a las personas privadas de libertad a la participación en su proceso de reinserción, las tornan en protagonistas de un cuento cuya morfología contiene un potencial pedagógico capaz de ofrecer una mirada panorámica de lo vivido y de lo porvenir.

Una comunidad de palabras más allá de los muros. Conectando a los de dentro con los de fuera imaginamos aquel espacio vacío donde los griegos inventaron la democracia como un lugar que puede ocupar cualquiera sin llenarlo; la oralidad presta la misma

disponibilidad a cualquiera —tenga la condición que desee o tenga que portar—, cualquiera puede escuchar o narrar un cuento; le basta con estar vivo y tener memoria. Somos tecnología comunicativa de alta gama, capaces de conmover al otro con nuestras palabras y que permite crear el clima de confianza donde cualquiera se puede sentir perteneciente y por ende, participar. (Perera & González, 2021, p. 594)

Es preciso romper con el aislamiento de las instituciones penitenciarias y conectarlas entre ellas y con las demás instituciones educativas y, para ello, resultan interesantes las TIC's y las redes sociales, para compartir experiencias y recursos que enriquezcan las prácticas de educación inclusiva para adultos. La introducción de la metodología autobiográfica en estos últimos años, ha favorecido la convivencia de la comunidad penitenciaria y aumentado exponencialmente la participación de las personas privadas de libertad y los equipos educativos en actividades basadas en lo autobiográfico, se ha diversificado la oferta y se ha integrado dentro de los itinerarios formativos de la institución penitenciaria repercutiendo en una mejora ostensible en los resultados académicos y en las evaluaciones terapéuticas.

Con el objeto de ampliar las relaciones entre la Institución Penitenciaria y la comunidad que la envuelve, se están diseñando nuevos proyectos cuyo sentido es que desde dentro se creen productos narrativos que sirvan a los centros educativos como material de educación preventiva, también se proyectan acciones para la vinculación del patrimonio cultural y el desarrollo económico desde procesos de alfabetización artística con las personas privadas de libertad. Y para concluir, se planifica con la comunidad penitenciaria un proceso editorial para la divulgación periódica de las producciones autobiográficas en la prensa, las redes sociales y a través de libros y audiolibros.

La crisálida y la mariposa se proyecta y bifurca por sendas orales que transitarán libremente los socios del proyecto para enmarcar los lienzos de la vida de las personas privadas de libertad en una estructura inmaterial, lo que dará lugar a un valor reflexivo e introspectivo a través de diferentes disciplinas o áreas. La escritura de uno mismo (o, en general, la apertura de una ventana a la propia existencia) se entenderá como un cuestionamiento de la identidad del sujeto, como un trabajo personal, como la asunción del cuidado de sí, ojalá como la reelaboración de una trayectoria de sentido. Aspiramos a contemplar qué experiencias basadas en las pedagogías artísticas podremos proponer en otros contextos entre estas metáforas:

- El vuelo de la mariposa: El detenido cuenta o escribe haciendo elecciones, yendo y viniendo en el pasado, reflexionando sobre el presente y el futuro, componiendo una

trama significativa y consciente de su existencia. Por lo tanto, la autobiografía es el método autodidáctico por excelencia, no sólo basado en la escritura, sino también en la oralidad (la conversación narrativa) y en otras formas de auto-relato.

- Las sendas autobiográficas: Un taller es ante todo el lugar de análisis y construcción de las identidades personales de los participantes. Se trata de construir algo juntos, por lo que es necesaria la presencia de un grupo. El número de participantes debe ser de veinte personas como máximo, para que el trabajo pueda ser compartido e intercambiado. Los recuerdos de una persona pueden estimular a las demás, convirtiéndose en un recurso importante.
- Pedagogía de la memoria. El grupo autobiográfico se centra en la persona, pretende sacar a la luz partes olvidadas de uno mismo a través de la memoria. Estos recuerdos personales pueden ser bellos y menos bellos: en cualquier caso, esta reflexión se activa siempre en un contexto lúdico y nunca terapéutico, principalmente agradable y estimulante.
- Leyendo la otredad: El grupo activado por el taller produce efectos positivos en la imagen de sí mismo de los miembros del grupo. Ésta puede redefinirse no sólo a través de una relación empática dentro de un intercambio educativo, sino también a través de una reflexión en las relaciones con los compañeros.
- Mariposa, mariposas. El carácter coral de las experiencias, las retroalimentaciones, la reflexión en la historia del compañero, son grandes formas de conocerse y descubrir a los demás. Los temas existenciales tratados dentro del laboratorio autobiográfico combinan, por su propia naturaleza, los diferentes grupos de edad y las diferencias psicológicas, sociológicas, étnicas y culturales de la población carcelaria. Reconocerse en los demás a través de experiencias comunes tranquiliza y fortalece a quienes tienen miedo de sus sentimientos, haciéndoles conscientes de que no son tan raros. De este modo, mostrar y compartir los sentimientos se hace posible.
- Comunidad de palabras: Durante los talleres autobiográficos es importante realizar una serie de experiencias individuales que luego serán la mayoría de las veces compartidas con el grupo. La actividad del taller lleva a desarrollar una atención a las diferencias individuales y a las historias de la vida de los demás. Los talleres autobiográficos aprovechan un par inseparable: la inmediatez de la expresión oral y la profundidad de la auto-escritura.

- En nombre del preso: la autobiografía en la cárcel. A menudo, la historia del desviado sólo se cuenta a través de las palabras y el informe del psicólogo, del educador, del trabajador social, del abogado: muchos presos nunca han tenido un verdadero derecho a la palabra en su vida, nunca han podido expresarse de verdad, sus estados de ánimo, su ira, sus emociones y reflexiones. Tener a alguien que escuche con respeto y sin juzgar es un privilegio para unos pocos (¡y no sólo en la cárcel!). Aceptar la biografía ayuda al narrador a sentirse acogido y esto facilita el proceso de autoaceptación. Él es el protagonista activo durante el viaje autobiográfico, el que proporciona los estímulos, aclara las reglas del juego y produce la obra.
- Narrar futuros. El uso del método autobiográfico surge de la necesidad de desarrollar oportunidades educativas para ir más allá de los barrotes, más allá de los obstáculos para el cambio. Este método se sitúa en una zona de incomodidad vista como un momento de vacío, de carencia, de coacción, pero también como una oportunidad de cambio, la única forma de hacer una pausa.
- Ciudadanía fronteriza: Es la investigación del fin de la pena, ese momento específico de la detención que aún no ha sido suficientemente explorado y que se encuentra entre el interior y el exterior. El camino que pretendemos desandar con los presos que se acercan a su liberación es un trabajo de orientación que les ayudará a rediseñar su futuro próximo, explorando el mito del exterior y la soledad que a menudo les acompaña en este momento de paso.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Appadurai, A. (1997). *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Tusquets

Baudrillard, J. (2008). *Pacto de lucidez o la inteligencia del mal*. Amorrortu.

Castañeda Acosta, T; Domonell Morales, P. y González Novoa, A. (2021). Pedagogía y oralidad para la educación sostenible en *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (pp. 322-335). Dykinson S.L.

De Santos Sousa, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes en *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLAPSO.

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reintentar el poder*. Ediciones Trilce.

- Deleuze, G. (2005). *La isla desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953-1974)*. PRE-TEXTOS.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Galeano, E (2008) *El libro de los Abrazos: Imágenes y palabras*. Siglo XXI de España Editores.
- González Novoa, A. (2018). Pedagogía Penitenciaria y Palabras Prisioneras. Lectura, escritura y narración oral. *Mnemósyme. Revista del Festival Internacional del Cuento*, (22), pp. 35-44.
- González Novoa, A. (2019). La comunidad de las palabras: El Festival Internacional del Cuento de Los Silos. Pedagogía y Oralidad para la construcción de la ciudadanía imaginada. En *Artes, Universidad y Dinamización Sociocultural en Barrios* (pp.109-121). Gandulfo Impresores S.L.
- González Novoa, A., Perera Méndez, P. y González Luis, M^a. L. (2020). Educación, palabra e inclusión: cuerpos prisioneros, narraciones de libertad. En Díez Gutiérrez, E. J. y Rodríguez Fernández, J. R. (Coords), *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 919-931). Octaedro.
- González Novoa, A. y Perera Méndez, P. (2021) Palabras Prisioneras en *APEnP: Associação Portuguesa de Educação nas Prisões*, (8), 14-15.
- Martín Hurtado, María Daniela, y González Novoa, Andrés (2021). @Freire.P #Nética en las redes sociales para la autonomía en la hiperrealidad. *Pedagogía y Saberes*, (55), 77-88. <https://doi.org/10.17227/pys.num55-13105>
- Montaigne, M. (2009). *Los Ensayos* (según la edición de 1595 de Marie de Gournay). Acantilado.
- Perera Méndez, P. y González Novoa, A. (2021). Tiempos de confinamiento para cuerpos reclusos. En Marín Marín et al. (2021), *Hacia un modelo de investigación sostenible en educación* (pp. 585-598). Dykinson.
- Perera Méndez, P., Castañeda Acosta, T., y González Novoa, A. (2021). Cuerpos secuestrados, pedagogías confinadas. En *RIESED - Revista Internacional De Estudios Sobre Sistemas Educativos*, (11), pp.19-40.

Propp, V. J. (1998). *Morfología del Cuento*. Editorial Akal.

Ricouer, P. (2004). *Tiempo y narración*. Siglo XXI Editores

Virilio, P. (1997). *El ciber mundo, la política de lo peor. Entrevista de Philippe Petit*. Ediciones Cátedra S.L.

Zizek, S. (2006). *Lacrimae Rerum. Ensayos sobre cine moderno y ciberespacio*. Debate.

INCLUSIÓN Y DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR. UN ESTUDIO CUALITATIVO

María Pineda-Martínez

Raquel Casado-Muñoz

Víctor Abella-García

María Gloria Pérez-de Albéniz

Universidad de Burgos

mariapm@ubu.es

PALABRAS CLAVE

Diseño Universal para el Aprendizaje, profesorado universitario, alumnado universitario, educación inclusiva, educación superior.

RESUMEN

Se presenta un estudio sobre las acciones del profesorado universitario enmarcadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El objetivo fue conocer las actividades desarrolladas y las propuestas de mejora para la implementación de este enfoque en el Grado en Maestro de Educación Primaria. Se realizó un estudio cualitativo a partir de un cuestionario en línea a una muestra formada por 16 docentes universitarios. El análisis exploratorio se realizó mediante la codificación del contenido con el apoyo del software ATLAS.ti. Predominaron las acciones de los/las docentes para proporcionar múltiples formas de acción y expresión, así como la presentación explícita de contenidos sobre educación inclusiva. Aparecieron en menor medida las actividades para implicar al alumnado y la variación en la representación de la información, así como las acciones de sensibilización. Sobre las propuestas de mejora, la mayoría se situaban en torno a la incorporación de contenidos curriculares sobre inclusión, la mejora en la metodología docente y la accesibilidad de los materiales. Puesto que el DUA es un marco genérico, y pese a servir de ayuda para proponer soluciones en el ámbito educativo, tiene una gran variabilidad de implementación y aún existen dudas sobre cómo aplicarlo. Este estudio aporta ejemplos que parten de la experiencia docente para clarificar su puesta en práctica en las programaciones didácticas.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enmarca en las líneas de actuación del Grupo de Innovación Docente de la Universidad de Burgos denominado “Diseño Inclusivo para la Formación en Educación Primaria” (DIFEP). Está integrado por 16 docentes de la Facultad de Educación de la

Universidad de Burgos y fue creado en marzo de 2020. Sus integrantes tenían interés en realizar una autorreflexión sobre los contenidos y las prácticas educativas en sus asignaturas e iniciar un proceso de mejora en el diseño y desarrollo de sus respectivas materias desde una mirada inclusiva. Los docentes ya venían formando a los estudiantes del Grado en Maestro de Educación Primaria en la inclusión educativa desde sus respectivas asignaturas, pero ante la diversidad existente en las aulas, faltaba una reflexión conjunta sobre cómo añadir elementos curriculares inclusivos en todo el grado, es por ello por lo que surgen estas iniciativas de innovación y reflexión crítica.

A raíz de la puesta en común de las inquietudes del profesorado sobre la mejora de su enseñanza, se recopilaron las opiniones de todos los miembros del grupo en un documento que sirvió para realizar este estudio y también de base para nuevas propuestas de innovación educativa en el ámbito universitario. La información analizada en este trabajo gira en torno a las actuaciones que se están llevando a cabo para implementar el DUA en las materias que imparte el profesorado participante y qué propuestas de actuación estarían dispuestos/as a realizar en los próximos cursos. Esta idea cobra especial relevancia en el marco de la formación inicial de futuros maestros y maestras ya que trata de incrementar las competencias del futuro cuerpo docente para atender a la diversidad de las aulas de educación primaria, como plantean Florian y Camedda (2020) y Florian y Linklater (2010). Además, esta ampliación competencial, a poder ser transversal, se viene recomendando en la formación de estos profesionales desde distintas instancias (Consejo Escolar del Estado, CRUE...) y muy especialmente desde la UNESCO (2009).

Con esas premisas, la finalidad de este estudio fue describir las principales acciones realizadas por el profesorado del Grado en Maestro de Educación Primaria y sus propuestas de mejora para implementar el DUA en sus clases.

2. MARCO TEÓRICO

Las investigaciones realizadas en las décadas de 1980 y 1990 por David H. Rose y Anne Mayer del Center for Applied Special Technology (CAST) dieron como resultado el surgimiento del DUA dos décadas más tarde (CAST, 2011). Se trata de un modelo que aúna los avances en neurociencia aplicada al aprendizaje, investigación educativa, tecnologías y medios digitales (Pastor, 2018). Es un enfoque inclusivo que persigue reducir las barreras en la enseñanza de acuerdo con los principios de accesibilidad universal y favorece la participación de la diversidad del alumnado. Su finalidad es promover propuestas educativas en torno a tres principios: integrar múltiples formas de implicación y compromiso del alumnado, representación de la

información de forma variada y acción y expresión de los aprendizajes de diversas maneras. Los autores de este marco explican que la red cerebral humana está compuesta por tres zonas de activación: la afectiva, la de reconocimiento y la estratégica (Meyer et al., 2016). Estas tres redes guardan conexión con los tres principios mencionados antes.

En la última década se han desarrollado diferentes iniciativas para promover la educación inclusiva en el territorio nacional, algunas de ellas lideradas por organizaciones involucradas en el desarrollo de las personas con discapacidad. En lo relativo a la aplicación de los principios de inclusión educativa en las instituciones universitarias españolas, entre las primeras iniciativas se encuentra la firma del convenio entre la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas - CRUE y la Fundación ONCE en el año 2008. Ello sirvió para impulsar las acciones inclusivas apostando por el principio basado en el "Diseño para Todos" en educación superior (Madrid López et al., 2020). A su vez, abarcó un amplio espectro de acciones; desde cursos y charlas formativas, hasta proyectos de investigación y promoción de Grupos de Innovación Docente, sin olvidar la adaptación de los recursos universitarios puestos a disposición del alumnado.

La CRUE y la Fundación ONCE han continuado esa línea de trabajo desde 2014, publicando una serie de guías dirigidas a la comunidad universitaria, adaptadas a las especificidades curriculares de los distintos grados. La guía Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Educación (Lozano Mellado, et al., 2017) surgida a raíz del Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad (García de Sola, 2006) supuso la introducción de los conceptos básicos del Diseño para Todos (D4ALL) y la Accesibilidad Universal en los currículos formativos de los estudios universitarios. Ello ha sido, por tanto, el eje sobre el que se ha vertebrado esta iniciativa.

No obstante, pese a que cada vez más existe interés por hacer más inclusiva la formación universitaria aún hay lagunas por cubrir en el campo de la investigación. Así lo mostraba el informe de Madrid López et al., (2020) en sus sugerencias de acción:

“[...] Fomento de la investigación sobre AU (Accesibilidad Universal) y DpT (Diseño para Todos) en las diferentes áreas de conocimiento” (p. 22).

La formación futura en el Diseño Universal para el Aprendizaje ha de incluir estrategias específicas basadas en los principios de su marco teórico para guiar las prácticas de instrucción, tanto a docentes como a estudiantes (Xie & Rice, 2020). En este sentido, en palabras de los mismos autores:

[...] la investigación ha de proporcionar estrategias y modelos de enseñanza y aprendizaje basados en entornos de aprendizaje modernos. Eso puede requerir utilizar

la tecnología y analizar las posibilidades del contexto para ayudar a los instructores a aprender sobre el DUA. (p.11)

En el periodo disruptivo provocado por la pandemia de la COVID-19, que requirió que los educadores repensaran los enfoques y métodos de enseñanza, el DUA se convirtió en un marco de ayuda para crear soluciones encaminadas hacia una enseñanza inclusiva y para implicar a los estudiantes de educación superior (Laist, et al., 2022). Si algo se ha esclarecido en ese periodo es que la enseñanza homogénea y la instrucción centrada en el docente debe formar parte del pasado y se ha de proveer de una visión más heterogénea de la enseñanza que incluya dinámicas variadas en el aula.

En este sentido, comprender las dificultades y necesidades a las que se enfrenta la diversidad del alumnado es reconocer la desigualdad existente en el acceso al aprendizaje. Por tanto, una vía para acabar esta desigualdad es ofrecer una enseñanza que parta de la educación inclusiva como un elemento transversal en la formación inicial del futuro cuerpo de maestros y maestras de Educación Primaria.

3. OBJETIVOS

Este estudio está basado en los siguientes objetivos:

- Identificar qué acciones concretas enmarcadas en el DUA está desarrollando el profesorado universitario.
- Conocer las posibilidades de implementación de nuevas acciones inclusivas en las asignaturas del profesorado participante.

4. MÉTODO

El diseño de la investigación fue exploratorio y con un enfoque cualitativo. Se realizó a partir de la recopilación de información del equipo docente mediante un cuestionario en línea y el posterior análisis del contenido.

4.1. Diseño de la muestra

La muestra estuvo formada por los miembros del Grupo de Innovación Docente, un total de 16 profesores y profesoras con docencia en diferentes asignaturas en la titulación de Maestro en Educación Primaria. Sus integrantes formaban parte de tres departamentos diferentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos: Ciencias de la Educación, Didácticas Específicas y Filología, de los cuales 11 eran mujeres y 5 eran hombres.

4.2. Instrumento

Para la recopilación de los datos se utilizó un cuestionario en línea formado por preguntas de respuesta abierta y fue distribuido en el curso 2020/2021. Estuvo formado por cinco preguntas, tres de ellas dirigidas a identificar la asignatura impartida por el profesorado y dos relacionadas con los objetivos del estudio:

1. Profesor/a.
2. Asignatura.
3. Curso.
4. Acciones que se realizan enmarcadas dentro del enfoque del DUA.
5. Propuestas de actuación futuras.

En todos los casos se contó con el consentimiento informado de los participantes en la investigación. El conjunto de respuestas dio lugar a una base de datos con información cualitativa utilizada para el análisis posterior.

4.3. Análisis de los datos

En cuanto al análisis cualitativo del contenido se realizó un proceso de codificación y categorización con el apoyo del software ATLAS.ti, v. 9.1.7.0⁴⁵. Se siguieron los pasos detallados por Creswell y Plano (2017):

1. Organización de los datos para el análisis: se hizo un primer barrido óptico de la información y se idearon dos grupos de categorías: qué acciones se están realizando y propuestas de actuación futuras. A su vez cada grupo estuvo formado por otras cinco categorías, siguiendo criterios deductivos e inductivos de análisis:
 - Proporcionar múltiples formas de implicación del estudiantado.
 - Proporcionar múltiples medios de representación de la información.
 - Proporcionar múltiples formas de acción y expresión de los aprendizajes.
 - Contenidos que se trabajan en la asignatura en relación con la inclusión educativa.
 - Actividades de sensibilización que realiza el equipo docente en torno a la inclusión.

Este estudio pretendía situar la información obtenida teniendo en cuenta los tres principios del DUA y enmarcarlos en las pautas ofrecidas por sus autores en el año 2018 (CAST, 2018), siguiendo los criterios de análisis deductivo. A raíz de la base de datos obtenida, se encontraron entre las opiniones del profesorado dos categorías de especial

⁴⁵ ATLAS.ti Scientific Software Development. ATLAS.ti 6. Berlín: Scientific Software Development, 2011.

interés para la formación del futuro cuerpo de maestros y maestras: los contenidos curriculares referidos a la inclusión educativa y las acciones de sensibilización, surgidos a partir de la inducción de las categorías de análisis.

2. Lectura general de todos los datos: se extrajeron las principales ideas del contenido, incluyendo notas y se valoró la calidad de los datos.
3. Codificación: se codificó la información con el software ATLAS.ti en base a las categorías anteriores para dotar de un significado más concreto a la información recopilada.
4. Extracción de datos: se extrajeron los temas recopilados de la codificación para describir los principales hallazgos.
5. Representación de los temas extraídos: se incluyó una representación de los temas con tablas y se realizó una discusión de la literatura revisada.
6. Validación del proceso: a partir de la comprobación por parte de varios participantes y la revisión por pares.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos arrojaron un total de 129 categorizaciones, de las cuales 84 se correspondían con acciones que ya estaba realizando el profesorado (65.11 %) y 45 con propuestas de acción futuras (34.88 %).

5.1. Sobre las acciones que ya está realizando el profesorado

En cuanto a las acciones que el equipo de docentes está llevando a cabo para implementar el DUA en sus clases, predominan aquellas relacionadas con la acción y expresión del alumnado (29.76%), múltiples formas para la implicación (21.43 %) y el trabajo de contenidos curriculares sobre la inclusión (19.05 %). Otras relacionadas con la accesibilidad de los contenidos (15.48 %) o las actividades de sensibilización aparecen en menor medida (14.29 %). En la Tabla 1 pueden verse las frecuencias y los porcentajes de las acciones que se están realizando.

Tabla 1.

Acciones que está realizando el profesorado dentro del marco DUA

Acciones que se están realizando por parte del profesorado	<i>n</i>	<i>%</i>
Actividades de sensibilización	12	14.29 %
Contenidos sobre inclusión	16	19.05 %
Múltiples formas de acción y expresión de los aprendizajes	25	29.76 %

Múltiples formas de implicación del alumnado	18	21.43 %
Múltiples formas representación de la información	13	15.48 %
Total	84	100 %

Nota. Elaboración propia.

En líneas generales la mayoría de la información recabada sobre las acciones que se están realizando en torno al DUA en las aulas universitarias se centra en proponer diferentes actividades a escoger entre el alumnado, incorporar dinámicas que ayuden al alumnado a sentirse más responsable de su aprendizaje durante el desarrollo de la asignatura y trabajar de manera explícita los contenidos sobre inclusión educativa desde un plano teórico. Otros que también aparecen, aunque en menor medida, son la exposición del contenido de las asignaturas en diversos formatos para facilitar la accesibilidad de la información o también las acciones para sensibilizar al alumnado de la importancia de crear entornos inclusivos ante la diversidad que se puede encontrar en el aula.

Para ver con más detalle las opiniones del profesorado, se exponen algunos ejemplos a continuación:

En relación con las múltiples formas de acción y expresión de los aprendizajes:

- “Discusión e incorporación de actividades relacionadas con la inclusión de género en las ciencias”.
- “Explicar el objetivo del tema y su relación con la tarea de aprendizaje que luego tienen que realizar”.
- “Presentar las rúbricas de evaluación durante el desarrollo de la actividad, para que puedan autoevaluarse antes de entregarlo”.

Sobre las múltiples formas para la implicación:

- “Diciendo a algunos/as alumnos/as que dispondrían de más tiempo del estipulado para hacer el examen en el caso de que lo necesitasen”.
- “Cada alumno/a se responsabiliza de aprender un concepto; una técnica; y luego se lo explica a sus compañeros/as”.

En lo referente a los contenidos curriculares sobre la inclusión:

- “Les cuento cómo está organizada la atención a la diversidad en la realidad y qué podemos hacer para transformar muchas de las culturas, cambiar las formas de organizar la práctica en base a lo que dice la normativa...”.

- “Hemos hablado de la importancia de la accesibilidad cognitiva, hablándoles de la lectura fácil y remitiéndoles a la página de “Plena inclusión”, donde todos los años suelen hacer cursos gratuitos de lectura fácil”.
- “Abordamos muchos temas sobre funcionamiento del cerebro y su relación con el aprendizaje”.

5.2. Sobre las propuestas de acción futuras del equipo docente

En las propuestas de acción futuras para llevar el DUA a las aulas universitarias, la mayoría se situaban en torno a la incorporación de más contenidos curriculares referentes a la inclusión educativa (33.33 %) y más acciones para la acción y expresión de los aprendizajes del alumnado (24.44%). Otras, como las múltiples formas de representación de la información, tuvieron menor frecuencia (15.56 %); así como las diferentes formas de implicar al alumnado (13.33 %); o las actividades de sensibilización (13.33 %). En la Tabla 2 se muestra el detalle de cada una de estas categorías.

Tabla 2.

Propuestas de acción futura del profesorado dentro del marco DUA

Propuestas de acción futura para implementar el DUA	n	%
Actividades de sensibilización	6	13.33 %
Contenidos sobre inclusión	15	33.33 %
Múltiples formas de acción y expresión de los aprendizajes	11	24.44 %
Múltiples formas de implicación del alumnado	6	13.33 %
Múltiples formas representación de la información	7	15.56 %
Total	45	100 %

Nota. Elaboración propia.

De manera global en las propuestas de los/as docentes para incorporar el DUA en las aulas destaca el aumento de los contenidos explícitos en relación con la inclusión educativa, por ejemplo, la revisión sobre la legislación vigente o conceptos y teorías relacionados con neurociencia y neurodiversidad, entre otros. También se incluye el desarrollo de metodologías activas como el aprendizaje cooperativo y surgieron otros planteamientos, aunque en menor medida, como la incorporación de la tecnología para facilitar la accesibilidad de la información o las actividades de sensibilización.

A continuación, se incluyen algunos ejemplos que ilustran la opinión del profesorado en torno a sus propuestas de mejora.

Respecto a los contenidos curriculares:

- “Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social”.
- “Conceptos de igualdad de oportunidades, accesibilidad Universal”.
- “Criterios de Accesibilidad Universal y del Diseño para Todas las Personas”.
- “Materiales como el cuento "por cuatro esquinitas de nada", el material de aprender juntos, el vídeo de la definición de inclusión, o el del ADN pueden ser interesantes para incorporarlos en esa formación específica.”
- “Visionado y análisis de los ocho principios de la neurodiversidad: del libro “El poder de la neurodiversidad” de Thomas Armstrong (2012). Reflexión sobre el concepto de inteligencia, características, tipos... Inteligencias múltiples.”

En cuanto a las múltiples formas de acción y expresión de los aprendizajes:

- “Metodologías activas (aprendizaje cooperativo, inteligencias múltiples, Aprendizaje Servicio –ApS-...)”.
- “Ofrecer diferentes niveles de complejidad en las actividades (escalonar para conseguir el aprobado, el notable o el sobresaliente)”.
- “Grabar en vídeo la lectura de un poema con animaciones, dibujos, marionetas o figuras móviles, publicar a YouTube y aplicar el subtítulo de la red social”.

En lo referente a las múltiples formas de representación de la información:

- “Incluir la descripción en todas las imágenes y gráficos que utilice”.
- “Ofrecer la información tanto en texto, como en audio y en vídeo”.

Referido a las múltiples formas de implicación del alumnado:

- “Ir transformando la metodología de trabajos grupales por la de trabajo cooperativo en los trabajos que mandemos. Para ello igual necesitamos formación específica (Zarquiey o similar)”.
- “Utilizar lenguaje inclusivo en el aula. Quizá se puede realizar una guía de estilo”.
- “Batucada inclusiva”.

A partir de la información obtenida se revelaron interesantes hallazgos enmarcados en las recomendaciones incluidas en la guía Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Educación (Lozano et al., 2017) y en los tres principios del DUA. Aunque se ha de tener en cuenta que el DUA no es un método estandarizado que pueda aplicarse de igual modo en diferentes contextos educativos, más bien se trata de una serie de pautas y puntos clave que

pueden ser incluidos en el diseño de las propuestas didácticas en función de cada contexto. Desde sus inicios se han realizado distintas investigaciones con la intención de evaluar su utilidad y eficacia. Una parte relevante de esos trabajos se basa en el estudio de alguno de los principios o pautas empleados, más que en la implementación del DUA al completo. Según Ok et al. (2017) o Baybayon (2021), en ocasiones los trabajos analizados afirman que se utiliza este enfoque, pero no se explica en qué modo se cumplen con sus principios o pautas. Si bien es cierto que es necesario investigaciones de mayor envergadura, en este estudio trabajo se presentan ejemplos reales que tienen como punto de partida las experiencias de los/las docentes universitarios, tratando así de aportar claridad al modo en que aplica este enfoque.

Sería interesante conocer cómo traducir la arquitectura teórica del DUA en el diseño curricular y en planes concretos. En palabras de Laist et al., (2022), conocer las historias de los docentes que aplican las pautas del DUA a la hora de reprogramar las asignaturas, diseñar las sesiones, crear los contenidos, evaluar o de hacer que el/la estudiante se sienta implicado en la materia, puede inspirar estrategias para proveer programas enfocados en el empoderamiento de los/as estudiantes y la oportunidad de reflexionar en la propia práctica docente.

Además, es esencial conocer las demandas del estudiantado universitario en relación con las medidas que consideran más apropiadas para favorecer su aprendizaje e implicación en el aula, así como las necesidades de accesibilidad que el alumnado con mayores dificultades puede requerir, como ya lo expresaron Díez Villoria y Sánchez Fuentes (2015).

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Las ideas relacionadas con los tres principios del Diseño Universal para el Aprendizaje que se presentan en este estudio tienen una serie de implicaciones en el campo educativo y científico.

En el campo educativo, sobre las actividades que se realizaban en el grado de Maestro de Educación Primaria, la mayoría de las llevadas a cabo por los/las docentes se situaban en torno a múltiples formas de acción y expresión de los aprendizajes. Concretamente, los aspectos con mayor predominancia en este ámbito hacen referencia a los tipos de actividades que se pueden realizar en el aula. En relación con la idea anterior, también el modo en el que se favorece la implicación del alumnado ha sido una de las temáticas que más frecuencia ha obtenido en las opiniones de los docentes, destacando la flexibilidad del profesorado o favorecer la responsabilidad del alumnado en las tareas de clase.

Por otro lado, respecto a las propuestas de mejora, la mayoría se sitúa en torno a la mejora en la metodología docente (apoyando el aprendizaje cooperativo como una metodología con un

gran potencial o tener en cuenta la opinión del alumnado e integrar sus propuestas en las clases), la accesibilidad de los materiales (incluyendo la tecnología) y las acciones para sensibilizar al alumnado (tomando como referente la propia práctica docente en el aula desde una mirada inclusiva).

Cabe comentar que al tratarse de profesorado de la titulación de maestro/a de Primaria, las temáticas relacionadas con la inclusión eran pertinentes en el currículo del grado. Es por ello que tanto en las acciones que se estaban realizando como en las propuestas futuras, los contenidos curriculares sobre inclusión educativa y la concienciación sobre las barreras de aprendizaje tuvieron bastante relevancia en el estudio. Se evidencia así el interés por la creación de contenidos académicos más accesibles y la utilización de metodologías didácticas que favorecen la inclusión entre el colectivo docente del Grado que participó en este trabajo. Asimismo, se apreció un fuerte compromiso por intentar que los principios del DUA estén presentes en el plan de estudios, aunque todavía queda mucho trabajo por hacer.

Respecto a las implicaciones en el campo científico se plantean algunas propuestas de mejora para este y otros estudios. Puesto que el Diseño Universal para el Aprendizaje es un marco genérico y la variabilidad de implementación es significativa, todas las propuestas de mejora encaminadas a clarificar el proceso de desarrollo y de puesta en marcha en el aula teniendo en cuenta a los diferentes colectivos, favorecerán la calidad de los estudios en el campo científico y educativo.

Además, también sería interesante realizar estudios incluyendo a grupos que muestren dificultades de aprendizaje o capacidades diversas en el contexto universitario. En definitiva, aunque en la actualidad se está investigando, aún quedan muchas incógnitas por resolver sobre su efectividad y sobre los métodos que se utilizan en su implementación. No obstante, la mayoría de los resultados obtenidos en las investigaciones son positivos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba Pastor, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 374, 21-27. <https://doi.org/10.14422/pym.i374.y2018.003>
- Baybayon, G. (2021). The Use of Universal Design for Learning (UDL) framework in teaching and learning: a meta-analysis. *Academia Letters*, 692. <https://doi.org/10.20935/AL692>
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines, version 2.0*. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology. Traducción al español: Alba Pastor, C., Sánchez

- Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje, versión 2.0*. http://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_pautas.html
- CAST. (2018) *Universal Design for Learning Guidelines*. CAST. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Creswell, J.W., & Plano, V.L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE.
- Díez Villoria, E. & Sánchez Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43, 87-93. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Florian, L.& Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4–8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369–386. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>
- García de Sola, M. (comp.). (2006). *Libro blanco del diseño para todos en la universidad*. (Fundación ONCE e Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO) (ed.)). <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/16904/8-1/libro-blanco-del-diseno-para-todos-en-la-universidad.aspx>
- Laist, R., Sheehan, D & Brewe, N. (2022). *UDL University. Designing for Variability Across the Postsecondary Curriculum*. CAST.
- Lozano Mellado, M. T., Martínez Tomás, C., Fanjul Fernández-Pita, B., Hernández Galán & J., & Campo, M. (2017). *Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Educación*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), Fundación ONCE y Real Patronato Sobre Discapacidad. <https://www.crue.org/publicacion/formacion-curricular-en-diseno-para-todas-las-personas/>
- Madrid López, R. I., García Fernández, M. del C., & Campo Blanco, I. (2020). *Inclusión de la accesibilidad universal en los currículos formativos de las universidades en España. Informe Final. Síntesis de resultados y recomendaciones*. Fundación ONCE, Real Patronato sobre Discapacidad. <https://www.cedd.net/es/documentacion/catalogo/Record/553431>

- Meyer, A., Rose, D. H. & Gordon, D. (2016). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Ok, M. W, Rao, k., R. B., & McDougall, D. (2017) Universal Design for Learning in Pre-K to Grade 12 Classrooms: A Systematic Review of Research. *Exceptionality. A Special Education Journal*, 25(2), 116-138. <https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1196450>
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- Xie, J., & Rice, M. F. (2020). Professional and social investment in universal design for learning in higher education: insights from a faculty development programme. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1827372>

FUNDAMENTACIÓN SOCIOLÓGICA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN CULTURALMENTE RELEVANTE

Ángel Llorente Villasante

Martha Lucía Orozco Gómez

María Sanz Leal

Universidad de Burgos

alvillasante@ubu.es

PALABRAS CLAVE

Estratificación social, pedagogía crítica, educación culturalmente relevante.

RESUMEN

Las disparidades a nivel social se presentan como uno de los mayores desafíos actuales ante sociedades cada vez más polarizadas. Esa división, en muchas ocasiones repercute en la integración social de las minorías étnicas presentando la asimilación como única opción posible sin permitir perspectivas críticas acerca de las desigualdades sociales y/o culturales. La educación desempeña un papel fundamental en este sentido y puede que otros modelos educativos al español con gran recorrido respecto a la diversidad cultural muestren alternativas de cómo abordar ciertas dificultades sociales y fomentar una reflexión ante ellas. La presente investigación se centra en el análisis de la educación culturalmente relevante, un modelo pedagógico que impulsa un aprendizaje significativo para los estudiantes de origen culturalmente diverso a partir de elementos determinantes para la integración a nivel social y su relación con la pedagogía crítica. Se utiliza una metodología de investigación científica con una revisión de literatura crítica que permite identificar los términos que guían y justifican la educación culturalmente relevante a nivel social y la función de la pedagogía crítica en este modelo educativo. Observamos como la educación culturalmente relevante se fundamenta desde el aprendizaje significativo escolar pero también desde un empoderamiento a nivel social que permite identificar las relaciones de este enfoque educativo con la pedagogía crítica.

1. INTRODUCCIÓN

Los flujos migratorios han sido y son una constante, especialmente desde el modelo de globalización en el que nos encontramos que conlleva que estas migraciones sean predominantemente del sur al norte y en su mayoría forzadas. Estos flujos no han sabido o

querido gestionarse en las sociedades receptoras, teniendo como resultado procesos de asentamiento con claras diferencias sociales que distan mucho de lo que se proclama como integración. Esta situación justifica la necesidad de pedagogías que partan de la valoración de la diversidad como algo intrínseco de la sociedad general, además de cuestionar ciertas clases sociales establecidas y la hegemonía cultural que existe. Everett Lee (1966) desde su teoría sobre las migraciones ya señaló que existen multitud de factores que giran en torno a los procesos migratorios que requieren de una profunda reflexión y comprensión. Nos encontramos en un momento en el que la diversidad cultural no puede ser considerada de forma independiente a las demás esferas de experiencias de los estudiantes, las dimensiones personales, sociales y morales deben ser consideradas (Grossen & Muller, 2020). El modelo de la educación culturalmente relevante ayuda a comprender esa complejidad de factores desde un aprendizaje significativo al valorar las potencialidades de diversas referencias culturales y cuestionar parámetros sociales establecidos.

Para abordar esas desigualdades sociales se necesita una pedagogía crítica que las cuestione, ya que la educación no puede ser entendida como un acto apolítico (Freire, 2005). Los educadores deben ser conscientes de esas diferencias a nivel social y del mundo en general y apropiarse de un lenguaje de crítica para denunciar la hipocresía o las injusticias sociales (Chomsky, 2000) y actuar así en consecuencia. Sin embargo, esto no resulta tan sencillo, no se trata de llevar al aula de forma esporádica referencias críticas de esas injusticias, sino de reivindicar una educación democrática y reflexiva que nombra y cuestiona los acuerdos sociales, políticos y culturales, algo que para muchos educadores es demasiado arriesgado (McLaren & Farahmandpur, 2005). Con esta pedagogía se conseguirá que los estudiantes se cuestionen el mundo a su alrededor desde los aprendizajes o normas que deben cumplir hasta la visión que tienen y se tiene sobre las mayorías y minorías étnicas en la sociedad en la cual conviven.

En ocasiones esos discursos se nutren de una desinformación que actúa en detrimento del progreso de esta pedagogía crítica y de esas minorías. Para combatir esa desinformación la escuela tiene un papel clave ejerciendo una educación que vaya acorde a las necesidades de esos grupos. La educación culturalmente relevante parte de las diversas influencias culturales en el aula utilizadas como valor añadido para el aprendizaje y se sustenta en la educación multicultural (Banks, 2008; Grant & Sleeter, 2011) o en la pedagogía crítica ya comentada (Giroux & McLaren, 1989; Freire, 2005), entre otras líneas. En 1995 con su primera propuesta de educación culturalmente relevante, Ladson Billings aboga por “una pedagogía culturalmente relevante que se propone hacer tres cosas, producir estudiantes que puedan tener logros

académicos, que demuestren competencia cultural y que puedan entender y criticar el orden social existente” (p. 474). El primer elemento ha evolucionado hacia un enfoque basado más en la formación integral del estudiante, aprendizaje del estudiante, que críticamente cuestiona principios eurocéntricos e ideas (Harmon, 2012) repercutiendo en el logro académico de este.

Sin embargo, su implementación en el contexto educativo pocas veces se ha materializado siguiendo las líneas centrales que su principal autora defiende, sino más bien lo opuesto de forma que se banaliza el término (Ladson Billings, 2014). Los profesores deben intentar acabar con las tentativas de trivialidad a las que se expone la educación culturalmente relevante, bien por desconocimiento, por confusión o por intencionalidad. Es importante compartir experiencias de respuesta cultural educativa en diferentes contextos y acercar los conocimientos teóricos a la práctica para comprender cuál es el mejor marco de acción de la educación culturalmente relevante. Además de esto, Sleeter (2012) ya señaló que siempre han existido trabas para implementar este tipo de pedagogías en la educación formal por el carácter estandarizado del currículo y de los estilos de enseñanza, con una clara necesidad de educar a padres, profesores y líderes educativos sobre el significado de algunas de estas pedagogías.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de la investigación en la que se enmarca este estudio consiste en conocer el grado de formación en competencia intercultural de futuros docentes a partir de la diversidad cultural que poseen los estudiantes.

Para ello nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el modelo que sigue la educación culturalmente relevante
- Investigar sobre su justificación social y su relación con la pedagogía crítica
- Analizar la implantación del modelo desde una crítica constructiva, contribuyendo con ello a sus principios más inclusivos.

3. METODOLOGÍA

Este estudio de corte cualitativo tiene como objetivo esclarecer la fundamentación social de la educación culturalmente relevante y su aportación a la pedagogía crítica realizando una revisión de literatura crítica (Grant, & Booth 2009) cuya búsqueda no es exhaustiva y se ajusta al análisis de elementos más significativos y representativos en el campo de estudio. De esta manera, hemos podido recoger la información de manera más concreta para poder llevar a cabo una síntesis de datos. Se trata de analizar y observar lo que ya está documentado con el objetivo de reflexionar acerca de su fundamentación social y realizar una valoración crítica.

Ciertas investigaciones críticas de literatura puede que cuenten con posibilidades de sesgo, por ello es necesario reflejar los procesos de búsqueda (Guirao Goris, 2015). Se llevó a cabo una búsqueda sobre trabajos relacionados con la educación culturalmente relevante en tres bases de datos diferentes: Scopus, Wos y Dialnet. Los descriptores empleados fueron “culturally* relevant* education*” y la designación correspondiente al castellano. Se recogieron documentos desde 1995 al 2021 publicados en inglés y español. Se utilizó Google Scholar para indagar en aportaciones relevantes al campo de estudio procedentes de fuentes secundarias ligadas a expertos en la materia que consideramos argumentaban nuestra presente propuesta.

Una vez realizado este proceso se llevó a cabo un análisis de las fuentes recogidas en el apartado bibliográfico para su valoración contribuyendo al debate general al plantear esa fundamentación social de la educación culturalmente relevante y su ubicación dentro de la pedagogía crítica. Desde este planteamiento metodológico se busca el beneficio del lector experto y no tan experto al sintetizar con precisión la literatura relevante de la forma más completa, transparente y objetiva posible (Byrne, 2016).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Fundamentación sociológica de la educación culturalmente relevante

Partimos del enfoque de Pierre Bourdieu y su visión de la sociedad fundamentada en la relación entre estructura social y acción como objeto de análisis. No pretendemos hacer un análisis exhaustivo del extenso trabajo del autor, simplemente relacionar términos que consideramos guían y fundamentan la aplicación de la educación culturalmente relevante. En “La Reproducción” (Bourdieu, 1998) se expone a detalle como el sistema escolar sirve de perpetuación de estructuras sociales y de clase que emanan del dominio cultural de las clases dominantes. Bajo este prisma social, se observa como las posibilidades educativas vienen marcadas por la posición social “la influencia del origen social perdura a lo largo de toda la escolaridad y se hace especialmente sensible en los grandes virajes del recorrido escolar” (Bourdieu & Passeron, 1973, p. 38).

La educación culturalmente relevante no se contempla como método exclusivo de trabajo con estudiantes de estrato social bajo, sino que permite un desarrollo integral de todos los estudiantes independientemente de su clase social, descentralizando así la cultura, del apoderamiento en el que se encuentra en muchas ocasiones. Ladson-Billings (1992) aboga por una formación basada en principios de igualdad de todos los discentes, prestando atención a los estudiantes en desventaja social y señalando que esta estratificación social en el ámbito

educativo viene originada por la deuda y las disparidades educativas (Ladson-Billings, 2006a) y la Teoría Racial Crítica (Ladson-Billings, 2010) en el contexto estadounidense. En ocasiones, algunas de las críticas de Bourdieu vienen de la interpretación de que la cultura es controlada exclusivamente por las clases dominantes, siendo solo interpretada por las clases dominadas como una reproducción hegemónica. En este sentido, esta educación culturalmente relevante aboga por manifestaciones culturales diferentes a las tradicionales dentro del ámbito educativo cuestionando así el *statu quo* a nivel escolar, es decir estos términos culturales son de carácter innovador e independiente y no meras reproducciones de lo establecido para evitar posibles situaciones de asimilación.

A partir de esta visión alternativa que ofrece la educación culturalmente relevante se consigue reducir las diferencias en el desempeño y rendimiento académico de los estudiantes que de alguna forma marcan cierta desigualdad de clase en el ámbito social. Estas diferencias se han intentado justificar a partir de factores biológicos de manera errónea por medio de aportaciones como la curva de bell (Hernstein & Murray, 1996) que reflejaba diferencias raciales de Coeficiente Intelectual entre la población afroamericana y blanca de Estados Unidos. Otros factores como los individuales/personales también se han considerado, pero sin ser una razón suficientemente satisfactoria al ser un fenómeno estructural donde esas diferencias son sistemáticas a lo largo de los años y en diversos países (Esteban-Guitart & Llopart, 2016). Puede que los factores socioculturales sean los que mejor expliquen estas diferencias, con la perspectiva de déficit cultural en educación (González, Wyman & O'Connor, 2011; Moll, 2015) que puede venir en forma de compensación educativa o lo que se conoce por asignatura compensatoria o con el marco de continuidades discontinuidades familia y escuela (Poveda, 2001) con familias poco representadas en los marcos y códigos escolares.

Además de estos últimos factores socioculturales, las barreras estructurales originadas por la situación socioeconómica familiar (Aparicio & Portes, 2014; Checa & Arjona, 2009) determinada por el nivel educativo, la ocupación e ingresos de los progenitores marcan de manera significativa las posibilidades de movilidad socioeducativa y socioeconómica de jóvenes con antecedentes migratorios en sociedades cada vez más marcadas por las disparidades sociales. En esa escala educativa desigual, la vía de la asimilación ha sido muchas veces entendida como la única opción, ya que predominan los estudios dirigidos al papel y éxito de los estudiantes con pasado migratorio⁴⁶, pareciendo ser los únicos responsables, y no al trabajo

⁴⁶ Consideramos que los términos ampliamente utilizados de “segunda generación o generación 1.5” colisiona en gran medida con los derechos de ciudadanía plena de cada persona.

de la escuela por acoger e impartir una docencia acorde a los cambios sociales. Esta negligencia dentro del ámbito educativo puede dar lugar a una asimilación segmentada descendente (Portes & Zhou, 1993), que desencadena en datos alarmantes ubicando en el año 2021 la tasa de abandono educativo temprano en España en estudiantes extranjeros en 23%, solo por debajo de Italia, Alemania y Chipre en toda Europa (Eurostat, 2022). Desde la perspectiva opuesta, si esos estudiantes se integran en la sociedad de acogida, en este caso la española, como parece que sucede (Portes, Aparicio & Haller, 2017), esa asimilación vendría a ser ascendente (Portes & Zhou, 1993). Sin embargo, aunque este último tipo de asimilación podría ser considerada como fin último, la sociedad y en primera instancia la escuela, se observan partícipes de una uniformidad de la ciudadanía y una eliminación constante de recursos culturales.

Esas opciones de asimilación se ven reforzadas desde el capital social vínculo *bonding social capital* y el capital social puente *bridging social capital* (Putnam, 2007), a través de los cuales los procesos de relación social se caracterizan bien por un hermetismo cultural entre mis “iguales”, o por la relación entre diferentes grupos sociales. Así, la educación culturalmente relevante se convierte en esencial para un progreso social, ya que se encuentra en un capital intermedio, lo que llamaríamos un capital social asertivo, lejos del capital social vínculo porque no forma identidades excluyentes, sino que las comparte, pero tampoco en un capital social puente que puede dar pie a la asimilación completa⁴⁷. Este mismo autor recalca que “el desafío central para las sociedades modernas diversificadas es crear un nuevo sentido más amplio del “nosotros” (Putnam, 2007, p. 139). Además, este modelo educativo se centra más en las vertientes culturalistas de integración (cultura, lengua e identidad) dejando en un segundo plano las estructuralistas (nivel educativo, de renta o laboral) (Aparicio & Portes, 2014). Parece lógico, al ser implantado en edad escolar, pero debemos darnos cuenta de que si no se trabaja adecuadamente la integración desde posturas culturalistas incluyentes será difícil después conseguir resultados de integración estructuralistas. Sin embargo, la probabilidad de alcanzar cierto éxito educativo en España, que puede que signifique alto grado de integración estructuralista y puede que cierto grado de integración culturalista, viene directamente marcada por factores como las relaciones sociales, situación laboral y capital educativo de las familias y no tanto por los antecedentes migratorios de cada familia como así lo reflejan ciertos estudios (Checa & Montserrat 2015, Herrera Cuesta, 2021).

⁴⁷ El capital social asertivo permite crear vínculo con personas que pueden ser o no ser como tú en algún aspecto importante afirmando y reconociendo tus opiniones, sentimientos, ideas, actitudes, experiencias e influencias.

Al considerar ese capital social asertivo, coincidimos con la teoría de la aculturación selectiva (Portes & Rivas, 2011) y observamos su relación con la educación culturalmente relevante que basa sus experiencias de aprendizaje en la consideración de esa aculturación selectiva en los estudiantes con experiencias migratorias, especialmente desde su perspectiva de adquirir una mayor competencia cultural al adquirir la lengua y aspectos culturales de la sociedad receptora al mismo tiempo que se mantiene la lengua, valores y costumbres del país de origen de la familia. Esto supondría una ventaja a nivel individual al poder desenvolverse en diferentes contextos y manejar diversas lenguas, pero también a escala general, ya que la sociedad en general puede aprender y desarrollar su competencia cultural. Para ello, como señalan Aparicio y Portes (2014) esta aculturación selectiva debería ser una estrategia de los padres y madres y la comunidad coétnica, y en esa comunidad coétnica la escuela tiene un gran papel en favorecer este proceso de crecimiento individual y social ya señalado, llevando a cabo una educación que valore por igual los recursos culturales de cada estudiante y colaborando asiduamente con las familias reflejando sus influencias culturales dentro del ámbito educativo, algo que ya se ha comprobado que funciona y que provoca que los estudiantes se sientan más valorados desde los fondos de conocimiento de sus familias (González, Moll y Amanti, 2005) introducidos en las prácticas docentes.

4.2 Pedagogía crítica en la educación culturalmente relevante

Como señalábamos al principio, la educación culturalmente relevante ha sufrido un proceso de trivialización, con respecto a lo que realmente es, o al menos lo que su primera autora manifestaba que debe cumplir. Ya han sido algunos trabajos los que muestran este descontento acerca de lo que se ha sucedido con el término en la literatura (Ladson-Billings, 2014; Ladson-Billings & Dixson, 2021), y puede que este descontento venga originado por los malentendidos a nivel de práctica educativa o las capacidades de los docentes a la hora de aterrizar todo el campo conceptual para con sus estudiantes debido a la gran cantidad de aportaciones de otros autores que han trabajado en una línea similar, pero con ligeros matices sobre los elementos a utilizar o las referencias identitarias, entre otros aspectos (Gay, 2010; Nieto 2004; Paris, 2012, Villegas y Lucas, 2002). Por otro lado, también se han recogido críticas de que la manera de actuar llevando a cabo una educación culturalmente relevante en ocasiones puede ser mal interpretada o considerada superficial, o de ser aplicada que solo sea de forma simplista o incorrecta (Foster & Peele, 1999; Sleeter, 2012). Por ello, consideramos que todo acercamiento de estos modelos educativos a su visión más crítica, puede que suponga en primer lugar una hoja de ruta de la que partir a la hora de implementar prácticas educativas reales y efectivas en

el aula que provoquen en los estudiantes responsabilidades activas y críticas para tomar parte como agentes sociales en la construcción de estructuras más justas. Y en segundo lugar crear una distribución con mayor equidad en la escuela pudiendo así desestabilizar las estructuras sociales más clasistas y que los estudiantes observen como esas estructuras contribuyen a los retos que se enfrentan en su día a día (Apple & Beane, 2007).

El papel de la pedagogía crítica en la educación culturalmente relevante estriba en el enfoque de equidad educativa que conlleva esta pedagogía (Ladson-Billings, 1992) que siempre ha perseguido una postura crítica sobre el modelo hegemónico cultural occidentalizado en la escuela. En ese modelo ha sido difícil introducir aprendizajes con los que se sientan identificados todos los estudiantes, algo que no resulta fácil porque para que suceda se deben mantener identidades, referentes y formas de aprendizaje culturales que muchas veces no se valoran o si se hace sucede de forma interrumpida y aleatoria en un proceso de banalidad cultural. Esta situación provoca la necesidad de replantear la inexistencia de ese componente crítico en la formación de los estudiantes, algo que debería ser generalizado en los procesos educativos. Gracias al factor de pedagogía crítica que conlleva este modelo educativo, especialmente desde su componente de conciencia sociopolítica, puede que esos planteamientos críticos puedan transferirse al aula.

La pedagogía crítica, entendida como la puerta para implantar alternativas educativas desde una visión holística “la pedagogía debe ser entendida como una forma de trabajo académico en la que las cuestiones de tiempo, autonomía, libertad y poder son tan importantes para la clase como lo que se está enseñando” (Giroux, 2008, p. 21), permite poner en jaque sistemas de opresión que imposibilitan un aprendizaje dialógico en pro del intercambio cultural. La educación culturalmente relevante propicia un examen crítico del contenido educativo, observando los roles de cada estudiante en la creación de sociedades democráticas cuestionando las relaciones de poder y privilegio (Ladson Billings 1992, 2014). Ese sistema de poder y privilegio dentro del ámbito educativo se puede ver reflejado en “la lógica interna de la práctica pedagógica” (Bernstein, 2000) donde se establecen las relaciones de interacción, cómo se interviene en los discursos sociales y políticos, para qué se utilizan y que es lo que se debe aprender y que no. Por esto es importante que los profesores se replanteen su función docente y su trabajo desde una perspectiva crítica en la cual examinan dónde vienen sus creencias y sus estudiantes y el extenso contexto sociopolítico del colegio, para poder llegar a analizar sus propios prejuicios, privilegios o relaciones (Howard, 2003; Sleeter, 2017) y de qué manera todo esto sirve para la enseñanza de sus estudiantes. Ladson-Billings (2006b) señala que:

“la primera cosa que un profesor debe hacer es educarse a uno mismo sobre problemas sociopolíticos locales de la comunidad de su colegio (por ejemplo, política del consejo escolar, acontecimientos de la comunidad) y los problemas sociopolíticos más amplios (por ejemplo, el desempleo, la sanidad, la vivienda) que afectan a la vida de sus alumnos” (p. 37).

Algo que es difícil de llevar a cabo y que resulta uno de los actos más reivindicativos dentro de la docencia, primero por el carácter introspectivo de estas prácticas que para muchos docentes pueden carecer de valor y segundo cuando se observan indicios del carácter aislado de estas prácticas con el resto de los compañeros viendo este tipo de planteamientos como algo no importante o irrelevante (Esposito & Swain, 2009; Underwood & Mensah, 2018).

Teniendo en cuenta la dicotomía invasión y síntesis culturales (Freire, 2005), la educación culturalmente relevante se puede servir en gran medida del segundo elemento, ya que se inclina por esos procesos incluyentes que se nutren de las diferencias reconocidas de unos y otros “la síntesis cultural no niega las diferencias que existen entre una y otra visión sino, por el contrario, se sustenta en ellas” (Freire, 2005, p. 239). Desde una afirmación similar, pero con las implicaciones culturales lógicas, (Ladson-Billings, 2014), señala que la educación culturalmente relevante usa las experiencias, perspectivas y características culturales de los estudiantes de etnias diversas como catalizadores para una enseñanza más efectiva ya que esos estudiantes son considerados como sujetos de una enseñanza activa y emancipadora y no meros recipientes de conocimientos. Sin embargo, la misma autora señala que la mayoría de las prácticas en educación culturalmente relevante no consideran ese carácter emancipatorio en los alumnos, buscando ejemplos culturales y analogías para presentar los contenidos curriculares, pero no llegando a las consideraciones críticas de las prácticas y aspectos políticos que afectan directamente a la vida de los estudiantes, ya que muchos profesores no saben cómo facilitar esas discusiones que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes desde posturas sociocríticas (Aronson & Laughter, 2016; Ladson-Billings, 2014).

Tomando como base la educación culturalmente relevante, la educación culturalmente sostenible busca favorecer una crítica clara sobre la predominancia occidental en las aulas y conseguir así que otras influencias culturales también se encuentren presentes en la educación (Paris & Alim, 2017). Es necesario para que esto suceda, mantener las formas de vida de las comunidades y que la educación fortalezca los saberes comunitarios para que puedan sobrevivir. Las aportaciones de estos autores no implican que la teoría de base de la educación culturalmente relevante sea errónea, la revisión de conceptos relacionados con esferas

culturales deber ser continua, sin que esto implique que los puntos de partida estén equivocados “estas revisiones no implican que el original sea deficiente, sino que responden a las necesidades cambiantes y evolutivas de un sistema dinámico” (Ladosn Billings, 2014, p. 76).

La educación culturalmente sostenible (Paris, 2012) actúa desde una vertiente todavía más crítica, con mayor énfasis en los rasgos sociales característicos que marcan desigualdades y de manera más extensa y ampliada respecto a la atención a diferentes estudiantes con antecedentes migratorios. Este mismo autor muestra como “es muy posible ser relevante para algo o responder a ello sin asegurar su presencia continua en los repertorios de práctica de los estudiantes” (Paris, 2012, p. 95). Por ello, los recursos culturales de los estudiantes no solo deben ser relevantes, sino que además deben ser sostenibles en el tiempo para hacer frente a la uniformidad como sociedad que se impone en detrimento de la diversidad cultural y su riqueza.

El complemento de la pedagogía crítica a la educación culturalmente relevante se aprecia de forma más clara si cabe con la posibilidad de debatir algunas de las críticas hacia esa pedagogía (Kanpol, 2009), siendo la educación culturalmente relevante una herramienta práctica para implementar un cambio social y una plataforma para dar voz a los “oprimidos” de manera directa. Porque como observamos en el trabajo de Esposito & Swain (2009) “el vínculo entre la pedagogía culturalmente relevante y la pedagogía de la justicia social reside en la noción de que ambas pedagogías pretenden exponer y erradicar la hegemonía que impregna casi todos los aspectos de la sociedad, incluida la escuela” (p.39).

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

El presente trabajo nos muestra como la diversidad cultural dentro del campo educativo es una realidad que no puede ser obviada o pasada por alto, sino más bien lo opuesto. Se necesita una continua formación en este ámbito para poder entender la multiplicidad de factores que giran en torno ello, sus efectos y consecuencias que afectan directamente a la práctica educativa y por consiguiente a los estudiantes como hemos podido observar. Además, es necesaria una profunda reflexión por parte de los docentes y un compromiso hacia un cambio de paradigma educativo que tenga en cuenta no solo los aspectos cognitivos, sino también los afectivos, sociales, emocionales y políticos que se encuentran dentro de la esfera educativa.

Esta formación en competencia intercultural de futuros docentes puede venir guiada por la diversidad cultural de los estudiantes, existiendo modelos validados como la educación culturalmente relevante que lo demuestran y que brinda una valiosa oportunidad para replantear la formación del profesorado desde unos parámetros sociales que vinculan los aprendizajes

significativos de los estudiantes, sus experiencias, sus identidades y sus vivencias a una acción crítica y liberadora. Desde su extenso recorrido de estudio, comprobamos como este modelo educativo se encuentra fundamentado sociológicamente por las disparidades que existen a nivel social en el entorno estadounidense y por ello se alimenta de una pedagogía crítica que sirve para cuestionar desigualdades haciendo los ambientes de aprendizaje más democráticos, justos y libres.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio, R., y Portes, A. (2014). *Crecer en España. La integración de los hijos de inmigrantes*. Obra Social la Caixa.
- Apple, M. W., y Beane, J. A. (Eds.). (2007). *Democratic schools: Lessons in powerful education*. Heinemann.
- Aronson, B., y Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education. *Review of Educational Research*, 86, 163–206. <https://doi.org/10.3102/0034654315582066>.
- Banks, J (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. Pearson.
- Bernstein, B (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique* (revised edition). Rowman & Littlefield Publishers.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Labor
- Bourdieu, P. (1998) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo veintiuno.
- Byrne, J.A. (2016). Improving the peer review of narrative literature reviews. *Res Integr Peer Rev* 1, 12.
- Checa, J. C., y Arjona, Á. (2009). La integración de los inmigrantes de “segunda generación” en Almería. Un caso de pluralismo fragmentado. *Revista Internacional de Sociología*, 67(3), 701-727. <http://doi.org/10.13140/RG.2.1.3226.2165>
- Checa, J. C., y Monserrat, M. (2015). La integración social de los hijos de inmigrantes africanos, europeos del este y latinoamericanos: Un estudio de caso en España. *Universitas Psychologica*, 14(2), 475-486. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.lish>
- Chomsky, N. (2000). *La (des)educación*. Editorial Austral.
- Esposito, J., y Swain, A. N. (2009). Pathways to social justice: Urban teachers’ uses of culturally relevant pedagogy as a conduit for teaching for social justice. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 6 (1), 38–48.

- Esteban-Guitart, M. y Llopart, M. (2016). La inclusión educativa a través de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9 (3), 145-157.
- Foster, M., y Peele, T. (1999). Teaching and learning in the contexts of African American English and culture. *Education and Urban Society*, 31(2), 177-189. <https://doi.org/10.1177/0013124599031002004>.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. y McLaren, P. (Eds.). (1989). *Critical Pedagogy, the State, and the Struggle for Culture*. State University Press of Nueva York.
- Giroux, H (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En P. McLaren, & J.L. Kincheloe (dir.), *Pedagogía crítica - De qué hablamos dónde estamos*, 17-22. Graó
- González, N., Moll, L. C., y Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Erlbaum Associates.
- González, N., Wyman, L. y O'Connor, B. (2011). The Past, Present and Future of “Funds of Knowledge”. In M. Pollock, & B. Levinson (Eds.), *A Companion to the Anthropology of Education*, 481-494. Wiley-Blackwell.
- Grant, M. J., y Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Grossen, M. y Muller, N. (2020). Talking about cultural diversity at school: Dialogical tensions and obstacles to secundarisation. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 243-264. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00442-8>
- Grant, C.A., y Sleeter, C.E. (2011). *Doing Multicultural Education for Achievement and Equity* (2nd Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831397>
- Guirao Goris, S. J. A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2), 0-0. <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Harmon, D. 2012. “Culturally Responsive Teaching Through a Historical Lens: Will History Repeat Itself?” *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, 2 (1), 12–22.
- Herrera Cuesta, D. (2021). Los Antecedentes Migratorios en la Dimensión Social Educativa (DOE). El Caso de las Segundas Generaciones en España. *International Journal of Sociology of Education*, 10(1), 1-28. <http://doi.org/10.17583/rise.2021.5954>
- Herrnstein, R. J., y Murray, C. A. (1996). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. Simon & Schuster.

- Howard, T. C. (2003). Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection. *Theory Into Practice*, 42(3), 195–202.
- Kanpol, B. (1998). Critical pedagogy for beginning teachers: The movement from despair to hope. *Journal of curriculum and pedagogy*.
- McLaren, P., y Farahmandpur, R. (2005). Critical revolutionary pedagogy after September 11: A Marxist response. In M. Cole et al. (Ed). *Critical theories, radical pedagogies, and global conflicts*, 263-292. Rowman & Littlefield
- Moll, L. (2015). Tapping into the “hidden” home and community resources of students. *Kappa Delta Pi Record*, 51(3), 114-117.
- Nieto, S. (2004). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Pearson Allyn & Bacon.
- Ladson-Billings, G. (1992). Culturally relevant teaching: The key to making multicultural education work. In C.A. Grant (Ed.). *Research and multicultural education: From margins to the mainstream* (pp. 102-118). Falmer Press.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32, 465–491.
- Ladson Billings, G. (2006a). From the Achievement Gap to the Education Debt: Understanding Achievement in U.S. Schools. *Educational Researcher*, 35 (7), 3–12.
- Ladson-Billings, G. (2006b). “Yes, but how do we do it?” Practicing culturally relevant pedagogy. In J. G. Landsman & C. W. Lewis (Eds.), *White teachers’ diverse classrooms: Creating inclusive schools, building on students’ diversity, and providing true educational equity* (pp. 33-46). Stylus.
- Ladson-Billings, G. (2003). New directions in multicultural education: Complexities, boundaries and critical race theory. In J.A. Banks, & C. A. McGee Banks (Eds), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 50-65). Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: aka the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84.
- Ladson-Billings, G., y Dixson, A. (2021). Put some respect on the theory: Confronting distortions of culturally relevant pedagogy. In *Whitewashed Critical Perspectives* (pp. 122-137). Routledge.
- Lee, E. S. (1966). A Theory of Migration. *Demography*, 3(1), 47.
- Paris, D., y Alim, H. S. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.

- Portes, A., y Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and its Variants. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 530(1), 74–96. <https://doi.org/10.1177/0002716293530001006>
- Portes, A; Aparicio, R; y Haller W (2017). *Investigación longitudinal de la segunda generación (ilseg) en España tercera fase 2016*. Instituto Universitario Ortega y Gasset y Universidad de Princeton.
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 1- 17.
- Putnam, R. D. (2007). E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty first Century. The 2006 Johan Skyttte Prize Lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30 (2), 137-168.
- Sleeter, C. (2012). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban Education*, 47, 562–584. <https://doi.org/10.1177/0042085911431472>.
- Sleeter, C. E. (2017). Critical race theory and the Whiteness of teacher education. *Urban Education*, 52, 155-169.
- Statistical Office of the European Communities. (1990). EUROSTAT: Regional statistics: Reference guide. *Eurostat*. http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_02&lang=en
- Villegas, A. M., y Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Underwood, J. B., y Mensah, F. M. (2018). An investigation of science teacher educators' perceptions of culturally relevant pedagogy. *Journal of Science Teacher Education*, 29(1), 46–64. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2017.1423457>

LA PARTICIPACIÓN SOCIAL DEL ALUMNADO CON AUTISMO DESDE ATENCIÓN TEMPRANA HASTA LA UNIVERSIDAD. ESCUCHANDO SUS VOCES

Lucía Sánchez González

Teresa González de Rivera Romero

María Pantoja González

Universidad Autónoma de Madrid

lucia.sanchezgonzalez@estudiante.uam.es

PALABRAS CLAVE

Autismo, transiciones educativas, participación social, educación inclusiva.

RESUMEN

El objetivo principal de esta comunicación será el hacer explícitos aquellos elementos configurados como barreras o facilitadores encontrados actualmente en el camino hacia una educación más inclusiva para el alumnado con TEA. Poniendo el foco, más específicamente, en el constructo de participación social y en cómo el mismo tiene diferentes implicaciones según el momento educativo en el que se encuentre el alumnado. Se mostrarán ciertas ideas clave sobre este proceso de materialización de la variable de participación social de este alumnado y las posibles consecuencias del mismo, así como acciones que debemos tomar en aras de ver satisfecho su derecho a una educación más inclusiva. Se compartirán los hitos más relevantes de cada transición educativa y se mostrará la presencia de una cierta similitud entre las experiencias relativas a la participación social de este alumnado. Todo ello a través de sus voces y las de sus familias gracias las entrevistas en profundidad llevadas a cabo antes y después del momento de transición a una nueva etapa educativa.⁴⁸

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva actualmente debe ser considerada como un derecho con todo su valor jurídico y moral (ONU, 2006; UNESCO, 2014), tal y como también muestra el ambicioso compromiso internacional adquirido de aquí al 2030 (UNESCO et al., 2015). En este sentido, se debe entender que la educación inclusiva está ligada al reconocimiento y valoración de la

⁴⁸ Este estudio se desarrolla en el marco del proyecto “Análisis y valoración del proceso de educación inclusiva del alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo desde educación infantil hasta la universidad: la participación social como eje de análisis (EITEA)”, financiado por el Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (EDU 2017-86739-R).

diversidad humana, pudiendo ser esta una valiosa herramienta a la hora de combatir la segregación y otras formas de desigualdad (IBE-UNESCO, 2016; UNESCO 2017). De esta forma, pensar en una educación más inclusiva implica necesariamente iniciar y sostener procesos de reforma y transformación de la configuración de los sistemas educativos actuales con vistas a que estos puedan acercarse al cumplimiento efectivo de este derecho de todos a la educación; buscando que el mismo se vea reconocido en todos los casos.

En este marco, para que una educación sea inclusiva deberán estar presentes las variables de presencia, participación y aprendizaje, siendo tarea de los diferentes agentes implicados en el proceso el articular con equidad los apoyos y/o facilitadores que ayudan a superar o minimizar las barreras que limitan estas variables en todo el alumnado y, en particular, de aquel en mayor riesgo de segregación, marginación, menosprecio o fracaso/abandono escolar (Echeita, 2019; Simón et al., 2019; UNESCO, 2017).

De la misma forma, los constructos de barreras y facilitadores han de entenderse como caras o polos de una dimensión dialéctica y multifacética como lo son también la inclusión y la exclusión. Como facilitadores se entienden todos los valores, políticas escolares, prácticas y recursos educativos comunes y específicos que un centro escolar es capaz de movilizar para mediar de forma óptima entre las condiciones personales de su alumnado y las demandas escolares que el mismo tiene. Por otro lado, y en tensión constante con los facilitadores, las barreras se configuran como el conjunto y articulación compleja de valores, políticas escolares, prácticas y limitación de recursos de un centro escolar, con escasa o nula capacidad para mediar positivamente entre las condiciones personales del alumnado y las demandas escolares. Esto último daría como resultado situaciones de segregación, marginación, menosprecio y/o fracaso escolar para algunos alumnos o alumnas en particular. (Echeita et al., 2021).

1.1 El alumnado con TEA y su derecho a una educación inclusiva

A la hora de conocer cómo se está llevando actualmente el proceso de una educación más inclusiva para el alumnado con TEA, tanto informes de acuciante actualidad (UNESCO, 2020 a y b), como diferentes revisiones de literatura sobre el tema (González de Rivera et al., 2022), ponen de manifiesto el panorama más bien desalentador que se presenta frente a nosotros. En este sentido, cuando hablamos del TEA encontramos a un alumnado enormemente diverso en cuanto a sus habilidades cognitivas, lingüísticas y de interacción social, a su funcionamiento intelectual y a su rendimiento académico; lo cual implica que las necesidades de apoyo varían considerablemente de un estudiante a otro en naturaleza, duración y amplitud. Es por eso que

la atención educativa dirigida al alumnado con TEA contempla un amplio abanico de casuísticas y apoyos educativos (Confederación Autismo España, 2020). Cogiendo datos de hace dos años se sabe que el alumnado con TEA representa el 23,2% del total del alumnado considerado con necesidades específicas de apoyo educativo, porcentaje que se ha visto incrementado en los últimos cinco cursos, pasando de un 17% a un 23,2%. Esto supone que, aproximadamente, 1 de cada 4 alumnos considerado con necesidades específicas de apoyo educativo se encuentra dentro de este espectro de necesidades educativas y de apoyo.

De ese alumnado aproximadamente un 83% está escolarizado en la modalidad de escolarización ordinaria y, mayoritariamente, en centro públicos. Pero, pese a ser una cifra importante que nos habla de una presencia notable de ese alumnado en los contextos ordinarios, no se debe equiparar este dato con la calidad de su inclusión, por cuanto esta depende también de cómo se encuentra ese alumnado en dichos centros (participación) y de cuanto está aprendiendo (rendimiento) y que logros está consiguiendo (titulación); facetas en las que se siguen encontrando grandes barreras (empezando por la ausencia de estadísticas específicas), lo que nos obliga a ser muy cautelosos a la hora de reconocer que en qué grado su derecho a una educación inclusiva está siendo satisfecho. Por ejemplo, las estadísticas muestran una menor presencia del alumnado con TEA en etapas postobligatorias si se compara con el alumnado sin necesidades específicas de apoyo educativo o con otras necesidades específicas de apoyo educativo (Confederación Autismo España, 2020).

Las investigaciones también nos muestran las diferentes creencias y prácticas encontradas en familias y profesionales educativos alrededor del mundo, topándonos, en muchas ocasiones, con modelos de segregación o de integración que funcionan como un falso modelo de inclusión (UNESCO, 2020a), así como situaciones de gran desigualdad en el acceso a recursos de atención temprana o similares, donde aquellas familias con mayores niveles económicos tienen muchas más oportunidades que las familias de menor renta. Preocupa gravemente a su vez las altas tasas de acoso escolar que sigue sufriendo este colectivo (del Barrio y Van der Meulen, 2016), sumado al duradero impacto negativo que esto tiene sobre el desarrollo y bienestar personal y social futuro de este alumnado. En consecuencia, son muchas las agencias u organizaciones las demandantes de incrementar el conocimiento que se tiene actualmente sobre la situación del alumnado con TEA escolarizado en centros educativos ordinarios bajo el marco de la educación inclusiva y sobre los modelos y prácticas más adecuadas para tan importante desafío.

1.2 Participación social

Previamente se compartía un marco teórico común en el que se entendía educación inclusiva como la correcta articulación de las variables de presencia, aprendizaje y participación. Consecuentemente, conviene aclarar que por *presencia* se entiende el derecho de cualquier niño o niña de estar escolarizado en un centro ordinario de su elección, realizando las actividades de aprendizaje, juego o sociales con sus compañeros o compañeras, viniendo a ser como el primer escalón de la inclusión, la cara más visible de la misma. Por otro lado, el *aprendizaje*, tiene que ver con alcanzar las competencias establecidas en los respectivos currículos, de forma ajustada a sus propias necesidades, intereses, o capacidades personales. Por último, la *participación* está vinculada a la calidad de las experiencias del alumnado en los centros, algo que tiene que ver no solo con la implicación activa en las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación, sino también con la preocupación por su bienestar personal y sus relaciones sociales (Barrios et al., 2018).

Si bien es cierto que hasta la fecha parece haber una serie de acuerdos sobre qué implican y cómo se constituyen las variables de presencia y aprendizaje, parece que todavía no hay un parecer compartido sobre el alcance del este tercer *vértice* de la inclusión. Por ende, se hace necesario un trabajo en el desarrollo de una definición operativa de qué implica la variable de participación social, siendo esta la que tiende a quedar más olvidada en las diferentes actuaciones puestas en marcha. En este sentido el grupo de investigación EQUIDEI (Echeita et al., 2021) ha estado trabajando en una definición, donde se conjugarían las variables de formar parte, sentirse parte y tomar parte. *Formar parte* tendría que ver con interactuar y relacionarse con otros, tener amigos; *sentirse parte* con el impacto personal resultado del proceso interpersonal (sentirse aceptado, reconocido, valorado); y *tomar parte* implicaría el cómo está siendo la contribución personal al proceso interpersonal (ser escuchado, tenido en cuenta).

En cualquier caso, pese a que estas variables no nacen de una definición única y compartida del complejo y polifacético constructo de participación social, son de gran utilidad en la construcción de una base conocimiento más certera sobre el tema. De la misma forma, es a través de estas variables desde donde ha partido el estudio aquí presentado, siendo a su vez objeto del mismo el mostrar cómo el constructo de participación social va tomando diferentes formas según las edades y necesidades de los niñas, niños y adolescentes durante su paso por las diferentes etapas vitales y educativas.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio consiste en conocer las barreras y facilitadores que actualmente se encuentran mediando en el proceso de educación inclusiva del alumnado con autismo.

Para ello nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Observar específicamente cómo se desarrolla este proceso en los momentos de transición educativa, pues estos suponen ser uno de los momentos más desafiantes para este alumnado y sus familias.
- Atender a la variable de participación social, viendo qué implicaciones tiene esta para los y las mismas y cómo se desarrolla específicamente en este colectivo.

3. METODOLOGÍA

Se planteó un estudio de casos con alumnado y familias de centros educativos situados en la Comunidad de Madrid y Comunidad Valenciana. En el estudio participaron 22 familias. Cuatro de ellas se encontraban en la transición a Escuela Infantil; cinco de Escuela Infantil a Educación Primaria; siete de Educación Primaria a Educación Secundaria Obligatoria; cuatro de Educación Secundaria Obligatoria a Bachillerato o Formación Profesional; y dos a Estudios Universitarios. Se contó, en cada caso, con los testimonios de los padres y madres, los alumnos/as (cuando por edad era posible), e informantes que se entendían como clave según el caso: docentes/agentes del centro, otros familiares, amigos, etc.

La información se recogió mediante entrevistas temáticas en profundidad (Moriñas, 2017), referidas en particular a los procesos de escolarización (apoyos y barreras), pero con especial énfasis también en la comprensión del tipo y grado participación social vivida por los estudiantes participantes. Todas las entrevistas realizadas han sido transcritas literalmente e integradas en el programa de análisis cualitativo NVivo12. Para su codificación se elaboró un detallado libro de códigos teóricos, que, tras un proceso de refinamiento recursivo por parte del equipo de investigación, se organizaron finalmente en tres grandes ámbitos: *Ámbito personal y familiar*; *Ámbito escolar*, y; *Participación*.

A lo largo del texto se incluyen fragmentos extraídos de las entrevistas realizadas los cuales vienen acompañados de un código que permite identificar quién es el autor de dicha cita y a qué transición educativa pertenece (F=Familia, E=Estudiante, P=Profesional, T1=Transición educativa Infantil-Primaria, T2=Transición educativa Primaria-E.S.O., T3=Transición educativa E.S.O.-Bachillerato).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se han organizado en diferentes bloques, de acuerdo con aquellos temas que emergen como relevantes en el proceso de análisis. Partiendo de la participación social como eje central, se encuentra que esta toma diferentes formas en función de la etapa educativa en la que se encuentren los estudiantes. Así, las subdimensiones *formar parte*, *sentirse parte* y *tomar parte*, que componen este complejo constructo se articulan de diferente manera, cobrando mayor peso unas u otras en cada una de estas etapas.

La primera transición o etapa educativa (educación infantil y paso a educación primaria) está impregnada de procesos y trámites complejos y amargos que las familias deben ir solventando como pueden -muchas veces desamparados por las administraciones. La sospecha y la confirmación de una alteración del desarrollo como puede ser el TEA da lugar a una montaña rusa de emociones que acompañan al conjunto de acciones que las familias ponen en marcha para tratar de garantizar la mejor atención para sus hijos e hijas. No son pocas las luchas a las que estas se tienen que enfrentar: idas y venidas en busca de la confirmación de un diagnóstico, desconocimiento y difícil acceso a los procedimientos técnico-burocráticos y/o educativos, desacuerdos con dictámenes de escolarización, etc. No es cubrir y analizar todo esto el propósito de esta comunicación, pero creemos indispensable hacer mención a lo cual como contexto subyacente y mediador de todo aquello que irá llegando (aunque lo mismo sí se encuentra recogido en otros escritos⁴⁹).

En este escenario, las primeras experiencias escolares se viven como un momento de serenidad entre la conmoción y el desasosiego. En estas primeras edades los niños y niñas no han aprendido aún las actitudes negativas hacia la diversidad que se encuentran en etapas y edades más avanzadas, favoreciendo un clima de convivencia e inclusión que se irá haciendo más complejo según avancen los años. Además, en estos años el juego en paralelo con no muchas interacciones sociales es el que se da con más prevalencia para todo el alumnado, lo cual favorece a no encontrarse todavía esas diferencias comentadas anteriormente todavía en este momento. Aquello que sabemos acerca del constructo de la participación social en estas edades lo conocemos a través de las familias, dada la incapacidad de los niños y niñas de comunicarse por sí mismos -al menos, por medio de las palabras. En este sentido, los padres y las madres dan un gran valor a que sus hijos e hijas compartan el tiempo y los espacios con otros niños de

⁴⁹ Si se quisiera profundizar sobre algunas de estas vivencias y análisis, se puede consultar el documento “*Sobre el desafío de una educación más inclusiva para el alumnado con tea a lo largo de la escolarización obligatoria... ¡y más allá! Aprendiendo con las familias y sus hijos sobre el papel de la participación social en este turbulento proceso*”. Accesible en la web del equipo de investigación EQUIDEI (www.equidei.es/proyectos-en-desarrollo).

su edad. Esto, además, conlleva el compartir las rutinas y los juegos con sus iguales, un elemento que las familias también destacan como clave:

“Entonces, estamos contentos con que él ha avanzado en muchos aspectos. Se ha abierto mucho más a los niños, nos han enseñado vídeos jugando con los niños en el patio contento, va súper feliz.... Yo lo que quiero que aprenda N son las rutinas, a integrarse, a que, si están en una asamblea se tiene que sentar en la asamblea, a escuchar a los demás...Y esas cosas las está haciendo y te transmiten pues eso...Él igual no participa en la asamblea porque no sabe hablar, pero escucha, ve lo que dicen los demás, luego en casa te lo intenta transmitir.” F.T1.

Podemos ver, por tanto, como el *formar parte* -estar y comenzar a interactuar y relacionarse con sus iguales- adquiere una mayor importancia durante esta etapa, sin haber tomado aún el mismo valor el resto de subdimensiones. Podríamos por tanto decir que en esta primera transición la presencia equivale, en gran medida, a participación.

En cuanto a la segunda transición o etapa educativa (educación primaria y paso a secundaria), vemos como comienza a tomar más fuerza la necesidad de *sentirse parte*, más allá del *formar parte*, cuyo peso particular en la balanza de la participación social no desaparece, sino que se sigue manteniendo. Es decir, por un lado, la necesidad de mantener interacciones y relaciones de calidad con sus compañeros y compañeras sigue siendo esencial para este alumnado. Sin embargo, las dificultades en las habilidades sociales comienzan a hacerse visibles, manifestándose como nuevas barreras en el recién estrenado cometido de construir amistades con sentido (frente a la mera presencia que bastaba hasta el momento). Para el alumnado con autismo es complicado encontrar puntos en común con sus iguales y, en el caso de encontrarlos, ser capaces de sostenerlos en el tiempo. Y lo mismo ocurre en sentido contrario. A sus compañeros y compañeras también les resulta difícil la socialización debido, entre otras cosas, al restringido espectro de intereses del alumnado con TEA. Estas barreras dan lugar a situaciones de aislamiento que, en caso de no contar con los apoyos necesarios, se van constituyendo como lo habitual.

“Cuanto más pequeños es más fácil y cuanto más mayores más difícil, pero sobre todo porque llega un momento que se abre una brecha entre los intereses de unos y de otros que es muy difícil, en este caso para un niño con autismo. Entonces esa brecha es mucho más grande, es complicado porque llega un momento que si un compañero está manteniendo una conversación con otro y si ese se da la vuelta y se va porque no se mantiene en la conversación, pues al final dices: pues es que no.” P.T3.

Como se viene comentando, comienzan a aparecer dichas situaciones de exclusión social, que sin embargo se perciben con mayor fuerza en las actividades fuera del horario y entorno escolar como, por ejemplo, no ser invitados a las fiestas de cumpleaños o a otras actividades extraescolares. Estas experiencias son percibidas y repercuten emocionalmente en el alumnado con autismo y sus familias. Pese a ello, las familias se constituyen como verdaderas dispensadoras de oportunidades y facilitadoras de relaciones, con el objetivo, siempre, de construir amistades para sus hijos e hijas.

“También el padre fomenta mucho que, si C está en algún grupo de trabajo, le ofrece al resto de familias, a los compañeros que quieran participar en su grupo, ‘oye por qué no os venís a casa y trabajáis con C y yo también os echo una mano...’.” F.T2.

“Entonces a la hora de hacer los cumpleaños cuando son pequeños, se invita también a toda la clase, se va a todos los cumpleaños, se invita a todos... Entonces es más fácil también en Infantil e incluso Primaria.” F.T3.

En aquellos casos en los que no es posible construir estas amistades dentro del grupo de compañeras y compañeros de la escuela se buscan fuera. Sin embargo, las actividades sociales y comunitarias actuales siguen sin estar construidas desde una perspectiva inclusiva ni dotadas de los apoyos que serían necesarios. Por tanto, las familias acaban recurriendo, en la mayoría de las ocasiones, a la oferta especializada de ocio que es promovida desde el movimiento asociativo. Así, las amistades principales de este alumnado no solo se encuentran fuera de la escuela, sino que son mínimamente diversas.

“Siempre cuando estaba ahí solo me ponía la excusa de que cuando llegue a casa... A ver, por esperar media hora cada día, luego a cambio voy a tener a mis amigos esperándome y voy a tener un fin de semana con ellos.” E. T3.

Finalmente, en la última transición o etapa educativa (educación secundaria y paso a posobligatoria) cobran una relevancia clave las voces de los estudiantes que nos compartieron su historia. Hasta el momento, las entrevistas las habían protagonizado familias y profesionales. Sin ningún tipo de dudas, es en esta etapa cuando la participación social -en su totalidad- adquiere el mayor valor e impacto, pero tomando fuerza la última subdimensión propuesta: tomar parte. En este sentido, cabe mencionar una serie de resultados.

En primer lugar, se percibe un patrón en las trayectorias escolares de los chicos entrevistados relacionadas con el formar parte. En los primeros cursos de la secundaria este alumnado se

encuentra o se queda solo, no establece relaciones con sus iguales de clase o pierden aquellas que habían mantenido hasta el momento. Es decir, sufren verdaderas situaciones de exclusión.

“He pasado varios recreos solo y eso es bastante difícil, es decir, media hora sin hacer absolutamente nada, sin tener a nadie con quién hablar, son muy difíciles de aguantar... [...] Seis meses de desintegración social.” E.T3.

“Entrevistadora: Entonces estás a gusto en el cole, ¿no?”

E: Sí. Cuando no lo estaba es justo el año en el que cambié, en 1º de la E.S.O., que ahí me pasé casi todo el año solo, [...] no conseguía hacer amistad... [...] Luego en 2º ya empecé a hacer amistades y hasta 4º que es donde estoy ahora.” E.T3.

Es importante en este punto resaltar la clara diferencia entre las situaciones de aislamiento a las que se ven sometidos especialmente estos y estas estudiantes de la búsqueda ocasional de soledad voluntaria. Estos tienen el derecho de encontrar a lo largo de su día momentos en los que alejarse del mundo que les rodea, desconectando de aquellos elementos que pueden generar cierta ansiedad en ellos por estar fuera de su control. Sin embargo, esto no puede dar lugar al estado de aislamiento y exclusión continuo que les es impuesto puesto que este limita su derecho y necesidad de compartir experiencias y aprendizajes con el resto de chicos y chicas de su edad. Además de dar lugar, como veníamos diciendo a un malestar emocional profundo.

(El alumno explica que en ocasiones le han puesto el mote del Han Solo)

“E: No sé porque yo siempre estoy solo y yo que sé. [...]”

Entrevistador: ¿Y a ti te gusta estar solo o algunas veces sí...?

E: Algunas veces sí y otras veces no.

Entrevistador: O sea que a ti te gusta estar también con tus amigos.

E: Sí.” E.T3.

Por otro lado, pese a todo lo anterior, cuando se les pregunta de una forma más directa sobre cómo se encuentran en su grupo de clase y con sus compañeros y compañeras dicen sentirse a gusto y sentirse parte. Esto revela incongruencias significativas entre sus declaraciones sobre el malestar que les genera la soledad impuesta y la exclusión a la que se ven sometidos y, al mismo tiempo, su también sensación de pertenencia al grupo y de sentirse, en cierta manera, reconocidos. Esto puede deberse a un conformismo -también identificado en su discurso- derivado de su autopercepción de competencia social. Este alumnado es consciente de sus dificultades para mantener relaciones sociales o para generar afecto en sus iguales, lo que les lleva a conformarse con pocas relaciones y, en ocasiones, de baja calidad. Contar con algún

compañero o compañera con el que se sienta a gusto -frente a encontrarse completamente solo- parece suficiente como para hacer un balance positivo de la situación y manifestar sentirse bien.

“Entrevistadora: ¿Y en tu clase?”

E: Me llevo bien con bastantes personas.

Entrevistadora: ¿Las consideras amigos?”

E: Bueno, me paso la mitad del recreo casi siempre con los mismos...” E.T3.

“Yo dependo de un grupo de amigos para sentirme así integrado en la sociedad y el hecho de que se desvanezca todo, como luego, es decir, si yo he estado siempre con los mismos, luego ¿cómo me sé volver a integrar? Es decir, es como que me he integrado una vez, ¿ahora cómo lo vuelvo a hacer?” E.T3.

“E: ¿Crees que una chica me quiere así?”

Entrevistadora: Sí...

E: Un discapacitado con autismo que no sabe distinguir las emociones y que no sabe relacionarse, ¿eh?” E.T3.

Por último, en relación con la última subdimensión pendiente de explorar y la que gana un mayor protagonismo en esta última transición *-tomar parte-*, se manifiesta el deseo y la necesidad de estos chicos para tomar decisiones en diferentes facetas de su vida, y entre ellas, en lo referido a las relaciones sociales -decidir con quién establecer relaciones y cómo hacerlo. El mayor interés en la toma de decisiones y el distanciamiento progresivo de la familia son elementos característicos de la etapa adolescente, para todos y todas ellas. Sin embargo, como ya se ha mencionado, las familias de los chicos y chicas con TEA tienden a hacerse cargo, en mayor medida, de las decisiones concernientes a los tiempos extraescolares y de ocio, así como a las relaciones que en estos se configuran.

“Mi madre me apuntó a fútbol, aunque lo odio un poco. Supongo que porque tenía que hacer algún deporte. Pero soy un inútil, de hecho, en lugar de cogerme y decirme “tú de defensa”, decían “quédate ahí y haz de palo”. Entonces... [...] A tenis, a principio me apuntó mi padre, pero luego yo decidí quedarme porque sí que me gusto.” E.T3.

En ocasiones, incluso, aunque siempre con la intención de promover el bienestar personal de sus hijos e hijas, pasan a controlar o entrometerse excesivamente en las relaciones de sus hijos, como podemos observar en las siguientes citas.

“Entrevistadora: Ahí también das un paso tú: estás viendo que le están haciendo daño y decides que él tiene que empezar a comprender esas situaciones porque le quieres proteger.

Madre: Hombre, claro, le quieres proteger, pero, sobre todo, quieres que él aprenda porque él las situaciones o lo que te pueda venir no lo aprende a no ser que tú se lo digas.” F.T3.

“Entonces yo le dije “dile que le vais a buscar” y me dice “toma, díselo tú” y yo otra vez como si fuera él, escribiéndole los WhatsApp: “J, que salgas” y el otro “es que estoy muy cansado”, “Jo, pero venga, tío, que he quedado con A”, “es que otro día, D, es que estoy muy cansado”. Total, que no salió y le digo “Bueno, pero tú ponle a A que habías dicho a J que si quería salir y que te ha dicho que está muy cansado, pero que otro día sale con vosotros” y ella dice “No importa, D, quedamos nosotros”. Ya está, pues quedaron los dos. [...] El otro le pone “Hola” y me dice “Mira lo que me ha puesto N”, digo “Eso es porque se ha enterado que has quedado con A” y le digo “Corre, cuelga la foto en el estado” y dice “Que no, mamá”, digo “Sí, pero espera, pídelo permiso” y el otro “Me estás poniendo nervioso”; escribimos a A “A, ¿a ti te importa que ponga la foto?”, “Pues no me importa D”, pone la foto y la ve el otro...” F.T3.

Esta necesidad de ir apoderándose de cada vez una mayor agencia en la toma de decisiones no solo la encontramos en el contexto familiar, sino que también aparecen reivindicaciones similares en lo concerniente a la escuela. Aunque los centros escolares promueven oportunidades para la participación social (por ejemplo, a través del apoyo entre iguales o la realización de actividades con un marcado carácter inclusivo), en pocas ocasiones se cuenta con la voz de los estudiantes para tomar las decisiones referidas a dichas actividades o iniciativas. Es por ello que los chicos reclaman que su voz sea escuchada y tenida en cuenta para mejorar su experiencia.

“E: A ver, yo creo que aparentaba bastante que tenía soledad, entonces no sé si ... A ver, me habría gustado recibir ayuda, obviamente, pero más que me pusieran con un grupo de personas a las que no conocía y con las que no me había relacionado nunca [...] Pues, lo primero habría mirado mis propios intereses y habría hablado conmigo mismo de básicamente eso, de que no todos tienen que pensar exactamente lo mismo. E intentar buscar un grupo que tenga intereses comunes, pero no idénticos, que es lo que yo buscaba.” E.T3.

Por último, a modo de síntesis y poniendo el foco sobre las voces de los estudiantes participantes de este estudio, se puede observar como la participación social es clave y central en la experiencia y el discurso que estos mantienen alrededor de su trayectoria académica. Los hitos o recuerdos a los que mayor valor conceden son aquellos que tienen que ver con las amistades o la falta de estas. Las relaciones con sus iguales y el impacto que la forma en que

estas se desarrollan tiene sobre su bienestar emocional componen su relato presente y son, además, objeto de preocupación futura.

“Entrevistadora: ¿Te has dado cuenta que para ti los momentos clave en tu trayectoria académica ...?”

E: Sí, son sobre todo amigos y amistades. Hombre, es que quien te rodea influye bastante... [...]

Entrevistadora: ¿Qué es lo mejor y lo peor del cole en tu vida?

E: Lo mejor yo creo que son las amistades ... Lo peor creo que fueron esos mesecitos para mí casi insoportables, no porque me costaran los estudios [...] Pero básicamente eso, es decir, cuando no tienes a nadie alrededor, ahí cerca...” E.T3.

De acuerdo con lo expuesto hasta el momento, se observa la relevancia del constructo de participación en el marco de la inclusión educativa. Esta acompaña y vertebra a las dos otras dimensiones que la definen -presencia y aprendizaje- (Booth y Ainscow, 2015), pese a no contar, hasta el momento, con la misma atención o interés en el ámbito investigador. Asimismo, las subdimensiones propuestas -formar parte, sentirse parte y tomar parte- parecen encontrar una correspondencia con lo que los participantes, tanto familias y profesionales, como los propios estudiantes, narran fruto de su experiencia. El énfasis que este constructo pone sobre el bienestar emocional del alumnado a lo largo de, no solo su trayectoria académica, sino de todas las etapas vitales, ocupa un espacio que no se encontraba cubierto hasta ahora cuando hablábamos de inclusión.

Más allá, el análisis exhaustivo realizado a lo largo de las distintas transiciones educativas - cubriendo por tanto toda la escolaridad obligatoria- permite comprender la forma en la que la participación social se despliega en cada etapa. Esto es, qué es lo que más preocupa a los agentes implicados en cada momento, de acuerdo con las particularidades propias de este, y con qué barreras se encuentran, así como qué estrategias se despliegan en consecuencia. La meta de conocer con mayor profundidad estas cuestiones es, tal y como mantienen Echeita et al. (2021) ser capaces de derribar las barreras existentes y promover aquellos facilitadores que permitan, de forma ajustada a la realidad, acabar con las situaciones de exclusión y fracaso escolar en pos de una vida digna en cualquiera de los contextos de los que se forme parte.

Antes de concluir este texto, es preciso hacer unos últimos apuntes. Ya se ha mencionado el gran valor de la participación social para la inclusión. Sin embargo, esta dimensión cobra su mayor trascendencia en las etapas de la E.S.O. y el Bachillerato, tomando mayor fuerza el plano

interpersonal y el bienestar emocional (dimensión subjetiva de la interacción). Esto lleva a la necesidad de aumentar el foco en la calidad de las relaciones, pues no basta solo con tomar la amistad o la existencia de relaciones interpersonales como indicador de participación. Además, como se ha expuesto, si interesa el bienestar emocional del alumnado con autismo, es preciso atender también a su percepción de competencia y como esta impacta en el primero. Por último, pese al gran apoyo que suponen las familias y, en ocasiones, los centros escolares, es preciso también señalar la necesidad de ceder el control poco a poco a los estudiantes, de forma que se actúe como apoyo en el fomento de su participación y agencia, pero sin interferir en él.

El estudio que enmarca este texto busca, precisamente, dar voz a los protagonistas de su realidad y actuar como altavoz de las injusticias y violaciones de los derechos que se perpetran contra ellos. Por ello se ha contado con las voces de las familias, algunos de los profesionales que han sido clave en las trayectorias académicas y, sobre todo, con las de los estudiantes. Además, se han querido acompañar los análisis realizados de algunos fragmentos extraídos de las entrevistas para poner en palabras las vivencias y pensamientos que acompañan a las personas que participaron en el estudio. Al fin y al cabo, la meta de la educación inclusiva no es otra que la de luchar hacia una educación de todos y para todos, independientemente de las características personales del alumnado. Ello empieza por escuchar y trabajar mano a mano con las personas que componen estos contextos, sin establecer diferencias entre unos u otros, y reconociendo a todos por igual, pudiendo cada uno hacer aportes desde diferentes planos y perspectivas.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El colectivo de las personas con autismo es uno de los muchos que tradicionalmente se han visto excluidos del sistema educativo y, en consecuencia, de la sociedad en su conjunto. Actualmente siguen existiendo culturas, políticas y prácticas que dejan fuera a estos estudiantes, además de afectar con ello a su bienestar emocional. Los análisis realizados y los resultados presentados hasta aquí buscan compartir y generar una mirada crítica sobre la realidad actual del alumnado con TEA en el contexto educativo y social, a través de su propia narrativa y la de sus familias. Ponen claramente de manifiesto la vigente vulneración del derecho a una educación inclusiva y de calidad de este alumnado tal y como está dispuesto en los más altos acuerdos internacionales (ONU, 2006; UNESCO, 2014). Todo esto, además, al tiempo que se pone en evidencia la relevancia que toma la dimensión de participación social en el marco de la inclusión educativa, meta central del proyecto que enmarca esta comunicación.

Pese a la importancia que va adquiriendo este constructo a lo largo del desarrollo, parece que en los entornos escolares cada vez se le presta menos atención, dirigiendo menos apoyos a la promoción de interacciones y relaciones positivas entre iguales. Esto da lugar a que sean las familias quienes acaben haciéndose responsables de la participación social de sus hijas e hijos, en busca de su bienestar emocional. Una de las consecuencias de estas dinámicas de la escuela es el mantenimiento de situaciones de exclusión y segregación hacia este alumnado, situaciones profundamente arraigadas en nuestro imaginario social. Dado que los contextos naturales no son inclusivos -y se resisten al cambio-, se hacen necesarios contextos o espacios específicos, alejados de lo común, donde los más vulnerables pueden encontrar un bienestar que fuera no les es reconocido; generándose así, una paradoja en la búsqueda de la inclusión. En las últimas etapas educativas, sin embargo, gana poder el deseo de los estudiantes de hacerse oír y tomar parte en aquellas decisiones que les afectan. Esto da lugar a la necesidad de cuestionar los modos habituales de hacer en pos de una mayor participación y agencia de este alumnado en el plano interpersonal (así como en muchos otros, pero este en especial, dado el carácter relacional de la participación social).

Queda mucho camino por recorrer en el proceso hacia una educación más inclusiva y de mayor calidad para todos y todas las estudiantes. Este es tan solo un ejemplo de la realidad que habitan diariamente las personas pertenecientes a un colectivo de todos los que podemos definir como vulnerables (o vulnerados) en la sociedad actual. Muchos de los análisis y perspectivas aquí compartidas pueden ser trasladadas a cualquiera de las otras muchas realidades que emergen fruto de las dinámicas y estructuras sociales existentes, salvando las diferencias particulares entre esta y aquellas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Confederación Autismo España. (2020). *Situación del alumnado con trastorno del espectro del autismo en España*. https://autismo.org.es/wp-content/uploads/2022/05/2020_Informe_Educacion_DatosDistribucion_AutismoEspana_compressed.pdf
- Barrios, A., Gutiérrez, H., Simón, C. y Echeita, G. (2018). Convivencia y educación inclusiva: miradas complementarias. *Convives*, 24, 6-13.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- Del Barrio, C. y Van der Meulen, K. (2016). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 103-118.

- Delobel-Ayoub, M., Ehlinger, V., Klapouszczak, D., Maffre, T., Raynaud, J.P., Delpierre, C., y Arnaud, C. (2015). Socioeconomic disparities and prevalence of autism spectrum disorders and intellectual disability. *PLoS One*, *10*, 1– 13.
- Echeita, G. (2019). A la Espera de un Fructífero Cruce de Caminos entre Quienes hoy Circulan en Paralelo por los Caminos Educativos de la Equidad, la Justicia Social, la Inclusión, la Convivencia, la Cultura de Paz o la Ciudadanía Global. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *8*(2), 7-13.
- Echeita, G., Cañadas, M., Gutiérrez, H., y Martínez, G. (2021). De la Cuna a la Escuela. El Turbulento Devenir Durante la Primera Transición Educativa de Alumnado Autista. *Qualitative Research in Education*, *10*(2), 116-143. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2021.7934>
- González de Rivera, T., Fernández, M. L., Simón, C. y Echeita, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, *53*(1), 115-135.
- IBE-UNESCO. (2016). *Training tools for curriculum development. Reaching out to all learners: A resource pack supporting inclusive education.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243279>.
- Marks, S. U. y Kurth, J. (2013). Examination of disproportionality of autism in school-aged populations in the U.S. *Journal of the International Association of Special Education*, *14*, 9-21.
- Moriñas, A.B. (2017). *Investigar con historias de vida*. Narcea
- ONU (2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad.* <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>
- Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H., y Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta? *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, *8*(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education.* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- UNESCO (2020a). *Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. Inclusión y educación: todos, sin excepción.* <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- UNESCO (2020b). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>

- UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres, y ACNUR. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Incheon. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>
- UNESCO. (2014). *The right to education: Law and policy review guidelines*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228491>

LÍNEAS DE VIDA: EL IMPACTO DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS

María Pantoja González

Teresa González de Rivera Romero

Lucía Sánchez González

Universidad Autónoma de Madrid

maria.pantoja@uam.es

PALABRAS CLAVE

Inclusión, Participación Social, TEA, líneas de vida, metodología cualitativa.

RESUMEN

Esta comunicación se enmarca en una investigación mayor⁵⁰ que estudia el proceso de educación inclusiva del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) desde la atención temprana a la universidad, con el foco en la participación social. Centrándonos en la etapa de Educación Secundaria post obligatoria, se analiza y valora el impacto que los procesos de participación social tienen en las trayectorias académicas y personales de adolescentes con TEA. Para ello, desde una metodología biográfico-narrativa, se recoge la voz del propio alumnado gracias a la elaboración de líneas de vida. Estas permiten obtener representaciones tanto del pasado como del presente de las historias de vida de nuestros protagonistas, a través de la visualización cronológica de aquellos eventos o hitos que ellos mismos consideran clave. Los principales resultados derivados del uso de esta herramienta permitieron valorar el peso que sus experiencias de participación tienen en cómo perciben su paso por las distintas etapas educativas. Dichos resultados nutren la información recogida en las entrevistas en profundidad y nos permite valorar que, aun no habiendo preguntado explícitamente por la participación social en la elaboración de líneas de vida, un grueso importante de los eventos narrados en la cronología tiene que ver con experiencias de participación.

⁵⁰ Esta ponencia parte del Proyecto: EDU 2017-86739-R. Nombre del IP o IPs: Cecilia Simón Rueda y Gerardo Echeita Sarrionandia. Título del proyecto: Análisis del proceso de educación inclusiva del alumnado con TEA desde Educación Infantil hasta la Universidad: La participación social como eje de análisis (*EDITEA*). Entidad Financiadora: Ministerio de Industria, Economía y Competitividad como parte del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo está enmarcado en el citado proyecto *EDITEA*, que se encuentra actualmente finalizado y que nace de la preocupación en relación a la educación que está recibiendo el alumnado con TEA en los centros ordinarios, ya que los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan al reto de ofrecer a un alumnado cada vez más diverso una educación de calidad. Actualmente y desde 2006, gracias a la Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad (ONU, 2006), la educación inclusiva es un derecho positivo reafirmado para todo el alumnado, no solamente para aquel con discapacidad. Actualmente, la mayoría de los países están embarcados en proceso de transformar sus sistemas educativos hacia esa dirección. Pero la evidencia nos dice que estamos aún lejos de lo establecido en los acuerdos internacionales anteriores (UNESCO, 2020).

Desde esta perspectiva, entendemos la educación inclusiva como un proceso sistémico y dilemático, de mejora e innovación educativa, para articular con equidad la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Con particular atención a aquellos vulnerables a la segregación, el fracaso escolar o la marginación. Detectando y reduciendo o eliminando las barreras que limitan dicho proceso, sustituyéndolas por culturas, políticas y prácticas inclusivas (Ainscow, et al., 2006).

1.1 La participación social como eje de análisis

En la investigación que ha dado lugar a este trabajo, un eje de análisis fundamental de los procesos de escolarización fue el de la participación social del alumnado con TEA. Nosotros la entendemos como un constructo multidimensional que hemos operativizado diferenciando tres subdimensiones positivas e interdependientes (Echeita et al., 2021). En primer lugar, *sentirse parte* lo vinculamos a la percepción de bienestar emocional, fundamentado en una autoestima social y académica asentada. Esta es sumamente dependiente de la valoración y las relaciones que mantenemos con personas significativas de nuestro entorno. De ahí que el segundo elemento sea el *formar parte* de un grupo de iguales, siendo valorado, estimado y reconocido; elemento muy difícil de asentar en el caso del alumnado con TEA pero que consideramos condición necesaria para una convivencia positiva y como efecto deseado de cualquier institución educativa (Barrios et al., 2018). Finalmente, la última dimensión, *tomar parte*, se vincula al derecho a ser escuchado y considerado en las decisiones que a uno le conciernen (UNICEF, 1989); lo que se relaciona con las oportunidades que los centros escolares ofrecen para promover dicha participación.

Como hemos dicho, la inclusión busca la justa articulación de la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado (Booth y Ainscow, 2015); sin embargo, en los avances hacia sistemas más inclusivos, las dimensiones de aprendizaje y participación siguen viéndose seriamente vulneradas en los centros ordinarios (Koster et al., 2009). Por lo que hemos considerado relevante analizar su estado en el proceso educativo del alumnado con TEA.

1.2 inclusión del alumnado con tea en la educación secundaria y postobligatoria

El aumento de la prevalencia y, por consiguiente, de la presencia del alumnado con TEA en las escuelas ordinarias ha incentivado la necesidad de analizar cómo implementar respuestas educativas más inclusivas (Ravet, 2011). Y tanto el citado informe de la UNESCO (2020) como recientes revisiones de la literatura (González de Rivera et al., 2022) evidencian que aún queda mucho por hacer para garantizar el *aprendizaje y participación* del alumnado más vulnerable, como es el alumnado con TEA. Además, la dimensión de la *presencia* se ve también más comprometida conforme avanzamos en las etapas educativas, siendo el alumnado con TEA uno de los colectivos con menor presencia en etapas postobligatorias (Confederación Autismo España, 2020).

Sobre el alumnado con TEA en estas etapas, la investigación nos señala que su transición de la educación secundaria a estudios superiores es especialmente complicada (Bell et al. 2017) y esto es en gran medida explicado por el desafío que su inclusión supone a las dinámicas académicas y sociales más tradicionales instauradas en los sistemas educativos actuales (Lovet et al. 2015).

En definitiva, una vez el alumnado con TEA llega educación secundaria, se sigue encontrando con barreras similares a las que ha enfrentado toda su vida escolar. Estas son, por un lado, las actitudes poco inclusivas de profesionales educativos y demás agentes de la administración (Lai y Gill, 2014) y una manera de entender la discapacidad basada en un modelo del déficit y en las características personales de este alumnado como principal barrera para su inclusión, sin poner el foco en el contexto. Y, por otro lado, las propias experiencias de exclusión en espacios ordinarios que ellos mismos narran y que afectan a su bienestar (Majoko, 2016). Estas últimas experiencias están relacionadas con el constructo de la participación social expuesto en este trabajo.

Pero, cabe destacar que, analizando las experiencias de participación y aprendizaje del alumnado con TEA, pocos son los estudios que parten de las propias voces de esos chicos y chica. En su mayoría, los estudios que nos hablan de cómo se encuentra este alumnado en las

escuelas ordinarias se basan en testimonios de sus familias o los profesionales que trabajan con ellos. Es por esto que consideramos relevante abordar el análisis y la valoración de estas experiencias de participación y aprendizaje desde las voces de aquellos que han sido poco escuchados o, en algunos contextos, silenciados y poco tenidos en cuenta, como puede ser el propio alumnado con TEA (Atkinson, 2007).

Es, por tanto, el explorar y comprender las dinámicas escolares que facilitan o dificultan el desarrollo de la participación social de este alumnado (y otros aspectos en su proceso de inclusión educativa), el principal ánimo de este trabajo.

2. OBJETIVOS

Como decíamos, la motivación principal del proyecto EDITEA es contribuir a la comprensión y mejora de las políticas educativas en materia de inclusión y a la generación de condiciones escolares que lo faciliten. Así, se plantearon cuatro estudios diferentes, contando con participación de alumnado y familias de todas las etapas educativas desde atención temprana hasta la universidad en centros ordinarios públicos y concertados. Esto desde una ambiciosa propuesta metodológica cualitativa para construir relatos de vida a través de las técnicas de entrevista en profundidad y líneas de vida.

Centrando esta comunicación en las voces del alumnado que se encontraba en esos momentos en la transición de la Educación Secundaria Obligatoria a otras trayectorias académicas (FP o Bachillerato) y valiéndonos del análisis de sus líneas de vida, se pretende responder a las siguientes preguntas u objetivos de investigación:

- ¿Qué peso tienen sus experiencias de participación social en las trayectorias que traza este alumnado en sus líneas de vida?
- ¿Se identifican otros contextos de participación social relevantes fuera de la escuela?
- Desde una perspectiva crítica, ¿qué aporta la técnica de construir líneas de vida a la investigación cualitativa? ¿Qué conclusiones derivamos de sus experiencias para trazar el camino hacia una transformación de las comunidades educativas?

3. METODOLOGÍA

Como ya hemos avanzado, se siguió una metodología cualitativa para construir relatos de vida desde un enfoque biográfico-narrativo. Se pretendía llegar a las subjetividades de los distintos agentes, poniendo el foco en aquellas voces y experiencias personales que pueden dar eco a una problemática mayor (Bolívar et al., 2011).

A su vez, el estudio en el que se enmarca esta comunicación abordaba un estudio de casos múltiples que permite examinar un fenómeno desde distintas perspectivas o experiencias. Esto con el fin de comprender la realidad estudiada y buscar relaciones e interacciones entre las dimensiones sociales analizadas y las distintas experiencias (Stake, 2007).

Para dicho objetivo, se contó con la participación de 4 adolescentes con TEA de entre 16 y 17 años. 3 de ellos se encontraban en ese momento en el paso de ESO a Bachillerato y 1 de ellos en el paso de ESO a FP, todos ellos escolarizados en centros públicos o concertados de la Comunidad de Madrid.

De los instrumentos utilizados, esta comunicación se centra en analizar de forma crítica el uso que se hizo de la técnica de líneas de vida (Moriña, 2017). Con ella se busca representar gráfica y cronológicamente los distintos acontecimientos narrados por el alumnado, identificando y recogiendo aquellos más importantes o significativos en su trayectoria. Esta técnica pretende ser un cronograma personalizado, un apoyo a la información recogida en las entrevistas en profundidad que se realizaron previamente (y que no son objeto de análisis en este trabajo) y que permita organizar las narraciones a la hora de construir los relatos de vida. En nuestro trabajo optamos por una línea de vida de dos ejes: el eje horizontal para la cronología y el eje vertical para la valoración positiva o negativa, recogiendo tanto las experiencias como la valoración que la persona hace de ellas (Pujadas, 1992). Las líneas de vida se elaboraron junto al investigador/a y tras las entrevistas en profundidad, bajo la consigna de dibujar una línea de vida que ilustrara su trayectoria educativa.

En ánimo de garantizar la confidencialidad de los datos, no se mostrarán las líneas de vida originales elaboradas a mano por los participantes, sino que se extraerán de estas los hitos textuales que se registraban en la gráfica y se aportarán a modo de cita en la discusión de los resultados. Además, se mostrará una línea de vida simplificada a modo de ejemplo elaborada por el equipo investigador.

Para estudiar el impacto de la participación social en estas líneas de vida, estas se analizaron siguiendo un análisis de contenido temático (Braun y Clarke, 2006) de tipo inductivo, partiendo de las dimensiones de nuestro constructo de participación social expuesto anteriormente.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio reflejan la subjetividad y la perspectiva individual de los participantes. Por ello, creemos que en este tipo de enfoques metodológicos la presentación conjunta de los resultados y el análisis o discusión de los mismos puede responder de manera

más integrada a los objetivos, pues estos resultados cobran sentido en el relato que se hace de ellos. Para la presentación de estos análisis se utilizan a modo de categorías temáticas las principales preguntas de investigación.

¿Qué peso tienen sus experiencias de participación social en las trayectorias que traza este alumnado en sus líneas de vida?

Analizando las trayectorias que reflejan las líneas de vida, se vio que era posible clasificar estas experiencias en torno a 3 momentos o etapas que desde EDITEA consideramos relevantes por ser momentos de importantes transiciones educativas. Además, las propias experiencias de los participantes evidenciaban hitos, situaciones y experiencias subjetivas cualitativamente diferentes en cada una de estas etapas. Así, observamos los siguientes resultados en los testimonios del alumnado:

De 0 a 6 años:

Al echar la vista atrás, lo que recuerdan o destacan como relevante de esta etapa son momentos de juego y relación en el plano positivo.

D.L: *“Jugar, divertirme” “Salir con María” “Pasármelo bien en los cumpleaños”*

Junto con los primeros amigos dentro y fuera de la escuela.

J: *“Encontré a mi mejor amigo”*

Por otro lado, en el plano positivo destacan las primeras pérdidas de amigos y los primeros episodios desagradables en la escuela de marginación o aislamiento. Para algunos esto es especialmente relevante teniendo en cuenta que estas experiencias negativas constituyen su “primer recuerdo” en términos de que es el primer hito que aparece en la línea de vida.

J: *“Mi mejor amigo cambió de escuela”*

D.M: *“Unos niños me empujaron de unos neumáticos en el patio de infantil”*

Creemos relevante destacar que en todos los casos, todos los eventos registrados en la línea de vida como hechos relevantes de esta etapa tienen que ver con situaciones de participación social, lo que nos empieza a indicar el peso que tienen dichas situaciones en la construcción del bienestar percibido de las personas, tanto si se viven de forma positiva como negativa. Aun así, lo hallado y que refleja principalmente experiencias positivas de juego y relación, sigue la línea de la relativa calma con la que tanto alumnado como familias viven estas primeras etapas (Echeita et al., 2021)

De 6 a 12 años:

En esta etapa que coincide en su mayoría con la escolarización en la Educación Primaria, encontramos que los propios alumnos utilizan las transiciones entre las etapas y/o centros educativos en el discurso como recurso para ubicar y dar sentido a su historia.

P: *“Empecé en el centro M.C.”*

J: *“Cambié de colegio”*

D.M: *“Me adelantan de curso”*

En una investigación como EDITEA que pone también el foco en las transiciones entre etapas por saberse momentos de gran estrés, preocupación, y plagados de barreras administrativas y profesionales que las familias del alumnado con TEA deben afrontar (Hetherington et al., 2010) consideramos significativo que estos momentos de cambio sean también hitos relevantes para el propio alumnado en el narrado de su historia de vida.

En el plano de las experiencias positivas de esta etapa, predominan los testimonios sobre las oportunidades de participación social que vinieron facilitadas por la familia (ocio, extraescolares...):

D.L: *“Jugar al fútbol” “Relacionarme”*

J: *“Encontré a mi segundo mejor amigo”* (fuera de la escuela)

Mientras que, en el plano negativo, se observa una percepción negativa de las relaciones con iguales y docentes dentro del centro.

D.L: *“Tardaba mucho en aprender”*

J: *“(en el nuevo centro, con 12 años)... empezó la soledad”*

D.M: *“Los del cole me cogen un poco de odio” “Me llevo mal con bastantes de clase” “Se deja de jugar en el patio”*

Es, como decíamos, en esta etapa cuando empiezan a aumentar las experiencias de segregación, marginación y aislamiento. La cantidad de relaciones con iguales es escasa y en su mayoría estas se dan fuera de la escuela gracias a la mediación de los adultos (familia extensa, vecinos, amistades de la familia...).

De los 12 años hasta la actualidad:

Predominan los testimonios en el plano negativo del nivel de bienestar percibido en esta etapa. Los hitos marcados en la línea de vida tienen que ver con experiencias de marginación y exclusión.

D.L: *“Descubro traiciones de amigos” “Aprendo a no confiar en las personas”*

J: *“Pasé 6 meses de aislamiento social”*

D.M: *“2019, por miles de razones es el año de la mala suerte, desde aquí estoy bastante triste”*

A estas experiencias se le suma en esta etapa una toma de conciencia de las propias dificultades y lo comprometido de este bienestar emocional. Esto forma parte del propio proceso de maduración y empieza a tomar un gran peso la dimensión de *tomar parte* de la participación social, pues se hace más explícito la necesidad de autodeterminación, de querer elegir sus amistades, sus contextos de ocio, de demandar su participación en el centro, etc.

D.M: *“Cambio (yo) maduro”*

J: *“Me ayudan, empieza mi integración social” (a los 13 años)*

Al mismo tiempo que una creciente preocupación por su competencia social futura.

D.L: *“No se sabe el futuro” “No sé si alguna vez tendré novia”*

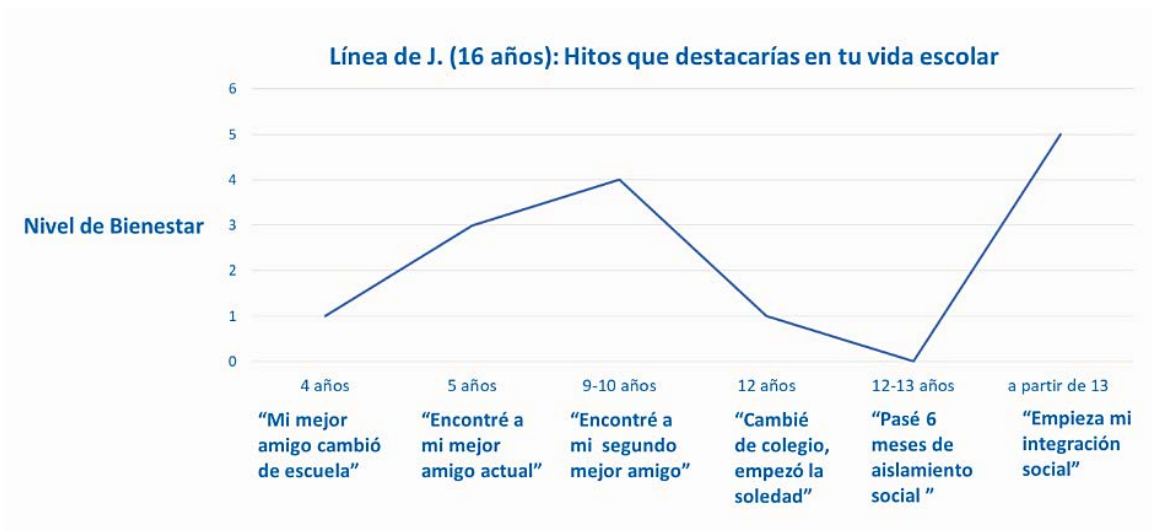
D.M: *“Preguntas existenciales”*

Por tanto, los resultados revelan que la mayoría de eventos vitales que el alumnado con TEA marca en las líneas de vida como hitos relevantes para comprender dicha trayectoria tienen que ver con experiencias de participación social. Esto supone que, del total de eventos marcados, el 80% son experiencias de participación social.

Con la intención de ofrecer un ejemplo que facilite la comprensión del instrumento utilizado y de cómo se ubican en él los hitos textuales que se han ido presentado, a continuación, se muestra la Línea de vida de J, de 16 años, en una versión simplificada a partir de la original.

Figura 1.

Línea de J. (16 años): Hitos que destacarías en tu vida escolar.



Nota. Elaboración propia.

¿Se identifican otros contextos de participación social relevantes fuera de la escuela?

Además del contexto escolar, el alumnado con TEA destaca en sus líneas de vida experiencias dentro de otros contextos, estas son: actividades extraescolares, familia y amistades fuera de la escuela.

Extraescolares: Percibidas como buenas oportunidades para la participación y que aportan un bienestar positivo. Generalmente, como hemos dicho, vienen facilitadas por la familia especialmente en la etapa de Educación Primaria, y se mantienen en la secundaria.

D.M: "Me apunto a fútbol"

D.L: "Hacía Taekwondo"

Ámbito familiar: Se destacan hitos en el plano positivo que aluden a experiencias de participación en el ámbito familiar, incluyendo a la familia extensa.

D.M: "Jugar con mis primos"

D.L: "Vacaciones en familia con mi tío"

A nuestro parecer, esto destaca una vez más lo que la literatura nos dice sobre la importancia de los apoyos personales y familiares en la construcción de la calidad de vida familiar y del bienestar personal (Zuna et al., 2009) Estos miembros de la familia extensa son percibidos como un apoyo en la medida en que ofrecen oportunidades para que la persona con TEA participe.

Amistades fuera de la escuela:

Los resultados muestran que estos se hacen más pronto en su vida y se conservan durante años.

J: “*Encontré a mi mejor amigo actual*” (a los 5 años).

Además, se observa que estos amigos fuera de la escuela son un apoyo cuando en la escuela se encuentran solos.

En definitiva, encontramos que estos contextos fuera de la escuela, pese a no haber sido el alumnado preguntado explícitamente por ellos, aparecen en su discurso y hacen referencia a experiencias de participación social que consideran imprescindibles para contar su historia, para que se comprenda su trayectoria académica y por tanto vital.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

De estos resultados y teniendo presentes nuestras preguntas de investigación para esta comunicación, podemos derivar importantes conclusiones sobre el aporte de esta metodología a la investigación cualitativa. Es más, utilizaremos nuestra tercera y última pregunta de investigación en este estudio como hilo conductor para ilustrar las principales conclusiones, esta es: *Desde una perspectiva crítica, ¿qué aporta la técnica de construir líneas de vida a la investigación cualitativa? ¿Qué conclusiones derivamos de sus experiencias para trazar el camino hacia una transformación de las comunidades educativas?*

Así, consideramos que elaborar líneas de vida resulta un complemento valioso a la entrevista en profundidad dentro de un enfoque biográfico-narrativo. Este instrumento nos ha permitido dar al alumnado con TEA y a su subjetividad un papel central desde el que entender complejos fenómenos sociales; buscando no medirlos, sino comprenderlos y explicarlos (Flick, 2015).

Estas líneas de vida visibilizan aquellas experiencias o hitos vitales que ellos mismos consideran clave para contar su historia, para explicar cómo han llegado hasta ese momento en el que como investigadores/as nos cruzamos en su camino. Y así, conseguimos hacer aflorar los significados y mecanismos que subyacen a los procesos estudiados, a las barreras y apoyos que median en el proceso educativo de alumnado y familias (Bolívar et al., 2011).

Con las líneas de vida, este alumnado nos está poniendo el foco en aquello que ha sido más relevante en sus trayectorias. Y lo que nos están queriendo decir es que al mirar atrás lo que más les ha marcado son esas experiencias de participación social. Lo cual señala directamente los profesionales de la educación y las políticas y prácticas que llevamos a cabo para fomentar ya no solo el aprendizaje sino por supuesto también la participación social de todo el alumnado.

Pese a las limitaciones de este estudio, principalmente derivadas de una reducida muestra, creemos sin embargo que ofrece importantes contribuciones a ampliar cómo se entienden las necesidades del alumnado con TEA escolarizados en centros ordinarios, especialmente cuando estos llegan a una edad en la que empiezan a ser más conscientes de las barreras que encuentran y han ido encontrando para disfrutar de una participación social plena. Y esto es así porque son ellos mismos quienes nos lo han contado, lo que coloca a este estudio entre uno de los pocos que, en el campo de la discapacidad, han utilizado la metodología biográfico-narrativa a partir de las voces de los propios sujetos en situación de vulnerabilidad (Moriña et al., 2018).

Es decir, nos informan en primera persona sobre facilitadores y barreras en su trayectoria académica y vital. No porque la inclusión cree situaciones problemáticas, sino porque las características de este alumnado, al interaccionar con las culturas, políticas y prácticas, desafían los procedimientos más fuertemente arraigados en la escuela tradicional (Sapon-Shevin, 1996). Nos invitan así a reflexionar de forma crítica sobre la escuela que tenemos y la escuela que queremos, no solo para este alumnado y sus familias, sino para todos y todas si queremos una escuela y por tanto una sociedad más inclusiva

Si atendemos a los resultados de este estudio, el alumnado con TEA lo que nos está pidiendo o instando a hacer es a formularnos las siguientes preguntas ¿Cómo se promueve la participación el alumnado con TEA en las distintas etapas educativas dentro de los centros ordinarios? ¿Qué papel juegan los profesionales de la educación en dicha participación? ¿Y las familias? ¿Qué importancia le damos en la escuela a los momentos de transición entre etapas? ¿Cómo se cuidan esas transiciones, en especial atendiendo a las necesidades del alumnado más vulnerable? Estas y otras preguntas nos animan, casi nos exigen seguir investigando en materia de barreras y apoyos para la inclusión del alumnado con discapacidad, teniendo ya presente que sin participación social, no hay aprendizaje y puede que tampoco presencia en posteriores etapas educativas (Confederación Autismo España, 2020).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006) *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Atkinson, R. (2007) The Life Story Interview as a Bridge in Narrative Inquiry. En J. Clandinin (ed.): *Handbook of narrative inquiry*. 224-246. Sage.
- Barrios, Á., Gutiérrez, H., Simón, C. y Echeita, G. (2018). Convivencia y educación inclusiva: Miradas complementarias. *Convives*, 24, 6-13.

- Bell, S., Devecchi, C., Guckin, C. M., y M. Shevlin. (2017) Making the Transition to Post-secondary Education: Opportunities and Challenges Experienced by Students with ASD in the Republic of Ireland. *European Journal of Special Needs Education* 32, 54-70.
- Bolívar, A., Domingo, A. y Fernández, M. (2011). La investigación biográfico-narrativa en educación. *Enfoque y metodología*. La Muralla
- Booth, T. y Ainscow. M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM [Trad. Cast.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. CSIE
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Confederación Autismo España. (2020). Situación del alumnado con trastorno del espectro del autismo en España.
- Echeita, G., Cañadas, M., Gutiérrez, H., y Martínez, G. (2021). De la Cuna a la Escuela. El Turbulento Devenir Durante la Primera Transición Educativa de Alumnado Autista. *Qualitative Research in Education*, 10(2), 116-143. <http://doi.org/10.17583/qre.2021.7934>
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
- González de Rivera, T., Fernández, M. L., Simón, C. y Echeita, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 53(1), 115-135.
- Hetherington, S. A., Durant-Jones, L., Johnson, K., Nolan, K., Smith, E., Taylor-Brown, S. y Tuttle, J. (2010). The lived experiences of adolescents with disabilities and their parents in transition planning. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25, 163–172. <https://doi.org/10.1177/1088357610373760>.
- Koster, M. Nakken, P. y Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 117-140.
- Lai, Y. C., & Gill, J. (2014). Multiple perspectives on integrated education for children with disabilities in the context of early childhood centres in Hong Kong. *Educational Review*, 66(3), 345-361.

- Lovet, T. S., Kreiser, N., Camargo, E., Grubbs, M., Kin, E. J., Burge, P. L., y Culver, S. M. (2015) STEM Faculty Experiences with Students with Disabilities at a Land Grant Institution. *Journal of Education and Training Studies*, 3, 27-38.
- Majoko, T. (2016). Inclusion of children with autism spectrum disorders: Listening and hearing to voices from the grassroots. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(4), 1429- 1440.
- Moriña, A. B. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Moriña, A. B., Molina, V. M., y Cortés-Vega, M. D. (2018) Voices from Spanish students with disabilities: willpower and effort to survive university. *European Journal of Special Needs Education*, 33:4, 481-494, <http://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361138>
- ONU (2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda_
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ravet, J (2011). Inclusive/exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion: the case for an integrative position. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 667-682, <http://doi.org/10.1080/13603110903294347>.
- Sapon-Shevin, M. (1996). Full inclusion as disclosing tablet: Revealing the flaws in our present system. *Theory into practice*, 35(1), 35-41.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. Inclusión y educación: todos, sin excepción*. <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- UNICEF (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. CDN. <https://www.unicef.es/causas/derechos-ninos/convencion-derechos-ninos>
- Zuna N. I., Turnbull, A., y Summers, J. A. (2009). Family Quality of life: moving from measurement to application. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(1), 25-31.

LA RELEVANCIA DE LA FORMACIÓN PARA LA SALUD BUCODENTAL EN CONTEXTOS ESCOLARES

Ana Isabel Contreras-Madrid

Universidad Fernando Pessoa Canarias

David Pérez-Jorge

Universidad de La Laguna

Paula Hernández-Dionis

Universidad de La Laguna

Eva Ariño-Mateo

Universidad Europea de Valencia

acontreras@ufpcanarias.es

PALABRAS CLAVE

Escuela, educación para la salud, salud bucodental, prevención, enfermedad bucodental

RESUMEN

Los programas de promoción de la salud bucodental generan cambios y evitan la aparición de enfermedades en la edad adulta. No todas las formas de intervenir y prevenir el desarrollo de enfermedades bucodentales son igual de efectivas. La formación y educación en la prevención de enfermedades ha sido abordada de diferentes formas desde los centros educativos, no obstante, no todos han cumplido con los objetivos esperados debido a múltiples factores que afectan al éxito y consolidación de la misma. La falta de acciones planificadas en el marco de la formación curricular y las intervenciones aisladas en materia de formación para la salud bucodental han condicionado el éxito y alcance de dicha formación.

Objetivo: conocer el efecto de los programas educativos que promueven la salud en los centros educativos.

Metodología y Fuentes: revisión sistemática de artículos en inglés, utilizando las bases de datos Web of Science (WOS), Medline y PsycINFO.

Resultados: Baja planificación de la formación para la prevención de enfermedades bucodentales. Intervención tardía basada en programas puntuales no asociados y coordinados en el marco de la educación reglada.

1. INTRODUCCIÓN

La Oficina Regional de Europa (ORE), la Comisión Europea, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Consejo de Europa y la Unión Internacional de Promoción de la Salud y Educación para la Salud son principalmente las instituciones que se han hecho eco de la necesidad e importancia de la promoción de la salud en los centros escolares.

Según el estudio de Wang et al. (2019) publicado por la Organización mundial de la salud (OMS) alrededor de 3.500 millones de personas en el mundo presentan afecciones bucodentales. De las afecciones más comunes se encuentra la caries en dientes permanentes y en niños (520 millones sufren de caries en los dientes de leche). Los datos son preocupantes pues si bien podría parecer que no es tan relevante, las consecuencias derivadas de una inadecuada salud bucodental podrían traer serias consecuencias y patologías asociadas. La alta morbilidad de las principales enfermedades orales, representa un problema que genera enormes gastos a los sistemas de salud de los países, ya que, además de afectar la salud bucodental de quienes las padecen, les acompañan a lo largo de su vida causando dolor, malestar, desfiguración e incluso la muerte como lo señala la OMS (2021). Los costes del tratamiento de enfermedades bucodental son elevados y siguen estando sin incluirse entre las coberturas y tratamientos gratuitos en los sistemas de salud de muchos países.

En España el Consejo General de Colegios de Odontólogos y Estomatólogos con sede en Madrid, realizó la encuesta de salud oral en el año 2020 (Llodra y Bourgeois, 2020) con la intención de conocer los datos de salud oral. Para ello se planteó conocer la realidad de la salud bucodental de los españoles, incluidos los niños, este estudio sirvió para orientar a las administraciones sanitarias sobre estrategias para la disminución de los elevados índices de enfermedad orales de la población española. Concretamente se advirtió que el 95% de la población española está afectada por caries y que esta cifra se eleva al 100% en los adultos mayores. En el caso de niños menores de 6 años el 31% padece caries dental que no han sido curadas mediante tratamientos dentales en un 80 a 90% de los casos, el 30% de los adolescentes presenta caries dental, mientras que el 90% de los adultos jóvenes padecen esta enfermedad.

Las enfermedades periodontales son, junto a la caries dental, las dos enfermedades que con más frecuencia afectan a la salud bucal (Jürgensen y Petersen, 2013; Puy et al. 2018). Si se mantienen de manera prolongada son causantes de la pérdida de los dientes y de otras enfermedades como la endocarditis bacteriana, que afecta al corazón, las infecciones

pulmonares y renales, entre otras. El nivel de conocimiento de la población sobre los riesgos de padecer caries dental y enfermedad periodontal continúan siendo bajo, la caries dental es tan común, que ni siquiera se considera como una enfermedad infecciosa provocada por microorganismos, como es en realidad (Bravo Pérez, 2005).

Los mecanismos de producción tanto en la caries dental como de enfermedad periodontal, están relacionados con los restos de alimentos que no son removidos adecuadamente de los dientes, encías y lengua, mediante un adecuado cepillado y hábitos de higiene. La higiene bucodental es fundamental, especialmente desde edades tempranas, por la importancia que tiene en la consolidación de hábitos de higiene bucal que se traducen en hábitos para alcanzar una vida saludable. Es necesario entender que ambas enfermedades son perfectamente evitables y que las escuelas juegan un papel fundamental en el establecimiento de hábitos y consolidación de conductas preventivas. La prevención debería iniciarse a edades muy tempranas para así evitar que la caries y las enfermedades periodontales se instalen y permanezcan activas en la cavidad oral causando la pérdida prematura de los dientes permanentes.

Tanto la ORE como la ONU proponen adoptar modelos educativos alternativos desarrollados desde la etapa de educación infantil por considerar que, como afirma (Pérez Jorge et al., 2015; Pérez Jorge et al., 2016; Pérez Jorge et al., 2019; Pérez Jorge et al., 2021a; Pérez-Jorge et al., 2021b), favorece la promoción del bienestar, el desarrollo de la personalidad, la promoción de la salud, para contribuir de forma significativa a la mejora de la salud y bienestar del individuo.

Los docentes de educación infantil pueden promover la salud si disponen de formación adecuada en materia de salud y factores de riesgo. De acuerdo al planteamiento de la OMS (2021) los centros educativos pueden y deben enseñar a los niños y niñas a cepillarse los dientes adecuadamente, además enseñar educación para la salud general y bucal favoreciendo con ello los estilos de vida saludable.

Los docentes pueden ayudar a comprender que, tener una vida saludable implica también tener salud bucal y deben enseñar de las consecuencias y efectos perjudiciales que pueden producirse en todo el organismo por la pérdida de la salud bucodental.

La Educación para la salud es parte esencial de la educación para la vida, y debe ser considerada como un componente primordial de la educación integral del alumno. La promoción de la salud, desde la educación, resulta un proceso fundamental que capacita a las personas para tener control sobre su salud y mejorarla. Desde los centros educativos la promoción de la salud bucodental debe estar basada en asegurar que el alumnado, en la vida cotidiana, opten por

escoger realizar acciones adecuadas para el cuidado de su boca y el desarrollo de hábitos que les lleven a disfrutar de una vida plenamente saludable.

Para que un programa para la promoción de la salud funcione es necesario que se adecue al contexto en el que se va a implementar. Los programas no se deben implementar como algo puntual que se desarrolla en unas circunstancias determinadas, ya que la promoción de la salud ha de ser parte del ideario y cultura de centro. Su valor y relevancia debe priorizar su abordaje, dando tiempo y oportunidades para su interiorización (Zach et al., 2018). Ejemplo de los efectos limitados de las actuaciones puntuales en el ámbito de la educación para la salud, es el estudio de Min et al. (2019) cuyos cambios pese a ser significativos no se mantuvieron en el tiempo.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es conocer el efecto de los programas educativos que promueven la salud bucodental en los centros educativos en etapas educativas obligatorias, a partir de un procedimiento de revisión sistemática. Analizando el marco teórico existente, las preguntas de investigación son:

- ¿Qué tipo de escuelas promueven y desarrollan programas para la promoción de la salud bucodental?
- ¿Son efectivos los programas promoción de la salud bucodental?
- ¿Cuáles son las dificultades y las limitaciones que los centros educativos tienen en la promoción de la salud bucodental?

3. METODOLOGÍA

3.1 Criterios de elegibilidad

Los programas que promueven la salud en los centros educativos suelen centrarse en los diferentes ámbitos, incluido el de la salud bucodental para este estudio nos centraremos en programas específicos de promoción de la salud bucodental en alumnado de centros de educación obligatoria. Los criterios para la elección de los estudios sobre programas de promoción de la salud bucodental han de aportar datos sobre los beneficios y/o limitaciones de la puesta en práctica de estos programas. De forma específica y para determinar de forma objetiva los documentos elegibles se consideraron los siguientes criterios de inclusión y exclusión (Ver tabla 1):

Tabla 1.

Criterios de inclusión y exclusión estimados

Inclusión	Exclusión
<ul style="list-style-type: none">- Estudios en inglés- Documentos redactados en los últimos 7 años- Documentos centrados en las etapas de educación obligatoria (Educación Infantil, Primaria y Secundaria)- Artículos de investigación- Estudios sobre programas de promoción de la salud bucodental- Artículos de acceso abierto	<ul style="list-style-type: none">• Artículos de más de 7 años• Artículos en idiomas diferentes al inglés• Artículos no centrados en programas de salud• Artículos que centren sus resultados en la eficacia de los programas• Artículos de reflexión, capítulos de libro o libros

Nota. Elaboración propia.

3.2 Revisión de la literatura

Las bases de datos electrónicas utilizadas para la búsqueda fueron PsycINFO, Medline y Web of Science Core Collection. Dado que esta revisión se centra en un tema interdisciplinario, que implica las áreas de educación y salud. Se empleó una combinación de operadores booleanos (AND, OR) usando los siguientes términos para la búsqueda: “oral health education programs” junto a una combinación de términos educativos (“Early childhood education”, “Primary school”, “Secondary school”, “Compulsory education”, “obligatory education”, “primary education”, “secondary education”, “basic education”, “elementary school”, “early education” y “high school”).

La búsqueda se realizó en el campo de resúmenes de PsycINFO y Medline. En el caso de Web of Science la búsqueda se realizó en el campo del tema, que busca el título, resumen y palabras clave.

La búsqueda se realizó por primera vez el 10 de marzo de 2021, y los resultados se establecieron para el periodo 2015-2022.

3.3 Extracción y síntesis de datos

Con el fin de obtener una buena síntesis de los hallazgos de los estudios incluidos se estimaron los siguientes aspectos: país del estudio, los objetivos, el diseño de investigación, los datos demografía de los participantes, métodos de recogida de datos, análisis y principales resultados. Los resultados se presentan mediante una síntesis narrativa (Popay et al. 2006). El análisis fue inductivo y se centró en la generación resultados relatados en torno al efecto y limitaciones de

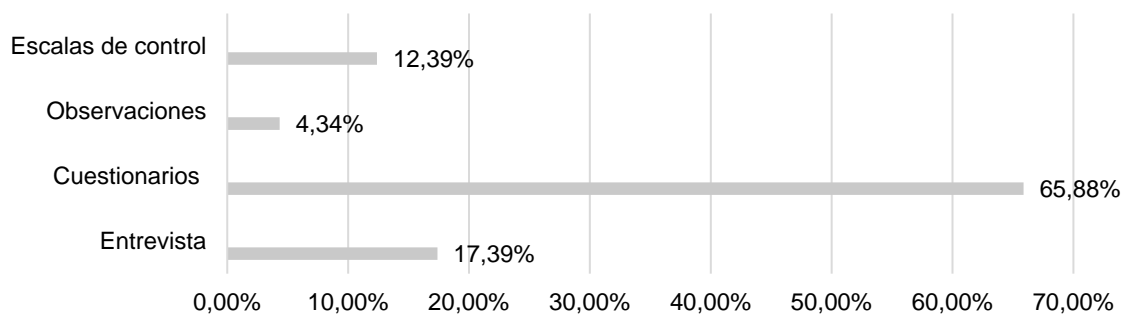
los estudios sobre la implementación de programas para la prevención de enfermedades bucodentales.

Se comenzó buscando en las bases de datos, donde se identificaron 35 documentos en WOS, 17 artículos en Medline y 2 en PsycINFO. Por lo que, la búsqueda dio como resultado un total de 54 documentos. Llegados a este punto, se eliminaron los duplicados, haciendo uso del gestor bibliométrico Mendeley, excluyendo un total de 12 artículos. Tras esto, se empezaron a aplicar los criterios de inclusión, eliminando 25 documentos no centrados en el abordaje educativos de la salud bucodental en los centros educativos (desarrollo de programas de prevención, o intervención). Tras la lectura completa se descartaron tres que no eran estudios de investigación sobre intervención para la prevención o educación en salud bucodental. Finalmente, el total de documentos a analizar fueron once.

Los instrumentos de evaluación utilizados fueron diversos, habiendo en muchos casos más de un instrumento por estudio: las entrevistas individuales (17.39%), cuestionarios (65.88%), observaciones (4.34%), escalas de control (12.39%). Como se puede ver en la Figura 1, los más utilizados fueron los cuestionarios, las entrevistas y las escalas de control.

Figura 1.

Pruebas de evaluación utilizadas en los estudios



Nota. Elaboración propia.

En la mayoría de los estudios, las muestras seleccionadas fueron alumnos y alumnas de educación primaria. En cuanto a los resultados, señalar que hay unanimidad en la eficacia de los programas si bien en algunos casos la consolidación de los hábitos y actitud hacia el cuidado de la boca no quedó completamente confirmado. En este sentido, algunos programas no cumplieron con los objetivos que se habían planteado sobre su eficacia por la falta de referentes del efecto a largo plazo, hecho que sugiere que el desarrollo y aplicación de los programas no ha de obedecer a acontecimientos o momentos puntuales, sino que debe integrarse dentro del plan de formación del alumnado como un objetivo más de aprendizaje. Asimismo, ocho estudios se centraron en la etapa de educación primaria (72,8%), dos en educación secundaria

obligatoria (18.1%), y uno en ambas etapas (9.1%). En relación a los participantes, nueve de los estudios se centraron en alumnado (81.8%) y dos en profesorado (18.2%).

Toda la información se puede observar en la Tabla 1, donde también se recoge el autor o autores, el año de publicación, el propósito, el diseño, la muestra, el instrumento de evaluación, tipo de programa y los principales resultados.

Tabla 1.

Resultados

Referencias del estudio	Objetivo	País	Año	Diseño	Muestra	Instrumentos	Tipo de programa	Resultados
Angelopoulos et al., 2015	Evaluar la eficacia de la educación en salud bucodental mediante el aprendizaje experimental (EL) frente a la enseñanza tradicional (TL), para mejorar conocimientos, actitud y comportamiento en materia de salud bucodental, así como la higiene bucal, la salud gingival y la caries de los niños de 10 años	Grecia	2015	Estudio experimental	Se reclutaron 84 niños y niñas para el grupo de EL y 100 para el de TL en 3 localidades de Grecia.	Se utilizó el índice de higiene modificado (HI) para el registro de la placa dental, el índice gingival simplificado (GI-S) para la gingivitis y el DMFT, basado en los criterios de la BASCD, para la caries dental	Preventivo	El programa EL tuvo más éxito que el TL en la mejora de la higiene bucodental. Ambos programas mejoraron los conocimientos, la actitud y el comportamiento en materia de salud bucodental de los niños y niñas
Jain et al., 2016	Evaluar el efecto de la formación de los maestros de escuela sobre el estado de higiene bucal de los niños y niñas de 8 a 10 años de edad de las escuelas públicas	India	2016	Estudio experimental	Se incluyeron en el estudio 279 escolares de 8 a 10 años de edad de dos escuelas públicas	Cuestionario sobre los conocimientos y la práctica de la salud bucodental (17 preguntas sobre conocimientos y la práctica de niños y niñas respecto a la higiene bucodental antes y después del programa de formación de profesores	Preventivo	Los resultados sugieren que el aprendizaje experimental es un método eficaz de educación en salud bucodental en la escuela para mejorar la higiene bucodental de los niños y niñas de primaria educación
Karimy et al., 2020	Evaluar la utilidad de la teoría del comportamiento planificado (TPB) para cambiar los comportamientos relacionados con la salud bucodental entre los escolares de 11 a 13 años	Irán	2020	Estudio Experimental	Participaron 356 estudiantes (180 en el grupo experimental y 176 en el grupo de control)	Cuestionario y observación de los avances de implementación del programa de salud oral en cuatro fases (Salud bucodental, cepillado y uso del hilo dental, técnica correcta de cepillado y uso del hilo dental y la planificación de la salud u cuidado bucodental	Preventivo	Se dio una diferencia significativa de los constructos plan de acción y plan de afrontamiento en el grupo experimental antes y después de la intervención. Diferencia significativa entre las puntuaciones de los grupos de intervención y de control bajo el control estadístico de la prueba posterior en dos grupos (covariable) después de un programa de educación dirigido por pares.
Alsumait et al., 2019	Este estudio evaluó la relación entre la inscripción en un programa de prevención de la salud oral en la escuela (SOHP) y el estado de salud dental de los niños y niñas y la calidad de vida relacionada con la salud oral (OHRQoL)	Kuwait	2018	Estudio experimental.	Participaron 440 niños y niñas de educación primaria de entre 11 y 12 años. Los participantes se clasificaron en dos grupos: SOHP y no SOHP	Cuestionario y observación El grupo de la SOHP (alumnado inscrito en el programa durante al menos 3 años. Los niños y niñas recibían dos veces al año aplicaciones de barniz de flúor y selladores de fisuras si era necesario; las madres recibían, al menos, una sesión de educación en salud bucodental.	Preventivo.	La inscripción en los servicios de prevención del SOHP se asoció con un impacto positivo con la disminución en el nivel de caries de los niños y niñas. No hubo impacto significativo en el conocimiento, la actitud, la práctica o la OHRQoL de las madres.
Jwa, 2022	Proporcionar datos básicos sobre la creación de aulas de cepillado de dientes en las escuelas primarias	South Korea	2018	Estudio experimental	Participaron 137 niños y niñas de educación primaria	Examen oral, índice PHP simplificado, índice gingival (índice PMA), prueba de actividad de caries	Preventivo	Para que el cepillado de dientes se convierta en un hábito, la instalación para el cepillado de dientes debe construirse en forma de aula con buena accesibilidad a la cafetería. El profesor de

								la escuela deberá impartir una forma de educación activa y práctica para ayudar a los niños y niñas a crear hábito
Kazuhiro et al., 2013	Determinar la utilidad de un dibujo de la boca como instrumento visual de alfabetización en salud oral, comparando los cambios en la alfabetización en salud antes y después de la educación en salud oral	Japón	2012	Estudio descriptivo, transversal y multicéntrico	Participaron 162 estudiantes de 15 a 16 años de educación secundaria y que participaron del programa 'Encourage School' en Tokio	Fotografía intraoral, primer y segundo dibujo, autoevaluación	Preventivo	Mostró aumento significativamente después de la educación bucodental, lo que indica que la formación mejoró el conocimiento de los estudiantes
Halawany et al., 2018	El objetivo de este estudio fue examinar la eficacia de la intervención en salud bucodental en la mejora de los conocimientos y la conducta de salud autodeclarada entre niños y niñas de 6 a 8 años	Arabia Saudí	2018	Investigación evaluativa	Participaron 1661 niños y niñas de entre 6 y 8 años de edad (primer, segundo y tercer grado).	Cuestionario autoadministrado en dos partes: a) conocimientos de salud bucodental y b) comportamiento de salud bucodental.	Preventivo	Los resultados demostraron que una intervención escolar fácil de organizar y poco costosa puede, a corto plazo, ser eficaz para mejorar los conocimientos y el comportamiento de niños y niñas en materia de salud bucodental
Saffan et al., 2017	Evaluar el efecto de la educación en salud bucodental en alumnado de primaria y secundaria de escuelas privadas. Examinar las diferencias de conocimientos específicos entre géneros, nacionalidades y niveles educativos de los alumnos.	Arabia Saudí	2017	Estudio Experimental	Participaron 1279 alumnos y alumnas de los niveles educación primaria y secundaria	Mann-Whitney U-test	Preventivo	Los conocimientos generales y específicos sobre salud bucodental mejoraron después de la intervención educativa proporcionada por el KSCCH.
Gowdar et al., 2020	Evaluar los conocimientos y la actitud hacia la atención odontológica primaria entre los profesores varones.	Arabia Saudí	2020	Experimental	350 profesores y profesoras de educación primaria	Cuestionario autoadministrado sobre conocimientos y la actitud hacia el cuidado dental y las prácticas de higiene bucal	Preventivo	Aunque el profesorado tenía un conocimiento adecuado y buenas actitudes hacia el cuidado dental, demandaban programas de formación sobre educación en salud bucodental en las escuelas
Naidu, & Nandlal, 2017	Evaluar la eficacia del Programa de Educación Preventiva en Salud Dental en la Escuela Primaria (PPSDHEP)	Mysore USA	2017	Estudio Experimental	Participaron 926 niños y niñas de 6 a 12 años que estudiaban educación primaria	Cuestionario para la evaluación de la eficacia del programa	Preventivo	La aplicación de programas como el propuesto evidenciaron resultados positivos y confirmaron la idea de que los maestros y maestras pueden aplicarlos con éxito estos programas en las escuelas
Khurana et al., 2020	Evaluar el conocimiento, la actitud, el enfoque y creencias de los maestros y maestros hacia la salud oral y el impacto de esta intervención de formación en la mejora de sus conocimientos	India	2020	Estudio Experimental	Participaron 50 profesores y profesoras de educación primaria	Se elaboró un cuestionario autoadministrado para evaluar el conocimiento y la práctica de los profesores hacia la higiene bucal antes y después del programa de formación al que asistieron	Preventivo	La formación mejoró los conocimientos de los profesores y profesoras en materia de salud bucodental, la formación impartida sobre salud bucodental fue bien recibida y valorado por el profesorado

Nota. Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones a las que se llegan con este estudio son:

- La educación y promoción de la salud bucodental en los centros escolares deben implementarse y desarrollarse mediante la inclusión de dicha formación en el

currículum.

- Los resultados de las intervenciones puntuales basadas en programas aplicados de forma puntual y no continua generan efectos puntuales que no se consolidan en el tiempo.
- Se requiere de la mejora de la formación del profesorado en materia de salud y no solo ha de ser desarrollada por profesionales sanitarios externos a los centros escolares.
- La promoción de la salud bucodental es un compromiso social que requiere de la participación de todos sus miembros.
- La educación para la salud bucodental no es un compromiso exclusivo de las escuelas, ha de implicar a las familias y a profesionales de la salud.
- El docente debe ser un punto de apoyo fundamental en el éxito de la promoción de la salud bucodental, han de liderar el cambio incentivando y motivando al alumnado hacia la adopción de hábitos saludables.
- Se requiere de una mejora de la cualificación y formación del profesorado en el ámbito de la salud.
- Los programas de promoción de la salud bucodental han de ser, sobre todo, programas para la formación de toda la comunidad educativa y has de estar centrados en el desarrollo de hábitos y actitudes positivas hacia el cuidado y salud bucodental.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al Saffan, A., Baseer, M., Alshammary, A., Assery, M., Kamel, A., & Rahman, G. (2017). Impact of oral health education on oral health knowledge of private school children in Riyadh city, Saudi Arabia. *Journal of International Society of Preventive & Community Dentistry*, 7(3), 186-193. https://doi.org/10.4103/jispcd.JISPCD_372_17
- Alsumait, A., ElSalhy, M., Behzadi, S., Raine, K., Gokiart, R., Cor, K., ... & Amin, M. (2019). Impact evaluation of a school-based oral health program: Kuwait National Program. *BMC oral health*, 19(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12903-019-0895-1>
- Angelopoulou, M., Kavvadia, K., Taoufik, K., & Oulis, C. (2015). Comparative clinical study testing the effectiveness of school based oral health education using experiential learning or traditional lecturing in 10 year-old children. *BMC Oral Health*, 15(1), 1-7. <https://doi.org/10.1186/s12903-015-0036-4>

- Bravo-Pérez, M., Casals-Peidró, E., Cortés-Martinicorena, F., Llodra-Calvo, J., Álvarez-Arenas, I., Hermo-Señariz, P., ... & Zapata-Carrasco, M. (2006). Encuesta de salud oral en España 2005. *Rcoe*, *11*(4), 409-456.
- Cortés Martinicorena, F. (2016). El sistema PADI. Estudio de las comunidades autónomas que proveen atención dental con este modelo en España. *Rcoe* *21*(4), 191-199.
- Gowdar, I., Aldamigh, S. A., Wabran, M., Althwaini, A., Alothman, T., & Alnafisah, A. (2020). Knowledge and attitude of male schoolteachers towards primary dental care. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, *9*(3), 1594- 1598. https://doi.org/10.4103/jfmpe.jfmpe_1100_19
- Halawany, H., Al Badr, A., Al Sadhan, S., Al Balkhi, M., Al-Maflehi, N., Abraham, N., ... & Al Sherif, G. (2018). Effectiveness of oral health education intervention among female primary school children in Riyadh, Saudi Arabia. *The Saudi dental journal*, *30*(3), 190-196. <https://doi.org/10.1016/j.sdentj.2018.04.001>
- Jain, S., Bhat, N., Asawa, K., Tak, M., Singh, A., Shinde, K., ... & Doshi, A. (2016). Effect of training school teachers on oral hygiene status of 8-10 years old government school children of Udaipur city, India. *Journal of clinical and diagnostic research: JCDR*, *10*(8), 95-99. <https://doi.org/10.7860/JCDR/2016/18576.8330>
- Jürgensen, N., & Petersen, P. (2013). Promoting oral health of children through schools—Results from a WHO global survey 2012. *Community Dent Health*, *30*(4), 204-218.
- Jwa, S. (2021). Changes in the oral health and tooth brushing habits of upper grade primary school children according to the composition of the tooth brushing environment of the school. *Journal of Korean Academy of Oral Health*, *45*(4), 210-217. <https://doi.org/10.11149/jkaoh.2021.45.4.210>
- Karimy, M., Higgs, P., Abadi, S. S., Armoon, B., Araban, M., Rouhani, M., & Zamani-Alavijeh, F. (2020). Oral health behavior among school children aged 11–13 years in Saveh, Iran: an evaluation of a theory-driven intervention. *BMC pediatrics*, *20*(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12887-020-02381-6>
- Kazuhiro, I., Seitarou, M., Keisuke, S., & Masayuki, T. (2013). Clinical study of complications with dental implant treatments. *International Journal of Oral and Maxillofacial Surgery*, *42*(10), 1263. <https://doi.org/10.1016/j.ijom.2013.07.312>

- Khurana, C., Priya, H., Kharbanda, O., Bhadauria, U., Das, D., Ravi, P., & Dev, D. (2020). Effectiveness of an oral health training program for school teachers in India: An interventional study. *Journal of Education and Health Promotion*, 9(1),98. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_636_19
- Llodra Calvo J, Bourgeois D. (2020). *Estudio prospectivo Delphi. La salud bucodental en España 2020. Tendencias y objetivos de salud oral*. Fundación Dental Española.
- Min, J., Tan, Z., Abadie, L., Townsend, S., Xuel, H., & Wang, Y. (2019). An evaluation of the effectiveness of the National Aeronautics and Space Administration (NASA) Mission-X child health promotion program in the United States. *Journal of pediatric nursing*, 32(6), 1333-1339. <https://doi.org/10.1177/0890117117723959>
- Naidu, J., & Nandlal, B. (2017). Evaluation of the effectiveness of a primary preventive dental health education programme implemented through school teachers for primary school children in Mysore city. *Journal of International Society of Preventive & Community Dentistry*, 7(2), 82-89. https://doi.org/10.4103/jispcd.JISPCD_326_16
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2021). *74ª Asamblea Mundial de la Salud*. OMS.
- Pérez-Jorge, D., Barragán-Medero, F., Herrera-Hernández, J. M., & Falcón-Chueca, S. (2019). Health Programme Evaluation and the Improvement of Quality of Care: An Orthogeriatrics Programme Case Study. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(11), em1766. <https://doi.org/10.29333/ejmste/108330>
- Pérez-Jorge, D., De la Rosa-Hormiga, M, Álvarez, P., Díaz-González, C.M y Marrero-Morales, S. (2015). The Identification of Knowledge and Educational Requirements for Secondary School Teachers in the Field of Health Education. *Psychology*, 6(6), 773-781. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2015.66076>
- Pérez-Jorge, D., González-Luis, M. A., & Ariño-Mateo, E. (2021a). Formación del profesorado y promoción de la salud en los centros escolares. En *Escenarios educativos investigadores: hacia una educación sostenible* (pp. 626-637). Dykinson.
- Pérez-Jorge, D., González-Luis, M. A., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., & Ariño-Mateo, E. (2021b). Educational Programs for the Promotion of Health at School: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20), 10818. <https://doi.org/10.3390/ijerph182010818>

- Pérez-Jorge, D., Jorge-Estévez, M. D., Gutiérrez-Barroso, J., de la Rosa-Hormiga, M., y Marrero-Morales, M. S. (2016). Health Education for High School Students in Spain. *International education studies*, 9(10),185-201. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n10p185>
- Popay J, Roberts H, Sowden A, Petticrew M, Arai L, Rodgers M, Britten N, Roen K, Duffy S (2006). *Guidance on the Conduct of Narrative Synthesis in Systematic Reviews. ESRC Methods Programme*. University of Lancaster
- Puy, M., González, J., Ortuño, M., Alonso, E., Ruiz, C., & Gil, R. (2018). La atención bucodental en comunidades autónomas con modelos público o mixto en España. *RCOE: Revista del Ilustre Consejo General de Colegios de Odontólogos y Estomatólogos de España*, 23(1), 14-22.
- Wang, H., Abbas, K. M., Abbasifard, M., Abbasi-Kangevari, M., Abbastabar, H., Abd-Allah, F., ... & Damiani, G. (2020). Global age-sex-specific fertility, mortality, healthy life expectancy (HALE), and population estimates in 204 countries and territories, 1950–2019: a comprehensive demographic analysis for the Global Burden of Disease Study 2019. *The Lancet*, 396(10258), 1160-1203. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30977-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30977-6)
- Zach, S., Inglis, V., Aviva, Z., Arnon, M., & Netz, Y. (2018). Active and Healthy Lifestyle – Nationwide Programs in Israeli Schools. *Health Promotion Internacional*, 33(6), 946-957. <https://doi.org/10.1093/heapro/dax034>

EL FUTURO DEL ALUMNADO CON ENFERMEDADES CRÓNICAS Y RARAS: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE LA RESPUESTA EDUCATIVA

María Álvarez-Rementería Álvarez

Zuriñe Gaintza Jauregi

Leire Darretxe Urrutxi

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

maria.alvarezrementeria@ehu.eus

PALABRAS CLAVE

Enfermedades Crónicas, Enfermedades Raras, Educación Inclusiva, Derechos Humanos.

RESUMEN

Este trabajo pretende contribuir en la consecución del derecho a una educación de calidad para el alumnado, especialmente para aquel que tiene enfermedades crónicas (EECC) o raras (EERR). Mediante una revisión de la literatura existente en torno al ámbito educativo para la escolarización de dicho alumnado, se obtiene información relevante sobre conocimiento y líneas de actuación que contribuyen a abordar su escolarización avanzando con ello en su inclusión. Los hallazgos, desde la propia conceptualización de la enfermedad, señalan que, teniendo en cuenta la gran variabilidad de enfermedades y condicionantes asociados en el caso de las EECC y EERR, aspectos como la implicación y comunicación con las familias, la formación y el conocimiento del profesorado en esta temática y la construcción de un trabajo en red entre los diferentes ámbitos implicados (familiar, escolar, sanitario y social) son elementos clave para la adecuada escolarización de estos niños y niñas y su máximo desarrollo tanto académico como personal y social. Todo ello apunta a una serie de implicaciones profesionales, institucionales y políticas que son aquí abordadas. Las conclusiones reiteran la necesidad de ampliar el conocimiento en el campo de los escolares con EECC y EERR para garantizar sus derechos y avanzar en la construcción de contextos educativos y sociales más inclusivos y equitativos.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los mayores retos que asumen los sistemas educativos en la actualidad es el de garantizar una educación de calidad y, por tanto, inclusiva a todo el alumnado independientemente de sus características, capacidades, origen, sexo, etc., incluyendo asimismo al conjunto de niñas y niños que sufren distintas dificultades derivadas de su estado de salud (UNESCO, 2015).

El informe Warnock formulado en 1978 supuso un hito para los sistemas educativos en relación con la respuesta al alumnado que precisa de apoyos extraordinarios. A partir del informe, se acuña el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE) como eje principal a partir del que se formula la respuesta educativa al alumnado que requiere algún tipo de apoyo extraordinario a lo largo de su escolarización. Esto supuso un avance en la incorporación de una parte de la población infantil que históricamente había quedado excluido por sus capacidades o características y, con esta idea, influye en la legislación educativa de muchos países a la hora de promover la integración de todos los niños y niñas en el sistema educativo ordinario. Así ocurrió en el Estado español, donde dicho informe inspiró una escuela comprensiva e integradora (Cerdá y Iyanga, 2013), siendo en un primer momento la LOGSE (1990) y después la LOE (2006) las leyes que impulsaron el compromiso del sistema educativo a ofrecer una respuesta a la diversidad del alumnado desde la escuela ordinaria (Anderson y Boyle, 2019).

De esta forma, en nuestro contexto se aplica el término de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), entendiendo desde el marco de la inclusión educativa que todo alumno o alumna puede precisar, en mayor o menor medida, recursos y/o apoyos extraordinarios que deben ser ofrecidos en el entorno escolar. El alumnado con NEAE abarca, por un lado, niñas y niños con NEE (discapacidad, trastornos generalizados del desarrollo y trastornos graves de conducta) y, por otro lado, alumnado que presenta otras dificultades específicas de aprendizaje, trastornos por déficit de atención o hiperactividad, dificultades derivadas de condiciones personales, incorporación tardía al sistema educativo y altas capacidades (LOE, 2006). La última normativa emitida por el ministerio de educación, la LOMLOE 2020, en su artículo 73 reformula la definición de alumnado con NEEs concretando que este alumnado "afrenta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta de la comunicación y del lenguaje, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo".

Uno de los grupos que, ya sea en momento determinado o durante extensos períodos de su escolarización, necesita este tipo de recursos o apoyos es el del alumnado que presenta algún tipo de enfermedad. Según la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS), la enfermedad es una "alteración o desviación del estado fisiológico en una o varias partes del cuerpo, por causas en general conocidas, manifestada por síntomas y signos característicos, y cuya evolución es más o menos previsible". El amplio abanico de casuísticas de enfermedades

infantiles da lugar a patologías de diversa naturaleza, desde las enfermedades más comunes como pueden ser un resfriado o una gastroenteritis, pasando por Enfermedades Crónicas (EECC) consideradas comunes (asma, diabetes, obesidad, etc.) hasta aquellas menos frecuentes conocidas como Enfermedades Raras (EERR) como puede ser el síndrome West, el síndrome Prader-Willi, Piel de Mariposa, entre otras.

De acuerdo con la responsabilidad y el compromiso asumido por el sistema educativo de garantizar una educación inclusiva, la escuela se encuentra en la obligación de considerar las diversas patologías y adaptarse a las necesidades individuales del alumnado, lo cual implica ofrecer una respuesta a las dificultades que se derivan del tratamiento y la evolución de las enfermedades que afectan la escolarización de estos colectivos. En el caso del alumnado con EECC dados los cuidados médicos específicos que precisan (Blumberg et al., 2007), muchas niñas y niños permanecen largas temporadas con tratamientos en hospitales, ingresados y acudiendo a aulas hospitalarias y con una alta frecuencia de asistencia a consultas médicas. Este alumnado, como consecuencia de su enfermedad corre el riesgo, por un lado, de experimentar estados anímicos y emocionales como la ansiedad, el temor a la muerte, la ira o la impotencia (Quesada et al., 2014) y, por otro lado, abstenerse a menudo de las clases con el impacto negativo en su desarrollo personal y académico que ello implica (Barnard-Brak et al., 2017).

Si bien, el apoyo constituye la medida general que se proporciona desde el contexto escolar para responder al alumnado que tras padecer una enfermedad común se reincorpora a su aula, no ocurre lo mismo en el caso de las EECC y, menos aún, cuando se trata de las EERR. En estos dos últimos casos y, dada la gran variedad de enfermedades existentes, se requieren respuestas más complejas siendo necesario que, el profesorado, en un primer momento conozca y comprenda las condiciones básicas vinculadas al estado de salud del alumnado y, poco a poco, conciba la idea de que no está sólo con ese niño o niña, que tanto la familia como el servicio sanitario y social le van a ser de gran ayuda para orientar la respuesta pedagógica que debe implementar.

2. OBJETIVO

Tal y como señalan Coffield y Edward (2009), existe la necesidad de desarrollar estrategias y procesos que estén dirigidos a reducir las desigualdades entre el alumnado y de esta forma fomentar la equidad. Asimismo, la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) apuesta por emprender un camino de transformación posibilitando a todas las personas un entorno adecuado para la plena realización de sus derechos y capacidades.

Así, a través de una búsqueda sistemática en torno al alumnado con EECC y EERR el objetivo de este estudio es revisar la literatura existente en el ámbito educativo para recoger y resumir aquella información útil que favorezca la inclusión de dicho alumnado y avanzar, así, en el derecho a una educación de calidad a la que, al igual que el resto de los niños y niñas del mundo, tienen reconocida en la Declaración de los Derechos del Niño de Naciones Unidas (ONU, 1948).

3. METODOLOGÍA

Este estudio es de carácter exploratorio en tanto que el método utilizado es una revisión sistemática internacional de la literatura utilizando técnicas críticas de análisis descriptivo de contenido (Rivero et al., 2019). Se ha utilizado la herramienta PRISMA-P para revisiones sistemáticas (Hempel, 2020), cuyo procedimiento se basa en las unidades temáticas que conforman la pregunta de investigación, que en este caso es la siguiente: *¿Cuál es el estado de la cuestión en relación a la respuesta educativa desde la escuela al alumnado con EECC o EERR?*

3.1. Procedimiento

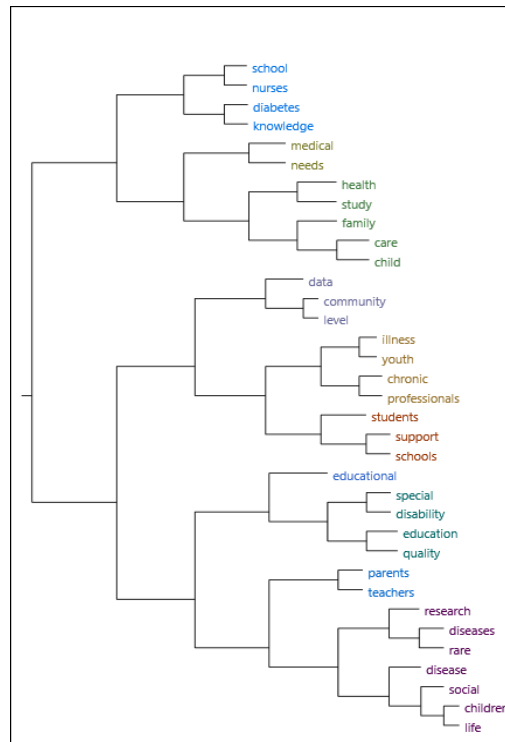
La búsqueda se ha limitado a artículos escritos en inglés o castellano, publicados entre 2010 y 2020 en revistas científicas indexadas, sometidas a revisión por pares e incluidas en las bases de datos WOS (Web of Science), Scopus y ERIC (Educational Resources Information Centre). La búsqueda se ha aplicado a títulos, resúmenes y palabras clave utilizando la familia de palabras derivadas de cada uno de los tres bloques principales:

- Respuesta educativa inclusiva: *inclusive education; educational inclusion; inclusion in education; school; educational inclusion; educational response; special needs.*
- Enfermedades crónicas o raras: *rare disease, chronic disease.*
- Educación básica: *elementary school, school, primary education, K12; primary education.*

Una vez realizada la búsqueda avanzada en cada base, se llevó a cabo una lectura de los resúmenes siguiendo los criterios de inclusión y exclusión elegidos. Las fases han sido las siguientes: 1) búsqueda avanzada en WOS (n=24), Scopus (n=16) y Eric (n=17), obteniendo un total de 57 publicaciones; 2) eliminación de duplicados (n=53); 3) lectura de resúmenes siguiendo los criterios de inclusión y exclusión (n=18).

Figura 2

Análisis de conglomerados. Muestra los 35 términos más frecuentes en los 18 artículos y el grado de vinculación entre ellos.



Nota. Elaboración propia a partir de Nvivo 12. Release.

Además, el software Nvivo permite hacer búsqueda de términos específicos que se consideren relevantes en el objeto de estudio para un análisis más profundo de los mismos. Una vez realizadas estas consultas, y junto con el soporte teórico de los antecedentes bibliográficos, se ha logrado obtener un sistema final de categorías. Se distinguen cuatro bloques principales. A su vez, dentro de estos bloques, se han diferenciado las subcategorías que muestra la Tabla 1.

Tabla 1

Nodos de la categorización temática del contenido.

1. EECC y EERR

1.1 Conceptualización EECC y EERR

1.2 Consecuencias o implicaciones educativas

2. Respuesta educativa

2.1 Inclusión, Marco de derechos

2.2 Estrategias de apoyo

2.3 Profesionales de apoyo

2.4 Formación del profesorado

2.5 TIC e inclusión

3. Coordinación en la respuesta educativa

3.1 Familias

3.2 Escuela (Intra)

3.3 Multi-profesional (Inter)

3.4 Comunitaria

4. Implicaciones políticas e institucionales

4.1 En la política educativa

4.2 En las instituciones

Fuente. Elaboración propia a partir de Nvivo.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Conceptualización, caracterización e implicaciones en el ámbito educativo de las EECC

Al analizar diferentes estudios, se observa que en su inicio se preocupan en que el lector comprenda qué se entiende bien por enfermedad crónica, bien por enfermedad rara. Así, la enfermedad crónica se define como una enfermedad de larga duración y que generalmente progresa de manera lenta (World Health Organization citado en Pais y Menezes, 2019). Y según la Organización Mundial de la Salud (2012, citado en Gaintza et al., 2018), las EERR son un grupo de unos 7.000 trastornos caracterizados por una prevalencia inferior a 5 por cada 10.000 y que afectan a alrededor del 7% de la población. Además, este mismo estudio, aludiendo al estudio médico de Palau (2012) recoge que las EERR son enfermedades de difícil diagnóstico, graves y crónicas y, como tales, aludiendo a Blumberg et al. (2007) (citado en Willits et al., 2013), estos niños y niñas, a diferencia de sus iguales, presentan necesidades especiales de atención sanitaria.

Los resultados revelan que, por una parte, en relación al tipo de enfermedad y las consecuencias derivadas en el caso de la infancia que padece algún tipo de EECC o EERR, estas representan un amplio abanico y muy variado de implicaciones en la calidad de vida de este colectivo (Berger et al., 2018; Cheadle, 2011; Darretxe et al., 2017; Willgerodt, et al., 2020). centrándose la investigación fundamentalmente en el ámbito clínico (Darretxe et al.,2017).

Estas enfermedades requieren adaptaciones en muchos ámbitos de la vida (Stanton et al., 2007 citado en Pais y Menezes, 2019). Según Gaintza et al. (2018) un grupo de jóvenes destaca que

muchas de sus necesidades se derivan de las limitaciones físicas existentes. Todo ello conlleva a sufrir algunas de las consecuencias asociadas a estas enfermedades como por ejemplo un efecto negativo en el desarrollo académico (Maslow et al., 2012; Willits et al., 2013); pérdida de la escolaridad como el ausentismo (Boekaerts y Roder, 1999 citado en Pais y Mendez, 2019; Paz-Lourido et al, 2020; Berger et al., 2018; Adams et al. 2002 citado en Paz-Lourido et al., 2020; Willits et al., 2013); un mayor riesgo de aislamiento social (Berger et al., 2018; Senetac et al., 2012; Linertová, 2019) y un mayor riesgo de victimización por parte de sus iguales (Sentenac, 2012).. Así, la calidad de vida relacionada con la salud de niños y niñas con EECC supone un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores (biológicos, genéticos, ambientales y sociales) (Paz-Lourido et al, 2020).

4.2. Respuesta educativa al alumnado con EECC

Si bien, tal y como se recoge en los estudios, el registro de las EERR va en aumento (Wycoff-Horn y Caravella, 2011) y, en el contexto escolar afecta a todas sus franjas desde infantil, de 3 a 5 años (Lin et al., 2012), hasta la secundaria, adolescentes (Wycoff-Horn y Caravella, 2011). La baja prevalencia de este tipo de enfermedades hace que, en muchas ocasiones, el alumnado que las padece se convierta en invisible para el sistema educativo (Pais y Menezes, 2019; Paz-Lourido, 2020).

Los estudios remarcan los beneficios y el necesario avance hacia un modelo de inclusión educativa de este alumnado en centros ordinarios (Linertová et al., 2019), apostando por espacios compartidos (Gaintza et al., 2018). Mantener una situación normalizada en la escuela como cualquier otro estudiante es uno de los aspectos más importantes para este alumnado (Paz-Lourido et al., 2020). De ahí que, Maslow et al. (2012) insistan en estrategias de apoyo como la tutoría personalizada y la comunicación fluida con las familias como facilitadores a la hora en enfrentarse a las dificultades que encuentra este alumnado en la transición hacia la Educación Superior y la vida adulta. Sin embargo, pese a esas demandas y beneficios, el estudio de Linertová et al. (2019) muestra las diferencias existentes en la implementación de la educación inclusiva en Europa, existiendo en todos los países tres modalidades de oferta educativa (escuelas ordinarias, escuelas ordinarias con apoyo especial y escuelas especiales) dependiendo del grado de discapacidad.

Para alcanzar una respuesta educativa que garantice los derechos del alumnado con EECC o EERR, la mayoría de los estudios recogidos insisten en la necesidad de que el personal docente y demás profesionales que intervienen en la atención de sus necesidades cuenten con la

formación necesaria que les permita: conocer las consecuencias de estas enfermedades, así como las necesidades educativas asociadas; desarrollar una conciencia y empatía hacia los derechos de este colectivo y de sus familias; y conocer los recursos de los que dispone y las habilidades precisas para mejorar su calidad de vida (Berger et al., 2018; Darretxe et al., 2017; Maslow et al., 2012; Oeseburg et al., 2010). Sin olvidar que resulta fundamental la implicación de los profesionales, esto es, su actitud (Gaintza et al., 2018; Pais y Menezes, 2019; Paz-Lourido et al., 2020). Además, algunos trabajos subrayan la importancia de contar con personal sanitario en el marco escolar (school nurses), pudiendo así responder a muchas de las dificultades sanitarias desde el contexto escolar y reducir así el absentismo (Berger et al., 2019; Foley, et al., 2014; Willgerodt et al., 2020). Asimismo, Bublic et al. (2018) resaltan el potencial de las TIC para avanzar en la inclusión educativa del alumnado afectado por estas condiciones. Como señalan Paz-Lourido et al. (2020) la participación plena también puede verse afectada por las ausencias escolares ante hospitalizaciones Internet puede ser crucial para mantener la comunicación tanto con el profesorado como con el resto de alumnado. De este modo, la tecnología puede permitir reuniones tanto del equipo de salud como del educativo (Willgerodt et al., 2020).

4.3. Coordinación como clave en la respuesta a las necesidades del alumnado con EECC

En este sentido, el contexto que rodea la vida de este alumnado es clave para tejer la respuesta holística que se precisa en estos casos (Pais y Menezes, 2019). Casi la totalidad de los estudios revisados subrayan la necesidad de consolidar la coordinación interprofesional en la escuela (Berger et al., 2018), así como con las familias y los demás escenarios implicados en la vida de estas niñas y niños (Gaintza et al., 2018; Pais y Menezes, 2019, entre otros). En primer lugar, la coordinación entre profesionales de la escuela (profesorado, especialistas, profesionales de apoyo) es imprescindible para que las necesidades educativas del alumnado con EECC se vean cubiertas.

En segundo lugar, Gaintza et al. (2018) insisten en la incidencia que tiene la participación de las familias en el desarrollo social y emocional de este alumnado. Esto, además, parece mejorar la calidad de vida tanto de niños y niñas con EERR como de sus familias a través de la consolidación de canales de comunicación entre ambas esferas (escolar y familiar), facilitando así una respuesta más eficaz a sus necesidades como también señalan otros estudios analizados (Pais y Menezes, 2019; Paz-Lourido et al., 2020).

Sin embargo, tal y como advierten Oeseburg et al. (2015), dicha coordinación escuela-familia aún debe mejorarse para garantizar un intercambio fluido de información y conocimiento con los que ambos escenarios puedan contar. Asimismo, es necesario destacar que aquellas familias que viven en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica o viven en lugares de poca accesibilidad encuentran muchos más obstáculos en la respuesta coordinada (Willgerodt et al., 2020).

En tercer lugar, la coordinación desde la escuela no sólo con las familias, sino también con el equipo de profesionales del ámbito sanitario se considera esencial para que el alumnado con EECC o EERR alcance un aprendizaje y desarrollo de éxito (Berger et al., 2018; Foley et al., 2014). En esta línea, Paz-Lourido et al. (2020) afirman que la conexión entre la escuela y los servicios médicos es un asunto de necesidad por parte de ambos escenarios, especialmente en el caso de las niñas o niños que viven hospitalizaciones con frecuencia.

Por último, algunos de los estudios han ido más allá al identificar también el ámbito social y comunitario como otro de los pilares de una coordinación holística necesaria para dar una respuesta integral (Gaintza et al., 2018; Lin et al., 2013; Monge, 2018; Sentenac et al., 2012; Willgerodt et al., 2020; Willits et al., 2013). En este sentido, Berget et al. (2019) señalan que establecer una coordinación comunitaria permite optimizar los recursos que ofrece el contexto. Asimismo, Darretxe et al. (2017) apuntan a la importancia del tejido asociacionista en el apoyo a las familias con hijas o hijos con EERR.

Con todo lo anterior, Pais y Menezes (2019) afirman que la coordinación de las familias, la escuela, el servicio médico y aquellos contextos socializadores adquieren la máxima importancia en la vida cotidiana de este colectivo. Generar dicha coordinación de forma efectiva se puede traducir en el mejor apoyo para estas familias (Willits et al., 2013).

4.4. Implicaciones políticas e institucionales en la respuesta al alumnado con EECC

Todo lo anterior conlleva unas implicaciones en la formulación de políticas que, como señalan Cheadle et al. (2011), deben poner el énfasis en la promoción de la salud, el bienestar y la calidad de vida y en la construcción de redes comunitarias e institucionales que aborden las desigualdades que sufren estos colectivos. Para avanzar en la inclusión de las personas con EECC o EERR es preciso establecer políticas y acciones concretas que tengan en consideración el entorno tanto familiar, como educativo, sanitario y social (Paz-Lourido, 2020; Willits, et al., 2013).

Dichas políticas, según los estudios analizados, deben dotar de recursos formativos a diferentes profesionales del ámbito educativo que permitan superar los prejuicios y mejorar la información acerca del tratamiento de las EECC y EERR en la escuela (Berger et al., 2018; Berget et al., 2019; Paz-Lourido et al., 2020). Dicha formación del profesorado también representa una palanca de cambio para combatir la discriminación o acoso escolar al que está expuesto este alumnado (Sentenac et al., 2012). Foley et al. (2014), por su parte, insisten en la importancia generar espacios de coordinación para atender las necesidades sanitarias del alumnado con EECC, permitiendo así fortalecer alianzas interprofesionales que optimicen los recursos disponibles.

Como ya señalaban estudios previos (Darretxe et al., 2017; Quesada et al., 2014; Monje, 2018; Monzón et al., 2017), es necesario avanzar en el estudio de las EECC y EERR desde un punto de vista social y educativo y desde una base comunitaria, todo ello con el objetivo de mejorar su calidad de vida y la de sus familias, y con ello paliar las dificultades que sufren estos colectivos para lograr su inclusión educativa y social. Además, como afirman Linertová et al. (2019), futuras investigaciones en el campo de las EECC y EERR deberían poner atención en la dimensión socio-económica que permita profundizar y ofrecer respuestas a aquellas familias que por su exposición a la vulnerabilidad social encuentran aún mayores dificultades al afrontar la enfermedad de sus hijos e hijas.

Para concluir, este estudio se alinea con la afirmación de Pais y Menezes (2019) al señalar que el desarrollo de políticas inclusivas a las que apuntan la mayoría de los estudios deben partir del reconocimiento de las personas con EECC como ciudadanía autónoma y capaz de decidir sobre sus propias vidas. Por ello, las políticas deben partir del reconocimiento de estas personas y sus familias como agentes activos en el manejo de su enfermedad.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

No siendo muy amplia la literatura existente en torno al alumnado con EECC o EERR, se puede considerar este estudio una herramienta de gran valor para conocer, a fecha actual, dónde se centra el conocimiento científico en este campo. Concluyendo que, este tipo de estudios, partiendo de definiciones muy básicas y generales sobre dichas enfermedades, recogen inquietudes y preocupaciones sobre la escolarización de estos niños y niñas. Desde el análisis de dicha realidad no sólo aportan buenas prácticas educativas sino que también, vislumbran la necesaria coordinación inter sistemas y la consecuente reestructuración de las normativas institucionales.

A modo de conclusión, este estudio se suma a la necesidad de continuar investigando en el campo de las EECC y las EERR para avanzar en la inclusión educativa de estos colectivos, mejorar su calidad de vida y, en definitiva, garantizar sus derechos. Este avance, además, puede servir de contribución para los procesos de inclusión de otros colectivos en situaciones de vulnerabilidad como es el caso de la discapacidad o la exclusión social.

De esta manera y en aras de materializar una mejora en la respuesta a las necesidades de niñas, niños y adolescentes con EECC o EERR, consideramos que estudios como el presente pueden servir como punto de partida para investigaciones que profundicen en la construcción de redes de colaboración y en la elaboración de protocolos de actuación basados en la coordinación intra e inter profesional, facilitando el diálogo entre agentes y tomando en consideración las demandas de este alumnado.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, J. & Boyle, C. (2019) Looking in the mirror: reflecting on 25 years of inclusive education in Australia. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7), 796-810. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622802>
- Barnard-Brak, L., Stevens, T., y Carpenter, J. (2017). Care coordination with schools: the role of family-centered care for children with special health care needs. *Maternal and child health journal*, 21(5), 1073-1078.
- Berger, C., Valenzuela, J., Tsikis, J. y Fletcher, C. (2018). School Professionals' Knowledge and Beliefs About Youth With Chronic Illness. *Journal of School Health*, 88(8), 615–623. <https://doi.org/10.1111/josh.12646>
- Berget, C., Nii, P., Wyckoff, L., Patrick, K., Brooks-Russell, A. y Messer, L. H. (2019). Equipping School Health Personnel for Diabetes Care with a Competency Framework and Pilot Education Program. *Journal of School Health*, 89(9), 683–691. <https://doi.org/10.1111/josh.12806>
- Blumberg, S.J., Welch, E.M., Chowdhury, S.R., Upchurch, H.L., Parker, E.K. y Skalland, B.J. (2007). *Design and operation of the National Survey of Children with Special Healthcare Needs*. National Center for Health Statistics. Vital Health Stat 1. www.cdc.gov/nchs/data/series/sr_01/sr01_045.pdf
- Bulblić, M., Blatnik, S., Eminović, F., Selimović, S. y Šarić, E. (2018). Information and Communication Technology in Education and Rehabilitation of Children with Developmental Disabilities. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 8(2), 5-7.

- Cerdá, M. C., & Iyanga, A. (2013). Evolución legislativa de la educación especial en España de 1970 a 2006 y su aplicación práctica. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3), 150-163.
- Cheadle, A., Bourcier, E., Krieger, J., Beery, W., Smyser, M., Vinh, D. V., ... y Alfonsi, L. (2011). The Impact of a Community-Based Chronic Disease Prevention Initiative: Evaluation Findings from Steps to Health King County. *Health Education & Behavior*, 38(3), 222–230. <https://doi.org/10.1177/1090198110371463>
- Darretxe, L., Gaintza, Z. y Monzón, J. (2017). A systematic review of research into rare diseases in the educational sphere. *Educational Research and Reviews*, 12(10), 589–594. <https://doi.org/10.5897/err2017.3186>
- Foley, M., Dunbar, N. y Clancy, J. (2013). Collaborative Care for Children. *The Journal of School Nursing*, 30(4), 251–255. <https://doi.org/10.1177/1059840513484364>
- Gaintza, Z., Ozerinjauregi, N. y Aróstegui, I. (2018). Educational inclusion of students with rare diseases: Schooling students with spina bifida. *British Journal of Learning Disabilities*, 46(4), 250–257. <https://doi.org/10.1111/bld.12246>
- Hempel, S. (2020). *Conducting your literature review*. American Psychological Association.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Educación. BOE, 238, 04 octubre 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 106, 04 mayo 2006.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 340, 30 mayo 2020.
- Lin, J.-D., Lin, L.-P. y Hung, W.-J. (2013). Reported numbers of patients with rare diseases based on ten-year longitudinal national disability registries in Taiwan. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 133–138. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.08.004>
- Linertová, R., González-Guadarrama, J., Serrano-Aguilar, P., Posada-De-la-Paz, M., Péntek, M., Iskrov, G. y Ballester, M. (2019). Schooling of Children with Rare Diseases and Disability in Europe. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 362-373. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1562159>
- Maslow, G., Haydon, A. A., McRee, A.-L. y Halpern, C. T. (2012). Protective Connections and Educational Attainment Among Young Adults With Childhood-Onset Chronic Illness. *Journal of School Health*, 82(8), 364–370. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2012.00710.x>
- Monge, C. (2018). Alumnado con enfermedades poco frecuentes y escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 36(3), 511-514.

- Monzón, J., Aróstegui, I. y Ozerinjauregi, N. (Coords.). (2017). *Alumnado con enfermedades poco frecuentes y escuela inclusiva*. Octaedro.
- Oeseburg, B., Jansen, D. E. M. C., Reijneveld, S. A., Dijkstra, G. J. y Groothoff, J. W. (2010). Limited concordance between teachers, parents and healthcare professionals on the presence of chronic diseases in ID-adolescents. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1645–1651. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.04.015>
- ONU, (1948): Declaración Universal de los Derechos Humanos, Naciones Unidas. <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015). *Proyecto de resolución remitido a la Cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la Agenda para el Desarrollo de 2015 por la Asamblea General en su sexagésimo noveno periodo de sesiones*. Nueva York
- Pais, S. y Menezes, I. (2019). How do we live with chronic disease? A rights-based approach promoting the wellbeing of children with chronic disease. *Ciencia & Saude Colectiva*, 24(10) 3663-3672. <https://doi.org/10.1590/1413-812320182410.17932019>
- Paz-Lourido, B., Negre, F., de la Iglesia, B. y Verger, S. (2020). Influence of schooling on the health-related quality of life of children with rare diseases. *Health and Quality of Life Outcomes*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01351-x>
- Quesada, A. B., Justicia, M. D., Romero, M., y García, M. T. (2014). La enfermedad crónica infantil. Repercusiones emocionales en el paciente y en la familia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 569–576. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.832>
- Rivero, M. A., Behr, A., y Pesce, G. (2019). *Gestión de la educación a distancia: revisión sistemática de la literatura*. RIDCA.
- Sentenac, M., Gavin, A., Gabhainn, S. N., Molcho, M., Due, P., Ravens-Sieberer, U., ... y Godeau, E. (2012). Peer victimization and subjective health among students reporting disability or chronic illness in 11 Western countries. *The European Journal of Public Health*, 23(3), 421–426. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cks073>
- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Actuación para la realización del ODS 4*. Foro Mundial sobre la Educación 2015. Incheon, Corea del Sur. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Willgerodt, M., Johnson, K. H., y Helmer, C. (2020). Enhancing Care Coordination for Students with Type 1 Diabetes. *Journal of School Health*, 90(8), 651-657. <https://doi.org/10.1111/josh.12912>

- Willits, K. A., Troutman-Jordan, M. L., Nies, M. A., Racine, E. F., Platonova, E. y Harris, H. L. (2013). Presence of Medical Home and School Attendance: An Analysis of the 2005-2006 National Survey of Children with Special Healthcare Needs. *Journal of School Health*, 83(2), 93–98. <https://doi.org/10.1111/josh.12003>
- Wycoff-Horn, M. R. y Caravella, T. J. (2011). How Do Health Policies Affect My Health?: A Performance Task for High School. *Journal of School Health*, 81(5), 288–293. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00589.x>

PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS. COMPARACIÓN INTERPROVINCIAL

Rosa María Gil Perfecto

CEIP Elena Fortún

Ana Alonso Pobes

Dirección Provincial de Educación, Ávila

Azucena Esteban Alonso

Universidad de Valladolid

rmgilp@educa.jcyl.es

PALABRAS CLAVE

Diferencias de género, roles, educación, docentes.

RESUMEN

El estudio realiza un acercamiento a la realidad de tres centros de educación no universitaria, en tres provincias distintas de Castilla y León (España). Se analizan los/las profesionales que trabajan en él atendiendo a su género, viendo quién ocupa unos puestos u otros y algunos roles dentro de la organización.

Para ello, se han utilizado entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión con los/las directores/as de los centros seleccionados, apostando por la investigación participante como medio para la obtención de datos y modificación de la realidad educativa.

De los datos extraídos, se observa una feminización de la profesión docente, con más presencia femenina cuanto menor es la edad del alumnado. Del mismo modo, se observa una mayoría de mujeres en los equipos directivos. Respecto a las especialidades que imparten, existe una tendencia a asociar especialidad-género del profesor/a. En los trabajos no docentes, sigue perpetuándose la asunción de determinados puestos solo por miembros de uno u otro sexo.

1. INTRODUCCIÓN

Si bien la perspectiva de género incluye tanto a lo masculino como a lo femenino, es de nuestro interés enfocarnos en el desarrollo que la mujer tiene en el ámbito laboral de los centros educativos. Numerosos artículos y estudios nos muestran que estas representan la mayoría del profesorado y de los cargos directivos en la enseñanza no universitaria.

La mayor parte de los y las docentes en España son mujeres. Su presencia varía desde el 96,7% en Educación Infantil hasta el 41,3% en las universidades. Según informes estadísticos, como el realizado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019), en la última década la presencia femenina en puestos de dirección de centros no universitarios ha aumentado 15 puntos porcentuales hasta alcanzar el 65%.

La docencia es una profesión históricamente feminizada, especialmente en las primeras etapas. Así lo acreditan las últimas cifras recogidas por el ministerio, correspondientes al curso 2016-2017 y presentadas en el acto “Aulas por la Igualdad” celebrado en la sede del ministerio. El 66,5% de todo el profesorado es mujer. Este porcentaje aumenta al 71,9% en las enseñanzas no universitarias y cae hasta el 41,3% en la educación universitaria.

Si analizamos los datos de las enseñanzas no universitarias, en términos generales, el 65% de los puestos de dirección los ocupan mujeres, así como el 65,9% de las secretarías y el 64,8% de las jefaturas de estudio, aproximándose al peso que tienen las mujeres en estos centros. Estos porcentajes crecen, según lo expuesto anteriormente, en Educación Infantil (superiores al 93%) y descienden a sus mínimos en los centros de ESO y/o Bachillerato y/o Formación Profesional (38,4%, 47,4% y 51,4%, respectivamente).

La feminización de la profesión docente responde a una serie de mecanismos mediante los cuales el papel subordinado que tradicionalmente representa la mujer en la sociedad se ha institucionalizado en el sistema educativo, encarnándose sobre todo en la Educación Infantil (Medina, 2003). Sin embargo, cuanto más alto es el nivel educativo, menor es la proporción de mujeres docentes y este declive vertical del empleo de las mujeres en el sistema educativo muestra que la profesión de la enseñanza, a pesar de estar feminizada, también es objeto de la discriminación estructural de género (UNESCO, 2006).

Los últimos datos disponibles obtenidos a partir de las Estadísticas de Educación (MECD, 2013) reflejan que algo más de dos tercios de los docentes de Enseñanzas de Régimen General No Universitarias son mujeres. En Educación Infantil el porcentaje de ocupación femenina es cercano al 98%, la Educación Especial también acumula porcentajes elevados que se sitúan alrededor del 80% y aproximadamente tres cuartos del profesorado de Educación Primaria pertenece al sexo femenino. En estas enseñanzas, los y las docentes deben asumir en mayor medida las pedagogías invisibles propias de las primeras edades escolares que también implican una mayor intensidad en el trabajo (Serón, 2007). La representación de la mujer en los niveles que siguen se reduce notablemente, encontrando porcentajes del 55% en la etapa secundaria

(no debe olvidarse que en la etapa secundaria inferior (1º/2º ESO), donde puede ejercer el cuerpo docente, la presencia de mujeres es superior a esta cifra), aunque también existen diferencias por especialidades. Por lo que respecta a la Formación Profesional, cabe destacar que aproximadamente el 40% son profesoras, siendo esta participación más baja porque estas enseñanzas técnicas durante muchos años pertenecieron principalmente al ámbito masculino, aunque se observa la feminización de determinadas ramas.

Según el INE (2009), la brecha de género es inversamente proporcional al nivel de estudios. A pesar de ello, diversas investigaciones han encontrado desigualdades referidas al uso de Internet (Belloch *et al*, 2004), a la confianza en el uso de ordenadores en el aula (Waite, 2004) y a los conocimientos (Meredyth *et al.*, 1999; Almerich *et al*, 2005): "Los profesores presentan unos conocimientos superiores a las profesoras en todos los apartados, produciéndose la máxima diferencia en la instalación del software y del hardware y mantenimiento del ordenador, y la mínima diferencia en las aplicaciones de autor" (Almerich *et al*, 2005, 131).

En la línea de los datos aportados por el INE, rebajan el grado de significatividad de las diferencias encontradas en el uso de las TIC entre el profesorado: "los profesores parece que realizan un mayor uso de las herramientas tecnológicas que las profesoras, aunque no existen diferencias significativas entre el profesorado de Primaria, Secundaria y Bachillerato" (Quintero y Hernández, 2005, 319).

La desigualdad de género social tiene prolongación en la escuela. Las profesoras tienen una relación diferente con las TIC a sus compañeros del sexo masculino. La naturaleza de esta relación, en términos globales, es más profunda en los hombres; aunque las diferencias están acortándose. En cualquier caso, se trata de una línea de investigación abierta en la que se han contextualizado un gran volumen de estudios e investigaciones (Marina, 1999; Rhode y Shapiro, 2000; Castells, 2000; Kerrey, 2000; Shashaani y Khalili, 2001).

2. OBJETIVOS

Hemos partido de los siguientes objetivos generales:

- Mostrar si existen diferencias entre hombres y mujeres en relación con la composición del claustro y sus funciones en centros escolares.
- Examinar la composición del personal no docente en cuanto a género se refiere.

De estos objetivos, extraemos los siguientes objetivos específicos:

- Estudiar la composición del profesorado de varios centros, fijándonos en el sexo y en el puesto que desempeñan.
- Identificar quién ostenta los puestos de responsabilidad en los centros analizados.
- Investigar si existen diferencias, por razón de sexo, en la impartición de diferentes áreas.
- Analizar los puestos de personal no docente y sus funciones, en relación con su género.

3. METODOLOGÍA

Partimos de una metodología mixta, con elementos cuantitativos, referidos al número de personas y su género, pero prevaleciendo el enfoque cualitativo. Más que la cantidad en sí de personas de uno u otro género, nos inclinamos por dar valor a los comentarios y percepción de los/las directivos/as entrevistados/as.

La metodología mixta enriquece cualquier investigación desde la triangulación, de la que hablaremos más adelante. Según Chaves (2018) presenta las siguientes ventajas:

- Dota de mayor eficacia al proceso del investigador/a.
- Se estudian las situaciones más a fondo.
- Mejora la comprensión de la realidad investigada.
- Permite justificar la necesidad del estudio.
- Se cuantifican y relacionan los datos.

Hemos optado por la investigación participante, destacando el protagonismo de los/las docentes y directores/as en activo, como posibles y deseables investigadores/as educativos.

Se han utilizado los siguientes instrumentos para la recogida de información:

- Cuestionario semiestructurado:

Diseñado *ad hoc*, dirigido a tres directivos/as de centros de Educación Infantil y Primaria. El cuestionario ha proporcionado datos cuantitativos, referidos a los/las profesionales que trabajan en los centros educativos estudiados y si son ocupados por hombres o por mujeres. Asimismo, en algunas de las respuestas, se han obtenido datos cualitativos útiles para el análisis de datos.

Las preguntas planteadas se recogen a continuación:

Tabla 3.

Cuestionario semiestructurado sobre el personal del centro educativo

Profesionales del centro educativo

(Por simplificar las preguntas, solo aludimos a hombres o mujeres, pero en el caso de haber personas sin género, transgénero o que no quieran especificarlo, indicarlo también. En ningún caso pretendemos realizar ningún tipo de discriminación por razón de sexo.)

1. ¿Qué número de hombres y mujeres componen el claustro?
2. ¿Qué número de hombres y mujeres componen el equipo directivo?
3. ¿Crees que ha influido el sexo del candidato en la elección del equipo directivo?
4. ¿Quién ejerce las funciones de coordinación?
5. ¿Quién podríamos decir que ejerce las funciones de liderazgo?
6. Según las áreas impartidas, ¿hay alguna con mayor o menor porcentaje de hombres o mujeres?
7. Según las edades de los/las alumnos/as, ¿hay alguna con mayor o menor porcentaje de hombres o mujeres?
8. En el comedor:
 - ¿Con cuántos monitores/as cuenta el centro?
 - De ellos/ellas, ¿cuántos son mujeres y cuántos son hombres?
9. En madrugadores:
 - ¿Con cuántos monitores/as cuenta el centro?
 - De ellos/ellas, ¿cuántas son mujeres y cuántos son hombres?
10. En actividades extraescolares:
 - ¿Con cuántos monitores/as cuenta el centro?
 - De ellos/ellas, ¿cuántos son mujeres y cuántos son hombres?
11. En la limpieza, mantenimiento y conserjería del centro:
 - ¿Con cuántas personas de personal de limpieza cuenta el centro?
 - ¿Cuántas son mujeres y cuántos son hombres?
 - ¿Con cuántas personas de mantenimiento cuenta el centro?
 - ¿Cuántas son mujeres y cuántos son hombres?
 - ¿Con cuántos conserjes cuenta el centro?
 - ¿Cuántas son mujeres y cuántos son hombres?

Fuente. Elaboración propia.

- Grupo de discusión:

En él participaron los/las tres directores/as entrevistados/as. Esta herramienta ha ofrecido información cualitativa sobre la composición y funcionamiento del equipo de trabajo de cada centro educativo.

El grupo de discusión ha facilitado la obtención de datos que, de otro modo, no hubieran surgido, ya que se estableció un vínculo de confianza entre las investigadoras y las/los participantes. Además, proporcionan información de una manera rápida y sin coste.

Para guiar el diálogo y los comentarios de los/las participantes, se ha partido de las preguntas realizadas en el cuestionario, realizando aportaciones sobre la situación real de cada centro y ofreciendo información que no siempre aparecía en el anterior instrumento.

Es importante destacar que los centros seleccionados son totalmente diferentes entre sí, como podemos ver a continuación:

Tabla 4.

Muestra del estudio.

Características de la muestra	
Centro 1	Centro urbano ubicado en la capital de la provincia de Segovia, España. Tiene unos 200 alumnos/as. Es un centro de línea 1 y es preferente para la integración de alumnado con discapacidad motórica. Cuenta con 22 docentes.
Centro 2	Centro rural de la provincia de Palencia, España. Tiene unos 60 alumnos/as. Cuenta con 9 docentes. Debido a la cantidad de alumnado, es necesario el agrupamiento de varios cursos dentro de la misma clase.
Centro 3	Centro rural de la provincia de Ávila, España. Tiene unos 150 alumnos/as. Es un centro de línea 1 con clases poco numerosas (una media de 15 alumnos/as por aula). Cuenta con 19 docentes.

Nota. Elaboración propia.

La triangulación utilizada para dar validez a la investigación es la siguiente:

Tabla 5.

Tipos de triangulación utilizada

Triangulación de la muestra	CEIP Segovia CEIP Palencia CEIP Ávila
Triangulación de investigadores/as	Investigadora 1: Directora CEIP Segovia. Investigadora 2: Exdirectora CEIP - profesora UVA Palencia. Investigadora 3: Docente del programa de Competencia Digital Educativa (Dirección Provincial de Educación de Ávila).

Nota. Elaboración propia.

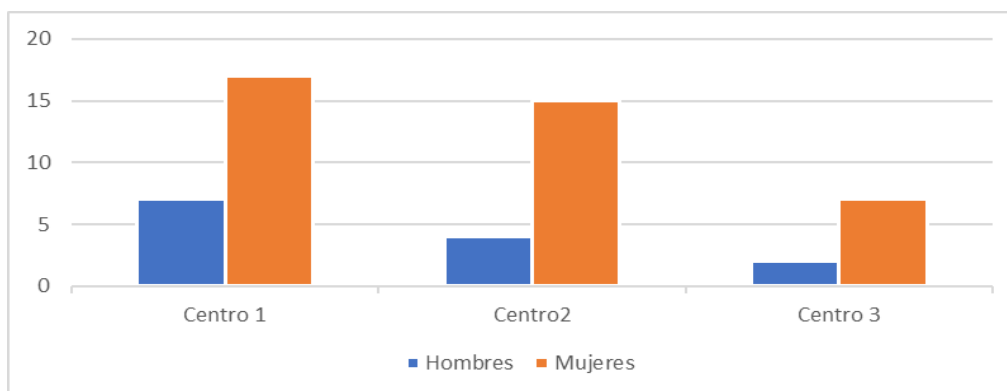
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como en todo proceso investigador, se hace necesario recapitular, retomar el camino seguido con el fin de aportar información significativa que ayude a continuar ese camino bien por parte de los propios investigadores/as del estudio bien por parte de otros agentes implicados o interesados en la temática. En consecuencia, a lo largo de las siguientes líneas no solo mostramos los resultados más relevantes obtenidos, sino que también aportamos líneas de discusión en relación con el tema de estudio.

Por lo que respecta a la composición del claustro, los datos reflejan una mayor presencia de mujeres (gráfico 1), quienes ejercen, según las personas entrevistadas, funciones de liderazgo. Por tanto, podemos comprobar que nos encontramos ante una profesión feminizada. Si nos detenemos a observar el gráfico 1 podemos ver que esta prevalencia se produce independientemente de las características del centro educativo en cuestión.

Figura 1.

Composición del claustro en función del género



Nota. Elaboración propia.

Otra de las categorías que se han analizado en el presente estudio se ha centrado en la composición del propio Equipo Directivo. De hecho, la presencia en el Equipo Directivo de ambos géneros es un dato relevante en los tres centros, desempeñando cualquiera de los tres cargos que componen este órgano (Director/a, Jefe/a de Estudios y Secretario/a). En este sentido, debemos afirmar que se ha producido un leve incremento de mujeres como componentes del Equipo Directivo e, incluso, ostentando la figura de directora.

En relación con la composición del Equipo Directivo, las personas encuestadas afirman no haber encontrado dificultad para acceder o desarrollar sus funciones directivas por el hecho de pertenecer al género femenino.

Consideramos significativo analizar no sólo el Equipo Directivo sino también las demás funciones que se han de desarrollar en un centro educativo con menor o mayor grado de responsabilidad. En este sentido, cabe destacar que las funciones de coordinación son repartidas sin que, *a priori*, influya de forma determinante el género del profesorado. En consecuencia, no se han detectado comisiones ejercidas preferentemente por ninguno de los dos sexos.

Del mismo modo, la composición de los Equipos de Orientación arroja resultados de interés, encontrando una representación mayormente femenina. A continuación, analizamos dichos datos, reflejados en la tabla adjunta:

- En el centro 1 disponen de dos Equipos de Orientación. El EAT, Equipo de Atención Temprana (orientadora, PTSC y AL), que atiende a la etapa de Educación Infantil y el EOEP, Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (orientadora y PTSC), que atiende a la etapa de Educación Primaria. Además, cuentan con un Equipo de Apoyo (AL, PT, ATE y fisioterapeuta) que atiende al alumnado con necesidades educativas especiales, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria.
- En el centro 2 la presencia femenina es total. Este Equipo de Orientación se encuentra formado por orientadora, especialista en Pedagogía Terapéutica (PT), especialista en Audición y Lenguaje (AL) y Personal Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC), quien ejerce la coordinación del mismo. En la entrevista realizada a la directora se informa que desde hace más de siete cursos no cuentan con un orientador u orientadora, a pesar de haber cambiado cada año de trabajador/a. En cuanto al resto de figuras, también se han venido ocupando por mujeres en los últimos años.
- El tercer centro dispone de un EOEP conformado por orientadora, PTSC, AL, PT, ATE y fisioterapeuta. Todas ellas mujeres.

Tabla 4.

Composición de los Equipos de Orientación en los tres centros analizados

	Orientador/ a	PTSC	PT	AL	ATE	Fisiotera peuta	Compensa toria	Total
	<i>centro</i>	<i>centro</i>	<i>Centro</i>	<i>centro</i>	<i>Centro</i>	<i>centro</i>	<i>Centro</i>	
	<i>1-2-3</i>	<i>1-2-3</i>	<i>1-2-3</i>	<i>1-2-3</i>	<i>1-2-3</i>	<i>1-2-3</i>	<i>1-2-3</i>	
H	0-0-0-	1-0-0	0-0-0	1-0-0	0-0-0	0-0-0	0-0-0	2
M	2-1-1	1-1-1	2-1-1	1-1-1	1-0-1	1-0-0	1-0-0	18

Nota. Elaboración propia.

Como vemos en la tabla anterior, la representación masculina en la atención al alumnado con necesidades especiales resulta notablemente reducida puesto que de los 20 profesionales solamente dos son varones.

En relación con el liderazgo, se ha detectado una tendencia femenina según las opiniones de las personas entrevistadas, resultando significativos testimonios como: “En este colegio, las mujeres. Yo estoy de director porque nadie más quería”.

Con respecto a la elección o preferencia de edades o nivel del alumnado, ciertamente continúa existiendo una tendencia en determinadas etapas, especialmente en Educación Infantil. No obstante, se observa un cambio de perspectiva.

Si analizamos la relación entre géneros y servicios complementarios, la siguiente tabla resulta esclarecedora, pudiendo vislumbrar la alta presencia femenina:

Tabla 5.

Servicios complementarios y género

	Hombres			Mujeres		
	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 1	Centro 2	Centro 3
Comedor	0	0	0	8	2	0
Madrugadores	1	0	0	3	0	2
Actividades extraescolares	1	2	1	4	4	2
		5			25	

Nota. Elaboración propia.

Por lo que respecta a las labores de limpieza, en los centros analizados esta tarea es realizada por mujeres, siete en total. Las labores de mantenimiento y conserjería, sin embargo, son

ejercidas por personal masculino. Cuando se trata de trabajadores del Ayuntamiento de la localidad todos ellos son hombres. Al mismo tiempo, los encargados del mantenimiento informático no cuentan con representación femenina.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

Culminamos el presente documento con la célebre frase “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”. Indudablemente, mucho es el camino que se ha recorrido. Casi tanto como el que aún queda por recorrer. La docencia en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria alcanza una representación femenina nada despreciable de forma que los claustros permanecen conformados, en gran medida, por maestras.

Respecto a los centros y su profesorado la asociación entre género y especialidad se diluye progresivamente, encontrando, aunque de forma tímida y escasa, maestros de Educación Infantil, etapa tradicionalmente consagrada al género femenino. Sin embargo, la mera sorpresa de contar con un profesor de género masculino en infantil dentro del claustro viene a confirmar las sospechas no solo de una representación extremadamente reducida sino la asignación casi automática de especialidades docentes en función del género. Igualmente, aunque en menor medida, podemos observar un número significativo de docentes varones que imparten Educación Física. Ambas casuísticas continúan representando una realidad. Menor, afortunadamente, pero real aún.

También los cargos de responsabilidad son ostentados en mayor medida por mujeres, aspecto que no debería extrañar en una profesión mayoritariamente femenina. Podríamos abrir un intenso debate en relación con la situación personal y familiar que acompaña en esos momentos directivos a cada una de las protagonistas de esa historia. Las responsabilidades familiares suponen un elemento decisivo para consagrar tiempo y esfuerzo a llevar las riendas de un centro. Generalmente, los cargos directivos son ocupados por profesoras en una etapa anterior a la maternidad o con hijos mayores puesto que el desarrollo de funciones directivas compaginando el cuidado de niños pequeños, supone un verdadero encaje de horarios, tareas, responsabilidades, etc. que, en muchos casos, aumentan el estrés y la presión de dichas mujeres.

Al mismo tiempo, si analizamos quién desempeña otras funciones, además de las propiamente docentes, no sólo encontramos nuevamente una mayor presencia femenina, sino que ésta se sitúa en determinadas labores tradicionalmente asociadas a este sector, como la limpieza o el cuidado de los menores.

Como proyecciones de futuro nos planteamos ampliar la muestra, analizando diferentes centros de Castilla y León, con el fin de contrastar los resultados obtenidos en cada una de las categorías objeto de estudio.

Al mismo tiempo, sería conveniente contar con la participación de otros miembros del Equipo Directivo, no sólo del director o directora, con el fin de complementar la valoración del centro a partir de las aportaciones de los jefes/as de Estudios y Secretarios/as.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Almerich, G. Suárez, J. Orellana, N. Belloch C. Bo, R. y Gastaldo, I. (2005). "Diferencias en los conocimientos de los recursos tecnológicos en profesores a partir del género, edad y tipo de centro". *RELIEVE*, 11(2). http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RELIEVEv11n2_3.htm.
- Belloch, C. et al. (2004). La actitud del profesorado ante las TIC. Un aspecto clave para la integración. *Quinto encuentro internacional sobre educación, capacitación profesional y tecnologías de la información*. VirtualEduca. <http://www.virtualeduca.org/>.
- Castells, M. (2000) *La era de la información*. La sociedad red. Alianza.
- Chaves Montero, A. (2018). La utilización de una metodología mixta en investigación social. En: K. Delgado, S. Gadea, W. F. Gadea, S. Vera-Quiñonez (Coord.). *Rompiendo barreras en la investigación* (pp. 164-184). UTMACH.
- Instituto Nacional de Estadística (2009) *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación*. INE. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Kerrey, R. (2000) *The power of Internet for learning. Movin from Promise to Practice* [Report of the Web-based Education Comission to the President of the Congress of the United States].
- Marina, J.A. (1999). El timo de la sociedad de la información. En Marina, J.A., Joyanes, L., Toharia, M., Bartolomé, A. R. y Martín, E. (Eds.), *Educación e Internet* (13-19) Santillana.
- Medina, J.L. (2003). La feminización de la profesión docente o el letal efecto del patriarcado. *Aula de Innovación Educativa*, 12 (127), 79-88.

- Meredyth, D., Russell, N., Blackwood, L., Thomas, J., y Wise, P. (1999). *Real Time: computers, change and schooling. National sample study of the information technology skills of Australian school students*. Department of education, training and youth affairs.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (s.f). *El sistema educativo español. Estadística de la Educación*. Estadística del Profesorado.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). Informe Igualdad en cifras. <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2019/03/20190403-aulasigualdad.html>
- Quintero, A. y Hernández, A. (2005). El profesor ante el reto de integrar las TIC en los procesos de enseñanza. *Revista Enseñanza*, 23, 305-321.
- Rhode, G. I. y Shapiro, R. (2000) *Falling through the Net: Towards Digital Inclusion. Report NTIA-ESA*. US Department of Commerce.
- Serón, A.G. (2007). El análisis sociológico del profesorado: categoría social y agente educativo. *Educación y futuro*. 17, 43-72.
- Shashaani, L. and Khalili, A. (2001) Gender and computers: similarities and differences in Iranian collage students' attitudes towards computers. *Computers & Education*, 37, 363-375.
- UNESCO (2006). Los sentidos de la Educación. *Revista PRELAC*, 2.
- Waite, S. (2004). Tool for the job: a report of two surveys of information and communications technology training and use for literacy in primary schools in the West of England. *Journal of computer assisted learning*, 20, 11-20.

ESTRATEGIAS QUE FAVORECEN LA EMERGENCIA DE LIDERAZGOS DIALÓGICOS DE LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD

María Pilar Serrano Martín

Universidad de Valladolid

María José García-Vao Bel

Residencia Infantil Las Rosas

José María Lozano Salinas

Universidad Autónoma de Madrid

mariapilar.serrano.martin@estudiantes.uva.es

PALABRAS CLAVE

Liderazgo dialógico, Liderazgo de las familias y comunidad, Comunidad de Aprendizaje, Participación de la comunidad.

RESUMEN

El desarrollo de la participación educativa y decisoria en los centros escolares fomenta la inclusión de las familias y otros miembros de la comunidad. Su implicación en los aprendizajes de todo el alumnado y en la toma de decisiones que afectan a la escuela, mediante un diálogo igualitario y unas interacciones inclusivas, impulsa un proceso en el que se crean, desarrollan y consolidan las prácticas de liderazgo de todos los agentes de la comunidad educativa. Se promueven acciones que transforman la escuela y la comunidad, promoviendo un liderazgo dialógico (Padrós & Flecha, 2014).

Este trabajo se realiza a través de una investigación cualitativa con orientación comunicativa. Los primeros indicios apuntan a que algunas de las estrategias que se implementan en el C.R.A. de Lozoyuela, Comunidad de Aprendizaje (CdA), contribuyen a conseguir diversos impactos y a una posible emergencia de liderazgos por parte de las familias y otros miembros de la comunidad que liderarán grupos y prácticas que transformarán el centro y el entorno.

1. INTRODUCCIÓN

En el Proyecto INCLUD-ED (INCLUD-ED Consortium, 2015) se investigaron cinco tipos de participación de las familias en la escuela: informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa. Las participaciones decisoria, evaluativa y educativa desarrollan prácticas que promueven la aparición de un liderazgo dialógico de familiares y otros miembros de la comunidad (Redondo-Sama, 2015).

Bonell (2016) en su investigación sobre la promoción de la participación educativa de las familias destaca el papel del equipo directivo, como ostentador del liderazgo formal escolar, entre los elementos que influyen en la participación de estas. Tendrá una dimensión transformadora si el equipo directivo está comprometido y trabaja para una participación de las familias que mejore sus condiciones de vida, si su liderazgo se orienta a la mejora de los procesos de participación, está distribuido entre los diferentes profesionales del centro y el liderazgo para la participación familiar lo extiende a las familias y otras personas de la comunidad.

Además de la participación de la comunidad en las escuelas, el diálogo adquiere un papel fundamental en el liderazgo docente. Los y las docentes pueden influir e inspirar a otros miembros de la comunidad educativa para que logren convertirse en agentes de cambio en las escuelas (Padrós & Flecha, 2014).

Las alianzas que se establecen entre las escuelas, las familias y la comunidad aumentan las posibilidades de éxito académico de los niños, niñas y jóvenes y en consecuencia, facilitan su inclusión en la sociedad actual, mejorando sus expectativas de futuro (Epstein, 2013).

Según Henderson et al., (2004): “El primer paso es reconocer que los padres pertenecen a las escuelas y que, de hecho, las escuelas les pertenecen a ellos”. Este autor destaca que está cambiando el modo de interactuar entre las familias y las escuelas. El liderazgo de las familias es el producto de esos continuos cambios y se identifica con las nuevas iniciativas para reconocer conjuntamente los problemas y crear soluciones. Las familias y otros agentes de la comunidad se organizan fuera de las escuelas para aumentar la responsabilidad mutua sobre los aprendizajes de los y las estudiantes, adaptándose a los nuevos tiempos.

Una conceptualización reciente del liderazgo, en sentido más general, lo identifica como una suma de potencialidades y de capacidades colectivas, no como una capacidad individual. El liderazgo se entiende como un proceso en el que las interacciones entre dos o más miembros de un grupo o entre organizaciones, promueven un contexto en el que formulan propuestas para transformar la realidad y mejorar la sociedad y en el que se generan nuevos liderazgos (Ganga & Navarrete, 2013; Mata Benito, 2015; Redondo Sama & Elboj Saso, 2018).

El liderazgo escolar es uno de los factores principales para determinar el éxito o fracaso de una organización educativa, para desarrollar una educación de calidad y uno de los que más influye en el aprendizaje del alumnado después de la enseñanza en el aula (Bush & Glover, 2014; Day & Sammons, 2013; Hallinger & Huber, 2012; Simkins, 2005).

La investigación reciente vincula el liderazgo con el papel de las comunidades para transformar las organizaciones: el liderazgo transformacional, distribuido, docente no posicional, compartido o dialógico. Los estudios sobre estas formas de liderazgo se centran en los roles y posiciones de liderazgo dentro de las organizaciones y cómo el liderazgo puede “permitir a las comunidades liderar el cambio dándoles una voz y una oportunidad de transformación” (Redondo-Sama, 2016).

El liderazgo distribuido entre varias personas es una práctica que consiste no solo en un reparto del trabajo sino también de las responsabilidades, no es solo delegación de autoridad por parte de las personas que dirigen formalmente la organización, sino un reparto de las funciones propias del liderazgo (Frost, 2006).

Para conseguir una educación inclusiva es necesario un liderazgo transformador, un liderazgo orientado a la justicia social; unas relaciones positivas con espacios donde puedan desarrollarse; y un diálogo en el que las diferencias sean el centro de los debates (Shields, 2004).

El liderazgo pedagógico o instructivo pasa a estar más centrado en el proceso que en la gestión o la dirección y en el aprendizaje más que en la enseñanza.

El liderazgo dialógico, se orienta a la innovación y la transformación, es un liderazgo para el aprendizaje, se distribuye entre diferentes agentes y recoge las aportaciones más importantes de liderazgo pedagógico, distribuido y transformador (Valls & Ignatiou, 2021).

La participación tradicional de las familias (la escuela decide cómo deben participar), con un papel pasivo, reprime el liderazgo y reduce tanto la participación tradicional en los órganos colegiados, como las posibilidades de una acción transformadora. La necesidad de reformas y una agencia transformadora colectiva persiguen influir en los centros y conseguir cambios que repercutan tanto en la escuela como en el entorno (Bertrand & Rodela, 2018; Henderson et al., 2004).

Comunidades de Aprendizaje (*Comunidades de Aprendizaje*) es un proyecto de transformación educativa y social del centro y del entorno en el que se aplican las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) identificadas en el proyecto INCLUD-ED (Aubert et al., 2008).

El liderazgo dialógico en las CdA (Valls & Ignatiou, 2021) involucra a muchas y diferentes personas que participan en el centro educativo con la voluntad de transformar la educación, con altas expectativas hacia todo el alumnado, convirtiéndose en referentes y liderando prácticas que transforman la escuela, el barrio y el entorno (Redondo-Sama, 2015).

2. OBJETIVOS

Esta comunicación tiene como propósito verificar aquellas estrategias favorecedoras de la emergencia de liderazgos dialógicos por parte de las familias y otras personas de la comunidad, analizadas en la revisión de literatura científica pertinente, que se observan en el centro de estudio. Así como identificar si se dan nuevas estrategias de liderazgo dialógico comunitario.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se encuadra dentro de la investigación cualitativa con una orientación comunicativa (Gómez-González & Díez-Palomar, 2009; Gómez et al., 2006). Para alcanzar el objetivo se identifican diferentes elementos favorecedores de la emergencia de liderazgos en el centro, que puedan contribuir a obtener conclusiones que puedan ser útiles a otros centros (Stake, 1998).

Se selecciona el Centro Rural Agrupado (C.R.A.) de Lozoyuela, situado en un entorno rural en el norte de la Comunidad de Madrid y con 3 centros distribuidos en los municipios de El Berrueco, Lozoyuela y Montejo de la Sierra. El C.R.A. es una Comunidad de Aprendizaje en la que hay una colaboración activa de las familias.

Se analiza la literatura científica previa sobre el tema y se recopilan datos a través de técnicas cualitativas como la observación (debate y reflexión de la comunidad educativa en reuniones y asambleas (Comisión Mixta de Trabajo (CMT) convivencia, CMT comedor...Presentación de CMT), formaciones en AEE), experiencia contada en el X Encuentro de CdA (docentes, familias y alumnado) y el análisis de documentos (comunicaciones informativas a la comunidad, actas de comisiones mixtas de trabajo, vídeos, fotos, páginas web).

Se pretende recopilar información que permita identificar a aquellos y aquellas familiares que están liderando algunas prácticas y dirigiendo a otras personas y/o grupos.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La literatura sugiere que el liderazgo de las familias es un elemento importante pero a menudo descuidado de la participación de los padres (Douglass et al., 2019).

A continuación, se presentan resultados en los que se pueden observar algunas de las estrategias utilizadas por el equipo directivo, el profesorado y las familias (en las que incluimos a otros miembros de la comunidad), que favorecen la emergencia del liderazgo dialógico de las familias. Estrategias para promover una participación educativa y decisoria de las familias que propicie la aparición de liderazgos dialógicos de las mismas (Addi-Raccah & Friedman, 2019;

Bertrand & Rodela, 2018; Bonell, 2016; Henderson et al., 2004; Redondo-Sama, 2015; Syeed, 2018; Valls & Ignatiou, 2021).

1.1. ESTRATEGIAS DE TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA PARA LA MEJORA DE LA ESCUELA

En el año 2001, en Estados Unidos se aprueba la ley No child left behind (NCLB), que obliga a las escuelas a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes para lo que se necesita el apoyo de toda la comunidad educativa. Las familias deben y pueden identificar problemas e influir en las decisiones para mejorar las escuelas y ofrecer una visión de cambio positivo haciendo oír su voz e involucrando a otras familias (Henderson et al., 2004)

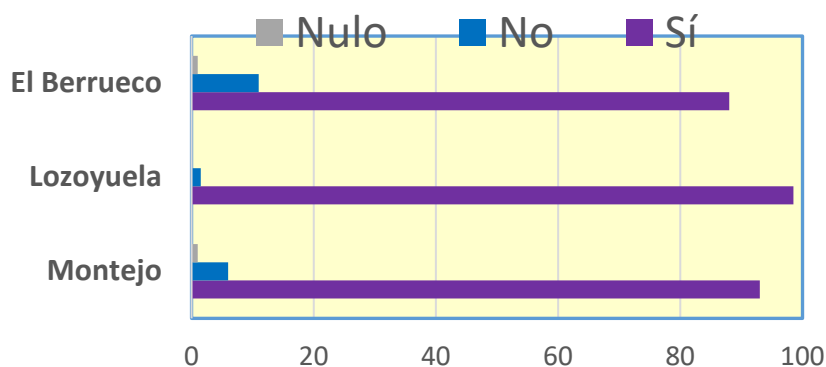
En una escuela de secundaria de diversidad racial afectada por la pobreza en el oeste de EE. UU, Rainier Beach High School, toda la comunidad educativa colabora para reclamar mejoras educativas. Además de otras estrategias, como revertir la reputación negativa de la escuela, se busca una nueva identidad académica que atraiga a nuevos estudiantes y garantice el acceso a oportunidades de aprendizaje de alta calidad a los y las estudiantes del barrio, el Bachillerato Internacional (Ishimaru, 2018).

En esta misma línea, el C.R.A. Lozoyuela se transforma en CdA para mejorar la educación de todos los niños y las niñas con la colaboración de toda la comunidad educativa. En el Proyecto de Implantación de CdA se relata:

En las comunidades de aprendizaje todos los miembros implicados sueñan y construyen la escuela que quieren para sus hijos e hijas con el objetivo de mejorar su educación. La participación de todos y todas es lo que hace posible transformar esa realidad, por más inmutable que parezca, en base a unos principios como el diálogo, la igualdad y la solidaridad.

Gráfico 1.

Resultados de la decisión de las familias



Nota. Elaboración propia

1.2. Estrategias de los equipos directivos y profesorado

1.2.1. Estrategias didácticas científicas de éxito

Una de las estrategias es aunar esfuerzos para involucrar a las familias en la mejora del rendimiento, abriendo las aulas para que experimenten cómo y qué aprende el alumnado (Henderson et al., 2004) e implementando prácticas inclusivas, y permitiendo la contribución de las familias en actividades de aprendizaje en la escuela, como las AEE (Redondo-Sama, 2015; Valls & Ignatiou, 2021). La Figura 1 muestra las actividades en las que las familias pueden participar en el C.R.A. El cartel está expuesto en lugares visibles de los centros de las tres localidades.

Figura 1.

Cartel



Nota. Elaboración propia.

Mantener el centro abierto y accesible el mayor tiempo posible, ampliando así el tiempo de aprendizaje del alumnado, es otra estrategia para favorecer la participación activa de todas las personas (Redondo-Sama, 2015). En el X Encuentro de CdA de Cuenca en 2022, representantes de toda la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familiares presentaron “Biblioteca Tutorizada. C.R.A. de Lozoyuela. Experiencias” donde describieron:

“¿Qué es la Biblioteca Tutorizada (BT)? Es una actuación de Éxito educativo que se fundamenta en la extensión del tiempo de aprendizaje mediante la creación de espacios en los que l@salumn@s realizan actividades acompañadas por voluntari@s que favorecen las interacciones. Promueve la inclusión y es una práctica inclusiva en sí misma.

En Lozoyuela: martes, miércoles y jueves de 15:30-16:30.

En El Berrueco: martes y jueves de 16:00 a 17:30

En Montejo de la Sierra: Todos los días de 15:00-16:00”.

1.2.2. Estrategias que mejoran el clima escolar y facilitan una mayor implicación de los agentes comunitarios

1.2.2.1. Compartir el poder y permitir una toma de decisiones democrática, ofreciendo oportunidades para que las familias actúen como líderes en la escuela, contribuyendo o dirigiendo comisiones (Francis et al., 2016), como las CMT que se desarrollan en el centro y que se pueden observar en el Gráfico 2, algunas de ellas lideradas por familiares.

Gráfico 2.

Comisiones mixtas de trabajo en el centro



Nota. Elaboración propia.

Distribuir el liderazgo y alterar la “jerarquía de los procesos de toma de decisiones” por ejemplo visitando escuelas que son modelos de asociaciones familiares y profesionales de confianza y de prácticas inclusivas (Francis et al., 2016). La comunidad educativa del C.R.A. de Lozoyuela ha visitado centros que son Comunidad de Aprendizaje y el Centro Público Amara Berri de San Sebastián.

1.2.2.2. Ofrecer información sobre las diferentes actividades o mantener una “comunicación regular, positiva y bidireccional” que les permita sentirse participes (Henderson et al., 2004) a través de diferentes medios de comunicación: WhatsApp, correo electrónico:

-Grupos interactivos empezarán lo antes posible, estimamos que a mediados de octubre o primeros de noviembre. Haremos formación a las nuevas familias en las diferentes localidades previamente.

-Empiezan las bibliotecas tutorizadas, BT. Se trata de que el alumnado acuda al colegio a realizar la tarea de modo colaborativo con sus compañeros y compañeras, de su grupo o de otros niveles. El colegio se abre por las tardes con este fin. Se amplía el tiempo de aprendizaje...Es gratuita y coordinada por profesorado del colegio. La formación de familiares será a principio de mes

-Pronto os llegan nuevas convocatorias para relanzar las comisiones del cole. Por supuesto estáis todos y todas invitadas a participar en comisiones en la medida que se quiera y se pueda. Para el colegio de vuestros hijos e hijas vuestro aporte es fundamental...Con un poco que aportemos cada persona llegaremos a conseguir grandes logros para los niños y niñas. ¿Nos acompañas a conseguir más sueños y transformaciones?

1.2.2.3. Generar espacios de participación donde se incluyan diversidad de voces y se promueva el diálogo igualitario. Por ejemplo, la Comisión de Convivencia convoca una asamblea a la que acuden unas sesenta personas de las tres localidades del C.R.A., entre ellas: equipo directivo, profesorado, familiares y otros agentes de la comunidad (centro cultural, polideportivo, profesorado de IES de La Cabrera (instituto de referencia)), en la que expresan:

“Por otro lado, estoy encantada de haber llegado a este cole en el que se puede hablar y debatir. Sobre todo que las peques y los peques sean los que construyen esa transformación en la que hablan y debaten”. Eva (madre).

“Yo creo que la comisión de convivencia hemos recogido muchas cosas para continuar, o sea, porque esto es un empuje y hoy se ha puesto en valor que hace falta, que necesitamos espacios de diálogo y de reflexión para ir avanzando y en ver cómo gestionamos la convivencia ¿no? Y seguir construyéndolo juntos y juntas.” Cristina (profesora y miembro de la comisión de convivencia).

Espacios donde se organicen debates y se puedan expresar preocupaciones (Bertrand & Rodela, 2018; Henderson et al., 2004; Redondo-Sama, 2015; Syeed, 2018), como refiere Marina, madre de un alumno del centro:

“No sé me parece que yo al menos necesito como adulta y como madre y como parte del pueblo generar muchos espacios de debate, de reflexión porque a la par que estamos queriendo tener unos pasos que vayan siendo visibles y que vayan sucediendo con nuestros peques, digo ¿Cuál es nuestro papel como adulto en todo esto? En generarnos estas preguntas que a mí me, no es que me duelan pero me hacen debatirme por dentro. Es decir, ¡Jo! como sociedad nos estamos restringiendo a esto”.

Y se puedan resolver malos entendidos, “no determinando quién está equivocado o quién tiene razón, sino permitiendo que cada persona o grupo conozca el trasfondo de la situación en la medida de lo posible antes de tomar sus decisiones.” (Valls & Ignatiou, 2021). En una de las asambleas observadas, el director anima a las familias a resolver problemas en comunidad y a

que se traten los conflictos entre las familias a través del diálogo. Se inicia un proceso hacia la solución:

“El prejuicio se elimina conociéndose y preguntando... Las dos habéis sido muy valientes contando vuestro problema delante de tantas personas”. Amanda (familiar).

1.2.2.4. Promover alianzas entre todos los miembros de la comunidad puede provocar transformaciones que repercuten tanto en la escuela como en el entorno y así lo transmiten en la asamblea:

“...creo que queda mucho por hacer y creo que la responsabilidad pasa por la gente que estamos aquí hoy... Entonces, a mí me parece que la comunidad tiene que ser, los 3 lugares dónde está el C.R.A. tendrían que ser pueblos de defensa de la infancia y la adolescencia y creo que esto hay que hacerlo explícito y hay que decirlo alto. Desde todas las instancias no solo desde el cole ¿no? O sea, desde el cole, desde un Ayuntamiento que apoya, desde unos servicios municipales que apoyan, y que ponen a la infancia y la adolescencia en el centro y la cuidan”. Paco (familiar).

“... la escuela ha optado por construir de forma conjunta, de manera participativa, y de manera activa... Al final la institución pública puede ser un agente pasivo al que voy y me dicen lo que hay que hacer o puede ser un agente activo en el que tomas parte, y como familia y como alumno o alumna y también decides construir y tienes esa puerta abierta y ese papel activo para entre todos crear. Ese es un poco en todo este proceso de modelo en el que estamos”. Teresa (profesora).

1.2.2.5. Para Bertrand y Rodela (2018) cuando los jóvenes, los padres, la comunidad, el profesorado y los administradores se consideran unos a otros como auténticos líderes, se ven como agentes con puntos de vista valiosos y centran sus esfuerzos en trabajar juntos hacia el cambio, se favorecen los liderazgos. En el C.R.A., tanto el profesorado como las familias confían los unos en los otros y se apoyan mutuamente para liderar actividades:

“El curso pasado algunas Tertulias Literarias Dialógicas con fábulas no resultaron como esperábamos, queríamos controlar y trabajar los textos previamente... Y una madre, Leticia, se ha ofrecido a organizar las tertulias...”. Sergio (profesor).

La voluntad de los administradores formales de trabajar con los jóvenes, los padres y los miembros de la comunidad en vez de en su contra se considera fundamental. Para llevar a cabo sus iniciativas, las familias necesitan el apoyo y la aprobación de los equipos directivos y el profesorado de las escuelas (Addi-Racah & Friedman, 2019).

“...estoy muy agradecido de la invitación de que podamos venir, tanto centros culturales como polideportivo aquí, para saber un poco la función a la hora de solucionar un conflicto, cómo actuar para que no haya una discrepancia entre cómo se actúa en el colegio cómo se actúa en el centro y cómo se actúa en el polideportivo. Que vayamos todos juntos, que se actúe de la misma manera y que así por lo menos los chicos y las chicas también vean que hay una unión. Que no sea que es que aquí me dan esta educación y en el otro lado me dan otra, sino que estemos todos barriendo para el mismo lado y estar todos en conjunto para llevar esa misma educación a un mismo lado”. Andrés (educador y encargado del polideportivo).

1.3. Estrategias que pueden llevar a cabo las familias

Las familias tienen que realizar una participación activa en el centro, asumir responsabilidades para transformar la escuela, aunque en el centro se promueva activamente su liderazgo. (Henderson et al., 2004). Algunas de las estrategias seguidas en el colegio son:

1.3.1. Identificar dificultades y problemas: principalmente, responsabilizarse del éxito de todos los niños y las niñas participando en AEE.

1.3.2. Colaborar y dirigir comisiones, como se puede observar en este extracto del Acta de la reunión de CMT:

“CMT de Aprendizajes: Profundización en la evaluación: cómo hacer más partícipe al alumnado de su propio proceso de aprendizaje. Tareas escolares. Preparación de visita al colegio de Amara Berri en Donostia”.

1.3.3. Ayudar: informando a otras familias, resolviendo problemas o colaborando en la redacción de planes de estudio o enseñando a los profesores y profesoras: los miembros de las familias de la CMT de Convivencia forman al claustro de profesorado. También en la organización de eventos como “Conocer la comida musulmana” y así conocer a nuevas familias, vecinos y vecinas.

1.3.4. Involucrar a toda la comunidad en crear redes igualitarias en el centro:

Primero me parece excelente que aquí haya, por lo que voy a decir ahora, como que aquí haya gente de todos los espacios y lugares en los que se trabaja en la infancia y la adolescencia, a mí me parece clave, porque sino al final el cole es una isla, una isla mágica y nuestros niños y nuestras niñas viven en sociedad, nuestros hijos y nuestras hijas viven en sociedad, no viven en islas mágicas. Paco (familiar)

y en el entorno, trasladar lo que se hace en el cole a otros lugares: el parque, la casa...

“...quería dar las gracias en público y sumarme a las palabras que ahora se han dicho justo al final con lo que tiene que ver con trascender del cole que es muy, muy importante. Es que hay ejemplos todos los días, precisamente esta mañana estábamos hablando de esto ¿No? Es que sucede permanentemente. Tenemos también que incorporar en los adultos ese papel activo para crear un entorno amable, un entorno sin violencia, un entorno seguro y tenemos que implicarnos en todos los espacios dónde estamos para que realmente transformemos el contexto en el que vivimos”. Pedro (familiar)

1.3.5. Dar un paso adelante y querer participar.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El liderazgo de las familias en las escuelas es la cúspide de las asociaciones de confianza entre las familias y los profesionales y crear esas asociaciones permite a las familias codirigir la educación de sus hijos y contribuir a la vida de la escuela en funciones de liderazgo. La construcción de relaciones es un paso intermedio y conseguir una participación transformadora de la comunidad, por parte de los líderes formales, es el paso previo a la emergencia de liderazgos educativos de las familias y de las organizaciones comunitarias (Bukoski et al., 2015; Francis et al., 2016). En el C.R.A. de Lozoyuela se ha elegido la inclusión de toda la comunidad educativa y la construcción conjunta de un modelo educativo inclusivo y transformador.

Para conseguir asociaciones escuela-familia más eficaces, la forma en que estas se ven e interactúan debe cambiar, es fundamental crear y mantener la confianza mutua y aceptar las nuevas responsabilidades (Henderson et al., 2004). El equipo directivo y los maestros y maestras del C.R.A. de Lozoyuela basan su liderazgo en un diálogo igualitario, dan voz y promueven alianzas con los demás miembros de la comunidad, crean espacios inclusivos, mantienen abierto el centro durante más tiempo y se implementan prácticas inclusivas. Por todo ello se producen sinergias que provocan transformaciones más allá del centro educativo y aparece un tipo de liderazgo como el dialógico que involucra a toda la comunidad.

Desarrollar prácticas de liderazgo dialógico proporciona algunos beneficios como el aumento de la participación de las familias en los centros y una mayor implicación y compromiso. Además, se producen otros cambios como el liderazgo de las familias en las CMT; transformaciones personales y sociales (Redondo-Sama, 2015, 2016); la promoción de la equidad en la escuela (Bertrand & Rodela, 2018); y se extiende “la bondad y las buenas acciones” (Douglass et al., 2019). Cuando el liderazgo se consolida y amplía a otros miembros, cuando las familias se convierten en protagonistas, estas a su vez dirigen a otros grupos y

provocan otros denominados beneficios intangibles y transformaciones personales, educativas y sociales tanto en el centro como en el entorno.

Ya existe una profusa investigación sobre liderazgo de los cargos formales de la escuela, se propone continuar con la línea de estudio del liderazgo de las familias y otras personas de la comunidad para promover una educación más inclusiva.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addi-Racah, A., & Friedman, N. (2019). A liminal approach to parents in leadership positions in schools with students of high socioeconomic background in Israel. *Journal of Educational Administration*, 58(1), 96–111. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2019-0042>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia Editorial, S.A.
- Bertrand, M., & Rodela, K. C. (2018). A Framework for Rethinking Educational Leadership in the Margins: Implications for Social Justice Leadership Preparation. *Journal of Research on Leadership Education*, 13(1), 10–37. <https://doi.org/10.1177/1942775117739414>
- Bonell, L. (2016). *La promoción de la participación educativa de las familias en la escuela desde una perspectiva transformadora: un estudio de casos* [Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16723>
- Bukoski, B. E., Lewis, T. C., Carpenter, B. W., Berry, M. S., & Sanders, K. N. (2015). The Complexities of Realizing Community: Assistant Principals as Community Leaders in Persistently Low-Achieving Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 14(4), 411–436. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1021053>
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Comunidades de Aprendizaje*. (n.d.). <https://comunidadesdeaprendizaje.net/>
- Day, C., & Sammons, P. (2013). Successful Leadership: a review of the international literature. In *CfBT Education Trust*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-29010-8_2
- Douglass, A. L. A. L., Maroney, M. R., Coonan, M., Friedman, D. H. D. H., & Carter, A. (2019). “You have a status”: a case study of parent leadership in a U.S. school readiness initiative. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 13(1), 2.

<https://doi.org/10.1186/s40723-019-0058-5>

- Epstein, J. L. (2013). Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas. In *Fundación CAP*. www.fundacioncap.cl
- Francis, G. L. G. L., Blue-Banning, M., Haines, S. J. S. J. S. J., Turnbull, A. P. A. P. A. P., & Gross, J. M. S. J. M. S. (2016). Building “Our School”: Parental Perspectives for Building Trusting Family–Professional Partnerships. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(4), 329–336. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1164115>
- Frost, D. (2006). The concept of “agency” in leadership for learning. *Leading & Managing*, 12(2), 19–28.
- Ganga, F., & Navarrete, E. (2013). Enfoques asociados al liderazgo eficaz para la organización. *Revista Gaceta Laboral*, 19(1), 52–77.
- Gómez-González, A., & Díez-Palomar, J. (2009). Metodología Comunicativa Crítica: Transformaciones y cambios en el S. XXI. *Teoría de La Educación. Educación y Cultura En La Sociedad de La Información*, 10(3), 103–118.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. La Roure.
- Hallinger, P., & Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 359–367. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.681508>
- Henderson, A. T., Jacob, B., Kernan-Scholss, A., & Raimondo, B. (2004). The Case for Parent Leadership. *Lexington, KY: Prichard Committee for Academic Excellence*.
- INCLUD-ED Consortium. (2015). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ishimaru, A. M. (2018). Re-Imagining Turnaround: Families and Communities Leading Educational Justice. In *Journal of Educational Administration* (Vol. 56, Issue 5, pp. 546–561).
- Mata Benito, P. (2015). “Dos Ojos o Más”: Liderazgos colectivos en el marco de la acción de una ciudadanía transformadora. *Diálogo Andino*, 47, 115–121. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812015000200012>

- Padrós, M., & Flecha, R. (2014). Towards a Conceptualization of Dialogic Leadership. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 207–226. <https://doi.org/10.4471/ijelm.2014.17>
- Redondo-Sama, G. (2015). Liderazgo Dialógico en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 437–457. <https://doi.org/10.3926/ic.651>
- Redondo-Sama, G. (2016). Leadership and community participation: a literature review. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 5(1), 71. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2016.1998>
- Redondo Sama, G., & Elboj Saso, C. (2018). Liderazgo y creación social: una aproximación a las principales aportaciones. *Revista Internacional de Organizaciones*, 21, 109–125. <https://doi.org/10.17345/rio21.109-125>
- Shields, C. M. (2004). Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109–132. <https://doi.org/10.1177/0013161X03258963>
- Simkins, T. (2005). Leadership in Education “What Works” or “What Makes Sense”? *Educational Management Administration & Leadership*, 33(1), 9–26. <https://doi.org/10.1177/1741143205048168>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Syed, E. (2018). There Goes the PTA: Building Parent Identity, Relationships, and Power in Gentrifying Schools. *Equity & Excellence in Education*, 51(3–4), 284–300. <https://doi.org/10.1080/10665684.2018.1563875>
- Valls, R., & Ignatiou, Y. (2021). Dialogic leadership in schools as learning communities. In *Schools as Learning Communities*.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL. ESTUDIO DE CASOS EN CANTABRIA (ESPAÑA)

Adelina Calvo Salvador

Carlos Rodríguez-Hoyos

Ana Castro Zubizarreta

Universidad de Cantabria

calvoa@unican.es

PALABRAS CLAVE

Educación para la Ciudadanía Global Crítica, Educación para el Desarrollo, Transformación social.

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados de la primera fase de una investigación más amplia orientada a conocer y mejorar experiencias de Educación para la Ciudadanía Global en la comunidad autónoma de Cantabria. El trabajo se asienta en los pilares de la investigación cualitativa, concretamente en la metodología de estudio de caso. Los resultados sugieren que de forma progresiva estas experiencias de Educación para la Ciudadanía Global se van transformando, desde una visión más caritativo-asistencial y basada en una educación en valores, a una visión más política y crítica, basada en una educación para la justicia social. Las conclusiones sugieren que es necesario seguir desarrollando trabajos que se orienten a analizar y transformar la toma de decisiones sobre los diversos elementos curriculares y organizativos en su conjunto para evitar, de ese modo, que las prácticas de educación sobre ciudadanía global se conviertan en subsidiarias, secundarias o paralelas al currículum escolar.

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de la literatura científica orientada a debatir sobre el concepto de Educación para la Ciudadanía Global (ECG) pueden identificarse múltiples perspectivas de aproximación que oscilan entre las que se acercan al término desde posicionamientos teóricos claramente más críticos, a los que se asientan en concepciones más vinculadas a una perspectiva de corte más humanista o, incluso, neoliberal (Shultz, 2007; Oxley y Morris, 2013; Bourn, 2014; Vander Dussen, 2018; Boni, Belda y Calabuig, 2020). Todas estas formas de acercarse a la problemática de cómo educar a una ciudadanía que es global pretenden dar respuesta a la necesidad de

analizar cómo afecta la globalización a nuestras vidas (Calvo, 2017), tratando de comprender desde múltiples miradas cómo funcionan los mecanismos de poder en sociedades cada vez más globalizadas, donde lo local no puede separarse de lo global.

Tal y como se ha venido haciendo desde las corrientes de pensamiento más críticas, este planteamiento exige ayudar a las personas que participan en procesos educativos a comprender y problematizar las relaciones complejas e interdependientes que existen entre los países del norte y del sur global del planeta. Obviamente, la mirada al fenómeno de la ECG no ha sido ni es uniforme y autoras como Andreotti (2006), en un texto ya clásico, han incidido en la necesidad de asentar esta perspectiva en la tradición pedagógica crítica, centrándose no tanto en cuestiones puntuales como la pobreza o la falta de solidaridad entre las diversas zonas del planeta, como en la desigualdad e injusticia como fenómenos estructurales y globales.

Si bien este enfoque educativo puede considerarse relativamente novedoso, no se puede obviar que, en el territorio nacional, hay una intensa tradición de investigación que ha trabajado desde lo que, genéricamente, se denominó el enfoque de las generaciones de la Educación para el Desarrollo (Mesa, 2011). Esto exige no perder de vista que, para poder comprender la historia y situación actual de la ECG, es necesario tener en cuenta estas generaciones, pues nos ayudan a comprender en qué medida siguen presentes en las prácticas e investigaciones educativas actuales, toda vez que su desarrollo no puede concebirse de forma lineal. Anteriores investigaciones han evidenciado la necesidad de comprender la ECG como continuación de una Educación para el Desarrollo que se ha ido haciendo progresivamente más crítica y comprometida con la justicia global y la transformación social (Engel, 2014; Blackmore, 2016; Calvo, 2020; Boni et al., 2020).

Al mismo tiempo, es importante seguir cuestionándose cómo se conciben y desarrollan estas prácticas educativas, para lo que deberían analizarse al menos estos cuatro aspectos que resultan esenciales: 1) Qué rasgos pueden identificarse de las diversas generaciones de la Educación para el Desarrollo; 2) Qué tipo de finalidades educativas se persiguen; 3) Cómo se articulan en el marco de la organización escolar y qué estrategias metodológicas se emplean para su desenvolvimiento; 4) Qué tipo de análisis ofrecen sobre las relaciones entre lo global y lo local, lo lejano y cercano, el norte y sur del planeta, y en qué medida potencian redes de trabajo entre los espacios educativos formales y no formales.

Paralelamente, no podemos perder de vista que en los próximos años se implementará el currículum de la nueva reforma educativa (LOMLOE, 2020). Tal y como puede identificarse

en el citado texto legal, los centros educativos han de abordar contenidos que permitan trabajar por un mundo más sostenible. A pesar de las críticas que se han venido haciendo a algunos de sus planteamientos, la Agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible se articula como un horizonte que debe guiar las experiencias educativas en los diversos niveles del sistema educativo, especialmente en las etapas obligatorias. Del mismo modo, nos encontramos ante una situación ecosocial que exige plantear una dimensión mundial de la ciudadanía, incidiendo en particularidades de cada comunidad educativa (UNESCO, 2018).

Finalmente, desde una mirada más local o regional, la actual Estrategia Cántabra de Educación para el Desarrollo y la Transformación Social sugiere claramente la necesidad de implementar diversas redes de trabajo en el ámbito no formal y formal, con el objetivo de generar espacios y procesos de aprendizaje orientados a que el alumnado pueda desarrollar una conciencia crítica sobre las problemáticas mundiales y su relación con nuestro modo de vida (Gobierno de Cantabria, 2018).

En este marco general, el proyecto de investigación en el que se enmarca este trabajo se articula en tres grandes fases. La primera es una fase diagnóstica orientada a realizar un mapeo a nivel de comunidad autónoma de las experiencias de Educación para la Ciudadanía global en el ámbito formal. La segunda (fase intensiva) se ayuda de una metodología narrativa y colaborativa que, utilizando técnicas cualitativas como la observación, permita a los investigadores permanecer un tiempo extenso en el campo y recoger información sobre cómo las escuelas desarrollan su proyecto de ECG. El proyecto finaliza con una tercera fase donde está previsto acompañar nuevas experiencias de ECG diseñadas y desarrolladas de forma colaborativa entre todos los actores implicados en el campo (comunidad educativa, investigadores y ONGD). El objetivo último es explorar nuevas prácticas y significados de la ECG que permitan acciones educativas sustentadas en un enfoque sociocrítico que ayude al alumnado a comprender las dinámicas de desigualdad y justicia social en un mundo globalizado.

De manera más concreta, los resultados que se presentan en este trabajo corresponden a la primera fase de la investigación (diagnóstica), cuyo objetivo es realizar un mapeo de las experiencias de ECG que se están desarrollando en la comunidad de Cantabria, situada en el norte de España.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es comprender cómo los centros educativos planifican y desarrollan prácticas de ECG. Más concretamente, las preguntas que guían esta investigación son:

- ¿Qué contenidos educativos se trabajan en estas experiencias y qué barreras o facilitadores se encuentran en el marco del actual currículum?
- ¿Qué formas o modelos de colaboración se establecen entre los centros educativos y la comunidad local, a través de las ONGD?
- ¿Qué generaciones de la Educación para el Desarrollo se perciben en estas experiencias?

Para dar respuestas a estos objetivos se describirán y analizarán los principales proyectos, iniciativas y actividades que dieron forma al proyecto de centro de estas escuelas y centros de educación secundaria y que lograron el galardón otorgado por la Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo (AECID) dentro de su programa “Docentes para el Desarrollo”, el premio “Vicente Ferrer” de Educación para el Desarrollo.

3. METODOLOGÍA

El proceso de mapeo y análisis de las experiencias educativas desarrolladas en Cantabria se ha realizado desde unas bases epistemológicas que hunden sus raíces en la tradición cualitativa (Flick, 2018), concretamente en la metodología de estudio de caso (Simons, 2011). Esa toma de decisiones se asienta en la necesidad de comprender las realidades estudiadas y, además, proporcionar elementos e información que permitan llegar a transformarlas.

Tal y como hemos señalado, los resultados que se presentan en este trabajo corresponden a la primera fase de la investigación (diagnóstica o extensiva), cuyo objetivo es realizar un mapeo a nivel de comunidad autónoma.

Para la elección de los casos se han revisado las publicaciones generadas por la Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo (AECID, 2010-2018) en las que se recogen las experiencias que anualmente reciben el premio de Educación para el Desarrollo “Vicente Ferrer”. La revisión de todas estas publicaciones dio como resultado 5 casos objeto de análisis (2 centros de Educación Secundaria y 3 centros de Educación Infantil y Primaria).

Las técnicas de recogida de datos fueron dos: (1) Análisis de la experiencia galardonada y publicada por AECID y (2) Entrevista semi-estructurada a los profesionales que coordinaron la experiencia. Se realizaron un total de 5 entrevistas. En 3 de ellas se entrevistó a un solo

coordinador y en 2 de ellas se entrevistó, de manera conjunta, a los 2 coordinadores. Esta decisión fue tomada por los propios participantes.

El contacto con los participantes se realizó telefónicamente, a través del equipo directivo de cada centro. Tras la presentación de la investigación y una vez que los participantes decidieron participar, se les envió un consentimiento informado que debían firmar y aportar el día de la entrevista. Este consentimiento se elaboró teniendo en cuenta las instrucciones del comité de ética en la investigación de la Universidad de Cantabria, quien elabora y supervisa los protocolos de actuación en la investigación.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas. Posteriormente, fueron enviadas a cada participante quien tuvo la ocasión de revisarlas y modificar lo que consideró conveniente. En todo momento se mantuvo la confidencialidad de los datos.

Para el análisis de los datos se elaboró un catálogo de categorías que se derivaron de la necesidad de dar respuesta a los interrogantes que guían la investigación. Las categorías de análisis fueron: objetivos (conductuales, cognitivos, socioafectivos), metodologías (tipología y grado de concreción), contenidos (curriculares y extracurriculares) y formas de evaluación (nivel de descripción y técnicas), sostenibilidad del cambio (baja, media, alta y condiciones para la sostenibilidad), profesorado y otros agentes implicados (miembros de la comunidad educativa, ONGD, ayuntamientos, hermanamientos escolares, etc.), generación de Educación para el Desarrollo.

Teniendo en cuenta este marco general, analizamos aquí estos casos de estudio a través de la descripción y análisis de las principales actividades, proyectos e iniciativas que dieron forma al proyecto de centro galardonado por AECID.

4. RESULTADOS

En la siguiente tabla se resumen las actividades e iniciativas que dieron forma al proyecto de cada uno de los centros objeto de estudio. Posteriormente se realizará un análisis más detallado de los mismos.

Tabla 1

Resumen de los casos analizados

Casos	Nivel premiado	Iniciativas/actividades/proyecto	Participantes en la entrevista
1	Educación secundaria obligatoria	<i>El rincón de la solidaridad:</i> (1) recaudación de fondos para “el proyecto del año” vinculado a un determinado país y a propuesta de una ONGD (Somalia, Perú, Siria, Mozambique, etc.); (2) desde diferentes áreas curriculares (Geografía, Historia, Lengua, Física y Química, etc.) se trabaja este mismo país.	1 docente
2	Educación secundaria obligatoria	Recaudación de fondos para construir una escuela en Nepal; Programa <i>Global Classroom</i> y Programa <i>School to School</i> (en colaboración con la Fundación Vicente Ferrer)	1 docente
3	Educación infantil y primaria	<i>Cheek to cheek por los ODM</i> (Objetivos de Desarrollo del Milenio): (1) introducción de contenidos educativos como pobreza y el hambre, educación, igualdad, medio ambiente, etc. en educación infantil y primaria; (2) recaudación de fondos para becas de estudio de jóvenes universitarios en Perú (en colaboración con una ONGD).	2 docentes
4	Educación primaria	<i>Pasito a pasito, caminando hacia la India:</i> (1) participación en el proyecto <i>School to School</i> (en colaboración con la Fundación Vicente Ferrer); (2) recaudación de fondos para la construcción de un colegio en la India (distrito de Andhra Pradesh); (3) estudio y conocimiento de la sociedad india (cultura, geografía, etc.).	1 docente
5	Educación primaria	<i>Me gusta el mundo y lo cuido:</i> (1) proyecto sobre ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible); (2) tutorías compartidas; (3) semana cultural y (4) actividades de aula que vinculan la educación para el desarrollo con el currículum.	2 docentes

Nota. Elaboración propia.

4.1 Contenidos educativos y estructura curricular

Si analizamos los contenidos abordados en estas experiencias de ECG, la mayor parte de las mismas se centran en la necesidad de desarrollar conocimientos orientados a mejorar las competencias del alumnado en diversidad cultural e interculturalidad, así como en sostenibilidad ambiental a través de actividades como el reciclaje o el comercio justo. En menor medida hemos podido identificar actividades o estrategias en las que se aborden problemáticas

en las que se incorpora una perspectiva de género, que solamente está claramente visible en uno de los casos analizados.

En varios casos analizados se puso de manifiesto que la necesidad de mejorar las competencias en diversidad cultural estuvo directamente vinculada al contexto en el que se ubicaban los centros, teniendo en el horizonte la mejora de la propia convivencia escolar. Así, por ejemplo, en uno de los centros, en los que la presencia de la población migrante es notoria, se desarrollaban acciones centradas en el desarrollo de competencias interculturales a través de encuentros festivos orientados a evidenciar la riqueza y diversidad de orígenes de alumnado y familias que formaban parte del centro:

“Yo durante ese tiempo era la coordinadora de intercultural del centro. Y entonces, todos los años había una celebración que era por finales de mayo o junio, que era el intercambio gastronómico. Entonces se animaba, se invitaban a todas las familias del centro, de todas las nacionalidades, a que trajeran una receta de su país escrita y luego cocinada. Entonces poníamos aquí un muestrario, unas mesas, y a una hora se abrían las puertas del colegio para que todo el mundo probara y conociera la gastronomía (Entrevista_caso 3).

En otro de los casos, la persona entrevistada, también coordinadora de interculturalidad en aquella época, señala que el proyecto surgió precisamente en unas formaciones que estos profesionales estaban teniendo en la Consejería de Educación y que, además, fue lo que finalmente acabó dando identidad y coherencia a todo el proyecto de ECG:

“A lo largo de mi carrera profesional he tenido distintos cargos, pero te diría que el germen del proyecto aparece cuando ocupé la coordinación de interculturalidad en mi centro. Si fuera por eso, no me hubiera involucrado en tantos proyectos. Y gracias a eso, o quizá por eso, me involucré en un proyecto en concreto a nivel de centro, que fue una beca a una alumna de un orfanato de Bal Mandir y entonces, intentamos que ese proyecto se viviese desde todo el centro y la mejor manera era que los alumnos llevaran una agenda y poner en la portada la foto de la niña, para que todos la tuvieran presente. Entonces hubo una unión de todo el centro en esa causa común” (Entrevista_caso 2).

Por otro lado, el análisis de los elementos curriculares de las experiencias estudiadas nos ha permitido identificar que son todavía pocas las experiencias en las que se produce una transformación profunda del currículo. Apenas se identifican decisiones encaminadas a romper con la tradicional estructura disciplinar, conectando las diversas asignaturas que vertebran el

currículo con preocupaciones o temas vinculados a la agenda global. En este sentido, la forma de trabajar la ECG se piensa, siempre, desde la propia asignatura, tratando de vincular los contenidos escolares y las diferentes disciplinas con la temática o proyecto de ECG que se haya decidido en el centro. En este sentido una de las participantes señala:

“Como profesora de biología, creo que fui una de las primeras que empezó a pensar en cómo introducir estos contenidos en el currículum (...). En mi caso, recuerdo que fue cuando daba el cuerpo humano. En ese momento empezamos a estudiar la malaria porque nuestro proyecto de centro giraba ese año sobre Mozambique (...) La verdad es que cuando sabíamos qué país íbamos a trabajar, yo enseguida me iba al currículum y me divertía muchísimo investigar todo lo que tenía que ver con ese país y lo trabajaba desde mi asignatura. Yo lo tengo fácil, tanto desde biología como desde geología” (Entrevista_caso 1).

Al mismo tiempo, se percibe una gran tendencia en las experiencias analizadas a desarrollar proyectos o actividades que discurren de forma paralela al currículum de las aulas, pero que tratan de aportar a ese proyecto común de ECG. Como ejemplos de estas experiencias que corren paralelas al currículum tenemos las marchas solidarias, mercadillos, talleres, conferencias o fiestas. En este sentido, en una de las memorias analizadas se recogen las siguientes actividades:

“Jornadas culturales: Triatlón para alumnos de bachillerato y ciclos formativos. Jornadas culturales: concurso de cocina. Se prepararon más de 600 pinchos de doce tipos distintos con cuya venta se recaudaron fondos. Contribuyendo a cosechar el futuro de los niños en la India: recolección y venta de la cosecha de los huertos escolares. Venta de libros: la recaudación se destina a la asociación que lucha por mejorar las condiciones de vida de los niños del orfanato de Bal Mandir” (Memoria_caso 2).

Una de las dificultades que señalan los docentes a la hora de convertir las experiencias desarrolladas en vehiculares dentro del currículum, se encuentra directamente relacionada con la propia estructura disciplinar a través de la que la propia administración educativa organiza el currículo. Las intervenciones de las personas entrevistadas evidencian esa tensión, sobre la que será necesario seguir investigando en el futuro.

En este sentido, por un lado, identifican la necesidad de repensar profundamente la estructura del currículum dado que, tal y como sugieren recurrentemente en las entrevistas, esta estructura estaría limitando la autonomía docente para incluir este tipo de contenidos. Pero, por otro lado,

reconocen que, a menudo, el profesorado ni siquiera lleva a cabo un análisis profundo del marco que regula los diferentes elementos curriculares para concretarlos en las aulas, lo que sin duda resta posibilidades a la presencia de la ECG:

“[El currículum es] lo que no lee nunca nadie, efectivamente. Ahí es donde está clave (...). [Se discute poco sobre] cómo tienen que salir esos alumnos o qué es lo que tenemos que lograr de esos alumnos, nuestros principios pedagógicos..., y luego todos esos matices [que debe haber en cada centro], todas esas introducciones [que hay en los textos legales] y que dan mucha riqueza... Pero hay que leerlo y saberlo aplicar, claro... (...) A mí eso me parece importante, pero claro, eso no son libros de texto, tú no vas al libro de Anaya, SM buscas y encuentras, no, no, hay que sentarse y hay que planificar, y hay que decir desde dónde lo manejamos, y cuando además estamos dando valores, qué tipo de valores queremos meter a la vez que y cuando además estamos trabajando Lengua, qué textos y con qué sentido vamos a hacer [lo que hacemos], y qué análisis matemático vamos a sacar asociado a esto (...) Y eso es tiempo y tiempo (Entrevista_caso 5).

En los tres niveles educativos a los que pertenecían los casos (Infantil, Primaria y Secundaria) se evidencia que las prácticas desarrolladas se veían limitadas por la excesiva disciplinabilidad de las materias escolares, que estaría dificultando las posibilidades de desarrollar procesos de aprendizaje más complejos en los que poner en diálogo lo local y lo global, la profunda complejidad de las realidades norte-sur.

En ese sentido, los profesionales que participaron en los casos encontraban que la normativa que regula la etapa de Educación Infantil ofrecía un marco de trabajo que facilitaba la globalización de los contenidos, a pesar de existir algunas dificultades que están vinculadas a su idea de infancia. Así, si bien el profesorado de Educación Infantil encontró evidentes dificultades para concretar los contenidos de ECG, al entender que la edad del alumnado resulta una barrera para comprender determinados contenidos que tradicionalmente se abordan en estas experiencias, al mismo tiempo parecían sentirse más abiertos a experimentar el desarrollo de propuestas curriculares cercanas a la ECG. Al mismo tiempo, esto se vio favorecido porque los propios profesionales consideran que es una etapa en la que la presión en la evaluación es menos evidente o palpable, lo que permite diseñar experiencias menos rígidas y abiertas a la incertidumbre:

“Infantil lo hizo en todas las áreas, o sea, vio todo el abanico, tanto la política como la geografía, como la alimentación, como los vestidos, como..., absolutamente todo, adaptado a infantil. Y conoció absolutamente todo, todo, libros de autores de allí, cuentos de la India, todo, o sea, el abanico completo. Ellos sí que hicieron todavía mucho más, se involucraron mucho más en el proyecto porque digamos que era su tema aglutinador, y lo desarrollaron desde todas las asignaturas y hasta donde llegaron, o sea, hasta todo lo que se les ocurría, hasta allí” (Entrevista_caso 3).

A eso habría que añadir que, tal y como sugieren en las entrevistas realizadas, el hecho de que algunos de los centros utilizaran libros de textos, dificultaba la toma de decisiones sobre los procesos destinados a poner en diálogo las diversas disciplinas, al compartimentalizar los contenidos abordados de una forma rígida e inflexible: “Lógicamente, por el nivel madurativo y evolutivo, los niños de Primaria están mucho más avanzados para comprender ciertos aspectos más abstractos. Pero al mismo tiempo, el currículum de Primaria me parece que está un poco más cerrado, o el propio profesor y al final también todo viene muy marcado por los libros a los que te hayas atado. Entonces, todo lo que se trabaja, casi todo lo que se trabaja en Infantil se trabaja de forma globalizada, casi todo” (Entrevista_caso 3).

4.2 Colaboración centros educativos-ONGD

Una dinámica recurrente en los casos analizados es que, para abordar este tipo de contenidos, se establecen vínculos de diversa naturaleza y duración con organizaciones no gubernamentales que desarrollan acciones de sensibilización y que, recurrentemente, comparten sus materiales con el profesorado de los centros: “Hubo un año en el que el tema concreto que trabajamos fue la interculturalidad y entonces nos pusimos en contacto con un montón de ONGD que cada una nos vino a contar su experiencia en relación a eso, y a partir de ahí, claro, estableces redes que luego ya no se pierden” (Entrevista_caso 5).

En ese sentido, en los casos analizados se identifican con nitidez que los procesos de colaboración curricular entre centros educativos y ONGD se sitúan en un continuo que va desde las estrategias sostenidas en el tiempo destinadas a desarrollar proyectos de cierto calado a otras intervenciones en el currículum puntuales y vinculadas, esencialmente, a sensibilizar sobre las problemáticas sobre las que trabajan esas entidades:

“Porque, por ejemplo, iba en todas las materias, iba en el currículum, si trabajábamos sobre las especies protegidas pues ya hablábamos de Greenpeace, es decir, que ellos recibían conocimiento de esa ONG, o de Amnistía Internacional (...). En las jornadas

culturales siempre hacíamos una exposición de Amnistía Internacional, es decir, buscábamos otras ONG de otros ámbitos un poco para que calara, pero un proyecto más a largo plazo de vamos a hacer esto con esta asociación, no, ahí ya no. Pero en los temas [que trabajábamos en el centro] sí, buscábamos esa conexión con otras ONG, Ayuda en Acción, también recuerdo que hicimos algo con Ayuda en Acción, exposiciones... Pero era más que ellos nos invitaban a determinadas actividades puntuales, por ejemplo, decían tenemos a disposición de los centros que quieran una exposición de lo que sea, pero eso igual lo hacían los mayores, igual un profesor de bachillerato decía, oye, qué interesante esta exposición de esta ONG (Entrevista_caso 2).

Como sugiere el análisis de los datos realizados, las ONGD se han convertido en entidades que, por un lado, forman al profesorado interesado en el desarrollo de experiencias cercanas a la Educación para la Ciudadanía Global o Educación para el Desarrollo y, por el otro, facilitan materiales y apoyo para incardinar nuevos proyectos en la vida del centro: “Vino alguien de la ONGD y nos trajo mucho material y muchas cosas para trabajar también todo el tema de la educación para el desarrollo. Fue cuando empezamos a ver que estábamos haciendo algo que no sabíamos (Entrevista_caso 4). En todo caso, los participantes señalan que estas organizaciones son agentes indispensables en el desarrollo del enfoque de la ECG: “Con las ONGD la verdad es que es una maravilla trabajar porque te acercan mucho las problemáticas que se abordan. Por ejemplo, cuando trabajamos sobre Perú, teníamos un contacto para estar con un cooperante que había estado allí. Entonces claro, eso llega mucho más [al alumnado], las ONGD te abren un mundo” (Entrevista_caso 1).

4.3 Una primera aproximación a las generaciones de Educación para el Desarrollo

Es significativo que, de los 5 casos analizados, 4 de ellos desarrollaran actividades de recaudación de fondos, en colaboración con alguna ONGD, bien para generar becas de estudios a niños y jóvenes, bien para construir una escuela (en este caso en la India). Los participantes en las entrevistas señalan que parece ser la manera más eficaz de movilizar a toda la comunidad educativa por una causa común: “Los que estaban involucrados todo el curso hacíamos de todo, hicimos hasta un mercadillo, un mercadillo de cosas viejas..., todo el mundo trajo cosas y luego se vendieron en el mercadillo para la beca de estudios. La verdad es que todas las actividades acaban confluyendo en eso, en cómo recaudar fondos para la beca (Entrevista_caso 2).

Sin embargo, construir un proyecto de ECG que tenga como signo de identidad la recaudación de fondos tiene también sus riesgos y a algunos centros educativos les resulta difícil alejarse de

esos valores más caritativo-asistenciales y pensar en proyectos que tengan una mayor dimensión política y que se acerquen a los parámetros de la justicia social global. En este sentido una participante señala:

“El inicio de nuestro proyecto, te estoy hablando de hace muchos años, fue la donación de libros a Cuba, y luego se elegía un país y se trataba de apoyar económicamente allí algún proyecto (...). Luego ya dimos el salto a lo curricular, a estudiar los países, etc. Primero hacíamos recaudación con cestas de Navidad, haciendo bizcochos, un concurso de tortillas al finalizar el curso... Eso es muy fácil para el alumnado. (...) Y cuando volvimos del encuentro que organiza la AECID con todos los centros que han ganado ese año el premio, ya empezamos a discutir la importancia de sensibilizar más, de intentar quitar esa visión de verticalidad entre países, de tener una visión caritativa... y eso dificultó que pudiéramos unir fuerzas en nuestro proyecto con los centros de la zona y con el ayuntamiento” (Entrevista_caso 1).

Pese a estas dificultades, se perciben prácticas educativas más cercanas a otras lógicas, tal y como reflejan los objetivos que se recogen en la memoria de los proyectos: “Objetivos: sensibilizar a toda la comunidad educativa sobre el hecho de que debemos ser ciudadanos activos en el cuidado de nuestro planeta y evitar la desigualdad. Promocionar prácticas de desarrollo sostenible: cultivos en el colegio, recogida de plásticos en la playa, encuestas de consumo responsable. Promover la igualdad de género, luchando contra los estereotipos” (Memoria_caso 5).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación abre algunos interrogantes sobre los que será necesario seguir indagando en el futuro. Tal y como hemos podido identificar, las diversas experiencias que hemos analizado plantean dilemas sobre las posibilidades y límites que abre el curriculum disciplinar con el que se trabaja en los centros educativos para desarrollar experiencias de ECG.

Al mismo tiempo, es necesario seguir investigando sobre las motivaciones que han tenido y tienen los docentes para trabajar desde este enfoque educativo, qué experiencias previas dentro y fuera de los centros educativos han marcado su camino y han posibilitado su acercamiento a las experiencias de ECG. No en vano, en dos de las experiencias analizadas las personas implicadas habían ocupado el cargo de coordinadoras de interculturalidad.

Un tercer elemento de interés sobre el que seguir indagando es las posibilidades de desarrollar el enfoque de la ECG en diferentes niveles educativos. Es interesante resaltar que una de las

experiencias fue premiada, tanto en el nivel de Infantil, como en el de Primaria, lo que supone una oportunidad para seguir indagando cómo desarrollar experiencias de este tipo desde los primeros niveles educativos. Sin duda, existen elementos favorecedores y limitadores para ello. Entre los primeros, la propia estructura del currículum que es más globalizado, la ausencia de libros de texto o la implicación de las familias. Entre los últimos, la propia idea de la infancia como “incapaz” o “en proceso de”, que necesita ser protegida de los aspectos más negativos de nuestras sociedades. Esta visión todavía muy presente en las escuelas de nuestro país, choca con el enfoque de Derechos de la Infancia que plantea la actual ley orgánica (LOMLOE, 2020), así como una amplia literatura que señala la necesidad de concebir una idea de infancia capaz, con derechos y competente que se asienta en una conceptualización del niño como actor social que participa en la construcción y definición de su propia vida, pero también, en la vida de quien le rodea y en la sociedad en la que vive (Malaguzzi, 1993; Dahlberg, Moss y Pence, 1999; Davoli, 2013).

Tal y como viene señalando la literatura especializada en el tema, las ONGD son agentes indispensables en el desarrollo de la ECG (Boni, Belda y Calabuig, 2020; Ruiz-Varona, 2012). Algo que también han señalado los participantes en la investigación. Pese a todo, es necesario seguir indagando sobre el tipo de relaciones que establecen estas entidades con los centros educativos, para qué actividades y tareas y cómo lograr que su actividad llegue a modificar el currículum y la cultura escolar.

Desde el año 2009 en el que un centro de la comunidad autónoma recibió por primera vez el premio Vicente Ferrer hasta la actualidad, la mirada de los agentes implicados ha ido transformándose progresivamente. Así, si bien algunas de las primeras experiencias se asentaban mayoritariamente en una visión caritativo-asistencial, en estos momentos se hacen más evidentes rasgos que nos permiten acomodar las experiencias en lógicas más cercanas a la dimensión más crítica y política (Ruiz-Varona, 2012).

Al mismo tiempo, las personas implicadas van progresivamente dejando atrás un acercamiento de naturaleza más local por uno más global. En ese sentido, el análisis de los resultados nos ha permitido evidenciar que en las diversas experiencias sobre las que investigamos se muestra con claridad el peso que han venido adquiriendo las agendas internacionales en el quehacer de los centros, incorporando las preocupaciones y visiones de los proyectos liderados por la UNESCO (como los Objetivos de Desarrollo del Milenio o los Objetivos de Desarrollo Sostenible).

Tras este análisis preliminar de las escuelas premiadas, es importante seguir indagando en algunas cuestiones que la literatura especializada ha señalado como esenciales para el desarrollo de un marco pedagógico que promueva experiencias de ECG (Blackmore, 2016). Cuestiones como los enfoques metodológicos más apropiados para desarrollar una ECG que hunda sus raíces en la tradición crítica o las posibilidades de organizar el currículum de una forma más interdisciplinar y global, así como el papel de otros agentes como las familias o ayuntamientos. Por último, es igualmente importante desarrollar un marco de evaluación que permita conocer con más detalle el impacto que han tenido estas experiencias, así como sus posibilidades de sostenibilidad en el tiempo.

6. AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen la disponibilidad y buen hacer de todas las personas que han participado en esta investigación.

El trabajo forma parte del proyecto I+D+i titulado Investigando nuevos escenarios socioeducativos para la construcción de la ciudadanía global en el siglo XXI (Proyecto PID2020-114478RB-C21 financiado por MCIN/AEI /10.13039/501100011033).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AECID (2010-2018). I-VII Premio nacional de educación para el desarrollo “Vicente Ferrer”. Madrid, AECID. Online. <https://cutt.ly/6LT5N3M>
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice. A Development Education Review*, 3, 40-51.
- Blackmore, C. (2016). Towards a pedagogical framework for global citizenship education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 8(1), 39-56.
- Boni, A., Belda, S. y Calabuig, C. (2020). *Educación para la ciudadanía global crítica*. Síntesis.
- Bourn, D. (2014). What is meant by development education? *Sinergias: Diálogos educativos para a transformação social*, 1, 7-23.
- Calvo, A. (2017). The State of Development Education in Spain: Initiatives, Trends and Challenges. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 9(1), 18-32.
- Calvo, A. (2020). Development Education or Global Learning? Evidence from Spanish

- Schools, En D. Bourn (Ed.). *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*. (pp. 279-291). Bloomsbury Academic.
- Dalhberg, G., Moss, P. y Pence, A. (1999). *Beyond quality in Early Childhood Education and care: postmodern perspectives*. FalmerPress.
- Davoli, M. (2013). Los niños y niñas personas humanas. *Infancia en Europa*, 140, 4-7.
- Engel, L. C. (2014). Global citizenship and national (re)formations: Analysis of citizenship education reform in Spain. *Education, Citizenship and Social Justice*, 9(3), 239-254.
- Flick, U. (Ed.) (2018). *Designing qualitative research*. Sage.
- Gobierno de Cantabria (2018). *Estrategia Cántabra de Educación para el Desarrollo y la Transformación Social*. Santander, Oficina de Cooperación al Desarrollo del Gobierno de Cantabria.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 11, 9-13.
- Mesa, M. (2011). Reflections on the five-generation model of development education. *International Journal for Global and Development Education Research*, 0, 161-7.
- Oxley, L. y Morris, P. (2013). Global Citizenship: a typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325.
- Ruiz-Varona, J. M. (2012). Educación para el desarrollo en las escuelas de Cantabria: Diagnóstico, propuestas y recursos. Online. <https://cutt.ly/nLT68Ck>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Shultz, L. (2007). Educating for Global Citizenship: conflicting agendas and understandings. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), 248-258.
- UNESCO (2018). *Global citizenship education. Taking it local*. UNESCO.

HACIA UN MODELO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA MEDIANTE EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

Inmaculada González Falcón

Rosa Morales López

Universidad de Huelva

inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es

PALABRAS CLAVE

Educación; Inclusión; Diseño Universal; Aprendizaje; Index for inclusion.

RESUMEN

La educación es un derecho y, como tal, el sistema educativo debe ofrecer una educación desde un enfoque inclusivo que acoja la riqueza de la diversidad presente en los centros educativos y en la propia sociedad. Esta pedagogía debe contribuir a la reflexión sobre el significado histórico del concepto de diversidad e inclusión a lo largo de las últimas décadas y al cambio de paradigma que abogue por un modelo educativo que defienda la justicia social mediante la educación inclusiva. Dos de las herramientas más importantes que han tratado de hacer efectiva la educación inclusiva han sido el “Index for inclusion” y más recientemente el “Diseño universal para el aprendizaje” (DUA). Sin embargo, aún hay un gran desconocimiento por parte del profesorado sobre qué es y en qué consiste el DUA y la aplicación del Index for inclusion ha sido desigual y minoritaria. Por esta razón, la finalidad de este trabajo es contribuir a la clarificación terminológica sobre el diseño universal para el aprendizaje, analizando antecedentes clave como el Index for inclusion y la propia evolución del término de educación inclusiva en el que se fundamenta. Para ello, se apuesta por una revisión bibliográfica que permita avanzar en la construcción de un marco teórico que clarifique, ponga en relación y defina las tres categorías principales de análisis: la inclusión, el Index for inclusion y el diseño universal para el aprendizaje. Se espera que este trabajo contribuya a dar a conocer las bases y presupuestos del DUA, enfoque al que todas las escuelas y centros educativos deber ir aproximándose en los próximos años para cumplir con los objetivos de desarrollo de la agenda 2030 y las propias regulaciones y normativas definidas por la actual ley educativa para los centros no universitarios.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Educación inclusiva y educación para todos/as

En la concepción de una “Educación para Todos/as” en la Conferencia Mundial sobre la Educación de Jomtien en 1990 (Tailandia), se enfatizó el deber de ofrecer un modelo educativo de calidad que responda a las necesidades de aprendizaje de todas las personas acentuando la educación como un derecho humano universal.

De este modo, a lo largo de las últimas décadas, se ha evolucionado desde un modelo segregador a la educación especial, posteriormente a un enfoque integrador de las personas con discapacidad hasta llegar a un modelo inclusivo que pone su foco en la acogida, aprendizaje y participación de todo el alumnado.

La integración supone aceptar la diferencia, sin embargo, la inclusión supone acogerla, aprender de ella y celebrarla (Elizondo, 2017). Así pues, en la escuela inclusiva todas las personas se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo aquel alumnado que presenta necesidades educativas especiales. Por tanto, el término de inclusión hace referencia a la intención de suprimir los modelos segregadores de los centros educativos y el diseño de currículos rígidos para reestructurarlos y dirigirlos hacia un cambio de mirada que abarque la diversidad de necesidades, promueva la equidad y garantice la calidad de la educación.

Transformar esta realidad para contribuir desde la educación a la construcción de una sociedad más justa en la que se valore la diversidad, la dignidad de todo el alumnado y se ofrezcan oportunidades equiparables para aprender y participar. Todo ello requiera de una labor conjunta de políticas educativas y de compartir la idea sobre educación inclusiva cuando tratamos este concepto. Tal y como plantea Echeita (2020, p.103) es fundamental “*denunciar la exclusión para avanzar hacia la inclusión*”. Este planteamiento educativo aboga por la justicia social, los derechos humanos y la democracia situando en un plano de igualdad a todas las personas y teniendo en consideración la participación de todos los miembros de la comunidad educativa implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es por ello, que, a lo largo de esta lectura, podemos tener una aproximación al concepto de educación inclusiva para comprender la importancia de llevar a cabo políticas educativas que integren principios y estrategias que estén orientadas a realizar buenas prácticas educativas.

1.2 Index for inclusion. Un instrumento de evaluación a favor de la inclusión

En la gestión de los centros educativos, la labor desempeñada por el equipo docente al igual que profesionales afines y la estrecha colaboración con las familias son de vital importancia para trabajar en equipo desde el ámbito que compete a cada agente educativo implicado, constituyendo así un marco de actuación conjunto para las intervenciones en este campo.

Una herramienta muy útil para garantizar centros educativos inclusivos es el “Index for inclusion” propuesto por Booth & Ainscow (2000) y publicado en el Reino Unido por el Centro de estudios para la Educación Inclusiva. Ha sido adaptado al contexto educativo español como “Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva” por Sandoval et. al. (2002). Es considerado un instrumento de autoevaluación que ayuda a las escuelas a reflexionar sobre su práctica educativa, con el fin de hacer avanzar el pensamiento y la práctica hacia medidas más inclusivas teniendo en cuenta los puntos de vista de todos los agentes educativos implicados. De esta manera, permite la identificación de barreras para el aprendizaje a través de tres dimensiones:

- a) Crear culturas inclusivas en la comunidad escolar.
 - Construir una comunidad.
 - Establecer valores inclusivos.
- b) Elaborar políticas inclusivas en el centro referidas a las decisiones que se toman sobre el marco curricular y organizativo del centro o la coordinación.
 - Desarrollar una escuela para todos/as.
 - Organizar el apoyo para atender a la diversidad.
- c) Desarrollar prácticas inclusivas mediante la revisión de los recursos y las actividades que se llevan a cabo en las aulas y de manera extraescolar.
 - Orquestar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Movilizar los recursos.

El proceso que sigue el Index en el ciclo de planificación para su desarrollo en el centro educativo está compuesto por diferentes etapas.

- La primera etapa, es la iniciación del proceso “Index” que se pone en marcha cuando el equipo educativo encargado de coordinar la aplicación del Index, se informa y transmite la información al resto de miembros de la comunidad educativa.

- La segunda etapa, corresponde a la exploración y el análisis del centro educativo para identificar los aspectos prioritarios teniendo en cuenta sus fortalezas y debilidades en cuanto a inclusión.
- La tercera etapa, es la elaboración de un plan de desarrollo del centro educativo con una orientación inclusiva para llevar a cabo las modificaciones necesarias según lo detectado en el paso anterior y, además, que se destaquen los objetivos de inclusión.
- La cuarta etapa, se basa en la implementación de los aspectos susceptibles de desarrollo.
- La quinta etapa, se concluye con una revisión del proceso seguido en el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

En referencia a todo lo expuesto, el Index no hace alusión únicamente a una planificación basada en la implantación de un cambio progresivo como se reflejan en otras iniciativas de innovación educativa. Además de esto, pretende generar un cambio tanto en la cultura y valores de los miembros de la comunidad educativa, como en la puesta en marcha de prácticas inclusivas que trasciendan las planificaciones educativas monolíticas e inflexibles.

Así pues, ante la notoria dificultad por parte de los centros por satisfacer las necesidades de todo el alumnado y adecuarse a las exigencias de una sociedad heterogénea y diversa, se propone un nuevo paradigma o enfoque: el Diseño Universal para el Aprendizaje que puede combinarse con el Index for inclusion u otras herramientas de diagnóstico sobre el proceso inclusivo en los centros educativos.

1.3 el diseño universal para el aprendizaje: qué es y dónde surge

El diseño universal nace en la década de 1970 en el ámbito de la arquitectura, impulsado por el estadounidense **Ron Mace**, quien propuso por primera vez este concepto, con el que se pretende diseñar entornos inclusivos donde cualquier persona pueda utilizar, en la mayor medida posible, sin la necesidad de hacer adaptaciones sobre la marcha.

Bajo esa visión de la inclusión, se traslada ese modelo universal al ámbito educativo dando origen al DUA desarrollado por el Center for Applied Special Technology (CAST). El objetivo de la inclusión y el DUA es brindar respuestas acordes a las necesidades de aprendizaje teniendo en cuenta la eliminación de barreras para el aprendizaje, favoreciendo la igualdad de oportunidades y promoviendo, no solo la presencialidad de todo el alumnado sino también su participación activa. Trata de universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad mediante un cambio a la hora de proyectar cualquier acción educativa a través del DUA.

1.4 Fundamentos neurocientíficos del diseño universal para el aprendizaje

Las últimas investigaciones provenientes del campo de la neurociencia educativa, opuestas a un diseño educativo rígido y uniforme, plantean la necesidad de estudio en el sentido que permita conocer cuáles son las redes neuronales que se activan respecto al qué, el cómo y el porqué del aprendizaje teniendo en cuenta que nuestro cerebro es único, dinámico y cambiante (Candia y Román, 2018).

A este respecto, como ya sabemos, el DUA plantea un marco referencial para realizar propuestas curriculares (objetivos, metodología y evaluación) flexibles que respondan a las diferentes capacidades y necesidades del alumnado (Rose, Meyer y Hitchcock, 2005). Partir del reconocimiento de esa variabilidad entre los sujetos conlleva a crear propuestas educativas que se desarrollen teniendo en cuenta todo el rango de diferencias presentes en la escuela y en el aula.

Desde este posicionamiento, tales propuestas se fundamentan, en primer lugar, en los postulados de la teoría del aprendizaje, integrando las aportaciones de Vygotsky (1978), Bruner (Wood et al., 1976), Bandura (1987), Novak (1998) y Gardner (2011), entre otros, que permiten relacionar sus contribuciones a través de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje. De igual modo, importante es la codificación del conocimiento práctico docente y de las investigaciones educativas, referenciando estrategias que han demostrado ser valiosas y significativas en los procesos educativos para responder a la diversidad (CAST, 2011; Hall et al., 2012; Rose et al., 2005).

A este respecto, un tercer punto clave son las tecnologías, identificadas exitosas por su potencial educativo que permite dar respuestas significativas y adaptadas debido a su flexibilidad, accesibilidad, polivalencia, y capacidad de transformación y mediación por medio de sus actividades (Hall et al., 2015).

El cuarto postulado, referido a los avances neurocientíficos, parte de la especialización de las redes neuronales y la activación de ciertas zonas cerebrales a través de tareas que constituyen diferentes demandas cognitivas. Estas se organizan en tres grupos de redes neuronales, representadas, a su vez, por tres principios clave, afines a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los cuales permiten analizar el currículo y la posibilidad de que el alumnado sea partícipe del mismo (Hall et al., 2012; Meyer et al., 2016):

1. *Principio de Representación* hace referencia a las *redes de reconocimiento* (“el qué se aprende”) sobre la capacidad del alumnado para percibir, interpretar y comprender la

información dependiendo de los medios de comunicación y los métodos que se utilicen para presentar la información. Tales situaciones pueden darse en personas con discapacidad sensorial (ceguera o sordera), con dificultades de aprendizaje (dislexia), con diferencias lingüísticas y/o culturales.

2. Principio de *Implicación* relacionado con las *redes afectivas* (“por qué se aprende”), especializadas en evaluar patrones y asignarles un significado emocional. Por lo tanto, tiene como elemento esencial la motivación según el valor asignado a la tarea, las metas académicas y las expectativas. Procura entornos de aprendizaje que respondan a las diferentes creencias de autoeficacia, intereses y reacciones emocionales. Permiten tratar factores neurológicos, culturales; el interés personal; la subjetividad; el conocimiento previo, etc.
3. *Principio de Acción y Expresión* vinculado a las *redes estratégicas* (“cómo se aprende”) pretende aportar estrategias que permitan proporcionar diferentes opciones para expresarse, comunicarse e interaccionar. Este principio permite el desarrollo óptimo de personas con alteraciones motrices significativas (parálisis cerebral), con dificultades en las habilidades estratégicas y organizativas (trastornos de la función ejecutiva), que presentan barreras con el idioma, entre otras.

A este respecto, el objetivo de la enseñanza es favorecer el desarrollo de estas diferentes redes cerebrales en cada alumno y alumna. Desde este planteamiento, consideramos que para se produzca el aprendizaje no basta con establecer dinámicas motivadoras, con disponer de información o con hacer actividades prácticas y experienciales, son, por tanto, los tres componentes los que van a determinar la significatividad del acto educativo. Si bien estas redes se aíslan para su estudio, en la práctica ha de entenderse como un todo, puesto que forman parte de una misma persona, un mismo proceso y actúan de forma interrelacionada.

Una vez conocidos estos principios, es importante saber que cada uno de ellos incorpora tres pautas dentro de las cuales se desglosan diferentes puntos de verificación que sirven de referencia para comprobar cómo se han tenido en consideración cada principio y pauta en la planificación e intervención didáctica (Pastor, 2018; Silva y Maturana, 2017).

1.5 Pautas y Puntos de Verificación para la organización de los tres principios educativos

- Proporcionar múltiples formas de representación:

Una de las tareas docentes para la que mayor tiempo requiere se relaciona con el procesamiento de la información. En este caso, es importante partir de las diferencias en las capacidades y preferencias perceptivas de los sujetos. Las evidencias desde la práctica sugieren el uso de varios medios para la presentación que permitan al alumnado utilizar diferentes canales para acceder a dicha información, su comprensión e integración (Luckner et al., 2016; Bone et al., 2017). En este sentido, las propuestas deben estar orientadas a proporcionar (Blanco et al., 2018):

- *Opciones para la percepción.* Para ello, es necesario presentar sistemáticamente la información por medio de materiales de diferentes formatos teniendo, de esa forma, versiones diferentes para acceder por diferentes vías ya sea visual, auditiva o verbal. A este respecto, es importante utilizar textos audiovisuales y no solo escritos, ofrecer opciones de ampliación de sonidos o del tamaño de la letra, apoyar con animaciones y simulaciones que se sincronicen con la información, como también favorecer la manipulación de objetos y modelos espaciales.
 - *Opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos.* Otras de las barreras para acceder a la información derivan de las diferentes capacidades que tiene el alumnado en relación al uso del lenguaje y de los símbolos. Pues cualquier palabra, expresión o imagen puede tener significado compartido, pero diferente para otras personas de países o culturas distintas. Para ello, es importante combinar estrategias que ofrezcan distintas formas de presentar los componentes lingüísticos y no lingüísticos. En este sentido, es necesario definir el vocabulario y los símbolos; clarificar la sintaxis y estructura; facilitar la descodificación de textos; promover la comprensión entre diferentes idiomas e ilustrar las ideas principales a través de diferentes medios.
 - *Opciones para la comprensión.* Como señala el CAST (2018), el objetivo de la educación no es hacer que la información sea accesible, sino enseñar al alumnado a cómo transformarla en conocimiento utilizable y práctico. Ello requiere, por tanto, la participación del alumnado para cerciorar el procesamiento de la información, su integración con los conocimientos iniciales, su categorización, con la finalidad de ofrecer disponibilidad en su uso cuando se requiera y así ayudar a resolver situaciones, detectar y resolver problemas como avanzar en nuevos aprendizajes.
- Proporcionar múltiples formas de implicación:

Cualquier docente es consciente de las diferencias individuales del alumnado en cuanto a sus intereses, motivaciones, así como del comportamiento en diferentes situaciones. Los resultados de diversos estudios señalan el valor positivo de las actividades variadas en las que se vean los intereses de los mismos o incluso cuenten con su implicación en el diseño.

- *Opciones que permitan captar el interés.* Es necesario reconocer las diferencias en lo que al estudiante le llama la atención, en lo que puede ser interesante o relevante. Para ello, es fundamental proporcionar opciones, alternativas a una tarea o dentro de la misma, que permitan responder a las diferencias inter e intraindividuales y conectar con su propio potencial. Es importante, de igual modo, utilizar diferentes estrategias que les permitan identificar la relevancia de las actividades, sintiéndose protagonistas y responsables de las misma por medio de mensajes positivos y de apoyo que refuercen su auto-concepto y confianza en su trabajo.
- *Opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.* En este caso, el alumnado necesita opciones para buscar un equilibrio entre el objetivo que se plantea y el apoyo que se necesita. Por ello es importante ofrecer alternativas a través de la colaboración en grupo, la tutoría entre iguales y un buen clima de confianza para aprender, al igual que proporcionar feedback formativo considerado como parte del proceso donde cada alumno y alumna tenga información sobre la misma.
- *Opciones para la autorregulación.* Esta pauta tiene por objetivo lograr que cada alumno y alumna desarrolle la capacidad de reconocer emociones, controlar los estados de ánimos y las reacciones sobrevenidas ante diferentes situaciones. Ejemplo de ello, es el estrés ante un examen, ansiedad en situaciones de conflictos o frustración por no lograr lo esperado. Para ello, es importante trabajar de forma explícita la reflexión, el autoconocimiento, la educación emocional y las gestión de problemas. Una de las tareas para ello, sería trabajar actividades centradas en la autoevaluación progresiva, talleres sobre meditación o mindfulness.
- Proporcionar múltiples formas de acción y expresión:

La diversidad de las personas en los modos de interaccionar con la información, está relacionada tanto con las diferencias en los estilos de aprendizaje como con las habilidades cognitivas. Para ello, se plantea la necesidad de ofrecer propuestas metodológicas que requieran de diferentes formas de afrontar las tareas y, a su vez, propicien diferentes oportunidades de aprendizaje.

- *Opciones para la acción.* Es importante comprender la relevancia de proponer diferentes alternativas que permita al estudiante construir el aprendizaje utilizando sus fortalezas, pero que también se le ayude a mejorar las competencias con respecto a las que se encuentra más limitadoras. Por ello, es importante potenciar la riqueza de propuestas de trabajo, siendo relevante la selección de recursos variados centrados en: hacer explícitas y visibles las metas por medio de pautas, incorporar avisos que inviten a la revisión del proceso, hacer preguntas para guiar el autocontrol u ofrecer diferentes momentos de respuesta para validar lo aprendido.
- *Opciones para la expresión y la comunicación.* La sociedad actual, dicha sociedad del conocimiento, digital y cultural, producto de la globalización, prima la necesidad de formar ciudadanos cultos, críticos y preparados para afrontar las diferentes problemáticas y situaciones de esta nueva Era mediática. Por tanto, se trata de preocuparse porque todos los estudiantes tengan acceso a la información y la oportunidad de expresar el conocimiento en la forma más adecuada en cada caso. Para ello, es necesario componer y/o redactar mediante diferentes medios (textos, voz, ilustración, dibujo, cine, música), proporcionar alternativas para la interacción física del usuario con los materiales educativos (teclados adaptados, pantallas táctiles, conmutadores...), así como posibilitar el uso de medios sociales y herramientas web interactivas.
- *Opciones para las funciones ejecutivas.* Tienen que ver con las habilidades metacognitivas que permiten regular las reacciones espontáneas e impulsivas. Por ello, se trata de capacidades que ayudan a actuar de forma estratégica, teniendo en mente los pasos que se deben seguir, así como reconocer de qué modo se avanza en la actividad y poder hacer modificaciones para mejorarla. Muchos de los estudiantes presentan dificultades originarias de características personales (debido, por ejemplo, a déficit de atención o con hiperactividad) y limitaciones en la memoria operativa saturándose con acciones de bajo nivel llegando a la frustración y negatividad ante su práctica. Esto implica, por tanto, el seguimiento de diferentes pasos para la realización de actividades. En este caso, se proporciona al alumnado de materiales para orientar la práctica ofreciendo diferentes momentos de respuestas y seguimiento; emplear mapas conceptuales y plantillas de planificación; organizadores gráficos que ayuden a parar y, pensar, creando situaciones para llevarlas a cabo de forma pausada y guiada en refuerzo de la autonomía propia.

Como vemos, el DUA no solo debe referirse a la planificación de elementos que componen el currículum prescrito, sino también a los medios y recursos con los que contamos, esto es, al modo de usarlo, a la metodología por la cual se lleve a cabo, a la evaluación, a la organización de espacio, tiempo y agrupamientos. Solo así haremos de un alumnado capaz de identificar cuáles son los recursos que mejor se adaptan a sus necesidades, crítico y con competencias para alcanzar sus metas pero, sobre todo, un estudiante motivado dotado de ambientes de aprendizaje accesibles y flexibles que favorezca sus múltiples capacidades.

2. OBJETIVOS

Objetivos principales:

- Conocer el origen de la educación inclusiva.
- Analizar el Index for inclusion como herramienta de evaluación de la inclusión y antecedente del DUA.
- Analizar las bases que fundamentan el Diseño Universal para el Aprendizaje como modelo educativo inclusivo.

3. METODOLOGÍA

Para responder a los objetivos propuestos en el presente trabajo, se ha llevado a cabo una investigación documental sobre el estado actual de la cuestión mediante un proceso de revisión bibliográfica (Smith et al., 2011). Para ello, se han seleccionado diversos estudios tanto nacionales como internacionales atendiendo a las diferentes fuentes de información referentes a los últimos diez años al objeto de configurar un marco teórico relevante y actualizado. Las principales categorías de análisis que han sistematizado la búsqueda de documentación han sido: el concepto de educación inclusiva, las herramientas para la evaluación de la inclusión en los centros educativos a través del “Index for inclusion” y las claves del diseño universal para el aprendizaje.

Para ello, se efectuó la selección de las siguientes bases de datos: ERIC, Google Scholar, Education Database y Scopus. La elección de estas cuatro bases de datos es principalmente por la relevancia e importancia que tienen en el ámbito educativo. En este caso, las palabras clave que acotaron la búsqueda se adaptaron al idioma que permitía específicamente cada una de las bases de datos. Posteriormente, se hizo un primer filtro de resultados atendiendo al año de publicación, tópico y el tipo de documento según la fuente. Los descriptores de búsqueda han sido las variables que marcan el objetivo principal del trabajo: “educación inclusiva”, “Index

for inclusion”, “Escuela Inclusiva”, “Diseño Universal para el Aprendizaje (en su abreviatura DUA)”, “diversidad”, “estrategias didácticas”.

Con todos los criterios de búsqueda mencionados, se procedió a analizar los artículos que cumplieran los estándares propuestos para su estudio y posterior selección. Por otro lado, se excluyeron los artículos que no sugerían la línea establecida: textos incompletos, textos repetidos en las variables de búsqueda, validaciones de instrumentos de mediciones, y, por último, cualquier muestra que no cumpliera los aspectos propios del DUA.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En esta revisión bibliográfica se comprueba la importancia de la aproximación al concepto de educación inclusiva para superar el proceso de mera integración. Se comprende que el ser humano, no solo debe tener derecho a la igualdad en educación sino en todas las dimensiones de la vida. Por tanto, la inclusión no se reduce únicamente al contexto educativo sino que el entendimiento de este término se tiene que extender a los diferentes ámbitos de la vida (social, laboral, familiar, etc.) para que pueda ser valorada, respetada y aplicada.

Una vez entendido esto, si nos centramos en el ámbito educativo, es fundamental que las escuelas y los miembros de la comunidad escolar tengan una filosofía en común de la educación y se coordinen para llevar a cabo actuaciones conjuntas encaminadas en una misma dirección. De ahí, la importancia de que las instituciones escolares cumplan con una serie de requisitos para que sean centros educativos inclusivos.

La cuestión siguiente plantea la necesidad de reflexionar sobre la práctica educativa de los centros escolares respecto a la inclusión, ofreciendo un acercamiento a la herramienta de evaluación “Index for inclusion” con el fin de mejorar la enseñanza-aprendizaje y la participación de toda la comunidad educativa, adoptando medidas inclusivas y estrategias como, por ejemplo, la aplicación del diseño universal para el aprendizaje. De este modo, se identifica la importancia de asegurar el derecho de todas las personas a acceder a la educación y participar activamente, la aceptación de la diversidad como elemento enriquecedor del aprendizaje y el pilar fundamental de construir alianzas entre los miembros de toda la comunidad escolar para caminar conjuntamente hacia una educación inclusiva.

Desde la LOMLOE (2020), en su preámbulo se destaca lo siguiente:

Entre los principios y los fines de la educación, se incluye el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los

principios del DUA, es decir, la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión y de formas de implicación en la información que se le presenta. (p. 122873)

Por su parte, a nivel autonómico, Andalucía, territorio que nos compete, en la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, en su artículo 4 “recomendaciones de metodología didáctica” recoge que:

Se potenciará el DUA para garantizar una efectiva educación inclusiva, permitiendo el acceso al currículo a todo el alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo. Para ello, en la práctica docente se desarrollarán dinámicas de trabajo que ayuden a descubrir el talento y el potencial de cada alumno y alumna y se integrarán diferentes formas de presentación del currículo, metodologías variadas y recursos que respondan a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje del alumnado. (p. 6)

Teniendo en cuenta lo expuesto, y como aspecto relevante y punto fuerte del DUA señalamos la posibilidad de obtener múltiples opciones didácticas para que el profesorado, independientemente de la etapa educativa en la que se encuentre, pueda aportar las estrategias adecuadas a cada discente. De este modo, conseguiremos que el alumnado se convierta en ciudadanos que aprendan a aprender, que estén motivados por el aprendizaje y que tengan las herramientas necesarias para continuar aprendiendo durante el resto de sus vidas.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

De acuerdo con los objetivos planteados al inicio de este capítulo, ha resultado evidente que el DUA supone un marco teórico-práctico para la acción educativa desde la mirada de la educación inclusiva. A este respecto, la formación del profesorado es un requisito indispensable. Dicha formación, basada en la observación y acompañamiento permite al profesorado reflexionar acerca de su acción educativa, así como percibir de una manera más crítica y competente la diversidad del alumnado: distintos modos de acceder a la información, diferentes formas de expresar los conocimientos adquiridos y los distintos modos de implicarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para la consecución de una revolución inclusiva, es necesario que los centros educativos ajusten las medidas organizativas, metodológicas, curriculares y sociales que contribuyan al desarrollo óptimo de todo el alumnado. Todo esto, es posible mediante una aproximación favorable hacia la educación inclusiva y el diseño universal para el aprendizaje. La educación inclusiva puede

transformar las actitudes ante las diferencias para construir las bases de una sociedad más justa y no discriminadora. Por este motivo, existe una justificación social de la educación inclusiva, ya que este enfoque supone una mirada hacia el futuro para apoyar la transformación educativa y evolucionar en el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 en la Agenda 2030 de “Garantizar una educación de calidad”.

En este proceso tanto el Index for inclusion, como instrumento de evaluación en los centros y diagnóstico de necesidades en relación a la inclusión, como el Diseño Universal para el Aprendizaje, en tanto que es un planteamiento desde el que configurar la acción didáctica, se convierte en un marco excelente de estrategias que todo docente debería conocer e implementar para avanzar en la construcción de una escuela y educación inclusiva.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Martínez Roca.
- Blanco, M., Sánchez-Antolín, P. & Zubillaga, A. (2018). “El modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje: Principios, pautas y propuestas para la práctica”. En Alba Pastor, C. (Coord.). (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Bone, E. K. & Bouck, E. C. (2017). Accessible text-to-speech options for students who struggle with reading. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(1), 48-55.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Candia, M. & Román, S. (2018). Actualización en Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y su relación con la inclusión [tesis doctoral, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/5030>.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines, version 2.0*. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology.
- Echeita, G. (2020). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Elizondo, C. (2017). Educación inclusiva. Un paradigma transformador. *Pedagogías de la inclusión. Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, (22), 28-31.
- Hall, T. E., Cohen, N., Vue, G. y Ganley, P. (2015). Addressing learning disabilities with UDL and technology: Strategic reader. *Learning Disability Quarterly*, 38(2), 72-83.

- Hall, T. E., Meyer, A. & Rose, D. H. (Eds.). (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. Guilford Press.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Luckner, J. L., Bruce, S. M. & Ferrell, K. A. (2016). A summary of the communication and literacy evidence-based practices for students who are deaf or hard of hearing, visually impaired, and deafblind. *Communication Disorders Quarterly*, 37(4), 225-241.
- Meyer, A., Rose, D. H. & Gordon, D. (2016). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Novak, J. (1998). *Conocimiento y aprendizaje: Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Alianza editorial.
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas.
- Pastor, C.A. (Coord.). (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Rose, D. H., Meyer, A. & Hitchcock, C. (2005). *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies*. Harvard Education Press.
- Sandoval, M. et al. (2002). Index for inclusion: una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos: Revista de educación*, 5, 227-238.
- Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 117-131.
- Smith, V; Devane, D; Begley, C.M. & Clarke, M. (2011) Methodology in conducting a systematic review of systematic reviews of healthcare interventions. *BMC Med Res Methodol*. 11,1-6.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mente y sociedad*. Universidad de Harvard.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.

PROPUESTA DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN LA PLANIFICACIÓN DE UNA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

Rosa Morales López

Universidad de Huelva

Inmaculada González Falcón

Universidad de Huelva

Katia Álvarez Díaz

Universidad de Cádiz

rosa.morales93@hotmail.com

PALABRAS CLAVE

Educación; Inclusión; Diseño Universal; Aprendizaje; Programación didáctica.

RESUMEN

La educación es un derecho y, como tal, el sistema educativo debe ser capaz de dar respuesta a la pluralidad presente en las aulas. En algunas ocasiones, el fracaso escolar del alumnado no se debe exclusivamente a sus peculiaridades y características personales que dificultan su desarrollo sino en que las planificaciones didácticas no atienden a la diversidad de capacidades creando barreras para el aprendizaje.

Cuando hablamos de la planificación didáctica, habitualmente nos estamos refiriendo a las decisiones que el profesorado toma sobre qué vamos a enseñar a nuestro alumnado, cuándo se lo vamos a enseñar y cómo se lo vamos a enseñar a lo largo del curso. Pero... ¿cómo lo llevamos a la práctica para que sea inclusiva?

A lo largo del presente capítulo, trataremos las orientaciones que el Center for Applied Special Technology (CAST) propone para que el profesorado diseñe propuestas curriculares inclusivas desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Se atiende a los principales elementos curriculares como son en primer lugar los objetivos, en segundo lugar, la metodología, centrada en los métodos innovadores, la organización del espacio-tiempo así como en los materiales y, finalmente, la evaluación. De esta forma, situamos el foco de atención en las fortalezas del alumnado, en la flexibilidad del propio curriculum y en la forma en la que el profesorado realiza la práctica en el aula.

1. INTRODUCCIÓN

Enseñar es un arte en el cual el profesorado planifica la acción didáctica para que el alumnado alcance un nivel de aprendizaje óptimo. Sin embargo, la programación didáctica tiene que ajustarse a las características de cada discente. Por este motivo, la presente propuesta tiene como pilar fundamental la inclusión, la valoración y la aceptación de la diversidad como una característica positiva de la escuela (Gómez-Hurtado, 2013). Por consiguiente, se muestra la elaboración de una programación didáctica para la etapa de Educación Infantil, siguiendo el DUA como el vehículo para reducir las barreras en el aprendizaje que surgen a causa de la creencia que todos los estudiantes se ajustan a unos parámetros homogeneizantes, para favorecer la igualdad de oportunidades y garantizar la presencia y participación activa de todo el alumnado, tal y como propone el CAST.

Sin embargo, ¿qué actuaciones inclusivas podemos llevar a cabo en el aula atendiendo a la pluralidad de capacidades sin excluir a ningún discente y que, a su vez, garantice una educación inclusiva, equitativa y de calidad?

Llegados a este punto, una solución a esta cuestión es plantear el DUA, que proporciona un marco teórico-práctico para diseñar los objetivos, métodos y evaluaciones que se ajustan a las necesidades individuales. No obstante, para el diseño del currículum desde el enfoque DUA es imprescindible la eliminación de barreras para el aprendizaje siguiendo los criterios pedagógicos de adaptabilidad, flexibilidad, polivalencia y comunicabilidad para promover la accesibilidad física, sensorial, de comunicación, cognitiva y emocional del alumnado.

1.1 El diseño de los objetivos de aprendizaje

El primer punto a destacar en el diseño de la acción didáctica son los objetivos del aprendizaje donde podemos basarnos en la taxonomía de Bloom que clasifica los objetivos educativos basados en la complejidad del proceso cognitivo que requieren. Sin embargo, siguiendo las condiciones para desarrollar los objetivos según Hall, Meyer y Rose (2012), Meyer, Rose y Gordon (2014) y MEO (2008) citados en Pastor, C.A. (2018), nos centramos en cuatro aspectos fundamentales:

- Determinar cuál de las tres redes de aprendizaje es central para la consecución de la meta, es decir, por un lado, determinamos cuál es la intención final del aprendizaje que nos permite saber qué aspectos son principales y no pueden ser modificados (por ejemplo, nos centramos en desarrollar el interés del alumnado por la lectura) y, por otro lado, cuáles son secundarios pudiendo adaptarse para atender a la diversidad (por

ejemplo, usamos audio-libros, la pizarra digital para visualizar el cuento, una representación del cuento con marionetas, el cuento en físico, entre otros). Así, despertamos la motivación de cada discente por la lectura incluyendo diversas opciones para acceder al cuento en función de sus preferencias:

- Separar la meta de los medios necesarios para alcanzarla. Este punto quiere decir que, se debe permitir distintas alternativas metodológicas y recursos didácticos para que todos y todas alcancen los objetivos planteados. Haciendo mención al ejemplo anterior, si queremos aproximar al alumnado a la lectura, no se emplearía el uso del cuento físico.
- Plantear un desafío para todo el alumnado, permite establecer objetivos sin determinar un nivel concreto, es decir, proporcionando tareas multinivel para que puedan personalizarse a todas las capacidades. En este punto, es importante mantenernos entre tareas que supongan un reto para el alumnado para fomentar su motivación, pero sin que genere frustración y abandono por el nivel de dificultad, así como tareas que sepa realizar sin excedernos para que no origine falta de implicación y aburrimiento.
- Involucrar activamente al alumnado en la consecución de la meta. Es imprescindible que el profesorado aclare explícitamente el objetivo del aprendizaje para que el alumnado sea consciente de lo que se espera de ellos/as y puedan establecer a su vez sus propias metas personales para conseguir llegar a la propuesta.

A continuación, en el próximo apartado, se profundiza en uno de los elementos curriculares por excelencia: la metodología.

1.2. Metodología y modelos organizativos

Robinson (2015) propone dar a la educación un enfoque personalizado, desarrollando en el alumnado, la creatividad y la pasión por aprender para que sepan afrontar los retos que les depara el futuro.

Dentro de este apartado, nos enfocamos sobre todo en la importancia de los métodos y estrategias, la organización espaciotemporal y los recursos que permiten el desarrollo óptimo del alumnado y contribuye a una educación inclusiva.

1.2.1 Metodologías activas

Se parte de la idea de que deben diseñarse los mismos objetivos para todos los estudiantes, pero, se destaca la ventaja de utilizar las metodologías activas como el elemento estrella para personalizar el aprendizaje ajustándose a las necesidades de cada discente. Acorde a lo definido

por Márquez y García (2022), las metodologías activas ofrecen al alumnado la posibilidad de desempeñar un papel activo y protagonista estando a los mandos de su propio proceso de aprendizaje.

No obstante, estas metodologías no originan un entorno más inclusivo por el mero hecho de ser innovadoras, sino que será necesaria la formación por parte del docente para establecer un criterio plurimetodológico. Esto quiere decir que se utilizarán aquellas metodologías o aspectos de cada una en las que tengan cabida las aportaciones de las diferentes escuelas y autores que mejor se ajusten a nuestro alumnado y al contexto en el que nos encontramos sumergidos. Así pues, reflexionamos el planteamiento educativo que nos propone el docente, Fernández Bravo (2019):

¿Qué nos enseñan los niños? Nos enseñan que cuando nuestro método falla, que cuando lo que tenemos planeado no llega a producir el aprendizaje deseado, no podemos decir que el que tiene dificultades es el niño que nos mira. [...] Tenemos que plantearnos modificar el método que llevamos a cabo porque no hay método de enseñanza superior a la capacidad de aprendizaje de la mente humana. [...] Es por ello que debemos enseñar desde el cerebro del que aprende y adaptar nuestra mirada a su mirada infantil.

Según el enfoque inclusivo que nos proporciona el marco DUA, la metodología inclusiva debe diseñarse siguiendo los principios, pautas y puntos de verificación que propone la aplicación de este diseño. En los centros educativos se trabajan distintas propuestas tanto metodológicas, como experiencias y actividades que parten de las influencias del trabajo de las inteligencias múltiples (Gardner, 2019), de la inteligencia emocional (Goleman, 1996), de la neuroeducación (Mora, 2017), entre otros.

Algunas de las experiencias renovadoras relevantes se pueden llevar a cabo mediante el diseño de situaciones de aprendizaje significativas y contextualizadas a las características de la comunidad educativa y el contexto real en donde nos encontramos sumergidos. Gómez Hurtado & García Prieto (2021) aportan distintas estrategias didácticas y sus procesos de aplicación dependiendo del propósito educativo. Es por ello, por lo que se tendrán en cuenta estas metodologías activas e innovadoras, en donde el alumnado es el principal protagonista y se apuesta por una educación de calidad e inclusiva.

- La gamificación es el uso de mecánicas y componentes de videojuegos en contextos educativos, utilizando para ello diferentes elementos del juego que generan diversión

como son las recompensas, retos, misiones, insignias, poderes, avatares, sistema de puntuación, entre otros. Algunas herramientas para gamificar también pueden ser las aplicaciones BrainScape, Cerebriti, Kahoot, Genially. Tal y como establece Sánchez (2021) en clase sí se juega y como define Matera (2018) la gamificación proporciona un entorno que despierta al explorador/a dormido en cada uno/a de nosotros/as.

- El scaperoom o break out se basan en el desarrollo de habilidades mentales para la solución de un enigma o problema que plantea el docente. El alumnado potencia la creatividad y el pensamiento crítico trabajando cooperativamente para resolver el problema. Las herramientas más significativas pueden ser los candados, las linternas LED, los códigos QR, los mapas y puzzles o los rotuladores de tinta invisible.
- El aprendizaje basado en problemas es la investigación y reflexión que debe llevar a cabo el alumnado para proponer soluciones a situaciones-problema planteadas por el/la docente. El alumnado es protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje mientras que el docente sirve de guía y proporciona el andamiaje necesario cuando se requiera. Por ejemplo: la investigación sobre la creación de la miel de las abejas y su importancia, a partir del interés suscitado en el alumnado al observar una abeja que entra por la ventana del aula.
- El aprendizaje basado en proyectos sigue la línea de trabajo del aprendizaje basado en problemas, pero culmina con un producto final presentado ante los demás. Por ejemplo: la creación de un museo con obras elaboradas por el alumnado.
- El flipped classroom significa "la clase al revés". Fue acuñado por los docentes Bergmann & Sams (2014), cuyo objetivo es transferir el trabajo fuera del aula, y se utiliza la experiencia en el aula, para poner en práctica los contenidos aprendidos. Algunas herramientas para crear contenido pueden ser Youtube, Edpuzzle, Códigos QR.
- El aprendizaje cooperativo es una metodología activa e innovadora de trabajo, a través de la cual se forman grupos heterogéneos en donde cada alumno adquiere un rol para conseguir unos objetivos. En dicho aprendizaje, cada participante solo puede alcanzar el objetivo final si los demás alcanzan el suyo. Por ejemplo: en la creación de una obra de teatro o un musical nos organizamos por departamentos rotativos (vestuario, guión, publicidad, decoración...) pero trabajamos en conjunto para conseguir un objetivo común que es la representación de la obra.
- El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes

aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. Por ejemplo: la experiencia real del proyecto INCLUREC de elaboración de recursos inclusivos en la Universidad de Huelva, impulsado por Moya y Gómez Hurtado (2019). Dicho proyecto se enfoca en que el alumnado universitario de grados o másteres de Educación, crean o adaptan recursos, para aquellos alumnos/as con necesidades educativas especiales atendiendo a sus peculiaridades, limitaciones y posibilidades. Los centros educativos solicitan sus demandas que se les explica al alumnado y, a su vez, se les forma de manera práctica para la realización de las adaptaciones más básicas de los materiales (juguetes para la comunicación, sistemas alternativos de comunicación, adaptaciones para la manipulación, adaptaciones de material escolar, sistemas de imprentillas, etc.)

Por último, otras metodologías o estrategias que también persiguen un enfoque inclusivo y podemos llevar a cabo según Pasarín-Lavín (2021) son la docencia compartida, el visual-thinking, la tutorización entre iguales, la enseñanza multinivel, las aulas diversificadas o inclusivas como detalla Pérez Cáceres (2017) o las comunidades de aprendizaje, entre otras.

1.2.2 Organización del espacio y del tiempo

No cabe duda de que la organización del espacio-tiempo teniendo en cuenta la diversidad es un factor de inclusión educativa y de justicia social. Es por ello que, una programación coherente y consensuada no debe atender al espacio y al tiempo como aspectos arbitrarios, separados de un todo sino dotándoles de la importancia que requieren al igual que al resto de elementos curriculares.

Podemos hacer una breve referencia a la idea postulada por el gran Loris Malaguzzi (citado en Hoyuelos, 2003) que establece que el espacio es el tercer maestro y, por consiguiente, debemos tener en cuenta que al diseñar y concretar los espacios en la escuela no existe una organización ideal, sino que dependerá de cada situación real, de las condiciones, las rutinas y necesidades específicas del alumnado. Este autor fue el fundador del diseño de las escuelas Reggio Emilia cuya propuesta educativa está reflejada en una de sus citas célebres “la escuela debe ser un lugar para toda la infancia, no basada en la idea de que todos/as son iguales sino en la de que todos/as son diferentes”.

Por ello, es imprescindible la eliminación de barreras para el aprendizaje en el centro y el aula, siguiendo los siguientes criterios pedagógicos de adaptabilidad, flexibilidad, polivalencia y comunicabilidad para promover la accesibilidad física, sensorial, de comunicación y cognitiva.

a) Accesibilidad física:

- Instalación de ascensores.
- Uso de rampas, barandillas y suelos antideslizantes.
- Pasillos anchos y que faciliten los desplazamientos directos.
- Eliminación de bordillos y/o desniveles.
- Ampliación de la anchura de las puertas.
- Grifos monomando.
- Espacios diáfanos y diferenciados por el mobiliario.
- Elementos y mobiliario flexible que permitan redefinir o transformar un mismo espacio (biombos, telones, puertas correderas, etc...).

b) Accesibilidad sensorial y de comunicación:

- Cuidar la iluminación y el nivel de ruido.
- Uso de la ventilación natural y la calefacción.
- Avisos luminosos.
- Mensajes acústicos o asistentes de voz.
- Uso de comunicadores, letreros y paneles informativos (en diversos idiomas acorde a nuestro alumnado extranjero, acompañados de pictogramas, carteles táctiles y alfabeto dactilológico, una imagen representando la Lengua de Signos Española, el término en braille, códigos QR que muestran videos u otros apoyos). Por ejemplo, se pueden crear con la aplicación gratuita SeñalecTICApp.
- Instalación de megafonía, uso de subtítulos en audiovisuales, video-guías.
- Uso de divisiones espaciales por colores en las paredes y el suelo y/o frisos de texturas para diferenciar las distintas dependencias.

c) Accesibilidad cognitiva:

- Visibilización de las normas de uso de cada espacio.
- Identificación de los itinerarios para desplazarse por el centro (planos, pasos a seguir en caso de evacuación, etc..).
- Distribución del aula en rincones para el desarrollo de las diferentes áreas de aprendizaje.
- Señalización de los lugares (aseos, aulas, dirección, puerta de salida, etc).

En cuanto a la organización del tiempo, en la escuela se deben tener en cuenta las diferentes necesidades del alumnado de estas edades como pueden ser los siguientes criterios psicopedagógicos:

- Características psicoevolutivas del alumnado como detallaremos más adelante.
- Reducción de la fatiga e incremento de la concentración incluyendo, por ejemplo, los descansos activos o cuñas motrices.
- Periodos educativos: como pueden ser las nuevas incorporaciones, el periodo de adaptación, las transiciones de una etapa educativa a otra, en los que se respeten los ritmos, la exploración del entorno y los materiales, la interiorización de los cambios, la interacción con los demás, entre otros.
- Atención a la diversidad de capacidades, sociales, culturales (fiestas populares, tradiciones, etc).
- Acogida de las ideas e intereses del alumnado.

Las capacidades pueden ser muy diferentes entre sí y se debe tener en cuenta que se respete el ritmo de aprendizaje del alumnado y los diferentes momentos abordando las características psicoevolutivas como se ha mencionado anteriormente.

- Fisiológicas: la alimentación (hábitos saludables, horarios de las comidas, conductas en las comidas, etc), el aseo (baño, higiene, control de esfínteres, etc...).
- Descanso: permitiendo el reposo, la pausa y la relajación con dinámicas de respiración, yoga o mindfulness.
- Juego, actividad y movimiento: respetando el deseo de moverse con libertad, la toma de iniciativa, la autonomía.
- Desarrollo del lenguaje: favoreciendo la expresión mediante diferentes lenguajes y los encuentros para comunicarse.
- Desarrollo socioafectivo: la conformación de la conducta social, el encuentro entre iguales, la expresión de emociones, la interiorización de las normas, etc.

1.2.3 Recursos y materiales inclusivos

Para adentrarnos en diferentes aventuras mientras experimentamos con la gran cantidad de recursos, debemos tener en cuenta los criterios para la selección y uso de los recursos materiales. Los criterios para la selección de materiales son la seguridad, es decir, que no sean tóxicos, sin aristas cortantes o pérdida de piezas, la calidad siendo resistentes y fáciles de lavar, adaptados al nivel del alumnado según su edad, desarrollo, autonomía, capacidades, etc. También se incluye la finalidad pedagógica ya que deben ser lúdicos, inclusivos y que favorezcan el desarrollo integral del alumnado y, finalmente, atractivos para que resulten

atrayentes para el alumnado. Respecto a las características para la selección de materiales que hay que tener presente son:

- a) Según su procedencia pueden ser comercializados que son aquellos que se compran ya elaborados como, por ejemplo:
- Material fungible (material escolar ergonómico, rotuladores, ceras, papel, pegamento, cinta adhesiva, etc.).
 - Material no fungible (material escolar ergonómico, tijeras, punzones, pinzas de escritura o manguitos, soportes para libros, sacapuntas seguros, reglas, bandejas para organizar materiales, etc).
 - Material didáctico.

También podemos utilizar materiales de elaboración propia que, además de la ventaja económica, se adaptan a las condiciones personales y ofrece al niño la posibilidad de participar en la construcción de sus propios juguetes. Por ejemplo, los materiales reciclados (envases de plástico, cartón, papeles, textiles, esponjas, tapones, etc).

- b) Según su forma de utilización:
- Colectivos: trabaja con todo el grupo al mismo tiempo.
 - Individuales: se destina al uso por un solo alumno, pueden estar personalizados según sus características o intereses, promueven la autonomía, el trabajo personal y la organización individual.
- c) Según su función pedagógica: teniendo en cuenta qué área de aprendizaje queremos desarrollar con los recursos (lenguaje, matemáticas, audiovisual, artística, etc...).

Además, Álvarez & Márquez en González Falcón (2021) plasman la importancia de los recursos y programas educativos para contribuir a la atención a la diversidad dando una respuesta adaptada a esta realidad educativa. Es por ello que, reúnen una serie de principios y criterios didácticos a seguir para la selección y elaboración de estos recursos educativos y, a su vez, incluyen como ejemplificación, una recopilación de buenas prácticas de diferentes comunidades educativas. Asimismo, hacemos mención nuevamente al Proyecto Inclurec que desarrolla con los futuros docentes los aspectos relativos a la elaboración de los recursos para la inclusión.

Una vez tenido en cuenta todo lo señalado anteriormente, se expone la necesidad de planificar y organizar los recursos y materiales para poder prever qué procesos se producen en la actividad del alumnado y enriquecer sus posibilidades creativas. Tendremos en cuenta los siguientes:

- Materiales: recursos didácticos y curriculares de elaboración propia del docente para desarrollar el proceso educativo.
- Recursos tecnológicos: el robot programable, tablets, pizarras digitales, cubo Merge Cube, sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, gafas de realidad virtual, impresora 3D, Makey-Makey entre otros.
- Personales: equipo directivo, docente, especialistas, familias, entorno.
- Espaciales: escolares y complementarios del entorno o salidas extraescolares.

Es una realidad que la tecnología forma parte de la vida de nuestro alumnado y, sobre todo, en esta época en la que, con el Covid-19, más que nunca se hace evidente la necesidad de reflexionar sobre la aplicación del DUA y el uso de las tecnologías para atender a todos los escenarios posibles de enseñanza-aprendizaje. Mediante este diseño, emplearemos recursos tecnológicos que capten el interés del alumnado a la vez que aporten flexibilidad y capacidad de adaptación, permitiendo al alumnado seguir ritmos distintos en su aprendizaje asegurando su uso adecuado.

Estas herramientas facilitan la comprensión de los contenidos y proporcionan mayor autonomía a nuestros aprendices fomentando, a su vez, la motivación y la creatividad gracias a la infinidad de herramientas de las que se disponen. Los tipos de recursos TIC que emplearemos se pueden estructurar de la siguiente forma:

- Páginas webs: de instituciones (bibliotecas, museos, etc), web del centro, webs educativas (Smile and Learn, etc), entre otras.
- Aplicaciones y recursos educativos: de comunicación (Google Meet, Zoom, Google Classroom), juegos y actividades interactivas (Liveworksheet, Wordwall, Twinkl, Touchmaths, Matific, etc), visitas virtuales (museos, parques, ciudades, países, etc...), creación de recursos (Genially, Canva, Power Point), comunicación accesible (Dictapicto, Signame, etc).
- Recursos tecnológicos como, por ejemplo, los mencionados anteriormente o el banco de recursos de la rueda DUA propuesta por Márquez (2022).

1.3 Evaluación inclusiva

En última instancia, el enfoque del DUA propone centrar el foco de la evaluación en el diseño curricular. Esto no significa que no deba evaluarse el aprendizaje del alumnado, sino que, en muchas ocasiones, si los estudiantes muestran bajo rendimiento, podría deberse a que el diseño curricular no es inclusivo impidiéndoles desarrollar su aprendizaje o demostrar lo que saben. Es por ello que, el profesorado debe evaluar también la propia programación para detectar las

barreras presentes en dichos diseños que están obstaculizando el aprendizaje de determinados estudiantes.

Pero ¿cuáles son los aspectos a los que atender?:

- 1) ¿Qué evaluamos?: el proceso de enseñanza del docente, los aprendizajes adquiridos por parte del alumnado y el diseño de la programación.
- 2) ¿Quién evalúa?: los agentes educativos implicados como el docente y el alumnado.
- 3) ¿Cómo y cuándo?: al inicio, durante y al final de la puesta en marcha.

Según Meyer, Rose y Gordon (2014), plantean que las evaluaciones inclusivas deben cumplir una serie de características que explicamos a continuación.

- a) Emplear una evaluación continua centrada en medir el inicio, el durante y el final, tanto en los procesos del aprendizaje como en los resultados.

Si nos basamos en evaluar únicamente el resultado final, difícilmente podremos orientar al alumnado durante su proceso de aprendizaje y ofrecerle el andamiaje necesario en cada momento. ¿Qué sentido tiene descubrir que la planificación didáctica propuesta no ha proporcionado el aprendizaje deseado en el alumnado, al finalizar la unidad o situación de aprendizaje? Por este motivo, el DUA aboga por el uso de evaluaciones formativas que sean continuas y proporcionen información del progreso de aprendizaje del alumnado en tiempo real para facilitar que se introduzcan las modificaciones necesarias sobre la marcha. De este modo, se permite que el profesorado pueda intervenir antes de tiempo para favorecer que todo el alumnado consiga los objetivos de aprendizaje.

Sin embargo, ¿qué estrategias podemos llevar a cabo para implementar este tipo de evaluación? Podemos hacer uso de los portfolios, la revisión diaria de los trabajos, la observación sistemática cuando están desarrollando las tareas (qué espacios usan con más y menos frecuencia, con qué tipo de agrupamientos tienen mejores resultados, qué materiales les motivan más, el tipo de andamiaje que les resulta más útil), hablar con el alumnado para recoger sus impresiones, establecer pequeños retos en el día a día para ponerlos a prueba (explicar oralmente un concepto, realizar un dibujo, hacer dinámicas de preguntas y respuestas con juegos o a través de los recursos tecnológicos en la pizarra digital o tablet con aplicaciones como detallaremos más adelante.

- b) Ser flexibles para permitir que todo el alumnado pueda expresar lo que ha aprendido de múltiples formas, evaluando la globalidad de capacidades y ámbitos de experiencias.

Según este aspecto se pretende conseguir que las evaluaciones propuestas sean flexibles para que todo el alumnado pueda expresar lo que ha aprendido de la forma más acorde a sus capacidades. Es decir, una misma tarea de evaluación planteada de la misma manera y con las mismas características, no puede ser desarrollada por todo el alumnado de la misma forma debido a la evidente diversidad de capacidades. Debemos tener en cuenta que, como cita en su cita célebre Howard Gardner, “la educación que trata a todos de la misma forma es la más injusta que puede existir”. Por ello, abordando todas las inteligencias, acogemos muchas capacidades, adaptándonos a las diferentes posibilidades que nuestro alumnado tiene para acceder al conocimiento, interpretarlo y expresarlo ya que, son tan diversos como la propia sociedad.

Así pues, como docentes debemos reflexionar sobre ¿qué aspectos queremos evaluar principalmente? Una vez sabido esto, se plantean diferentes tipos de pruebas flexibilizando sus condiciones ya que muchas de ellas tienen una serie de restricciones inherentes en las que el alumnado, además de saber el contenido, tiene que poseer ciertas habilidades para poner en marcha procesos para su realización según el tipo de prueba, dificultando la demostración de sus conocimientos. Por ejemplo, tareas a desarrollar de forma escrita, oral, plástica, corporal, audiovisual, tipo test, entre otras.

Además, no solo hay que identificar cuál es el conocimiento principal a evaluar sino también cuáles son los procesos secundarios que el alumnado tiene que activar, debido a la naturaleza de la propia prueba de evaluación con el objetivo de ofrecer los andamiajes que necesita para favorecer su concentración en el componente principal que queremos evaluar. Un ejemplo de ello sería incluir el uso de apoyos como calculadores o diccionarios para evitar distracciones en estos aspectos, si lo que queremos evaluar principalmente son problemas de geometría o las estructuras gramaticales, en vez de el cálculo o el vocabulario donde evidentemente no emplearíamos este tipo de apoyos.

- c) Involucrar activamente al alumnado e informarles de su aprendizaje mediante la retroalimentación.

Generalmente, llevamos a cabo una evaluación de carácter cuantitativa que obstaculiza que el alumnado identifique qué ha realizado adecuada o incorrectamente para obtener su calificación o cómo mejorar, ya que únicamente se le proporciona una cantidad numérica sin ningún tipo de feedback orientado a la mejora del aprendizaje. Sin embargo, desde el DUA, se defiende una evaluación de carácter cualitativo que aporte un feedback al alumnado para detectar sus

fortalezas y debilidades en el aprendizaje. De este modo, continuará desarrollando sus puntos fuertes y sabrá cuáles mejorar participando activamente en su evaluación,

1.3.1 Técnicas e instrumentos de evaluación inclusiva

Tal y como establece Coral Elizondo (en Márquez, A. et al., 2021, p. 144) “a una educación justa, le corresponde una evaluación justa”, por tanto, todo esto implica que en el proceso de evaluación, un aspecto fundamental sea el uso de diversas técnicas e instrumentos de evaluación. Pero ¿qué herramientas empleamos? Diversificar los medios de recogida de información es primordial para que la evaluación sea ajustada y realista a la realidad promoviendo la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación por parte del docente y del alumnado.

- Evaluación por parte del docente:

⇒ Técnica de heteroevaluación: es el proceso de evaluación que realiza el/la docente respecto a los logros, procesos, conductas y rendimiento del alumnado, teniendo en cuenta también la evaluación telemática, mediante las siguientes herramientas e instrumentos de evaluación:

- Portafolios del talento, dianas de evaluación, registros anecdóticos, rúbricas, juegos de evaluación como kaboom, entre otros.
- Elaboraciones del alumnado:
 - ✓ Aproximación a escritos: cartas, avisos, cartel de campaña publicitaria, póster, anuncios, cuentos, infografía, etc.
 - ✓ Presentaciones: debates, representaciones teatrales, canciones, conciertos, piezas de música, simulaciones, bailes, entrevistas, exposiciones, etc.
 - ✓ Medios tecnológicos: podcast, radio escolar, grabaciones de video, tutoriales, aplicaciones como Kahoot y Plickers, documentales y reportajes, pasatiempos en Genially, fichas interactivas como Liveworksheet, Twinkl, etc.
 - ✓ Otros: dibujos, obras plásticas, maquetas, mapas, líneas temporales, álbum de fotos, planos, planes de viaje, etc.

⇒ Técnica de autoevaluación docente: se establecerán una serie de ítems para orientar la evaluación de la práctica docente donde se recojan aspectos como por ejemplo, los que mencionamos a continuación.

- El grado de optimización de las condiciones organizativas.
- El clima efectivo, afectivo y relacional del alumnado entre sí y con los adultos.

- La metodología utilizada, el diseño de las situaciones de aprendizaje y los materiales empleados.
 - La adecuación de las situaciones de aprendizaje a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación programados.
 - La adaptación a las características, necesidades e intereses del alumnado.
 - La relación con las familias.
 - La coordinación entre los profesionales que intervienen en un mismo ciclo.
- Evaluación por parte del discente:
 - ⇒ Técnica de coevaluación: basada en la evaluación entre iguales.
 - Valoraciones y reflexiones con preguntas entre ellos mismos.
 - Dianas de evaluación de trabajo en equipo.
 - Televoto por grupos mediante las tablets.
 - ⇒ Técnica de autoevaluación discente: desarrolla la reflexión y la capacidad del alumnado para identificar y valorar sus fortalezas y limitaciones, funcionando asimismo como factor motivador del aprendizaje.
 - Dianas de evaluación para identificar fortalezas y debilidades propias.
 - Reflexiones por medio de estrategias de pensamientos como rutinas y destrezas.
 - Feedback inmediato proporcionado por juegos interactivos, aplicaciones, etc.
 - ⇒ Técnica de evaluación al docente: el alumnado evalúa la práctica docente:
 - Plantillas de caras emocionales para colorear o pegar gomets para hacer checklist.

Acorde a lo expuesto, “a la evaluación podemos pedirle, por una parte, que contribuya a la consecución de una educación en y para la Justicia Social; y, por otro, que ayude en la identificación de cuáles han de ser las características de una educación que efectivamente sea la puerta de entrada a una sociedad inclusiva, igualitaria y democrática, que señale y muestre el camino y las prioridades para recorrerlo con éxito.” (Murillo et al., 2016, p. 8).

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

En esta propuesta nos centramos en el objetivo de describir los aspectos relativos a los elementos principales del curriculum que se deben considerar, por parte del profesorado, en el diseño de propuestas didácticas inclusivas siguiendo el enfoque DUA. Estos elementos se refieren concretamente al planteamiento de los objetivos, la metodología y la evaluación.

3. METODOLOGÍA

Se ha optado por llevar a cabo una investigación documental mediante un proceso de revisión bibliográfica. Para ello se han seleccionado a autores clave en la temática de estudio, así como artículos y publicaciones de los últimos cinco años al objeto de configurar un marco teórico relevante y actualizado. Las dimensiones, o principales categorías de análisis, que han orientado la búsqueda de documentos han sido: las orientaciones del CAST para el diseño de propuestas curriculares inclusivas desde el enfoque del diseño universal para el aprendizaje y los principales elementos del curriculum.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El diseño del curriculum desde el enfoque DUA nos permite concretar objetivos del aprendizaje para plantear desafíos, establecer los métodos, sobre todo basados en la colaboración, que atiendan a todo el alumnado, la selección de los materiales que contribuyan a alcanzar los objetivos del aprendizaje y que impliquen activamente al alumnado y así, finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje con una evaluación inclusiva que sea progresiva, flexible y proporcione feedback. Se potencia la motivación del alumnado frente a las actividades pasivas y tradicionales, así como su autoconcepto, autoestima e implicación que es más elevada debido a la enseñanza multinivel. Esto le permite salir de su zona de confort y afrontar retos a la vez que continúa progresando, partiendo siempre de sus conocimientos previos.

En este tren de la inclusión, nos acompañan diferentes viajeros, de ahí que se señale la intención de implicar, no solo al profesorado en la elaboración de planificaciones didácticas inclusivas sino concienciando a toda la comunidad educativa para conseguir una cultura inclusiva, ya que todos los espacios del centro y el aula, así como los de fuera del propio centro, en los que transcurre la vida escolar, son espacios de convivencia.

Por consiguiente, resaltamos como propuestas de mejora la necesidad de coordinación y trabajo en equipo, la inversión en formación del profesorado en cuanto a educación inclusiva y la planificación con DUA, la adaptación y revisión continua de las líneas de acción, así como la colaboración mutua con las familias. De este modo, se contribuye a la eliminación de las barreras para el aprendizaje o factores que impiden la creación de contextos escolares inclusivos y se dirige la mirada en una misma dirección: garantizar una educación de calidad e inclusiva.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

Partimos de la cita anónima “las personas al igual que las aves, son diferentes en su vuelo, pero iguales en su derecho a volar” para hacer hincapié en la adaptación del curriculum al alumnado

acogiendo la riqueza de su diversidad, así como la importancia de que el profesorado conozca cómo actuar y cómo atender al alumnado que cada año viaja por nuestras aulas, para lograr contextos de enseñanza en los que tenga cabida todo el alumnado. Así pues, se contemplan las características e intereses de los estudiantes en lugar de esperar a que sean ellos quienes se adapten a un currículum rígido. De este modo, damos respuesta a la atención a la diversidad presente en nuestro alumnado, aplicando una programación abierta y flexible permitiendo las modificaciones necesarias de la práctica educativa diaria, adaptándonos a la evolución y características de cada estudiante.

Por tanto, pretendemos la eliminación de las barreras para el aprendizaje, la igualdad de oportunidades, así como la presencia y participación activa de todo el alumnado mediante el DUA, de principio a fin de la programación. De esta manera, se llevará a cabo por medio de múltiples formas de representación, implicación, acción y expresión desde el DUA con diversas metodologías innovadoras que se basan en las experiencias y se adecúan a las necesidades del alumnado y del entorno. De este modo, teniendo en cuenta todas las orientaciones anteriormente mencionadas, estaremos poniendo nuestro granito de arena para levantar la montaña de una inclusión real.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez-Díaz, K. & Márquez-Díaz, J.R. (2021). Recursos interculturales para la educación inclusiva. En I. González-Falcón. (Coord.). *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo. Claves y aportaciones para la escuela inclusiva*. Pirámide.

Bergmann, J. & Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase*. Ediciones SM.

CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>

Fernández Bravo, J.A. (21 de enero de 2019). *Cuaderno de un viaje de maestro*. Aprendemos juntos BBVA. <https://www.youtube.com/watch?v=zl6iSEC0zeE>

Gardner, H. (2019). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Gómez Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, (14), 61-84.

Gómez-Hurtado, I. & García-Prieto, F.J. (2021). *Manual de Didáctica para la diversidad*. Octaedro.

- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro-Rosa Sensat.
- Márquez A. & García J.B. (2022). Metodologías activas y diseño universal para el aprendizaje. Influencia de las pautas DUA en el diseño de tareas, actividades y ejercicios de aula. *JONED. Journal of Neuroeducation*. 3(1), 109-118.
- Márquez A. et al. (2021). *Inclusión: acciones en primera persona. Indicadores y modelos para centros inclusivos. Manual práctico*. Editorial Graó.
- Márquez, A. (15 de julio de 2022). *Si es por el maestro nunca aprendo*. <https://www.antonioamarquez.com/>
- Matera, M. (2018). *Explora como un pirata*. Editorial Mensajero.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Moya-Maya, A. & Gómez-Hurtado. I. (2019). *Caminando hacia la inclusión escolar: el Proyecto Inclurec*. Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Murillo, J; Roman, M; Hernández, R. (2016). Evaluación educativa para la justicia social”. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*,4 (1). <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art1.pdf>
- Pasarín-Lavín, T. (2021). *Atención a la diversidad. Claves para una inclusión real en el aula ordinaria*. Autoedición.
- Pastor, C. A. (2018). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata.
- Pérez Cáceres, M.A. (2017). *Aulas inclusivas: experiencias prácticas*. Altaria.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.
- Sánchez Montero, M. (2021). *En clase sí se juega*. Paidós.
- Zabala V.A. (2015). La pedagogía de los proyectos. *Aula de innovación*. (247), 12-19.

CUERPOS EN VÍNCULO EN UN CÍRCULO VIRTUAL DE CUIDADOS: UNA EXPERIENCIA DE PEDAGOGÍA FEMINISTA DEL SENTIR

Aixa Permuy Martínez:

Milena Villar Varela:

María José Méndez Lois:

Universidad de Santiago de Compostela

aixa.permuy.martinez@usc.es

PALABRAS CLAVE

Pedagogía feminista, emociones, sentimientos

RESUMEN

El círculo virtual de cuidados define una experiencia pedagógica que, en la forma de un taller virtual, dirigido al alumnado de la Universidad de Santiago de Compostela (USC), buscaba el desarrollo de sus competencias emocionales, sentimentales y sociales, desde una perspectiva feminista. Así, se presenta como una práctica reflexiva, (re-)formativa, compartida y horizontal en la que, a lo largo de seis sesiones, en modalidad telemática, se llevaron a cabo actividades y dinámicas diversas: de expresión creativa, juego, análisis de objetos socioculturales, debates, etc., adaptadas a las características, necesidades e intereses de lxs participantes y en consonancia con los objetivos del propio taller. A lo largo de esta comunicación se presentarán algunos de los resultados que, a partir de un análisis cualitativo, reflejan la percepción de lxs participantes sobre sus aprendizajes más significativos. Así, se expondrán diferentes conclusiones extraídas de los diarios de trabajo realizados por el alumnado durante el taller. El círculo virtual de cuidados es una actividad promovida por la Oficina de Igualdad de Género de la USC, bajo la dirección de Eva Aguayo Lorenzo, pensada, desde una mirada feminista, como una reinterpretación teórico-práctica de los modelos tradicionales de educación emocional y afectiva; una estrategia/herramienta de intervención con interés para el desarrollo de un saber, un saber hacer y un saber ser favorables al bienestar y a la convivencia.

1. INTRODUCCIÓN

La pedagogía feminista del sentir, marco teórico-práctico de esta experiencia denominada *cuerpos en vínculo en un círculo virtual de cuidados*, puede definirse, dentro de las ciencias de la afectividad, como una entidad pedagógica feminista y queer en devenir que emerge, dentro

de un continuo conceptual, desde la educación de las emociones (Berastegui y Permuy, 2017), -una combinación entre la educación emocional y la perspectiva de géneros-, y su sucesora, la coeducación de las emociones y los sentimientos (Permuy, 2020).

Así, en la línea de su génesis, esta pedagogía feminista del sentir puede explicarse, inicialmente, como la provocación de un proceso (re-)formativo, continuado y permanente, que sirve al desarrollo de los sentidos de la subjetividad y de las competencias para el conocimiento y los usos del cuerpo afectivo. Y, por tanto, hace de las dimensiones del “yo” que se encuentran atravesadas por los sentires, -por las sensaciones, las emociones y los sentimientos-, su objeto pedagógico; considerando la construcción sociocultural de estas pasiones y sus afectos.

En el escenario contemporáneo, esta pedagogía se presenta como una práctica radicalizada que hace posible un desarrollo afectivo, emocional y social, liberado de los encargos cisheteropatriarcales y monógamos, -tanto en el ámbito del pensamiento como en el sentimental o, incluso, en el del comportamiento-. De este modo, busca deshacer todos esos nudos u órganos que, en clave de estereotipos y/o roles de género emocio-sentimentales, y/o de mandatos relativos a la orientación, -sexual y afectiva/organizativa-, influyen en la configuración de la subjetividad y, por tanto, del proyecto vital. Órganos que, también, intervienen las metodologías para la construcción de las relaciones interpersonales y las formas de estar en el mundo, atravesando la constitución de los vínculos, en sus modos y en sus estructuras; generando todo un sistema de normas para la convivencia entre personas, entre personas y otros animales, entre personas y el medio natural.

Así, entendiendo como sentido y finalidad de cualquier pedagogía crítica, pero, también del feminismo, la transformación del mundo hacia un modelo realmente igualitario, pacífico y agradable de experimentarse, se plantea la intervención socioeducativa desde esta nueva pedagogía feminista del sentir. Que no busca, en palabras de Flores (2021, p. 244):

(...) prescribir nuevos modelos de comportamiento ni digitar qué prácticas prohibir, ni qué conductas impugnar, ni qué fantasías vedar, ni qué formas de coger legitimar, ni qué sujetos anatómicamente aptos autorizar para la lucha. Son feminismos rapsódicos, de coexistencia tensa e interrogativa de muchas lenguas y cuerpos -sin aspiraciones de coherencia-, que con sus prácticas constituyen una apertura de posibilidades para perturbar la propia vida y re-pensar las prácticas emancipatorias. Feminismos cuyas formas más invisibles y subterráneas disputan otros modos de hacer y vincular vida y política, placer y afecto, imaginación y cuerpo, al tiempo que son expulsados de la zona

de concentración lumínica tramada por los medios de comunicación, los *hábitus* académicos y la localización geopolítica.

Esta pedagogía feminista del sentir pretende, a través de procesos de acompañamiento, facilitar el autodescubrimiento, la reflexión, la conversación intra e interpersonal, el intercambio y la cooperación. Dicho de otro modo, busca dotar de competencias para la materialización de fantasías útiles para una vida agradable y placentera. Es una pedagogía que estimula un análisis crítico, tanto de unx mismx como de las demás personas, pero, también, del mundo en el que nos encontramos, en el momento sociohistórico presente, -aunque con perspectiva frente al pasado e imaginación a futuro-; y, más concretamente, en el contexto geográfico específico que se habita. Así, fundamentada en otras teorías y prácticas, como las pedagogías libertadoras o las pedagogías queer, pretende la (re-)formación de identidades/subjetividades más auténticas y responsables; cuestionando a todo un sistema sociocultural cuyas normas se han ido empapando de esa herencia cisheteropatriarcal, monógama, racista, clasista, capacitista, gordófoba, carnívora, desconsiderada con el medio natural, etc.

Como reflexiona Butler (2016, p.15-16):

En términos teóricos, siguiendo la línea foucaultiana, solo podemos afirmar que el sujeto está producido por normas o, más genéricamente, por el discurso. Cuando nos detenemos a preguntarnos qué significa <<producido>>, a qué perspectiva responde esta construcción verbal tan pasiva, descubrimos que queda mucho trabajo por hacer.

(...)

Las normas actúan sobre nosotros en todas direcciones, es decir, de un modo múltiple y a veces contradictorio; actúan sobre una sensibilidad a la vez que la conforman; nos empujan a sentir de una manera determinada y esos sentimientos pueden penetrar incluso en nuestro pensamiento (...). Nos condicionan y nos forman, y apenas han acabado con esa tarea comenzamos a emerger como seres pensantes y hablantes.

En este sentido, una práctica pedagógica feminista y queer como esta, enfocada en el trabajo sobre el magma sentimental, tal y como reflexiona Preciado (2016), sus modos de poner el cuerpo, de motivar una especie de abandono a la interrogación permanentemente abierta sobre los sentidos de la propia vida, -individual y en comunidad-, sus formas de situar el relato, contribuye a esa revolución profunda y subterránea que está sucediendo en favor de un contexto social más amplio y diverso. Alimentando la duda sobre la validez de todo un sistema de normas que afecta muy negativamente tanto a las prácticas sentimentales y sexuales, como de género y

vinculares. O, dicho de otro modo, a los afectos.

Por ello, esta práctica participa de la articulación de nuevas formas de hacer mundo y de ser humano, replanteando los significados de lo que entendemos por cuerpo vivo-sensible y sus derechos afectivos. Asunto sobre el que esta pedagogía, feminista del sentir, parece que tiene mucho que decir; especialmente en estos tiempos de malestares generalizados, consecuencia de una sucesión de crisis y transformaciones sociales, cuyos afectos nos han convertido en cuerpos rotos, tal y como explica Puig (2020).

En el marco *post*-pandémico, habiéndonos forzado, ley mediante, a resguardar el propio cuerpo de todos los demás, apelando no solo a un ejercicio de responsabilidad, si no también a la prudencia, cualquier cuerpo, en cualquier situación y en cualquier lugar, puede considerarse un peligro potencial para nuestra integridad física. Generándose así un escenario que ha cambiado por completo los significados de la experiencia vital-social y los usos de los propios cuerpos en muchos casos; pero, y sobre todo, en lo referente a las experiencias sentimentales. Atravesadxs por una amenaza constante de infectarnos o ser infecciosxs, y agotadxs por los diferentes confinamientos y cambios en las medidas preventivas e interventivas, crecen exponencialmente los malestares percibidos por cada vez más población; particularmente la ansiedad (Leal y Maicas, 2021) y la soledad en mayores (Vázquez, Baz y Blanco, 2021). Malestares que necesitan, en muchos casos, de tratamientos farmacológicos, ya que los recursos públicos terapéuticos son escasos.

Nos encontramos así frente a una realidad social, por una parte, de cuerpos emocional y sentimentalmente cansados. O bien por haber estado sobre-expuestos, cuidando de la mayoría, o bien por haber sido confinados y aislados. Todos ellos asustados de un porvenir altamente incierto que aumenta exponencialmente los niveles e intensidades de su ansiedad, estrés, preocupación... Y, por otra, nos encontramos ante una realidad violenta y desigual para muchos otros cuerpos, en lo relativo a los repartos de poder, ocupación de los espacios, posibilidades de vida libre y en bienestar. De este modo, parece imperativa la necesidad de una respuesta pedagógica que, enfocada en los sentires, y considerada desde la crítica feminista, trate de generar espacios-experiencias de (re)conocimiento del ser y del mundo, para el desarrollo de competencias favorables a un bienestar integral. Y muy particularmente en el ámbito afectivo, en el que, ante la adversidad, nos descubrimos tan necesitadxs de recursos eficaces para afrontar las distintas situaciones vitales que nos toca atravesar.

Decía Simone de Beauvoir (1908-1986) que el cuerpo [de las mujeres] no es una cosa, es una

situación: es nuestra comprensión del mundo y el bosquejo de nuestro proyecto. Es también nuestra casa y el lugar en el que se viven las emociones, dónde se generan los estados que hacen posibles las experiencias senti-mentales, como explica Damasio (2020). Y es por y para este objeto vivo que emerge la pedagogía feminista del sentir. Para su empoderamiento, para su desarrollo saludable e integral fuera de los esencialismos conservadores. Para hacer posible la fabricación de cada cuerpo, uno propio *ad hoc*, poseedor de un régimen de deseo más allá de la norma-opresión. Y por esto, igual que su antecesora, la coeducación de las emociones y los sentimientos (Permuy, 2020), la pedagogía feminista del sentir se enfoca en la promoción de diferentes competencias intra e interpersonales:

- La conciencia y la regulación de emociones y sentimientos: relativa a la capacidad de tomar conciencia de las emociones y de los sentimientos propios, pero, también, de lxs de las demás personas; incluso, tiene que ver con saber y poder captar el clima emocional y sentimental de diferentes contextos, manejando los sentires de forma adecuada (desde la perspectiva de lo socialmente aceptado).
- La autonomía crítica: esta competencia tiene que ver con esa exploración y manejo intrapersonal que permite alcanzar el status de persona autónoma, -aquella que es capaz de establecer sus propias normas-; tanto a nivel de experiencia sentida como a nivel de práctica vital.
- Las competencias sociales: se refieren al conjunto de habilidades y destrezas que permiten establecer y mantener relaciones nutritivas y saludables con las demás personas.
- Las competencias para la vida y el bienestar: tienen que ver con la capacidad para adoptar comportamientos socialmente adaptativos, pero, además, responsables y coherentes con los principios y deseos propios; comportamientos que ayuden a afrontar eficazmente los desafíos personales, académicos, profesionales, familiares, etc., de la vida diaria, de forma saludable y equilibrada.

Cabe destacar que la pedagogía feminista del sentir da un salto desde la educación y la coeducación emocional y sentimental, para proponerse como una pedagogía feminista y queer buscando generar así una nueva narrativa que abandone la epistemología heteronormativa y colonial del cuerpo emocio-sentimental binario: solo dos cuerpos y solo dos sexos/géneros y dos subjetividades, definidas, como explica Preciado (2016), en relación con el pene: el cuerpo y la subjetividad masculina, que posee de ese órgano genital; y el cuerpo y la subjetividad

femenina, caracterizada por la ausencia de pene. Dos posibilidades mutuamente excluyentes fuera de las que solo hay patología y discapacidad.

Bajo esta consideración, como sujetos pasivos frente a la socialización diferencial, masculino vs. femenino, también en el ámbito afectivo, aprendemos una serie de normas relativas a cómo sentir y sentirnos, cómo interpretarlo, cómo regularlo, cómo compartirlo... Programándonos, de este modo, en base a todo un sistema de permisos afectivos que condicionará tremendamente nuestra forma de ser y de estar en el mundo.

Si esta producción normativa de género se materializa como un proceso de implantación de prótesis políticas y de construcción de bioarquitecturas de fabricación tecnológica del cuerpo sexual, de su manejo y gestión en el contexto social (Preciado, 2016), parece inevitable interpelar e intervenir la vida desde una pedagogía feminista y queer que, en favor del bienestar, la ética y, por qué no, del amor, -descisheteropatriarcalizado-, anime a una apropiación de la dimensión sentida de las subjetividades; liberándola de los encargos de esta sociocultura que controla y maltrata a través de la propia materia sentimental. Por todo esto, además de abordar la dimensión competencial, la pedagogía feminista del sentir busca resignificar el lenguaje emocional y sentimental, los códigos verbales y simbólicos, e incluso cuestiona el concepto tradicional de amor; amputándole esa mística de lo predestinado y único, que sucede solo entre dos, para convertirlo en una poderosa y potente fuerza vincular que contribuya a la transformación sociocultural y ambiental.

En conclusión, la pedagogía feminista del sentir, tal y como reflexiona Ahmed (2017) nos provoca y nos llama a inventar soluciones creativas que nos ayuden a sobrevivir, pero, también, a bienvivir: generando autonomía crítica, desarrollando habilidades para la creación y el mantenimiento de sistemas de apoyo y sostén, facilitando tejidos afectivos de calidad que se activen y actúen frente a los malestares devastadores originados por el sistema y que caen sobre nuestros cuerpos... A fin de cuentas, luchando así contra esas opresiones que la máquina sociocultural emplea para dominar y gobernar la vida, perpetuando el statu quo a través de lo que sentimos; de cómo lo sentimos, de cómo pensamos en eso que sentimos, de cómo lo expresamos, de cómo lo manejamos y de cómo lo usamos para la vida.

En consonancia con esta propuesta teórico-práctica, a lo largo de los siguientes apartados se concretarán los elementos constitutivos de una experiencia *ad hoc* de pedagogía feminista del sentir, tal y como se ha explicado en el resumen de este trabajo; desarrollada en el marco de la Universidad de Santiago de Compostela, con alumnado universitario. Una experiencia

socioeducativa, denominada *cuerpos en vínculo en un círculo virtual de cuidados*, significativa por el valor de sus aportes a las personas participantes, en clave de aprendizajes y desarrollo. Así, se expondrán sus objetivos, la metodología empleada para desarrollar las sesiones de trabajo y algunos de los resultados, parte de las reflexiones del alumnado asistente, junto a las conclusiones.

2. OBJETIVOS

Las dos grandes finalidades del círculo virtual de cuidados eran, por una parte, contribuir al desarrollo de las competencias emocionales, sentimentales y sociales del alumnado universitario, -desde una perspectiva feminista-. Y, por otra, crear un espacio-lugar seguro en el que aprender a cuidar y a cuidarse, pero, también, dónde sentirse cuidadx.

Además, para la intervención pedagógica, de cara a la planificación de las sesiones del círculo (diseñado como taller-grupo de trabajo), se propusieron los siguientes objetivos pedagógicos generales:

- Estimular un desarrollo integral no sexista.
- Apoderar a la juventud, haciendo posible su evolución, liberadxs de posibles restricciones asociadas al sexo, al género y/o a la orientación sexual; incluso respecto a las formas de organizarse vincularmente.
- Educar a las personas en la libertad, entendiendo al individuo como un todo, parte de un conjunto más amplio; potenciando la conciencia, la sensibilidad, respetando y poniendo en valor las particularidades y diferencias de cada persona y comunidad.
- Contribuir al aprendizaje y al desarrollo de las competencias emocionales, sentimentales y sociales más significativas para la primera vida adulta, en las circunstancias sociosanitarias actuales, derivadas de la emergencia del virus SARS-CoV-2: la conciencia y la regulación emocional y sentimental, la autonomía crítica y las competencias sociales, para la vida y el bienestar.
- Transformar la realidad, lastrada por la herencia de una construcción sociocultural sexista, compensando las desigualdades.
- Prevenir la violencia, -entre iguales y de género-, como posibles conductas de riesgo y, además, las discriminaciones por razón de orientación sexual, sexo, género, origen familiar, capacidades, etnia, etc.

Por último, en lo que tiene que ver con la revisión de la experiencia, el objetivo investigador era describir las oportunidades de desarrollo integral que representa una intervención

socioeducativa de estas características, -telemática, reflexiva, colaborativa e igualitaria; además de centrada en los cuidados-, para personas jóvenes (de entre 18 y 25 años); formulada desde la teoría y práctica de la nueva pedagogía feminista del sentir.

3. METODOLOGÍA

Cuerpos en vínculo en un círculo virtual de cuidados se propone y presenta como una acción (re)formativa de pedagogía feminista del sentir. Fue una de las actividades formativas ofertadas en el curso académico 2021/2022 por la Oficina de Igualdad de Género de la Universidad de Santiago de Compostela para el alumnado de Grado, Máster, Posgrado Propio y Doctorado; reconociéndose con un crédito optativo, concretamente, para todas las titulaciones de Grado.

El círculo se materializa como un taller que, en modalidad telemática, se implementa a través de la plataforma Teams de Microsoft. Durante seis sesiones presenciales síncronas, de dos horas y media de duración cada una, se trabajó sobre diferentes cuestiones dirigidas al desarrollo de las competencias emocionales, sentimentales y sociales, -desde una perspectiva feminista-, del alumnado.

Se organizaron dos turnos, uno de mañana y otro de tarde, para el trabajo con dos grupos diferenciados. El grupo de la mañana estuvo compuesto por 14 alumnxs (13 chicas y un chico), mientras que el grupo de la tarde se constituyó con 15 alumnxs (14 chicas y un chico). Excepto unx de lxs asistentes, que era alumnx de doctorado, el resto de las personas participantes cursaban títulos de Grado de diferentes áreas disciplinares: ingeniería, ciencias, ciencias sociales y jurídicas y ciencias de la salud.

De forma general, el taller se desarrolló apoyado en una metodología de carácter grupal, activa, dinámica y participativa, centrada en las personas participantes, -en sus necesidades, intereses, deseos...-. Una metodología con carácter vivencial-experiencial, colaborativa y reflexiva. Además, el taller se implementó desde un enfoque eminentemente constructivista, a fin de fomentar aprendizajes significativos, considerando y poniendo en valor los conocimientos previos de lxs participantes y sus experiencias vitales hasta el momento presente. Pero, también, buscando activar la motivación y estimulando la implicación del alumnado en el desarrollo de las sesiones, se convirtieron en asuntos de trabajo y análisis, sus ideas y deseos a futuro, incluso sus preocupaciones, sus miedos... Los afectos funcionaron, así, como eje vertebrador de todo el proceso.

A través de la movilización de los conocimientos previos, se pretendía potenciar la reflexión sobre las creencias, concepciones, prejuicios, mandatos interiorizados..., derivados de una

socialización sexista. Para, así, trabajar desde situaciones y ejemplos realistas y con sentido respecto de la realidad de vida de lxs alumnxs; facilitando el cuestionamiento personal, -tanto del sentir, como del pensamiento y del comportamiento (individual y colectivo)-, así como el cuestionamiento social, -en lo que tiene que ver con la organización desigual de la sociocultura-

Para la optimización de la experiencia se procuró la creación de un ambiente integrador, de confianza, respeto y confort dentro de cada grupo. De ahí la denominación de la actividad como círculo de cuidados. Se buscaba la expresión libre y honesta de las opiniones y sentires de todxs lxs alumnxs, igual que su participación en todas las actividades que se llevaron a cabo.

La intervención se organizó siguiendo las fases del proceso metodológico de la coeducación de las emociones y los sentimientos (Permuy, 2020): reflexión > conciencia > responsabilidad > aprendizaje > enseñanza. Desarrollándose a partir de una secuencia lineal-flexible que, de forma progresiva y bidireccional, -de lo intra a lo interpersonal-, se integra en la persona y en el grupo, adaptándose, en la forma de una reflexión crítica construida colectiva y colaborativamente, a las vivencias y deseos de cada subjetividad en todos sus momentos.

Se trabajó cuestionando y cuestionándose sobre:

- Lo que se siente frente a lo que pasa.
- Lo que se piensa, -atravesadx por lo que se siente-, frente a lo que pasa.
- Lo que se hace, desde lo que se piensa, -atravesadx por lo que se siente-, frente a lo que pasa.
- Lo que se siente frente a lo que se piensa.
- Lo que se siente frente a lo que se hace.

Estas preguntas, y este proceso, permiten detenerse a observar y a observarse, poniendo luz sobre todo lo que tiene que ver con quién se es y lo que es mundo, -externo e interno-; conectándose con las necesidades auténticas, con los deseos, con los miedos...; permitiéndose alcanzar una comprensión más profunda de lo que realmente se encarna, tanto consciente como inconscientemente.

Como reflexiona, Onfray (2008, p. 57), haciendo de la experiencia “puro placer de existir”, afrontando la vida procurándose “el placer, la felicidad, la utilidad compartida, la unión alegre; acceder a lo que pide el cuerpo y no proponerse destetarlo; dominar las pasiones y las pulsiones, los deseos y las emociones y no extirparlxs brutalmente de si” (Ibídem, 2008, p. 57).

Considerando lo expuesto, se puede deducir que la pedagogía feminista del sentir actúa sobre las estructuras éticas del pensamiento el comportamiento, sobre los principios y las creencias individuales y colectivas. Su metodología estimula la (auto)observación consciente de la subjetividad individual, -construida e interacción e interdependencia con la sociocultura-, pero, también, la colectiva. Aplicándose sobre todas las dimensiones de la propia subjetividad: el pensamiento, el comportamiento y, especialmente, sobre el sentir.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del círculo virtual de cuidados, tanto lo que se recogió a través de la observación, durante su implementación, como los datos extraídos de las reflexiones del alumnado recogidas a su fin, revelan que la casi totalidad del alumnado asistente se encontraba significativamente satisfecho con su participación en la actividad. Sobre todo, no solo por lo que tiene que ver con sus aprendizajes, si no por considerarla un espacio-tiempo útil, confortable y enriquecedor, en el que permitirse poner trabajo en favor del autocuidado y del cuidado de lxs compañerxs asistentes.

Para el análisis y la interpretación de los datos se aplicó un enfoque cualitativo; revisándose así los diarios de trabajo de lxs alumnxs. A través de un análisis de texto y contenido, en un proceso interpretativo por parte de la persona que facilitó la actividad (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010), se buscó descubrir aquellas expresiones reflexivas de lxs participantes que apuntaban conclusiones al respecto del objetivo investigador, -describir las oportunidades de desarrollo integral de la pedagogía feminista del sentir-.

Desde este enfoque teórico-metodológico, se presentan a continuación los resultados de un procedimiento inductivo que permitió identificar una serie de contenidos centrales y reiterativos que, una vez aplicada la reducción de categorías conceptuales, concentran las temáticas más significativas destacados por lxs participantes. En el caso de este trabajo, específicamente relacionado con dos asuntos: percepciones sobre la experiencia y aprendizajes destacados.

Figura 1.

Percepciones de lxs alumnxs sobre la experiencia

Categorías para la calificación de la experiencia

Muy aprovechada.

Recomendable / necesaria.

Experiencia novedosa / especial.

Experiencia agradable / placentera.

Experiencia integradora / confortable.

Nota. Elaboración propia

A continuación, se exponen algunas de las afirmaciones del alumnado participante (traducidas al castellano, en algunos casos) que se pudieron asociar a las categorías anteriores:

- Muy aprovechada: “(...) lo aproveché mucho”.
- Recomendable / necesaria: “(...) se lo voy a recomendar a todo el mundo”; “(...) es muy muy necesario”.
- Novedosa / especial: “(...) estas sesiones tan especiales”; “Fue una experiencia que nunca experimentara”; “(...) una experiencia, sin lugar a duda, inolvidable”.
- Agradable / placentera / enriquecedora: “(...) este espacio algo tan enriquecedor”; “(...) fue un placer haber participado de ella y poder aprender y descubrir cosas con vosotrxs”.
- Integradora / confortable: “(...) me hizo sentirme muy a gusto e integrada”; “ambiente familiar, de diálogo y conversaciones”; “(...) todas las compañeras que dieron tanta luz a tantas cuestiones”.

Figura 2.

Aprendizajes destacados por el alumnado

Categorías para los aprendizajes destacados

Importancia del trabajo sobre la interioridad

Conocimientos para acompañar los procesos de otras personas

Importancia del poder de la colectividad

Conocimientos nuevos y variados

Nota. Elaboración propia

A continuación, se exponen algunas de las afirmaciones del alumnado participante (traducidas al castellano, en algunos casos) que se pudieron asociar a las categorías anteriores:

- Importancia del trabajo sobre la interioridad: “Gracias a este taller he reconocido un poquito más este trabajo propio”. “(...) fue una gran experiencia muy similar a subir a una montaña rusa de aprendizaje y autodescubrimiento emocional”.

- Conocimientos para acompañar los procesos de otras personas: “(...) he adquirido conocimiento y algunas herramientas para, quizá, poder ayudar a otras personas a darse cuenta de esta verdad tan obvia que es aprender a estar a gusto con uno mismo”.
- Importancia del poder de la colectividad: “(...) en la colectividad está el poder de la transformación, para construir nuevos mundos tenemos que ir juntas”.
- Conocimientos nuevos y variados: “(...) lo que me llevo de él es una gran cantidad de información, de referencias literarias (...)”.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

De forma muy general, a la vista de la significatividad de este taller para el alumnado participante, no solo en clave de resultados de aprendizaje, si no, y muy especialmente, por su valor como experiencia compartida de construcción colectiva de conocimiento y enfocada a los cuidados, podría afirmarse que la pedagogía feminista del sentir representa una oportunidad de desarrollo personal y colectivo, en favor del bienestar, la convivencia y la construcción de un mundo más inclusivo, respetuoso, igualitario y pacífico.

Considerando las afirmaciones recogidas en los diarios de trabajo del alumnado, presentadas en el apartado de resultados, parece importante destacar la satisfacción que produjo la experiencia. Y teniendo en cuenta, además, las intenciones de la parte ejecutora de esta acción-investigación-, -descubrir esas oportunidades pedagógicas de una propuesta teórico-práctica como esta-, parece quedar demostrada dicha oportunidad, en términos de desarrollo y bienestar para sus destinatarixs.

Es importante indicar que, para la valoración del círculo, resultó más relevante analizar cualitativamente en qué medida se manifiesta esa satisfacción, el aprendizaje, el bienestar..., antes que cualquier otra cuestión, a fin de reforzar los argumentos y la convicción para continuar gestando esta nueva práctica pedagógica. Aunque, sin duda, todavía falta mucho trabajo de estudio, reflexión, experimentación, evaluación, para alcanzar una formulación teórico-práctica más y mejor sostenida en resultados de intervención.

No obstante, es fundamental señalar también que, aunque esta pedagogía feminista del sentir es una práctica nueva, con todo por construir, sus orígenes se sitúan en el año 2012, dentro de las actividades del Seminario Permanente de Emocionalidad, Géneros y Desarrollo Humano, - EXDEHU, en sus siglas en gallego-, del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Donde se empezó trabajando en proyectos de educación emocional que, en el desarrollo de la propia investigación-acción que, pasaron a ser acciones de educación

de las emociones, después de coeducación de las emociones y los sentimientos y ahora, de pedagogía feminista del sentir. Lo que indica la posibilidad de que el momento de un cierre definitivo al constructo no llegue nunca. Porque, además, su eficacia reside en su flexibilidad, en todos los sentidos; en su capacidad de adaptarse a las personas, a los grupos y a un mundo que no deja de cambiar. Y, por tanto, siendo una más de las formas para actuar e intervenir sobre él, para transformarlo a mejor, quizá tampoco deba imaginarse esta pedagogía y sus futuras derivas como una práctica concluida, en ningún caso. Lo importante será continuar indagando y avanzando.

Por tanto, lo que sí se puede afirmar es que el trabajo pedagógico en el ámbito sentimental, desde una mirada crítica feminista, es pertinente y, sobre todo, urgente; como medida preventiva, -y paliativa-, dentro de una sociocultura generadora de discriminación, opresiones, violencia y malestar.

Pensarse en el mundo, como cuerpo vivo-sensible, no parece posible sin sentir(se). Sin sentirnos o sin sentir la naturaleza y a las personas que nos rodean; sin sentir la propia vida. Lo que nos obliga a aceptar que la materia sentida, -sensaciones, emociones, sentimientos...-, son elementos imprescindibles de abordaje pedagógico; por su influencia e importancia en el desarrollo integral de cualquier persona o comunidad.

En este sentido, la pedagogía feminista del sentir, al enfocarse en este asunto de lo afectivo, agregando el componente de la mirada feminista y queer, se perfila como una especie de filosofía de la vida completa; situando el mundo emocio-sentimental en el centro, no solo de la experiencia del ser vivo, si no, además, de toda su intervención teórico-práctica. Así, en su forma de actividad socioeducativa, -como fue el caso de la experiencia del círculo de cuidados presentada-, se dirige al descubrimiento de las potencias del amor como fuerza de (re)conocimiento y fuerza vincular. Un amor que, significado así, nos empodera y nos fortalece, nos impulsa y nos invita a la construcción de un mundo de bienestar compartido desde la sensibilidad, la autonomía crítica y los cuidados. Haciendo posible una especie de sabiduría que favorece la disposición de vivirse en libertad, -y de dejar vivir igual-; tanto unx mismx, como si pensamos en las demás personas, en los animales y el propio mundo.

La pedagogía feminista del sentir por sus características, como constructo teórico, pero, sobre todo, como proceso práctico, contribuye, -enfocándose en la materia sentida-, a crear oportunidades de aprendizaje compartido, a través de experiencias y vivencias (re)formativas motivadoras y sentimentalmente significativas y agradables; involucrando a las personas,

apelando a su ejercicio de la responsabilidad y la crítica, en su propio proceso de desarrollo, tanto individual como de grupo.

Es el elemento catalizador ideal para una subjetividad sentida en interrogante abierto; para una subjetividad en busca de otros significados y modos de estar en la vida más allá de la norma. Una oportunidad para el corazón inquieto que, en el proceso de cuestionar y cuestionarse, encuentra la calma en otros corazones. Y, como afirmaba Gracián (2015, p. 135):

Creer al corazón; y más cuando es muy firme. Nunca se le debe contradecir, pues suele ser un pronóstico de lo más importante: es un oráculo personal.

Muchos perecieron de lo que más se temían, ¿pero de qué sirvió temerlo y no remediarlo? Algunos tienen un corazón muy leal, lo que es una ventaja de la naturaleza superior, y siempre los previene y avisa del fracaso para evitarlo. No es prudente Salir a buscar males, pero sí salir a su encuentro para vencerlos.

Así, se puede afirmar que la pedagogía feminista del sentir, dentro de las ciencias de la afectividad, podría acotarse con un nuevo cuerpo teórico práctico trans-. Es el formato más reciente de un constructo parte de un continuo que, comenzando, como se ha dicho, en la educación emocional, fue hibridándose y mutando hasta su forma actual, en la combinación de los sentires con la pedagogía crítica y el análisis feminista. Haciéndose objeto-proceso educativo, permanente y continuado, que sirve al desarrollo integral y libre. Una teoría-práctica andrógina que permite el (re)descubrimiento y (re)conocimiento emocional, sentimental y social, liberado de los encargos, -cognitivos, emocio-sentimentales y comportamentales-, heredados del sistema cisheteropatriarcal monógamo, e impuestos a través de los estereotipos, roles y normas de género, sexuales y vinculares.

La pedagogía feminista del sentir ofrece así la oportunidad de desinhibir los afectos, de desatarlos, reconociéndolos como experiencia global de la subjetividad, tanto en el plano de la percepción e interpretación intrapersonal, como en el ámbito de la expresión y comprensión interpersonal. Persiguiendo un desarrollo emocio-sentimental desculturalizado, educando *la* y *en la* desobediencia frente a un sistema normativo injusto y coercitivo; empoderando autonomías críticas, subjetividades libres, sensibles, cuidadosas y que buscan-encuentran el bienestar en la convivencia nutritiva y saludable con otros cuerpos.

Esta pedagogía sucede frente a las contradicciones y tensiones acumuladas en el cuerpo; en los registros de la conmoción de la carne que derivan de constantes y sucesivas experiencias sentidas conocidas-desconocidas: sudor, temblores, cansancio, dolor, pensamientos

repetitivos... Como práctica, pretende sacralizar todos esos placeres que, desvirtuados por los tabúes judeocristianos, permiten vivir sin frustrar los proyectos personales con demasiadas subjetividades e intimidades alienadas, dolidas, miserables, ocultas o reprimidas. “Solo somos felices con los sentimientos vivos y agradables, así que, ¿por qué prohibirnos los más vivos y agradables de todos?” (Châtelet, 1996, p. 114).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahmed, S. (2017). *Vivir una vida feminista*. Ediciones Bellaterra.

Berastegui, Y. y Permuy, A. (2017). La relación y la atención plena en el fútbol de alto rendimiento: educación de las emociones en las categorías base de la Real Sociedad de Fútbol S.A.D. En M.M. Aldámiz-Echevarría, B. Barredo, R. Bisquerra, N. García Aguilar, A. Giner, N. Pérez Escoda y A. Tey. (Eds.) *Actas de las XIII Jornadas de Educación Emocional. Educación emocional en la actividad física y el deporte*, celebradas en Barcelona el 31 de marzo y el 1 de abril de 2017. 64-74. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/116845/6/XIII%20JornadesEmocionalISBN%20URI.pdf>

Butler, J. (2016). *Los sentidos del sujeto*. Herder Editorial.

Châtelet, M. (1996). *Discurso sobre la felicidad*. Cátedra.

Gracián, B. (2015). *El arte de la prudencia*. Planeta.

Puig, E. (2020). *Los cuerpos rotos*. Clave intelectual.

Damasio, A. (2020). *El extraño orden de las cosas*. Destino.

Flores, V. (2021). *Roper el corazón del mundo*. Continta me tienes.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.

Leal, S. y Maicas, M.J. (2021). Ansiedad relacionada con COVID-19. *Revista Sanitaria de Investigación*, 2(8). <https://revistasanitariadeinvestigacion.com/ansiedad-relacionada-con-covid-19/>

Onfray, M. (2008). *La fuerza de existir. Manifiesto hedonista*. Círculo de lectores.

Permuy, A. (2020). *Coeducación de las Emociones y los Sentimientos en la Educación Secundaria: Diseño, Desarrollo y Evaluación de la experiencia EmocionadXs* [Tesis doctoral, Universidade de Santiago de Compostela]. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/20837>

Preciado, P. (2016). *Manifiesto contrasexual*. Anagrama.

Vázquez, A.; Baz, M. y Blanco, M.P (2021). El confinamiento por el covid-19 causa soledad en las personas mayores. Revisión sistemática. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2 (1), 471-478. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEPP/article/view/2099>

ANÁLISIS DE UN JUEGO DE ROL PARA DESARROLLAR LA EDUCACIÓN CRÍTICA EN MOMENTOS DE PANDEMIA

María del Mar López-Fernández

José Manuel Hierrezuelo-Osorio

María José Cano-Iglesias

Universidad de Málaga

mmarlf@uma.es

PALABRAS CLAVE

Educación crítica, toma de decisiones, juego de rol, educación secundaria, confinamiento por COVID-19

RESUMEN

Es necesario desarrollar en estudiantes de secundaria habilidades de pensamiento crítico que les permitan argumentar y tomar decisiones para transformar su sociedad y lograr una mejor calidad de vida. Los problemas socio-científicos son ideales para abordar estas habilidades al tratarse de cuestiones relacionadas con la ciencia que están a debate público, con numerosas implicaciones sociales, económicas o filosóficas. Un problema socio-científico de relevancia reciente es el confinamiento, como medida para tratar de mejorar la situación pandémica. Este estudio presenta una actividad de juego de rol, donde 17 estudiantes de 1º de E.S.O. (12-13 años) simulan diferentes roles sobre el tema (persona con COVID, médica, taxista, político, hostelero, etc.) y debaten dando argumentos sobre la posibilidad de un nuevo confinamiento en el país debido a la pandemia por COVID-19. Este trabajo analiza la toma de decisiones antes y después del debate, las justificaciones dadas en los argumentos y las percepciones del alumnado sobre la actividad. Los resultados muestran la capacidad de esta actividad para desarrollar las habilidades de toma de decisiones y argumentación con estudiantes de secundaria mostrando la riqueza de argumentos dados, lo que en algunos casos motiva al cambio de decisión. Finalmente, los estudiantes valoraron la actividad como muy interesante, atractiva, útil y sencilla.

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de la educación crítica se entiende que los procesos de enseñanza-aprendizaje son una práctica intencionada y no neutral, en la que influyen diversos intereses. Es, por eso, que conocer el contexto en el que se produce el proceso educativo y cuáles son los diferentes discursos que se presentan en torno al tema, es fundamental. En estas propuestas, se debe

permitir el diálogo abierto y respetuoso, donde los sujetos que intervienen -en este caso, nuestros estudiantes- participen, reconozcan diferencias o se reafirmen. Esto conlleva permitir que en las aulas los estudiantes puedan imaginar un mundo diferente, y es que la educación crítica persigue la transformación de la sociedad (Sanabria, 2021). Tradicionalmente las escuelas se han centrado en los resultados de aprendizajes y en la trasmisión de conocimientos. Sin embargo, cada vez más, se les pide que incluyan otras cuestiones como los hábitos mentales, el compromiso cívico, la responsabilidad social, la integración de principios, en general, la preocupación por el bien común (Facione, 2007).

Por otro lado, en la sociedad actual es importante que los estudiantes de todos los niveles educativos sean capaces de formular conclusiones que les lleven a tomar decisiones fundamentadas sobre ciertos problemas y les permitan promover acciones para mejorar la calidad de vida, siendo capaces de transformar su realidad, usando su pensamiento crítico como ciudadanos (Solbes y Torres, 2012). Blanco, España y Franco-Mariscal (2017) identificaron un conjunto de ocho dimensiones para el desarrollo del pensamiento crítico desde la educación científica. Entre ellas se encuentra la argumentación, entendida como la creación de argumentos sólidos y la capacidad de cuestionar la validez de otros argumentos; la toma de decisiones, haciendo referencia a elegir de forma racional y fundamentada una elección para responder a un problema; la visión de la ciencia, como una forma de comprender la ciencia y sus múltiples interacciones con la tecnología, la sociedad y el ambiente; o el análisis crítico de la información evaluando la credibilidad de las fuentes de información, teniendo en cuenta los intereses subyacentes. El desarrollo de todas estas habilidades en estudiantes de secundaria es esencial porque ayudará a promover una educación crítica. Sin embargo, no es una tarea sencilla porque el pensamiento crítico es un concepto complejo (Bailin, 2002) y el profesorado encuentra serias dificultades para concretarlo en su práctica docente.

Una estrategia que puede ayudar a fomentar la educación crítica es el juego de rol, una escenificación donde varios personajes adoptan diferentes roles tanto a favor como en contra de un problema que se debate en el aula (Cruz, Acebal, Cebrián y Blanco, 2020). El juego de rol, además de motivar y romper con la monotonía en el aula (España, Rueda y Blanco, 2013), permite trabajar la argumentación y la toma de decisiones como habilidades destacadas de una educación crítica para la ciudadanía. Los juegos de rol pueden versar sobre cualquier temática, siendo especialmente interesantes los problemas socio-científicos o aquellas cuestiones que están relacionadas con ciencia y tecnología y que producen un debate en la sociedad (López-Fernández, González y Franco-Mariscal, 2021). Estos problemas socio-científicos presentan muchas implicaciones con otras áreas como son las sociológicas, políticas, filosóficas,

económicas, sanitarias, etc. y permiten trabajar sobre aspectos y contenidos de la ciencia y la tecnología con implicación y relevancia en la vida diaria, destacando la enseñanza en contexto del alumnado (Bahamonde, 2014).

Los problemas socio-científicos pueden ser muy diversos y muchos de ellos acaparan la actualidad. Algunos ejemplos están relacionados con temáticas ambientales como la contaminación por plásticos (López-Fernández, González y Franco-Mariscal, 2021), las centrales nucleares (Cebrián, Franco-Mariscal y España, 2018) o los combustibles (Nidia, Marsuki, Eilks, 2021), la alimentación como la dieta vegana (Hierrezuelo, Brero y Franco-Mariscal, 2020) o el consumo de agua embotellada (Cebrián, Rodríguez y Blanco, 2019) o la salud como la necesidad de un confinamiento o las vacunas (Fiorito, Krilov y Nonailada, 2021).

Este trabajo aborda una experiencia de juego de rol llevada a cabo con estudiantes de educación secundaria sobre un problema socio-científico como es el confinamiento derivado de la pandemia por COVID-19, analizando las habilidades que desarrollan para una educación crítica.

2. OBJETIVOS

Este trabajo persigue los siguientes objetivos:

- Presentar el diseño de un juego de rol sobre la implantación de un confinamiento por una pandemia para trabajar la educación crítica en el aula de secundaria y su relación con el bien común desde la argumentación y la toma de decisiones.
- Analizar cómo la experiencia de juego de rol puede modificar o no los argumentos y la toma de decisiones de los estudiantes sobre la implantación de un confinamiento.
- Conocer las percepciones de los estudiantes sobre esta experiencia.

3. MÉTODO

3.1 Participantes y contexto

Este estudio se llevó a cabo con 17 estudiantes (58,8 % chicas y 41,2% chicos) del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (12-13 años) que cursaban la asignatura de Biología y Geología en un instituto de Málaga (España). La experiencia se realizó durante el mes de febrero de 2021, de forma presencial, donde el país se encontraba en una nueva ola de casos positivos por COVID-19 que batía récords de contagios y fallecidos. Ante esta situación, la idea de un nuevo confinamiento se retomaba. En este contexto, se decide llevar a cabo un juego de rol, donde los estudiantes desarrollan un debate televisivo con diferentes personajes ficticios, a

favor y en contra, sobre esta cuestión.

3.2 Descripción de la experiencia

La experiencia se desarrolló en dos sesiones de 50 minutos de duración cada una. En la primera sesión se pidió a los participantes que respondiesen de forma individual y por escrito a la pregunta “Teniendo en cuenta la situación actual con respecto a la COVID-19, ¿estás a favor o en contra de un confinamiento en la actualidad?” para que tomaran una decisión inicial al respecto sin información adicional.

A continuación, la docente (primera autora del trabajo) explicó la actividad, repartió los roles a los estudiantes (Tabla 1) y le dio a cada estudiante una ficha con una breve descripción de cada personaje, para que recopilasen sus argumentos (Figura 1).

Tabla 1.

Personajes implicados en el juego de rol y descripción

	Roles	Descripción
A favor	Persona con síntoma COVID persistente	En la anterior ola de casos COVID resultaste ser positiva. Desarrollaste la enfermedad con numerosos síntomas como tos, dificultad respiratoria, cansancio, pérdida del gusto y del olfato y malestar. Después de unas largas semanas, superaste la enfermedad y das resultado negativo en todas las pruebas. Sin embargo, algunos síntomas como la tos o el cansancio aún los continúas sintiendo.
	Médica	Como médica que trabaja en un hospital, ves todos los días numerosas personas que son ingresadas porque están contagiadas con COVID y presentan síntomas graves. Cada vez hay más personas contagiadas y piensas que la única forma de evitar que siga en aumento es un confinamiento pues, aunque haya restricciones, las personas siguen contagiándose y parece que las medidas actuales no tienen efecto.
	Científica	Eres una viróloga (científica que estudia los virus) experta en virus respiratorios y pandemias. Los datos indican un aumento exponencial de casos positivos en COVID y no se aprecia freno en la subida. Además, tus investigaciones parecen apuntar a la llegada de nuevas variantes que aún están por conocer en mayor profundidad.
En contra	Persona de riesgo	Eres un abuelo que sufres problemas pulmonares debidos a la edad. Siempre debes tener mucho cuidado para no contagiarte, pues la COVID podría ser muy perjudicial o letal para ti. A pesar de tu precaución, cuando sales a la calle observas que los demás no cumplen las restricciones y los casos continúan subiendo. Crees que el confinamiento es la única solución.
	Camarero	Eres un camarero que trabaja en un bar del centro de Málaga. Durante el primer confinamiento el establecimiento cerró y fuiste despedido. Aunque ahora has vuelto a trabajar, sin duda, un nuevo confinamiento conllevará la vuelta al desempleo.
	Taxista	Eres un taxista que acaba de comprar la licencia de su taxi. Has invertido mucho dinero en conseguirla y si imponen un nuevo confinamiento no vas a poner recuperar tu inversión. Sabes que tu taxi es seguro y lo vas a desinfectar todos los días, pero si las personas no pueden salir a la calle, no podrán montarse en tu transporte para desplazarse, por lo que no podrás

Político	trabajar. Eres un político que forma parte del equipo de gobierno, en el cual decidís las nuevas medidas a tomar. En las últimas semanas habéis realizado nuevas recomendaciones como las cuarentenas a positivos y el mantenimiento de la distancia de seguridad, y se han aumentado el número de pruebas para la detección de COVID. Las nuevas recomendaciones dadas tardarán unos días en causar efectos y un confinamiento tan estricto como el anterior no será necesario.
Hostelero	Eres propietario del Hotel Málaga Way que cuenta con 58 empleados. Durante la primera ola de COVID mantuviste cerrado tu hotel tres meses, y todos tus trabajadores estuvieron en ERTE. Actualmente, lo estás pasando muy mal porque los huéspedes son muy escasos. Un nuevo confinamiento hundiría aún más tu negocio, con riesgo de no poder volver a reabrir.

Nota. Elaboración propia.

Figura 1.

Ejemplo de ficha dada al personaje de “Persona con síntomas COVID persistente”

Rol: Persona con síntomas COVID persistente
Nombre y apellidos:
Descripción: En la anterior ola de casos COVID resultaste ser positiva. Desarrollaste la enfermedad con numerosos síntomas como tos, dificultad respiratoria, cansancio, pérdida del gusto y del olfato y malestar. Después de unas largas semanas, superaste la enfermedad y das resultado negativo en todas las pruebas. Sin embargo, algunos síntomas como la tos o el cansancio aún los continúas sintiendo.
Argumentos para defender el rol:

Nota. Elaboración propia.

Cada personaje cuenta con un/a compañero/a que actúa de asesor/a. Después del reparto de roles, cada personaje con su asesor/a debe buscar argumentos para defender su postura con ayuda de su teléfono móvil en el aula. Además, se dejó a los estudiantes una semana para buscar y preparar mejor sus argumentos.

En la segunda sesión tuvo lugar la escenificación del juego. En primer lugar, se dedicaron 10 minutos a la exposición de argumentos, donde cada personaje explicó su postura con la información buscada. Mientras tanto, los asesores tomaban notas de los argumentos de los personajes de la postura opuesta. Seguidamente, tuvo lugar una pausa publicitaria, donde los personajes y asesores prepararon contrargumentos para rebatir al resto de roles. A la vuelta de publicidad, durante 30 minutos tuvo lugar el turno de réplicas y contrarréplicas, donde los personajes expusieron los contraargumentos elaborados. En último lugar, los presentadores

deciden el personaje que mejor había argumentado en el debate, y, en consecuencia, la decisión de llevar a cabo o no un nuevo confinamiento.

Para finalizar, se pidió de nuevo a los participantes que respondiesen de forma individual y por escrito a la pregunta inicial y a un cuestionario de percepciones de la experiencia.

3.3 Instrumentos para la recogida de datos y análisis

Los instrumentos empleados en este estudio fueron: (1) las fichas cumplimentadas por los estudiantes, (2) una grabación en audio del debate, (3) la pregunta en la que los estudiantes debían tomar una decisión ante el problema en dos momentos diferentes (antes y después del juego de rol), y (4) el cuestionario de percepciones de la experiencia que consistió en valorar cuatro cualidades (sencillez, utilidad, atractivo e interés) de la actividad en la escala muy poco, poco, algo o mucho.

Las fichas y la grabación de audio del debate se utilizaron para analizar los argumentos dados durante el juego de rol según la calidad de los mismos. Para ello, se atendió a los elementos principales de un argumento según el modelo de Toulmin (1958), examinando si contenían pruebas, justificaciones y conclusiones. El análisis de la toma de decisiones antes y después, se realizó estudiando posibles cambios de opinión del alumnado y se categorizaron las justificaciones dadas, comparando los porcentajes obtenidos en ambos momentos. El cuestionario de percepciones se analizó calculando las frecuencias de respuesta sobre el total de participantes para cada una de las cualidades (sencillez, atractivo, utilidad e interés).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

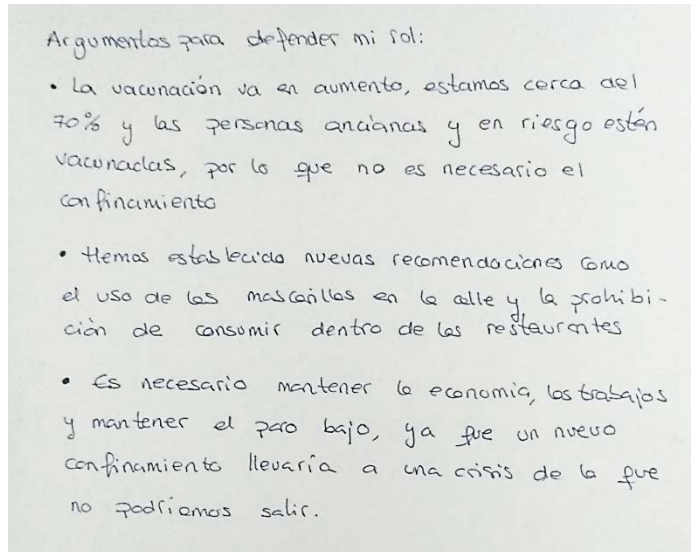
Este apartado presenta y discute los resultados relativos a los argumentos dados en el debate, la toma de decisiones de los estudiantes y sus percepciones de la experiencia.

4.1 preparación de argumentos

La figura 2 muestra una ficha cumplimentada para el rol de político, recogiendo los argumentos que este grupo de estudiantes elaboró para el debate.

Figura 2.

Argumentos preparados para la exposición del debate por el rol de Político



Nota. Elaboración propia.

Todos los grupos complementaron la ficha con, al menos, tres argumentos adecuados que se basaban en pruebas relacionadas con el personaje asignado incluyendo en muchos casos una justificación y conclusión. Algunos estudiantes también incluyeron fundamentación científica.

4.2 Argumentos dados en el debate

Durante el juego de rol, los argumentos tuvieron una calidad similar a los preparados. Todos contaban, al menos, con una conclusión y una justificación basada en varias pruebas. Por ejemplo, la científica justificó su postura con pruebas como “*Actualmente nos encontramos con 600 muertos al día por COVID-19, la cifra más alta de toda la pandemia, además de 10.000 personas contagiadas en la última semana y acaba de detectarse una nueva variante más contagiosa que las anteriores*” y concluyó con “*...por estos motivos un nuevo confinamiento es una medida necesaria*”.

Otro ejemplo fue el argumento dado por el hostelero que justificó su postura con pruebas como “*si yo y todos los demás hoteles cierran, el paro va a aumentar considerablemente, entraremos en una crisis económica de la cual no saldremos en años o décadas*” y concluyó diciendo “*...no quiero un nuevo confinamiento y cerrar mi hotel*”. Como se observan, estas pruebas utilizadas fueron de menor calidad, pues no contaron con datos precisos.

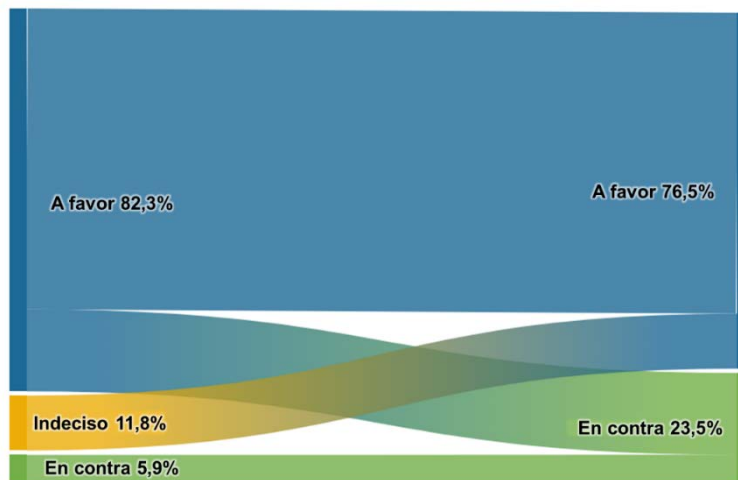
4.3 Toma de decisiones sobre el confinamiento

La figura 3 presenta un diagrama Sankey mostrando los porcentajes de estudiantes (N=17) que tomaron cada decisión antes y después del juego de rol. Antes de la experiencia, el 82,3% de

los estudiantes se mostró a favor del confinamiento, algunos se sintieron indecisos (11,8%) y otros en contra (5,9%). Tras el juego de rol, aunque la mayoría continuaba a favor (76,5%), aumentó el porcentaje de estudiantes en contra (23,5%) y desaparecieron estudiantes indecisos, por lo que los argumentos dados en el juego contribuyeron a tomar una decisión. Como se observa (figura 3), hubo un cambio de estudiantes que inicialmente estaban a favor (17,6%) y tras el debate cambiaron a estar en contra.

Figura 3.

Porcentajes de toma de decisiones antes y después del juego de rol



Nota. Elaboración propia.

Sin embargo, también es interesante analizar los argumentos y justificaciones utilizados para explicar su toma de decisión. En total se recopilaron 57 argumentos en las respuestas dadas antes del juego de rol y 76 argumentos después de la experiencia (Tabla 2).

Tabla 2.

Justificaciones de los estudiantes en la toma de decisiones antes y después del juego

Decisión	Justificación	Antes del juego de rol		Después del juego rol	
		Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
A favor	Disminución de los casos	36	63,2	22	28,9
	Erradicar la pandemia	9	15,8	4	5,3
	Recomendaciones no se cumplen	6	10,5	6	7,9
	Protección de personas vulnerables	--	--	4	5,3
	NS/NC	1	1,8	--	--

En contra	Existen otras alternativas	1	1,8	16	21,1
	Consecuencias en la economía	1	1,8	12	15,8
	Consecuencias post-confinamiento	1	1,8	4	5,3
	Disminución calidad educación	--	--	8	10,5
Indeciso	Equilibrio en las medidas	1	1,8	--	--
	NS/NC	1	1,8	--	--
Total		N=57	100	N=76	100

Nota. Elaboración propia.

Antes del juego de rol, el 63,2% de los argumentos (N=57) que se mostraba a favor del confinamiento estaban relacionados con la necesidad de disminuir los casos por el alto índice de contagios y para tratar de salvar vidas. Otras justificaciones fueron poder erradicar la pandemia (15,8%) o debido a que las recomendaciones dadas no eran cumplidas por numerosas personas (10,5%).

Los argumentos para justificar la posición en contra versaron sobre la existencia de otras alternativas (1,8%), que un confinamiento dañaría la economía (1,8%) y que al finalizar éste, tendría consecuencias como el nuevo incremento de casos (1,8%). Los estudiantes inicialmente indecisos no argumentaron su respuesta (1,8%) o mencionaron un equilibrio entre confinamiento y otras alternativas (1,8%).

Entre el total de respuestas antes del juego de rol, dos de ellas mencionaron acciones para luchar contra la pandemia relacionadas con la vacunación.

Después del juego de rol, aumentaron y se diversificaron las justificaciones dadas. Los estudiantes que se encontraban a favor continuaron mencionando la disminución de los casos como argumentos mayoritarios (28,9%) (N=76), el incumplimiento de las recomendaciones (7,9%) y tratar de erradicar la pandemia (5,3%). También mencionaron argumentos como la protección a personas vulnerables (5,3%).

Los estudiantes que después del juego de rol se mostraban en contra también ofrecieron argumentos justificando su decisión mediante la existencia de otras alternativas (21,1%), la economía del país (15,8%), la disminución de la calidad de la educación si pasaba a ser en línea (10,5%) y consecuencias como el nuevo incremento de casos con el fin del confinamiento (5,3%).

De forma general, entre las respuestas dadas después del juego se encontraron más vinculaciones entre el dilema propuesto sobre el confinamiento y otras dimensiones como la

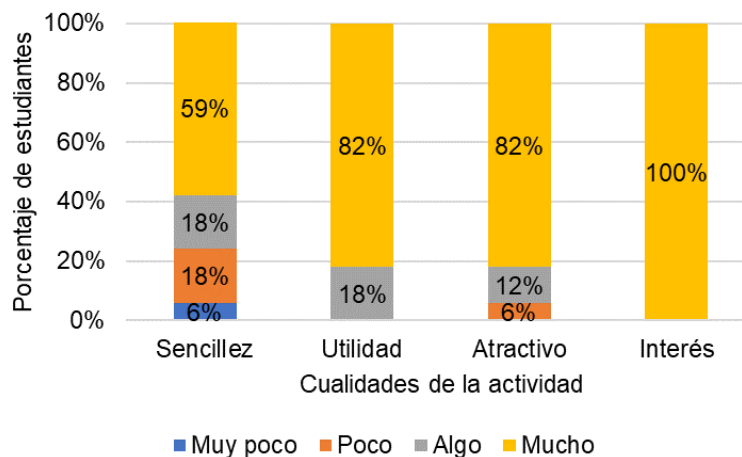
cuestión social, económica o educativa. Además, los estudiantes realizaron cinco propuestas de acciones para la lucha contra la pandemia relacionadas con la vacunación, el trabajo científico para buscar soluciones o más vigilancia para el cumplimiento de las restricciones. Asimismo, los argumentos finales incluían pruebas de mayor calidad que aportaban datos y cifras exactas para justificar sus respuestas.

4.4 percepciones de los estudiantes sobre la experiencia

Todos los estudiantes valoraron la experiencia como muy interesante y un gran porcentaje, como muy atractiva (82%) y muy útil (82%) (Figura 4). Sin embargo, aunque el 59% del alumnado valoró la actividad como muy sencilla, hubo discrepancias en otros estudiantes encontrándose un 6% de ellos que la calificó como muy poco sencilla, un 18% como poco sencilla y un 18% como algo sencilla.

Figura 4.

Valoración de la actividad por parte de los estudiantes



Nota. Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

Tras este estudio podemos concluir que el juego de rol realizado no cambió drásticamente la toma de decisiones del alumnado, pues la mayoría de ellos la mantuvo. Sin embargo, sí ha permitido que reconsideren su postura, contribuyendo a que todos los estudiantes, tras comprender el problema y escuchar a todas las personas implicadas, así como los diferentes puntos de vista (científico, sanitario, político, económico, etc.) puedan posicionarse fundamentadamente. Esto pone de relieve que la actividad ha favorecido el desarrollo de una educación crítica en los estudiantes.

Además, también ha permitido que los estudiantes adquieran más argumentos y de mayor diversidad para poder justificar su toma de decisiones, así como incluso poder dar datos o pruebas precisos en sus argumentos. En definitiva, el juego de rol se ha mostrado como una actividad muy positiva para abordar la argumentación y la toma de decisiones en el aula como habilidades del pensamiento crítico que son extrapolables a la vida cotidiana. Otros estudios afirman que actividades como éstas, basadas en juegos de rol, permiten al alumnado desarrollar las habilidades de pensamiento crítico mencionadas (López-Fernández, González y Franco-Mariscal, 2021).

La pandemia ha dejado huella en la sociedad y también en el alumnado. Prueba de ello es que estudiantes de 12-13 años son capaces de dar una opinión argumentada, tomar una posición ante el problema y responder con argumentos a una decisión tan compleja como el confinamiento y con tanta importancia para el bien común de la sociedad. Sin duda, este juego de rol, a pesar de abordar un tema muy serio como son las cuestiones relacionadas con la salud y la enfermedad, ha despertado el interés del alumnado, por lo que podemos considerarla como una actividad útil para trabajar el pensamiento crítico y problemas científicos con una influencia en la sociedad.

Como líneas futuras de investigación se pretende analizar aspectos de la actividad como si la postura defendida durante el juego de rol (a favor o en contra) influyen en la toma de decisiones final. También sería interesante analizar la argumentación dada durante el propio juego de rol y estudiar las diferentes temáticas abordadas.

6. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo forma parte del Proyecto I+D+i del Plan Nacional, referencia PID2019-105765GA-I00, titulado “Ciudadanos con pensamiento crítico: Un desafío para el profesorado en la enseñanza de las ciencias”, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España en 2019.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bahamonde, N. (2014). Pensar la educación en biología en los nuevos escenarios sociales: la sinergia entre la modelización, naturaleza de la ciencia, asuntos socio-científicos y multirreferencialidad. *Bio-grafía, Escritos sobre la Biología y la Enseñanza*, 7(13), 87-98.
- Bailin, S. (2002). Critical thinking and science education. *Science & Education*, 11(4), 361-375.

- Blanco, Á., España, E., & Franco-Mariscal, A. J. (2017). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula de ciencias. *Ápice, Revista de Educación Científica*, 1(1), 107-115.
- Cebrián, D., Franco-Mariscal, A. J., & España, E. (2018). Diseño de un juego de rol sobre un problema socio-científico relacionado con las centrales nucleares para iniciar en el activismo y en el uso de pruebas a maestros de primaria en formación inicial. En C. Martínez y S. García- Barros (Coords.), *28 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Iluminando el cambio educativo* (pp. 1241-1246). Universidade da Coruña
- Cebrián, D., Rodríguez, F., & Blanco, Á. (2019). Evaluación mediante rúbricas de actividades de argumentación científica sobre el consumo de agua embotellada. *Ápice, Revista de Educación Científica*, 3(1), 85-93.
- Cruz, I.M., Acebal, M.C., Cebrián, D. & Blanco, A. (2020). El juego de rol como estrategia didáctica para el Desarrollo de la conciencia Ambiental. Una investigación basada en el diseño. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1302.
- España, E., Rueda, J.A., & Blanco, A. (2013). Juegos de rol sobre el calentamiento global. Actividades de enseñanza realizadas por estudiantes de ciencias del Máster en Profesorado de Secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 763-779.
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, 22, 23-56.
- Fiorito, T. M., Krilov, L. R., & Nonailhada, J. (2021). Human Papillomavirus Knowledge and Communication Skills: A Role-Play Activity for Providers. *MedEdPORTAL*, 17, 11150.
- Hierrezuelo, J.M., Brero, V.B., & Franco-Mariscal, A. J. (2020). ¿Es saludable una dieta vegana? Un dilema para desarrollar el pensamiento crítico a través de la argumentación y la toma de decisiones en la formación inicial de maestros. *Ápice, Revista de Educación Científica*, 4(2), 73-88.
- López-Fernández, M.M., González, F., & Franco-Mariscal, A. J. (2021). Should We Ban Single-Use Plastics? A Role-Playing Game to Argue and Make Decisions in a Grade-8 School Chemistry Class. *Journal of Chemical Education*, 98(12), 3947-3956.
- Nida, S., Marsuki, M. F., & Eilks, I. (2021). Palm-Oil-Based biodiesel in Indonesia: A case study on a socioscientific issue that engages students to learn chemistry and its impact on society. *Journal of Chemical Education*, 98(8), 2536-2548.

- Sanabria, P.A. (2021). Educación crítica en Derechos Humanos para la construcción de paz: una experiencia en el colegio Carlos Albán Holguín. *Ánfora: Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales*, 28(51), 49-68.
- Solbes, J., & Torres, N. (2012). Análisis de las competencias de pensamiento crítico desde el abordaje de las cuestiones sociocientíficas: un estudio en el ámbito universitario. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 247-269.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.

MUSICOTERAPIA COMO HERRAMIENTA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ESTUDIO CUALITATIVO DESDE UN ENFOQUE DE ANÁLISIS TEMÁTICO

Alberto Acebes-de Pablo

Ruth Pinedo González

David Carabias-Galindo

Universidad de Valladolid

alberto.acebes.pablo@uva.es

PALABRAS CLAVE

Educación Inclusiva, Musicoterapia, Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH), Música, Emociones

RESUMEN

La musicoterapia actúa como herramienta para el desarrollo de las capacidades del alumnado y, con ello, contribuye al alcance de la educación inclusiva. En esta investigación se estudiaron dos sesiones de musicoterapia en las que participaron un total de seis niños con y sin diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH). De estas dos sesiones se han analizado el diario del investigador, los dibujos realizados por los niños y la música empleada por el musicoterapeuta, con el objetivo de valorar la repercusión de la musicoterapia en la inclusión educativa. Para ello se ha seguido un enfoque cualitativo basado en el análisis temático y se ha seguido la técnica de categorización abierta para el análisis de datos. Los resultados muestran que la realización de dibujos tras la escucha activa de las piezas musicales supone una vía de comunicación y expresión socioemocional de gran interés para trabajar con niños y niñas. La expresión de emociones en el grupo supone una herramienta básica para que la musicoterapia impacte de forma positiva en las habilidades sociales de los participantes y, con ello, en los procesos de educación inclusiva.

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (Booth & Ainscow, 2015). En este contexto, la musicoterapia surge como herramienta cuya aplicación puede ser de gran utilidad de cara a procesos inclusivos, ya que

ayuda a promover dinámicas de cohesión grupal (Borling y Miller, 2009). Además, esta disciplina contribuye al desarrollo de habilidades sociales, por lo que se facilita la interacción, se fortalece la identidad personal y se desarrollan procesos de inclusión social (Rodrigo, 2000). En musicoterapia es habitual utilizar medios de expresión plástica, como por ejemplo el dibujo o el mandala, para promover la expresión o proyección emocional (Bush, 1995; Shamdasani, 2012). De hecho, varios estudios demuestran que el trabajo con mandalas repercute positivamente en el autocontrol y la regulación de los niños con diagnóstico de TDAH (Castaño y Ortiz, 2019).

Dibujar es una de las actividades más placenteras para el alumnado de cualquier edad y se suele realizar de forma espontánea con mucha frecuencia. Se trata de un medio de expresión de gran utilidad en el desarrollo infantil (Fosati y Segurado, 2014; Machón, 2009). Esta actividad requiere cierta destreza motriz (e.g. coordinación óculo-manual) y cognitiva (e.g. pensamiento simbólico) (Rubio & Rubio, 2017). El dibujo, además de proporcionar satisfacción y diversión al infante, es una vía de expresión a través de la cual no solo representan la realidad que les rodea sino también su personalidad, su estado emocional, su vida social, etc. (Córdoba et al., 2006). Elementos como (1) la situación de las figuras en el espacio, (2) el tamaño de las figuras, (3) la creatividad o realismo de las figuras, (4) las características del trazo o (5) los colores empleados, pueden ser de gran utilidad para que los niños expresen sus vivencias, emociones y percepciones.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es valorar la repercusión de la musicoterapia en el nivel de inclusión educativa de niños y niñas con y sin diagnóstico de TDAH.

Se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la música empleada en las sesiones en cuanto a su impacto emocional en el grupo.
- Analizar los dibujos creados por los niños en las sesiones en relación con la capacidad de expresión emocional en el grupo.
- Profundizar en la reflexión que facilita el diario del investigador como herramienta de investigación cualitativa.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta investigación se analizaron dos sesiones de musicoterapia en las que se emplearon la música y el dibujo como formas de conexión y expresión emocional.

Los grupos estaban integrados por un total de seis niños y niñas, que serán designados con el objetivo de garantizar el anonimato de la siguiente forma:

- Sesión 1:
 - “D2”, niño de 8 años de edad, sin diagnóstico de TDAH.
 - “F”, niño de 7 años de edad, con diagnóstico de TDAH.
- Sesión 2:
 - “J1”, niño de 9 años de edad, con diagnóstico de TDAH.
 - “J2”, niño de 11 años de edad, con diagnóstico de TDAH.
 - “Y”, niño de 9 años de edad, con diagnóstico de TDAH.
 - “I1”, niña de 8 años de edad, sin diagnóstico de TDAH.

Para el desarrollo de esta investigación se adoptó un enfoque cualitativo. Posicionarnos en este tipo de enfoque nos permite acceder al conocimiento de cómo se desarrollan los procesos humanos en contextos reales, así como comprender las vivencias de las personas participantes de primera mano (Flick, 2014). En nuestro caso, esta orientación permite dar cuenta de la importancia de la expresión emocional en el proceso creativo al realizar los dibujos, al tiempo que facilita la tarea de contrastar esto con el tipo de música empleada.

En cuanto a las técnicas y herramientas de obtención de información, se cuenta con un diario de investigación que fue redactado durante el periodo de desarrollo de la intervención musicoterapéutica. Por medio de este recurso el investigador principal pudo ir reflejando los resultados observables de las sesiones, así como diferentes reflexiones, ideas y pensamientos que tengan utilidad y relevancia para la investigación (Taylor y Bogdan, 2010). Además, se contó con el registro de los dibujos por medio de fotografías y con la música grabada para su posterior análisis.

Para analizar la información textual del diario de investigación y los dibujos realizados por los participantes durante las sesiones de musicoterapia se recurrió al análisis temático (Braun & Clarke, 2012) y, más en concreto, al sistema de categorización abierta (Corbin & Strauss, 2008) orientado a la identificación de los temas más significativos referentes a la relación de grupo y la inclusión educativa.

Por último, para analizar la música empleada se realiza un análisis musical y musicológico del segundo y tercer movimiento de la sinfonía, en el que se tienen en cuenta aspectos historiográficos de la obra-autor y otros más técnico-compositivos. De esta manera se lleva a cabo un análisis humanista que integra ambos enfoques analíticos (Grebe, 1991).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A la hora de realizar el análisis de los datos textuales (diario del investigador), visuales (mandalas) y musicales (música empleada) se han identificado dos categorías que actúan como ejes vertebradores de la musicoterapia para contribuir a la mejora de las habilidades sociales: la repercusión a nivel físico y emocional y el desarrollo de la creatividad. A continuación, se realiza este análisis con diferentes ejemplos que ayudan a visualizar los resultados obtenidos. El segundo y tercer movimiento de la Sinfonía nº1 *Low* de Philip Glass (1992) constituyen los elementos musicales que fueron utilizados en las sesiones de musicoterapia. En este caso se utiliza la versión grabada en 1993 por la orquesta filarmónica de Brooklyn, dirigida por Dennis Russell Davies.

Philip Glass es uno de los máximos representantes del minimalismo musical dentro de la música académica, tendencia compositiva surgida en los años 60 del siglo XX influenciada por músicas no occidentales como la de India o las de Java o Bali y como reacción a la extrema complejidad de determinados estilos contemporáneos (Grout y Palisca, 1988). Comparte con el arte oriental la búsqueda de la sencillez frente a la exageración, y se sirve de “estructuras tonales estáticas, ritmos aditivos, consistencia textural y transparencia y una constante repetición temática” (Morgan, 1991, p. 445).

Esta técnica compositiva ha sido utilizada frecuentemente en músicas no occidentales que buscan en el oyente la pérdida del sentido de sí mismo, por lo que la música minimalista ha recibido también las denominaciones de *música trance*, *música de pulso*, *música sistemática* y *música de proceso* (Morgan, 1991).

Desde un punto de vista psicoanalítico, la música repetitiva, como el minimalismo, a menudo ha sido relacionada con los thanatos freudianos y la pulsión de muerte (Adorno, 2003; Mertens, 1980).

La Sinfonía nº1 *Low* es la primera de tres que compuso Glass a partir de los tres álbumes de David Bowie que constituyen el tríptico de Berlín: *Low* (1977), *Heroes* (1977) y *Lodger* (2018). Fue compuesta para orquesta completa por Glass a partir de temas musicales de David Bowie y Brian Eno, grabados para el álbum *Low* (1977) del primero. En este disco, Bowie y Eno utilizaban técnicas compositivas similares a las utilizadas por los músicos académicos experimentales de la época, lo cual llamó la atención a Glass (Glass, 2019). Si bien el estilo compositivo del primer minimalismo de Glass está profundamente influenciado por la organización rítmica de la música india y se recrea en la melodiosidad, la consonancia, las progresiones armónicas y la ampliación, comunes a la música rock (Grout y Palisca, 1988), su

lenguaje ha ido evolucionando hacia la inclusión de elementos cada vez menos limitados (Morgan, 1991).

El segundo movimiento de la sinfonía *Low* recibe el título de *Some Are* (el mismo que el tema de David Bowie y Brian Eno en el que se inspira). Tiene una duración de 11 minutos y 20 segundos, con una estructura ABA'. En la sección A encontramos las figuraciones rítmicas comúnmente utilizadas por Glass en sus obras más minimalistas, con un tempo rápido y un ritmo-motor que cargan de energía y tensión la obra. Comparte el mismo entorno armónico menor que el tema de Bowie, con ligeras modulaciones a armonías mayores, pero con un carácter que se mueve claramente hacia lo épico ayudado por la instrumentación. En la sección B encontramos un tempo más sosegado y un entorno armónico mayor, con arcos melódicos más románticos - postrománticos. Todo ello dota a esta sección de un carácter más sereno y relajado, a pesar de seguir presente el ritmo - motor, pero de forma más diluida. Termina con la sección A', en la que recapitulan los temas presentados al comienzo del movimiento y se vuelve al carácter épico y tenso del principio.

El tercer movimiento, *Warszawa*, también recibe el mismo título que el tema de Bowie y Eno en el que se basa Glass. David Bowie se inspiró en breves visitas que realizó a Varsovia, todavía bajo influencia soviética, para componer una canción en la que quiso reflejar la atmósfera opresiva y el anhelo de libertad del pueblo polaco (Oleksiak, 2016).

Glass da a este tercer movimiento una duración de 16 minutos y 1 segundo, con una estructura ABA'B', un entorno armónico también compartido con el tema de Bowie y Eno y un tempo sosegado que no imprime excesiva tensión al ritmo - motor que sigue presente a lo largo de la obra. La sección A presenta un entorno armónico de La menor y una instrumentación que apoya el carácter más serio y depresivo, cercano al tema de Bowie. Se producen ligeras inflexiones al entorno de Sol b Mayor presagiando el carácter más abierto y optimista de la sección B. En esta sección B el ritmo - motor, más presente, también ayuda a dotar de mayor energía positiva al carácter de la obra.

Con el primer dibujo, que podemos observar en la Figura 1, se puede apreciar la relación entre el estilo de música del segundo movimiento y la respuesta que produjo en uno de los participantes (categoría de repercusión a nivel físico y emocional), sobre todo en cuanto a la tensión y energía de la que hablábamos anteriormente. Este mandala no muestra el realismo propio de la edad, pero expresa diferentes rasgos que resultan de interés para el objeto de estudio. Muestra trazos enérgicos y fuertes, lo que puede ser signo de vitalidad y expresión emocional intensa. Únicamente utiliza el naranja, color chillón que puede ser indicador de intranquilidad u hostilidad en el niño. Se observa claramente cómo la música y el dibujo de

forma conectada pueden funcionar como objeto proyectivo emocional (Bush, 1995; Castaño y Ortiz, 2019; Shamdasani, 2012). Atendiendo al diario del investigador, encontramos que:

F, por su parte, continúa con el estilo de dibujo que muestra en otras sesiones y que, una vez más, da la sensación de estar cargado de energía, movimiento y dinamismo (lo cual es totalmente acorde al estado de energía y actividad física con la que ha venido a la sesión). Al preguntarle cómo se ha sentido al dibujarlo, dice que se ha sentido muy bien y que se ha divertido mucho al realizar la experiencia. (Diario del investigador)

En la Figura 2 podemos observar el dibujo realizado por otro participante, que se relaciona con la categoría de desarrollo de la creatividad, en el que se representa un zombi de Minecraft. La figura se sitúa dentro del círculo del que se dispone en la hoja para realizar el mandala y el tamaño es relativamente grande en relación al espacio del que se dispone, lo cual indica la importancia otorgada a esta figura. Además, se ha representado una única figura por lo que se refuerza la importancia que el autor da a este personaje. La figura que representa es creada, pero existe en el videojuego Minecraft, por lo que refleja cierto grado de creatividad. Además, muestra un gran número de detalles y colores muy vivos (verde principalmente) que indican seguridad. La fuerza del trazo también indica vitalidad y seguridad en la realización de esta obra. Utiliza estrategias para simbolizar movimiento y perspectiva, como las sombras. Podemos preguntarnos ¿qué conexiones realiza el autor entre la música y su dibujo? Según el diario del investigador la música ha evocado en el niño imaginar una situación relacionada con los zombies. Al preguntarle por cómo se ha sentido durante la realización del dibujo:

[D]ice que se ha sentido muy bien y que se ha divertido mucho al realizar la experiencia. Al comentar sus dibujos, ambos dicen que les ha gustado mucho el dibujo de su compañero y que se lo han pasado muy bien. Esto demuestra que se sienten a gusto en la situación de terapia. (Diario del investigador).

Figura 1.

Mandala (sin título) (F, 7 años)



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 3 podemos observar el dibujo realizado por otra participante, que se relaciona con la categoría de desarrollo de la creatividad, en el que se representan diferentes símbolos relacionados con la música (e.g. pentagramas, clave de sol y notas musicales) además de otros símbolos que serán de importancia o interés para la autora (e.g. corazones de colores). La figura se sitúa dentro del círculo del que se dispone en la hoja para realizar el mandala, aunque también pinta con diferentes colores y tonos el espacio exterior del círculo. Los símbolos que presenta son creados, pero existen, por lo que refleja cierto grado de creatividad. Además, muestra un gran número de detalles y colores (cálidos principalmente) que indican seguridad. La fuerza y seguridad del trazo también indica vitalidad y seguridad en la realización de esta obra. Podemos preguntarnos ¿qué conexiones realiza la autora entre la música y su dibujo? Según el diario del investigador:

El dibujo que hace I1 representa su relación con la música. Sigue empleando el diseño de la disposición en cuatro áreas, como ha hecho en otros dibujos. Dice que le hace sentir alegre y conectada con la música. (Diario del investigador)

Figura 2.

Mandala “Zombi de Minecraft” (D2, 8 años)



Nota. Elaboración propia.

Figura 3.

Mandala (sin título) (II, 8 años)



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 4 podemos observar el dibujo realizado por otro participante, que relacionamos con la categoría de repercusión a nivel físico y emocional. No se presenta como un dibujo típico del momento evolutivo del participante, ya que no es realista. La figura se sitúa fundamentalmente dentro del círculo del que se dispone en la hoja para realizar el mandala aunque también pinta con diferentes colores y tonos el espacio exterior del círculo. El dibujo

no parece representar algo real, por lo que refleja cierto nivel creativo. Utiliza diversos colores (verdes, amarillos y rojos principalmente) que indican seguridad y calidez emocional. Podemos preguntarnos ¿qué conexiones realiza el autor entre la música y su dibujo? Según el diario del investigador:

Comenzamos hablando sobre su día y pasamos a plantearnos de qué forma vamos a escuchar la música. Debido al nivel de energía que traen a la sesión, no tardamos mucho en comenzar a escuchar la música. En esta ocasión ninguno decide escuchar la música de forma calmada y tumbados, sino de forma dinámica, explorando el espacio e interactuando. (...) Por su parte, J1 continúa con el estilo de dibujo similar al de otras sesiones. Se muestra de nuevo cómo hace el mandala con mucha energía, aunque cada vez se ve con más orden. (Diario del investigador)

Figura 4.

Mandala (sin título) (J1, 9 años)



Nota. Elaboración propia.

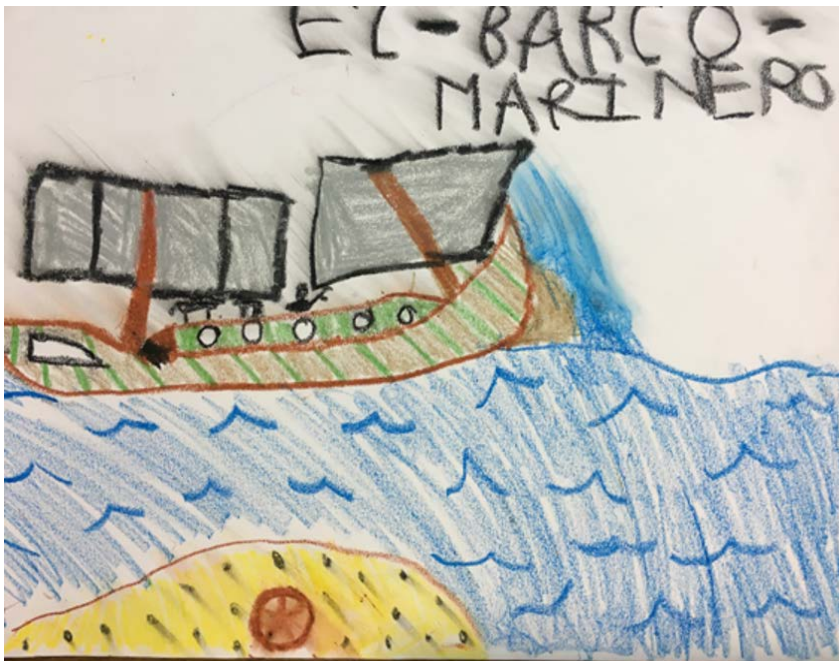
En la Figura 5 podemos observar el dibujo realizado por otro participante, que se relaciona con la categoría de desarrollo de la creatividad, en el que se representa un barco marinero. El dibujo se presenta con un título descriptivo del dibujo. La figura se sitúa fuera del círculo del que se dispone en la hoja para realizar el mandala y el tamaño es relativamente grande en relación al espacio del que se dispone, lo cual indica la importancia otorgada a esta figura. Además, se ha

representado figura principal por lo que se refuerza la importancia que el autor da a este tema. La figura que representa es creada, pero existe, por lo que refleja cierto grado de creatividad. Además, muestra un gran número de detalles y colores intensos y variados que indican seguridad. La fuerza del trazo también indica vitalidad y seguridad en la realización de esta obra. Utiliza estrategias para simbolizar movimiento y perspectiva (e.g. como el color difuminado de las olas y el movimiento de las mismas). Podemos preguntarnos ¿qué conexiones realiza el autor entre la música y su dibujo? Según el diario del investigador:

J2 demuestra una vez más su gran capacidad de imaginación y su creatividad y esmero a la hora de realizar su mandala que, en esta ocasión, representa un barco pirata. Explica que ha dibujado la playa, una estrella, y el barco con todo lujo de detalles: las velas, las ventanas, y las hormigas que salen de dentro. Recordemos que las hormigas han pasado a ser una especie de hilo conductor, ya que aparecen en un buen número de los dibujos que hace J2. (Diario del investigador)

Figura 5.

Mandala “El barco marinero” (J2, 11 años)



Nota. Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Respecto al grado de alcance del objetivo general de la investigación, *Valorar la repercusión de la musicoterapia en el nivel de inclusión educativa de niños y niñas con y sin diagnóstico de TDAH*, podemos concretar que la realización de un dibujo como vía de expresión infantil tras la escucha activa de la música en las sesiones de musicoterapia es un complemento muy

interesante y adecuado. Como se ha podido comprobar, la realización de los dibujos proporciona un gran placer y diversión en los participantes, independientemente de la edad o sus características. Otro aspecto que debemos destacar es que el dibujo supone una vía de expresión y comunicación muy potente que puede facilitar la convivencia, el clima grupal, las habilidades socioemocionales y, con ello, la inclusión educativa. Además, la variedad y diversidad de la expresión artística de los participantes, evidencian la singularidad del impacto que la música y el arte tiene en las diferentes personas.

La música, aplicada por medio de sesiones de musicoterapia, ha demostrado ser un importante vehículo de conexión en la medida en que conectaba con el nivel de energía de los niños debido a sus características específicas rítmicas y expresivas. La música creada por Philip Glass ha actuado como objeto proyectivo, ayudando a los niños participantes a sentir su necesidad de expresión conectada con el estilo al que pertenece.

El presente estudio, por lo tanto, aporta información y aportaciones relevantes para el trabajo en educación inclusiva, en este caso, por medio de la musicoterapia. En esta disciplina el empleo de la música contribuye a generar espacios de conexión grupal e interacción y comunicación entre iguales. De cara al desarrollo de futuras investigaciones, se plantea la posibilidad de ampliar el estudio, de forma que se puedan analizar más sesiones con otros estilos de música, más participantes, etc.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. (2003). *Filosofía de la nueva música*. Akal.

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Fuhem.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/13620-004>

Bush, C. A. (1995). *Healing Imagery and Music: Pathways to the Inner Self*. Rudra Press.

Castaño, M. F. y Ortiz, T. F. (2019). *Efecto del arte terapia con la técnica del mandala en niños con déficit de atención con hiperactividad* [Trabajo Fin de Grado Psicología].
<http://45.5.172.45/handle/10819/7039>

Córdoba, A.I., Descals, T. & Gil, M.D. (2006). *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. Editorial Pirámide.

- Flick, U. (2014). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Fosati, A. y Segurado, B. (2014). Expresión plástica y educación infantil. En J. Caja (coord.), *La educación visual y plástica hoy* (pp. 81-122). Graó.
- Ghetti, C. M., & Keith, D. R. (2016). Qualitative content analysis. In B. L. Wheeler & K. Murphy (Eds.), *Music therapy research* (3rd ed.; pp. 521–526). Barcelona Publishers.
- Glass, P. (2019). *Philip Glass Compositions. Symphony NO. 1 “Low”*. Philip Glass.
https://philipglass.com/compositions/symphony_1_low/
- Grebe, M. E. (1991). Aportes y limitaciones del Análisis Musical en la Investigación Musicológica y Etnomusicológica. *Revista musical chilena*, 45(175), 10-18.
- Grout, D. J. y Palisca, C. V. (1988). *Historia de la música occidental*, 2. Alianza Música.
- Kellogg, R. (1979). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Cincel.
- Lowenfeld, V. y Brittain, W. L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora (6a ed.)*. Kapelusz.
- Machón, A. (2009). *Los dibujos de los niños. Génesis y naturaleza de la representación gráfica. Un estudio evolutivo*. Cátedra.
- Mertens, W. (1980). *American Minimal Music: La Monte Young, Terry Riley, Steve Reich, Philip Glass*. Kahn y Averill.
- Morgan, R. P. (1991). *La música del siglo XX*. Akal.
- Oleksiak, W. (2016, 11 de enero). *How David Bowie Created Warszawa*. Culture.pl.
<https://culture.pl/en/article/how-david-bowie-created-warszawa>
- Rodrigo, M. S. (2000). *Música: terapia de música y sonido*. Musicalis.
- Rubio, L. & Rubio, R. (2017). Personalidad en la infancia: exploración a través del dibujo. In J.L. Cabezas y R. Rubio (Eds.), *Prácticas de Psicología del desarrollo II* (pp. 63-72). Editorial Pirámide.
- Shamdasani, S. (2012). Liber Novus: El libro rojo de C. G. Jung. En L. Pin- kler y M. S. Costantini (Eds.), *El libro rojo. Carl Gustav Jung* (pp. 76-156). Elhilodariadna.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.

AVANCES HACIA UNA ENSEÑANZA INCLUSIVA DE LAS CIENCIAS. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

David Aguilera

Noelia Santamaría-Cárdaba

Universidad Isabel I

Blanca Estela Zardel-Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México

noeliasantamariacardaba@gmail.com

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, enseñanza de las ciencias, revisión de la literatura.

RESUMEN

La educación inclusiva constituye una línea de investigación actual que acapara gran parte del interés de la comunidad educativa, pues se ha descrito como un auténtico reto educativo. Sin embargo, desde la Didáctica de las Ciencias Experimentales parece que no se está destinando la atención suficiente a este reto educativo. Así, se ha desarrollado una revisión sistemática de la literatura con el objetivo de analizar aquellas experiencias didácticas centradas en la enseñanza de las ciencias y la inclusión educativa. Se ha revisado el periodo 2000-2022 en la base de datos Web Of Science, identificando 66 documentos de los que 18 fueron incluidos en este estudio. Los resultados indican que: la producción científica en esta línea de investigación tiene una tendencia ascendente; la educación primaria es la etapa educativa más estudiada; las Ciencias de la Vida constituyen el área científica en la que se desarrollan más experiencias didácticas; y que las condiciones culturales y sociales del alumnado no se han estudiado convenientemente. En conclusión, a pesar de que la Didáctica de las Ciencias avanza con paso firme hacia una enseñanza inclusiva, se requieren estudios de carácter holístico que atiendan en mayor medida a los procesos educativos inclusivos.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad la inclusión educativa se ha consolidado como un área de interés y relevancia, dado el derecho de que cualquier alumno o alumna pueda alcanzar el éxito académico (Fernández-Batanero, 2013). De igual forma, la Didáctica de las Ciencias Experimentales (DCE) ha identificado esta línea de investigación como prioritaria, no solo por la diversidad que converge en las aulas o el incremento de las políticas educativas sobre inclusión (Comarú et al., 2021), sino también por entender que la experiencia de enseñar a personas con diferentes

condiciones (personales, culturales y sociales) promueve cambios importantes en la forma tradicional de enseñar las ciencias (Joyce et al., 2020) que, sin lugar a dudas, revierten en una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje para todos. Estos cambios han sido estudiados para que las prácticas exitosas y los desafíos puedan discutirse y divulgarse entre pares (Anderson et al., 2018). No obstante, los estudios bibliométricos de Chin-Chung Tsai y colaboradores reflejan en el periodo 1998-2017 un volumen medio del 8% en la producción científica de DCE dirigida a la atención a la diversidad, cuestiones de género, culturales y sociales (Lee et al., 2009; Lin et al., 2014; Lin et al., 2019; Tsai & Wen, 2005). Igualmente, Aguilera et al. (2021) identificaron que solamente un 3% de los trabajos publicados en las revistas españolas de DCE se centraban en la inclusión educativa.

A pesar de la escasa producción científica, podemos encontrar algunos antecedentes al estudio que aquí se presenta. Comarú et al. (2021) realizaron una bibliometría sobre educación inclusiva en DCE centrada en el periodo 2009-2019, identificando 119 documentos. Si bien los autores no discriminaron en su búsqueda aquellos trabajos empíricos que presentaban una intervención didáctica dirigida a estudiar algún método, técnica y/o conocimiento que permitiera avanzar hacia una didáctica inclusiva de las ciencias. De igual modo, encontramos estudios de revisión que abordan cuestiones muy concretas relacionadas con la educación inclusiva en el área de DCE. Por ejemplo, Ediyanto et al. (2020) revisaron la literatura de DCE centrada en la atención al alumnado con autismo y Apanasionok et al. (2019) enfocaron su revisión de DCE hacia la discapacidad intelectual y el autismo.

1.1. Educación inclusiva

La Unesco aprobó en 1990 la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje; promoviendo la noción de educación inclusiva actual y relegando el concepto de educación integradora (Barrio, 2009; Muntaner et al., 2016). En este sentido, Dussan (2011) señala que «el concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común» (p.143).

La educación inclusiva es clave para el futuro de la sociedad y puede entenderse como «una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje» (Unesco, 2008, p. 11). A pesar de ello, diferentes autores resaltan la complejidad de definir la educación inclusiva, dado que es comprendida como un dilema y/o

desafío que puede interpretarse de múltiples formas. En este caso, tomamos la definición de Echeita (2017) quien interpreta a la educación inclusiva como «una meta que quiere ayudar a transformar los sistemas educativos para que TODO el alumnado, sin restricciones, [...], tenga oportunidades equiparables y de calidad para el desarrollo pleno de su personalidad, fin último de todos los sistemas educativos» (pp. 17-18).

La relevancia de la educación inclusiva se manifiesta en documentos internacionales como la Agenda 2030 (ONU, 2015). Concretamente, el cuarto Objetivo para el Desarrollo Sostenible (en lo sucesivo, ODS) se refiere a: «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» (p.19). Del mismo modo, la Unesco (2016) en la Declaración de Incheon incide en la importancia de la educación, inclusiva y equitativa, para la consecución del resto de ODS.

Ahora bien, ¿cómo podemos desarrollar una educación inclusiva? Domínguez & Feito (2007) señalan que un centro educativo inclusivo debe tener entre sus objetivos la formación de ciudadanos «libres, críticos, iguales, justos y solidarios, desarrollando la ciudadanía ética, política, cívica, ecológica e intercultural» (p. 14). Asimismo, tomando como referencia a Ainscow et al. (2006), se deben señalar tres principios clave para las prácticas de educación inclusiva: 1) **presencia**, todo el alumnado está presente en las actividades que se desarrollan a nivel de aula y de centro; 2) **participación**, todo el estudiantado participa en las propuestas educativas; y, 3) **progreso**, todo el alumnado logra prosperar y adquirir conocimientos en las actividades realizadas (Muntaner et al. 2016). En esta línea, cabe señalar que los métodos didácticos activos y cooperativos favorecen la inclusión, al intensificar las relaciones interpersonales (Avilés et al. 2015; Mastropieri et al. 2001; Pujolàs, 2012; Skopeliti & Riga, 2021; Sormunen et al. 2020; Völlinger & Supanc, 2020).

Garantizar la inclusión educativa no es igual de sencillo para todo el alumnado, pues «es evidente que el alumnado con necesidades de apoyo educativo específica [...] está en mayor riesgo de segregación, marginación o fracaso escolar» (Echeita, 2017, p. 18). De hecho, Kalambouka et al. (2007) y Sevillano et al. (2019) señalan que es imprescindible tener en cuenta al alumnado con necesidades educativas especiales a la hora de elaborar actividades y tratar de garantizarles una formación integral impulsando el desarrollo de sus capacidades. En otras palabras, es importante que desde los centros educativos traten a todo el alumnado de la misma manera, independientemente de sus condiciones personales, culturales y sociales (Blanco, 2006; Dussan, 2011; Escarbajal et al., 2012). Ello conlleva una serie de «cambios y

modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común y la convicción de que es responsabilidad del Sistema Educativo educar a todos» (Moya, 2019, p. 2). De hecho, como señalan Escarbajal et al. (2012) que «la inclusión nace como una apuesta decidida por la valoración positiva de la diversidad en nuestra sociedad y el reconocimiento de que la educación inclusiva es para todos, por lo que necesitamos escuelas eficaces que hagan realidad ese propósito» (p.142).

1.2. enseñanza inclusiva de las ciencias

Uno de los principales pilares de la DCE es la importancia del conocimiento científico para el ejercicio de la ciudadanía (Rudolph & Horibe, 2016). Así, desde finales del siglo XIX se ha ido consolidando la idea de que los individuos deben dominar un conocimiento básico de la naturaleza y sus fenómenos para convertirse en «seres sociales» y, en consecuencia, estar capacitados para tomar decisiones coherentes en la sociedad (Roth y Lee, 2004). Esta premisa se alinea con una educación democrática y liberadora, en la que la ciudadanía tiene el derecho de acceder al cuerpo de conocimientos generado por la humanidad para ejercer efectivamente su función social (Villanueva & Hand, 2011). Por ende, las nociones de democracia, ciudadanía y alfabetización científica se interrelacionan, favoreciendo el reconocimiento de la diversidad (Scruggs et al., 2013). En este sentido, Peter Fensham popularizó la frase «Science for All [Ciencia para Todos]» en 1985 con el propósito de brindar oportunidades a los alumnos y las alumnas con diferentes intereses, capacidades y condiciones culturales y sociales pudieran lograr éxito en la ciencia (Villanueva & Hand, 2011).

En general, los profesores de ciencias mantienen actitudes positivas y están dispuestos a adaptar y/o cambiar sus métodos de enseñanza para crear un contexto de aula inclusivo y entender que los contenidos de ciencias naturales son parte de la alfabetización ciudadana (Villanueva & Hand, 2011). Sin embargo, los estudios indican que sienten una falta de apoyo y formación continua para ayudarlos a decidir e implementar la pedagogía, las metodologías y los recursos didácticos apropiados (Spektor-Levy & Yifrach, 2019).

2. OBJETIVOS

Ante el panorama descrito, este estudio pretende revisar las experiencias educativas publicadas desde el 2000, indexadas en la Colección principal de la Web Of Science (WOS) y cuya temática principal es la educación inclusiva en el marco de la enseñanza de las ciencias. Estableciéndose, en este sentido, los siguientes objetivos específicos:

- a) Estudiar la evolución de la producción científica en esta línea de investigación.

- b) Identificar los países en los que se desarrollan prácticas inclusivas en la enseñanza de las ciencias.
- c) Describir las etapas educativas y las áreas científicas en las que se lleva a cabo una didáctica inclusiva.
- d) Clasificar las prácticas inclusivas conforme a la atención prestada a las condiciones del alumnado (personales, culturales y sociales).
- e) Analizar las estrategias didácticas utilizadas con el propósito de implementar una didáctica inclusiva de las ciencias.a

3. METODOLOGÍA

El diseño metodológico se ajusta a una revisión sistemática. Concretamente, y a fin de controlar la calidad de este estudio, se ha seguido la Declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analyses) conforme a Page et al. (2021). Las búsquedas bibliográficas, centradas en el periodo 2000-2022, se han desarrollado entre el 23 de abril y el 1 de mayo de 2022. Estas se han desarrollado en la base de datos WOS (Colección principal).

3.1. procedimiento de selección

El proceso de identificación y selección de los estudios se ha desarrollado en dos fases: (1) preselección de aquellos estudios arrojados en las búsquedas realizadas (Tabla 1), a partir de la lectura de su título y resumen; y (2) selección definitiva de los artículos a partir de la lectura completa de los documentos.

Tabla 6.

Claves de búsqueda utilizadas en las bases de datos revisadas.

Base de datos	Clave de búsqueda
WOS	TS=("inclusive education" OR "special education" OR "special educational needs" OR "attention to diversity") AND TS=("science education" OR "science teaching" OR "science learning") AND SU=(Education & Educational Research). Limitación (fecha): 2000-01-01 a 2022-05-01

Nota. Elaboración propia.

Siguiendo las directrices PRISMA, se establecieron los criterios de inclusión y exclusión a fin de sistematizar el proceso de selección (Tabla 2).

Tabla 2.

Criterios de inclusión y exclusión para la revisión sistemática.

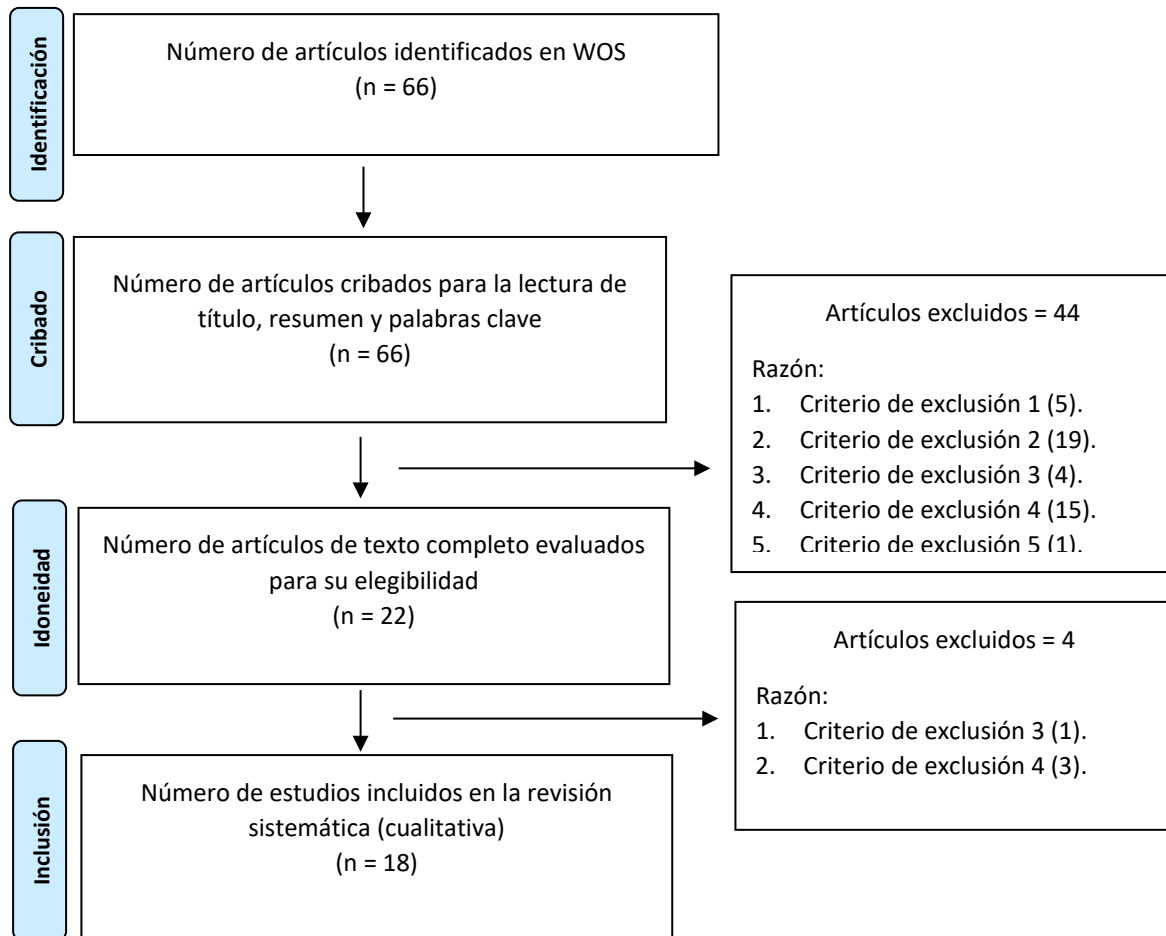
Criterios	Descriptores
Inclusión	<ol style="list-style-type: none">1. El documento ha de estar redactado en inglés o español.2. Presenta un diseño empírico de naturaleza cualitativa, cuantitativa o mixta.3. Se enmarca en el área de Didáctica de las Ciencias Experimentales.4. Describe una experiencia educativa orientada a la inclusión educativa.5. Su texto completo está disponible y accesible.
Exclusión	<ol style="list-style-type: none">1. El documento está redactado en un idioma diferente del inglés o español.2. Presenta un estudio teórico, de revisión, posición o, simplemente, de una descripción de una experiencia educativa.3. Se enmarca en las áreas de Didáctica de la Ingeniería, las Ciencias de la Computación, las Matemáticas, las Ciencias Sociales u otras.4. Describe un estudio transversal que no implica a una intervención didáctica o bien un estudio longitudinal cuya intervención no se centra en la didáctica inclusiva de la ciencia.5. Su texto completo no está disponible y/o accesible para los investigadores.

Nota. Elaboración propia.

La Figura 2 muestra el proceso de selección de acuerdo con los estadios propuestos en PRISMA: (a) identificación; (b) cribado; (c) idoneidad; e (d) inclusión.

Figura 1.

Diagrama de flujo del proceso de revisión sistemática



Nota. Elaboración propia.

El proceso de selección fue desarrollado de forma independiente por dos de los autores, obteniendo una coincidencia del 100% en aquellos documentos identificados en el estadio de «inclusión».

3.2. procedimiento de extracción de datos

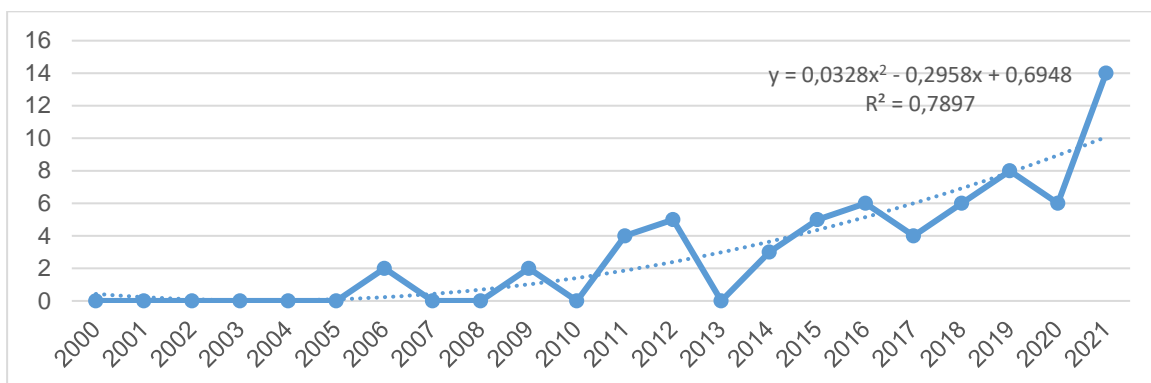
La extracción de los datos se realizó a partir de las unidades de análisis: (1) autor(es); (2) año de publicación; (3) país en el que se desarrolla el estudio; (4) etapa educativa; (5) área científica, distinguiendo entre Ciencias de la Tierra, Ciencias de la Vida y Ciencias Ambientales; (6) condiciones del alumnado a las que se atiende (personales, culturales y/o sociales); y (7) estrategias didácticas dirigidas a la inclusión educativa. Este proceso fue desarrollado de forma conjunta por los mismos autores que realizaron la selección, estimando que los datos objeto de análisis son de naturaleza objetiva y, en consecuencia, es difícil impregnar la codificación de sesgo alguno.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La producción científica identificada en el periodo 2000-2022 sobre inclusión educativa y DCE ascendió a 66 documentos, registrándose un nivel de producción continuo y creciente desde 2014 (Figura 2). En el caso concreto de las experiencias educativas inclusivas en el área de DCE se han desarrollado entre 2012 y 2022 (Figura 3), significando un 27% (n = 18) del total de documentos identificados. En ambas gráficas se excluye el año 2022, pues todavía estamos en el transcurso del mismo. Se ha registrado, por el momento, un único documento en 2022 que ha sido incluido en esta revisión.

Figura 2.

Representación de la producción científica total en el periodo 2000-2021

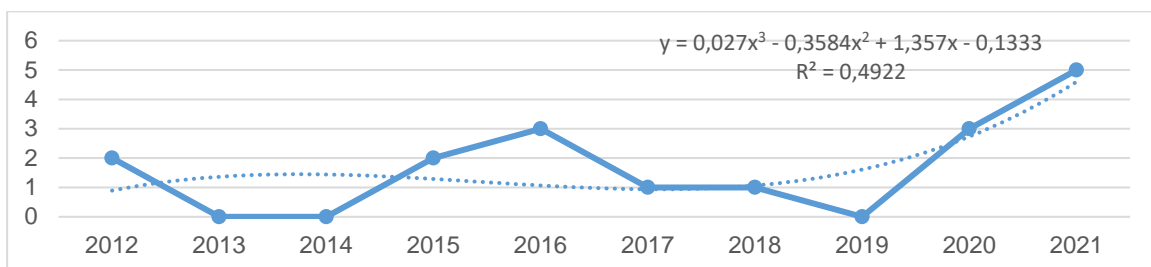


Nota. Elaboración propia.

La interpretación conjunta de las Figuras 2 y 3 permite analizar el desarrollo teórico y práctico de esta línea de investigación en DCE.

Figura 3.

Representación de la producción científica seleccionada en el periodo 2000-2021



Nota. Elaboración propia.

Si bien la DCE ha tardado en apostar de forma decidida y firme por la inclusión educativa, el desarrollo de esta línea de investigación parece coherente y sólido. Así, en el lapso 2006-2012

encontramos artículos de naturaleza teórica y de posición que han actuado como referentes para su posterior desarrollo práctico. Tanto es así que el 40% (n = 8) de los trabajos publicados en los dos últimos años (n = 20) presenta, al menos, el estudio de una experiencia educativa y/o formativa dirigida a avanzar hacia una enseñanza inclusiva de las ciencias.

Tabla 3.

Análisis de frecuencias (F) según el país, etapa educativa y área científica en los que se enmarcan las experiencias educativas (n = 18)

Unidad de análisis	Descriptor	F
País	Turquía	5 (28%)
	Estados Unidos	4 (22%)
	Australia	2 (11%)
	Grecia	1 (6%)
	Alemania	1 (6%)
	España	1 (6%)
	Inglaterra	1 (6%)
	Israel	1 (6%)
	Países Bajos	1 (6%)
	México	1 (6%)
Etapa educativa	Educación Infantil	1 (6%)
	Educación Primaria	11 (61%)
	Educación Secundaria	6 (33%)
	Otras (educación para adultos)	1 (6%)
Área científica	Ciencias de la Tierra	5 (28%)
	Ciencias de la Vida	9 (50%)
	Ciencias Ambientales	2 (11%)
	No específica	4 (22%)

Nota. Elaboración propia.

Las 18 experiencias didácticas se han centrado en las condiciones personales del alumnado. Así, la DCE parece contar con un desarrollo del conocimiento similar tanto para atender a las dificultades del aprendizaje (discalculia, dislexia o disgrafía, así como desconocimiento del idioma) (n = 5) como a las discapacidades sensoriales (n = 7), especialmente aquellas de índole visual (n = 6), a las discapacidades intelectuales (n = 5) y a las discapacidades psíquicas (n = 7), centrándose en los trastornos del espectro autista (TEA) y los trastornos de déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Por el contrario, las discapacidades motoras han recibido menor atención desde la DCE (n = 3).

Levy y Lahav (2012) ya habían apuntado la necesidad de desarrollar recursos didácticos específicos para enseñar ciencias a personas con discapacidad visual, pues se trata de una de las deficiencias y discapacidades más extendidas en el mundo. De acuerdo, al Informe Mundial

sobre la visión (Organización Mundial de la Salud, OMS, 2020) más de 2200 millones de personas padecen deficiencia o discapacidad visual. Por tanto, podría afirmarse que desde la DCE se está atendiendo convenientemente a los déficits detectados en esta área de conocimiento, aunque todavía habría de incrementarse la intensidad y la cantidad de este tipo de estudios e innovaciones educativas.

Por otro lado, la DCE debería prestar atención, también, a las condiciones culturales y sociales del alumnado, pues en el lapso temporal analizado no se ha registrado ninguna experiencia educativa que atendiera a dichos aspectos. En este sentido, no hemos de olvidar que uno de los pilares de la DCE se fundamente en la importancia del conocimiento científico para el ejercicio de la ciudadanía (Rudolph & Horibe, 2016). De esta forma, proporcionar una educación científica efectiva a los estratos sociales en riesgo de exclusión permitiría alinear a la alfabetización científica, y consecuentemente a la DCE, como un motor de desarrollo y empoderamiento social; reduciendo las desigualdades sociales y las diferencias Norte-Sur, entendidas en amplia perspectiva. En definitiva, avanzaríamos en la idea de una educación científica democrática y liberadora, que posibilite el acceso al cuerpo de conocimientos generado por la humanidad a toda ciudadanía y la capacite para ejercer su función social de forma efectiva (Villanueva & Hand, 2011).

Respecto a aquellas estrategias didácticas que facilitan la inclusión en enseñanza de las ciencias, se registraron las siguientes entre las 18 experiencias didácticas analizadas:

- Aprendizaje guiado (n = 4). Se utilizaron recursos didácticos como guías de aprendizaje, tarjetas de reglas y momentos o la estructuración del espacio en distintas zonas o estaciones. Conviene destacar el método KWHL, consistente en la secuenciación del proceso de aprendizaje a partir de las preguntas: ¿Qué sabemos? ¿Qué queremos saber? ¿Cómo podemos averiguarlo? y ¿Qué aprendimos?, demostró una efectividad reseñable en la comprensión y retención de conceptos científicos por parte de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual y/o TEA (Apanasionok et al., 2020).
- Técnicas colaborativas (n = 10) como la lluvia de ideas o la técnica bola de nieve. Este tipo de estrategias didácticas, acompañadas de otras que estructuren y guíen de forma continuada el proceso de aprendizaje, mejoran las habilidades de resolución de problemas y la comprensión de conceptos científicos del alumnado con necesidades educativas especiales (Nas et al., 2022).

- Co-enseñanza (n = 10). Los equipos docentes que se conforman voluntariamente logran que todos sus alumnos adquirieran mejor los conocimientos. Si bien aquellos equipos docentes que se realizan al azar o por obligación también lograr mejoras significativas en el aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas, la aceptación personal y profesional de todos los miembros del equipo se antoja clave para que esta estrategia sea efectiva (Hellmich et al., 2021).
- Metodologías didácticas de orientación constructivista (n = 5). Si bien se han registrado evidencias del aprendizaje basado en proyectos (n = 1) y en indagación (n = 3) (estructurado), resulta interesante destacar la metodología TFA (*Thinking Frames Approach*), que demostró mejorar notablemente la comprensión de conceptos científicos en contextos educativos inclusivos con alumnos con TDAH (McLure, 2020). De acuerdo con la autora, el hecho de incorporar diferentes representaciones al proceso de aprendizaje, y que fuera el alumnado el que las creara, facilita la interacción social y el cambio conceptual.
- Objetos digitales de aprendizaje (n = 8). Recursos didácticos como las simulaciones, la realidad virtual y aumentada o los vídeos interactivos demuestran efectividad para mejorar la comprensión de conceptos científicos abstractos (Kellems et al. 2020), principalmente conceptos físicos (ondas, fuerzas...). Otros recursos digitales como el podcast han demostrado eficacia para mejorar el aprendizaje de las ciencias en alumnado con dificultades de aprendizaje (McMahon et al., 2016).
- Diseño de recursos didácticos multisensoriales (n = 3) dirigidos a alumnado con discapacidad visual.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

A partir de los resultados obtenidos en esta revisión sistemática de la literatura, cuyo objetivo ha sido revisar las experiencias educativas centradas en desarrollar una didáctica inclusiva de las ciencias, podemos concluir que:

- a) La educación inclusiva constituye una línea de investigación emergente en DCE que, a pesar de presentar un desarrollo del conocimiento teórico y práctico coherente, necesita intensificar las actividades de investigación e innovación en los próximos años.
- b) La enseñanza inclusiva de las ciencias parece acaparar más atención en el continente europeo, registrándose 10 experiencias educativas desarrolladas en seis países diferentes. Las ocho restantes se distribuyen en países de América, Oceanía y Asia.

- c) La DCE parece haber entendido la necesidad de atender a la diversidad desde edades tempranas, pues la etapa educativa en la que se registran más estudios es la Educación Primaria. Por el contrario, se identifica un desarrollo dispar conforme al área científica. Así, conviene atender en mayor medida a la didáctica inclusiva de las Ciencias de la Tierra, especialmente la Geología, y las Ciencias Ambientales.
- d) Esta línea de investigación se centra exclusivamente en las condiciones personales del alumnado, priorizando la atención a las discapacidades sensoriales y psíquicas. Se entiende, por tanto, necesario atender a las condiciones culturales y sociales del alumnado; procurando prestar más atención al estudio de procesos educativos inclusivos (Comarú et al., 2021).
- e) La co-enseñanza y las técnicas didácticas colaborativas aglutinan la mayor parte de evidencias empíricas, prescribiéndolas para implementar una didáctica inclusiva de las ciencias.

Finalmente, conviene destacar la necesidad de avanzar hacia una didáctica de las ciencias verdaderamente inclusiva. Si bien siete de las 18 experiencias educativas analizadas integraban en los grupos objeto de estudio alumnado con y sin necesidades educativas especiales, las 11 restantes estudiaban la efectividad de diferentes estrategias didácticas aislando al estudiantado con necesidades especiales.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, D., Carrillo-Rosúa, J., Vílchez-González, J. M. y Perales-Palacios, F. J. (2021). Tendencias investigadoras en enseñanza de las ciencias en revistas españolas 2014-2018. *Enseñanza de las Ciencias*, 39(2), 45-62. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3180>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Anderson, C. W., Santos, D. L., Bodbyl, S., E. X., Covitt, B. A., Edwards, K. D., Hancock, J. B., Lin, Q. Y., Thomas, C. M., Penuel, W. R., & Welch, M. M. (2018). Designing educational systems to support enactment of the next generation science standards. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(7), 1026–1052. <https://doi.org/10.1002/tea.21484>
- Apanasionok, M. M., Neil, J., Watkins, R. C., Grindle, C. F., & Hastings, R. P. (2020). Teaching science to students with developmental disabilities using the Early Science

- curriculum. *Support for Learning*, 35(4), 493-505. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12329>
- Avilés, B., Luque, A., & Hernández, C. (2015). Estrategias metodológicas y organizativas para la mejora de la escuela inclusiva. *Etic@ net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 15(1), 89-108.
- Barrio, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*, 20(1), 13-31.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Comarú, M. W., Lopes, R. M., Braga, L. A. M., Batista-Mota, F., & Galvão, C. (2021). A bibliometric and descriptive analysis of inclusive education in science education. *Studies in Science Education*, 57(2), 241-263. <https://doi.org/10.1080/03057267.2021.1897930>
- Domínguez, J. & Feito, R. (2007). *Finalidades de la educación en una sociedad democrática*. Octaedro
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 11-14.
- Dussan, C. P. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Educación y desarrollo social*, 5(1), 139-150.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24.
- Ediyanto, Wulandary, V., & Fatmawati, D. (2020). Science learning for student with autism spectrum disorder: A literature review. In *AIP Conference Proceedings* 2215, 040004. <https://doi.org/10.1063/5.0000727>
- Escarbajal, A, Ruiz, A. B., Sánchez, J. J., Rus, T. I., & Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144.
- Fernández-Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.
- Hellmich, F., Hoya, F., Schulze, J. R., & Blumberg, E. (2021). Effects of pre-service teachers' collaboration on children's competencies and motivation in (non-) inclusive primary school science lessons. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1862406>

- Joyce, J., Harrison, J. R., & Gitomer, D. H. (2020). Modifications and accommodations: A preliminary investigation into changes in classroom artifact quality. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 181–201. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1453876>
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils of special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49 (4), 365-382.
- Kellems, R. O., Eichelberger, C., Cacciatore, G., Jensen, M., Frazier, B., Simons, K., & Zaru, M. (2020). Using video-based instruction via augmented reality to teach mathematics to middle school students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 53(4), 277-291. <https://doi.org/10.1177/0022219420906452>
- Lata, S., & Castro, M. M. (2016). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27 (3), 1085-1101.
- Lee, M. H., Wu, Y. T., & Tsai, C. C. (2009). Research trends in science education from 2003 to 2007: A content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 31(15), 1999-2020. <https://doi.org/10.1080/09500690802314876>
- Levy, S. T., & Lahav, O. (2012). Enabling people who are blind to experience science inquiry learning through sound-based mediation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(6), 499-513. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00457.x>
- Lin, T. C., Lin, T. J., & Tsai, C. C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 36(8), 1346-1372. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.864428>
- Lin, T. J., Lin, T. C., Potvin, P., & Tsai, C. C. (2019). Research trends in science education from 2013 to 2017: A systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 41(3), 367-387. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1550274>
- Mastropieri M. A., Scruggs T., Mohler L., Beranek M., Spencer V., Boon R. T., Talbott E. (2001) Can middle school students with serious reading difficulties help each other and learn anything? *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(1), 18-27.
- McLure, F. (2020). The Thinking Frames Approach: a case study of inclusion using student-generated multiple-representations. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 3-13. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12456>

- McMahon, D., Wright, R., Cihak, D. F., Moore, T. C., & Lamb, R. (2016). Podcasts on mobile devices as a read-aloud testing accommodation in middle school science assessment. *Journal of Science Education and Technology*, 25(2), 263-273.
- Moya, E. C. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9.
- Muntaner, J. J. M., Roselló, M. R., & De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio siglo XXI*, 34(1), 31-50.
- Nas, S. E., Akbulut, H. İ., Çalik, M., & Emir, M. İ. (2022). Facilitating conceptual growth of the mainstreamed students with learning disabilities via a science experimental guidebook: A case of physical events. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20(1), 45-67. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10140-3>
- OMS (2020). *Informe mundial de la visión*. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331423/9789240000346-spa.pdf>
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU. https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pujolás, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Roth, W. M., & Lee, S. (2004). Science education as/for participation in the community. *Science Education*, 88(2), 263–291. <https://doi.org/10.1002/scs.10113>
- Rudolph, J. L., & Horibe, S. (2016). What do we mean by science education for civic engagement?. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(6), 805–820. <https://doi.org/10.1002/tea.21303>
- Scruggs, T. E., Brigham, F. J., & Mastropieri, M. A. (2013). Common core science standards: Implications for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 28(1), 49–57. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12002>
- Sevillano, M. A., Rodríguez, M. S., & Vázquez-Cano, E. (2019). Atención a la diversidad e inclusión en España. *Sinéctica*, (53), 1-17.
- Skopeliti, I., & Riga, A. (2021). Collaborative Learning and Its Positive Impact in the Cognitive Development of Children with Learning Disabilities. *Current Research in Language, Literature and Education*, 2, 73-82.

- Sormunen, K., Juuti, K., & Lavonen, J. (2020). Maker-centered project-based learning in inclusive classes: Supporting students' active participation with teacher-directed reflective discussions. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(4), 691-712.
- Spektor-Levy, O., & Yifrach, M. (2019). If science teachers are positively inclined toward inclusive education, why is it so difficult?. *Research in Science Education*, 49(3), 737–766. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9636-0>
- Tsai, C. C., & Wen, M. L. (2005). Research and trends in science education from 1998 to 2002: A content analysis of publication in selected journals. *International journal of science education*, 27(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/0950069042000243727>
- Unesco. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Unesco. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf
- Unesco. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Villanueva, M. G., & Hand, B. (2011). Science for all: Engaging students with special needs in and about science. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(4), 233–240. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2011.00344.x>
- Völlinger, V. A., & Supanc, M. (2020). Student teachers' attitudes towards cooperative learning in inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 35(3), 727-749.

Anexo. Referencias de los estudios incluidos en la revisión sistemática.

<https://drive.google.com/file/d/1Z1emzfsE3hooDRkJA5ASKYK3AIRWFrV1/view?usp=sharing>

LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS DOCENTES: ENCUENTRO, ACOGIDA Y COMPLEJIDAD

Esti Amenabarro Iraola

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

estibaliz.amenabarro@ehu.eus

PALABRAS CLAVE

Docente, relaciones pedagógicas, ética del cuidado.

RESUMEN

Analizamos las relaciones pedagógicas entre los docentes, entendidas como interacciones basadas en el encuentro y acogida de personas diferentes en un contexto determinado. En un ambiente educativo tóxico y resistente las posibilidades de transformación se complican, el compromiso social y político son necesarios para generar cambios que sean de calado y que perduren en el tiempo. La organización escolar actual, neoliberal, muy centrada en la transmisión y extracción de conocimiento (logocéntrica) aísla al docente del escenario social, político-cultural, precariza su labor, a la vez que lo condena a una permanente movilidad, todo ello en detrimento de una praxis pedagógica más humana (paidocéntrica) centrada en la persona y su vida. Los resultados indican que detrás de cada docente existe una vida, experiencia y una identidad que se ha construido en el devenir del tiempo e historia. Los docentes necesitan estabilidad, confianza y un proyecto donde sean reconocidos y acogidos en ese encuentro educativo desde una vertiente humana. Necesitan ser cuidados. Concluimos, las relaciones pedagógicas y su análisis son un buen espejo donde mirarse y ofrecen posibilidades de comprender como es el clima escolar, el bienestar docente y a los dilemas e inquietudes que se enfrentan los docentes; posibilita a su vez un diálogo horizontal entre las personas, genera marcos de confianza y tiende puentes en clave inclusiva, posibilitando el empoderamiento.

1. INTRODUCCIÓN

Un *mundo común* tal como indica Garcés (2022) plantea y exige también al mundo educativo comprender y atender un marco de relaciones interdependientes, según la autora para comprometerse en tiempos de amenazas y de crisis acumuladas es necesario, cuidarse y apoyarse, incide: *Vivimos atrapados en un mundo que no se nos ofrece como un cosmos acogedor, sino como una cárcel amenazante* (Garcés, 2022, p.22). Por tanto, recuperar la idea

de lo común nos abre oportunidades y ventanas desde el compromiso para construir un proyecto compartido. En este marco, las relaciones y su dimensión pedagógica resultan nucleares. Por una parte, lo que se experimenta en la escuela casi nunca se reduce a lo que se planifica, si no a lo que se vive y experimenta. Por otra, las relaciones educativas son un conjunto de relaciones sociales que se establecen entre los miembros de una comunidad y presentan matices que son estructurales, transversales. Por tanto, la relación educativa es una variable que nos permite analizar cómo vivimos la presencia de otro/a, la forma de acogerlo.

Para Torrego: “Hay y ha habido proyectos realmente liberadores, bellos e inclusivos. Y esto se da porque existe un profesorado que se empeña en sacarlos adelante” (Santodomingo, 2022), para ese empeño son necesarios entornos educativos donde se acoge, redefine y transforma. Todo ello en un contexto donde permanentemente se crean y justifican leyes, protocolos, encubiertos de una vasta burocracia que los despega de la realidad, la necesidad de alianzas entre los docentes, resulta primordial y es uno de los motores de la transformación social y educativa. Así, el apoyo mutuo, la colaboración y la ética del cuidado son elementos centrales para que renazcan experiencias basadas en el compromiso. Y resulta obvio que todo cambio para que perdure en el tiempo necesita del compromiso continuado del profesorado (Biesta, 2017).

Resulta importante analizar y reflexionar en torno a qué hay detrás de esos profesores/as que activan procesos de innovación transformadores, cuál es el contexto de relaciones que tejen, de qué se nutren esas relaciones, para ello, partimos de la premisa de que el humanismo es una variable a considerar. Así en la línea que nos indica Freire (1987), toda práctica humana lleva implícita una concepción del ser humano y del mundo. En su obra *La educación como práctica de libertad* Freire enfatiza: “...es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo” (Freire, 1976, p. 28).

1.1 La relación educativa. Interdependencia, acogida y encuentro entre diferentes.

La educación, por lo general, con la pretensión de que el otros/as adquieran ciertos conocimientos explícitos, ha sido un escenario básicamente centrado en transmitir conocimientos; así los saberes ya preestablecidos han sido desarrollados y consolidados sin la participación de la comunidad educativa en la mayoría de los casos (Carbonell, 2019). Esto ha supuesto que las personas (vidas y cuerpos) que no se han encorsetado en este esquema de planificación, objetivos y consecución de logros hayan sido relegados y postergados del sistema educativo.

Pero, la labor docente adquiere sentido en un contexto que se convierte en espacio de vida y relación, interdependencia (Calderón y Verde, 2018). La educación es una praxis que se desarrolla en el ámbito humano y por tanto es una tarea básicamente relacional y consecuentemente, no es neutra.

No obstante, la escuela es uno de los artefactos sociales donde nos encontramos con otras personas y compartimos un proyecto educativo, este hecho tiene una dimensión eminentemente política y ética (Gárate y Ortega, 2015; López Melero, 2021). Y es desde esta posición donde la educación deja de ser transmisionista y adquiere otra forma, donde el conocimiento deja de ser el centro y se descubren otros leguajes, formas excepcionales donde no existen certezas absolutas. Según Bárcena y Mélich (2014) cuando nadie está en posición del otro/a y nadie trasciende más que nadie, es cuando se genera un escenario de contingencia para al acontecimiento ético, donde todos construyen los saberes mancomunadamente y es donde los sujetos se descubren, evolucionan y se estructuran (Postic, 2000).

En el encuentro educativo tejemos redes, construimos vínculos con otras personas que son diversas, con experiencias y vidas dispares (Amenabarro, 2021). Nos conocemos, aceptamos, generamos vínculo, re-conocemos, experimentamos y compartimos, conspiramos, comunicamos, empatizamos en entornos y espacios que se nutren de esos vínculos, creando así espacios comunitarios donde la reflexión-acción-reflexión en sentido freiriano resulta posible solo si esa red se nutre de relaciones sanas basadas en el cuidado (Noodings, 2010).

Las relaciones pedagógicas plantean marcos de entendimiento con otros sujetos (Bárcena, 2018; Levinas, 2004; Van Manen, 2015). Según Clandinin y Conelly (1998), las relaciones caracterizadas por esa dimensión pedagógica de entendimiento y acción conjunta posibilitan el desarrollo de comunidades basadas en el cuidado. Las relaciones pedagógicas nos indican cómo se crean y desarrollan las redes de relaciones en la escuela, y nos describen el contexto y sus características (Ainsworth y Olfield, 2019).

1.2 Los cuidados: más allá de cubrir necesidades materiales. Reconocer/nos.

Para la construcción de entornos habitables resulta necesario plantear la cuestión de los cuidados. El cuidado es una experiencia práctica esencial para la valoración de la vida y para la comprensión de la interdependencia. Otorgar sentido educativo a los cuidados básicos es una práctica central para la sostenibilidad y afrontar los retos tanto sociales como educativos del futuro (Herrero, 2021).

La cuestión de los cuidados ha sido un tema desarrollado con amplitud desde categorías analíticas muy diversas en el campo del feminismo (Esteban, 2019). Desde esa perspectiva, los

cuidados son necesarios para el mantenimiento de la vida y la salud, aunque han sido históricamente relegados al ámbito doméstico, invisibilizados y atribuidos prácticamente en exclusiva a las mujeres. Butler (2010) parte de la idea de que la precariedad, la vulnerabilidad y la dependencia son características propias de todas las personas, y es en ese contexto de dependencia e interdependencia donde debemos abordar la cuestión de las relaciones y los cuidados. Tal como señala Escudero (2011), la ética del cuidado pone el acento en los deberes que debe asumir el profesorado, pero también en los derechos que le asisten. Según Herrero et al. (2019), el debate de los cuidados debe abordarse desde las necesidades de las personas, considerándose el modo en que se responde a esas necesidades. Boff (2012), por su parte, señala que para cuidar es necesario poner en el centro la vida de las personas, conocer la realidad de las personas, acercarse a ellas, conocerla y atenderla. Herrero (2021) incide en la misma idea y plantea la práctica de la flexibilidad y así como prestar atención a las experiencias y subjetividades de las personas. Las escuelas y los contextos educativos pueden y deben partir de estas experiencias y de la presencia de otras formas de vida que aún se conservan y nos ayudan a entender esas interdependencias (Rivas-Flores, 2020).

Desde una perspectiva inclusiva, junto al cuidado es necesario el reconocimiento, como la condición básica para vencer la fragilidad humana y lograr la construcción como sujeto. Consiste en la aceptación por parte de los demás de la singularidad y necesidades de cada individuo, junto con la invitación a que participe en las diversas formas de relación social. La invitación se concreta en el encuentro interpersonal o relación afectiva, el diálogo o relación comunicativa y a través de la relación de ayuda que surge de la participación en proyectos de trabajo conjunto para la intervención sobre la realidad, con objetivo de optimizarla (Echeita, 2013)

Honneth (2010) hace referencia al reconocimiento de la dignidad humana de las personas o grupos como elemento esencial para la justicia social: *Hay formas de trato socialmente injustas en las que lo que está en juego no es la distribución de bienes o derechos, sino la ausencia de afectos y cuidado o de estima social, que hurtan la dignidad o el honor* (Honneth, 2010, p.14-15).

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Partimos de una hipótesis general, en un ambiente donde las relaciones de los docentes no son sanas, no se basan en el cuidado y se limitan a la transmisión rutinizada de unos contenidos mediante técnicas y procedimientos estandarizados, el clima escolar y social que se genera

resulta frío, distante y a su vez coarta las posibilidades de las personas a comprometerse con el proyecto educativo y social de la escuela.

El objetivo general de esta investigación es analizar y comprender las relaciones interpersonales y su dimensión pedagógica en el encuentro docente-docente.

Para ello nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Indagar desde y en las experiencias y voces propias de los docentes.
- Analizar el impacto de las relaciones en el resto de los procesos educativos y ambiente escolar en general.
- Conocer e interpretar qué tipo de relaciones se fomentan cuando se parte de las necesidades y cuidados de las personas/docentes.

3. METODOLOGÍA

La propuesta metodológica de este trabajo se fundamenta en la metodología cualitativa de carácter inclusiva, y busca presentar, describir e interpretar desde la voz propia de las personas participantes tanto sus experiencias personales como su percepción de la realidad analizada (Moriña, 2020; Martín-Alonso et al., 2021). Se trata de un estudio de caso en el que los relatos de las personas participantes generan conocimientos útiles, ya que recogen las experiencias personales vividas en un contexto real y situado (Simons, 2011).

En esta investigación se ha llevado a cabo una labor de exploración visual basada en la imagen. La indagación narrativa visual se basa en el relato generado por un sujeto en torno a una experiencia vivida por él a partir de una imagen (Rayón, et al., 2021).

Con el objetivo de acercarnos lo más posible al contexto escolar, conocerlo y de esa forma comprender la realidad de la cultura escolar, nos hemos posicionado en una dimensión etnográfica (Velasco y Díaz Rada, 1999). El análisis etnográfico nos permite, no solo interpretar, también observar, analizar y extraer aprendizajes sobre prácticas y acciones, para así analizar espacios-tiempos reales, según van sobreviniendo (Goetz y LeCompte, 1988).

Moriña (2020) reclama la necesidad de un modelo de investigación comprometido con una acción social transformadora, más participativa y democrática. Pallisera et al., (2014) insisten en que todas las personas deben tener la posibilidad de participar en la investigación, no únicamente como informantes. Defienden que este tipo de investigación ayuda a estrechar las relaciones, ya que posibilita compartir agendas, crear equipos de trabajo heterogéneos, horizontales y transitorios, en una construcción colectiva y transdisciplinar del conocimiento.

La investigación se ha desarrollado en un centro público de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) situado en Donostia-San Sebastián (Guipúzcoa). El interés de este centro reside en que un numeroso grupo de profesores/as imparte enseñanza bajo la modalidad de pareja pedagógica, trabajando de manera colaborativa. El trabajo ha contado con la participación de 15 docentes, de los cuales 4 trabajan en pareja pedagógica.

La recogida de datos e información se realizó mediante la observación participante (con el correspondiente cuaderno de trabajo de campo), entrevistas con la directora y profesorado, foto-elicitación y entrevistas focalizadas. Las entrevistas semiestructuradas incluían preguntas abiertas del tipo de: ¿Qué opinas de la educación actual? ¿Qué es ser docente para ti? ¿Cómo son tus relaciones en la escuela? o ¿Cómo cuidas las relaciones? (Barbour y Morgan, 2017; Rayón et al., 2021). En la técnica de la foto-elicitación, cada participante aporta a la investigación imágenes en soporte digital, relacionadas con el objeto de estudio previamente presentado, y con la ayuda del investigador/a analiza las imágenes desde una visión focal, generando un diálogo sobre unas categorías previamente definidas. A partir de ese diálogo se crean narrativas únicas e intransferibles, basadas en las vivencias y subjetividades del docente, que lee y supervisa el resultado durante todo el proceso ajustando y resignificando los contenidos, ampliando e incorporando matices (Tabla, 1). La foto-elicitación, además de suscitar sentimientos y recuerdos, genera información de diferente naturaleza, de mayor riqueza, desde un diálogo profundo, significativo y relevante (Rayón et al., 2021)

Tabla 1

Guión-diseño de la sesión de foto-elicitación llevado a cabo con los docentes (análisis de imágenes con entrevistas focalizadas)

Código registro de la fotografía	Nombre identificador de la imagen y categoría descriptiva y analítica a la que pertenece
Dimensión denotativa.	¿Qué se observa en la fotografía? ¿Qué objetos-elementos se ven? ¿Qué personas participan? ¿Qué hacen? Descripción de la imagen.
Dimensión connotativa.	¿Qué significa esta imagen? (en una frase). Entrevista: ¿Qué significa para ti?
Dimensión afectiva.	¿Qué representa esta imagen en cuanto a las relaciones entre docentes? ¿Qué cambios ha producido en ti participar en esta sesión?
Otras cuestiones relevantes que quisieras destacar en torno a esta imagen...	

Nota. Elaboración propia a partir de la propuesta de Rayón et al., 2021.

El análisis de datos se ha realizado mediante la categorización de la información, con el fin de ordenar, secuenciar e interpretar la información recabada durante el trabajo de campo (Corbetta,

2003; Barbour y Morgan, 2017). Se plantean tres categorías con sus respectivas sub-categorías (Tabla 2). Asimismo, se manifiestan una serie de categorías emergentes no prefijadas.

Tabla 2

Categorías y descripción. Sub-categorías.

Categoría	Descripción	Sub-categorías
Labor docente en el siglo XXI. Ser profesor/a hoy.	El docente es un profesional con una cualificación y subjetividad propia en permanente construcción.	Concepto propio de educación Auto-percepción sobre su labor Condiciones socio-laborales Pensamiento e ideología Sistema educativo de referencia
Relaciones de los docentes en la escuela	Las relaciones consisten en vínculos e interacciones que se producen en un espacio-proyecto educativo (escuela) y tiempo concreto. Son pedagógicas, existe una intencionalidad manifiesta.	Colaboración, coordinación, confianza, conflictos, resistencias, relaciones laborales, relaciones personales e íntimas, malestar, liderazgo, compromiso, participación, democracia, afinidades, innovación y formación continua, poder, pertenencia, movilidad docente, ocio de los docentes
Las relaciones y el cuidado. Cuando el espacio y el tiempo lo invaden todo.	La escuela es un espacio homogéneo donde transitan personas y subjetividades. Comparten espacio, tiempo e historias de vida. El cuidado de las relaciones aporta unas relaciones más humanas y posibilita (o no) oportunidades de cambio.	La escuela como sistema, funciones de la escuela, clima escolar, cultura escolar, bienestar, cuidado, espacio, tiempo.

Nota. Elaboración propia.

No obstante, el proceso de investigación aporta una serie de categorías emergentes no prefijadas que amplían nuestro horizonte epistemológico nutriendo los datos con nuevas variables: la necesidad de formación en temas sociales, relaciones disruptivas con el alumnado, las familias, la comunidad o el humor. El tratamiento de datos se ha llevado a cabo mediante el software NVivo12, que permite recabar, organizar, analizar datos para su posterior visualización.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con el objetivo de analizar y comprender las relaciones pedagógicas de los docentes presentamos los resultados en base a las tres categorías analíticas formuladas para este trabajo y datos obtenidos por medio de las entrevistas semi-estructuradas, así como las sesiones focales de foto-elicitation (Figura 1).

La labor docente en el siglo XXI. Ser docente hoy

El proceso de enseñanza-aprendizaje no es un proceso lineal basado meramente en la transmisión de contenidos. El sistema educativo es una organización jerárquica que diseña su acción y praxis con las personas y para las personas, es importante, por tanto, atender a como sitúan sus valores, creencias y subjetividades en ese sistema:

Estamos dentro de un sistema, y esto tiene una organización, yo lo organizaría de otra manera, me parece muy importante, que haya personas que pensamos diferente en la escuela, y cuando digo diferente, ser profesor no es sólo difundir contenidos, sino trabajar unos valores concretos y crear personas críticas ahí está clave en mi opinión. (MN2018-1).

El objetivo de la educación puede parecer difícil de definir y presenta cierta complejidad, pero más allá de la divulgación y perpetuación de ciertos contenidos se plantea que tendría consistir en aprender a pensar y buscar la felicidad:

Cuando yo entro a clase en septiembre siempre les digo, el objetivo principal es ser felices, haremos ciencia, pero es importante que si hay que contar un chiste pues lo cuenten. Para mí, el principal objetivo en educación es aprender a pensar. Tal y como impartimos las clases, apenas explicamos teorías en directo, trabajamos sobre proyectos o situaciones concretas, el objetivo es aprender a pensar, a hacer ciencia en todo momento. (MN2018-2).

La tarea docente, enseñar y a su vez aprender para enseñar se dibuja como un proceso complejo, muy rutinizado e influenciado por la burocracia; a su vez, siempre hay cierta autonomía para trabajar, pero la diversidad de alumnos y la disrupción son dos elementos que preocupan:

Yo doy clases en segundo de la ESO, con la perspectiva que te da el tiempo, he aprendido, a prescindir del currículum y a relativizar inspectores, el sobrepeso que tiene la burocracia. Con la mano izquierda, te envío una programación, pero luego hago otra. Yo las mayores dificultades las veo en dos direcciones, la primera, la diversidad de alumnos que tenemos es muy difícil trabajar. Y la segunda la disrupción de los alumnos (MN2018-15).

Es necesario enseñar si queremos cambiar; ir hacia adelante es necesario:

Hay que enseñar a que el alumnado no se quede con esa mentalidad fija y permanente, hay que evitar el riesgo de perpetuarse en unos esquemas cerrados, aprender les permite elegir qué no les gusta, saber elegir ante diferentes ofertas. Si tienen que tomar una decisión, pues nosotros les ayudamos a hacer ese camino. Para que el alumno o

alumna avance en la resolución de los problemas y situaciones que vayan a surgir en su vida cotidiana, para buscar soluciones. Recursos, en definitiva (AV2018-13).

La imagen del docente se presenta degradada. No siente que se valore el oficio docente, entiende que el entorno afectivo próximo al docente si entiende y valora la labor que realizan, pero tiene serias dudas respecto a la sociedad, en general:

No sé cómo nos ven, no está nada valorado nuestro trabajo, vacaciones, pocas clases. Yo meto 12 horas muchos días y eso la gente no lo ve y se sitúan en lo que se ve siempre, las vacaciones y no es justo ¿Quién no ha oído eso? Tenéis un buen sueldo como si fuéramos unos quejicas (NF2018-14).

Entienden que la innovación es necesaria en sí misma, para mejorar. Unas relaciones sanas y de calidad fomentan la innovación y la facilitan, pues para innovar es necesario generar otras complicidades y colaborar:

Hay que innovar para que las clases sean mejores. Todos esos protocolos y papeleos que nos hacen cumplimentar son para satisfacer a otra persona, pero no sirven para que mis sesiones sean mejores. Innovar es actualizar, interiorizar esas incógnitas que tiene la sociedad actual y hacer una oferta sobre ellas al alumnado (AO2018-2)

Las relaciones de los docentes en la escuela

Las relaciones impregnan todo el espacio educativo, pero algunos ámbitos son más proclives a la generación de las relaciones y presentan a su vez matices diferentes:

El pasillo es el mejor espacio para las relaciones, la sala de profesores también. Si están muy cargados pues huyes y te escondes. Para generar un buen ambiente: comidas, preocuparse por el otro/a empatizar, reconocerlo, no hay más (NF2018-3).

Yo ahora mismo estoy algo encerrada en mi oficina, es mi situación personal y problemas que estamos teniendo en la escuela con un grupo del alumnado y sus familias, tiendo a esconderme (NF2018-2).

La relación y su dimensión pedagógica de entendimiento y encuentro entre las personas nos sitúa en una situación privilegiada para abordar las innovaciones de calado; la atención a las relaciones, su cuidado permite una nueva mirada, más humana, y es la antesala de cualquier propósito de cambio, innovación; es más un cambio sin un andamiaje que lo sustente en el tiempo es más bien una operación de maquillaje y marketing, decir que lo cambiamos todo para no cambiar nada. Todo cambio exige llegar hasta el corazón del cuarto de máquinas y las relaciones son una especie de espacio donde posibilita una base sólida:

Ahora mismo profesoras de disciplinas y ámbitos curriculares diferentes están tejiendo marcos inclusivos basados en proyectos interdisciplinarios, ha surgido la oportunidad de esto pues la conexión y el buen rollo de un grupo de docentes lo ha permitido. No siempre es posible ya que cada curso es como un volver a empezar dada la itinerancia de los docentes (AV2018-1).

Las relaciones y el cuidado

Las relaciones han de cuidarse, eso exige tiempo y dedicación. Cuidar consiste ir a la génesis de las cosas y tratar de entenderlas (comprender) para cuidarlas (atender). Es necesario crear las condiciones para que el cuidado sea real. Para que las interacciones sean positivas han de ir acompañadas de una serie de acciones, que tratan de entender a la otra persona que trabaja en nuestro mismo proyecto educativo, aun siendo la posición diferente, experiencia, inicio, bagaje intelectual etc.:

Preocuparse de que una cosa esté en buen estado. Las relaciones hay que mantenerlas y por lo tanto es necesario intentar cuidarlas. Yo intento cuidar. Luego están los temperamentos y las naturalezas de cada uno, bueno a algunos nos cuesta más expresarnos. Pero en esta escuela hay quienes cuidan mucho la relación de una manera muy cociente (EA2018-5).

Las relaciones positivas hacen que el ambiente también sea positivo y eso alimenta, hace posible trabajar a gusto. Lo contrario, genera desasosiego y desarraigo con el consiguiente aislamiento:

Hace posible que el trabajo se realice de una manera amena. En esta escuela puedo decir que el ambiente es bueno porque hay una filosofía, hay mucha gente que está a favor de eso. ¿Mal ambiente? Hacer su propio trabajo sin tener en cuenta a los demás y además queriendo hacerse notar (EA2018-5).

Las relaciones pedagógicas consisten en ir de uno mismo hacia el otro, para entenderlo, ese camino hay que cuidarlo:

Creo que se cuidan las relaciones en esta escuela. No depende de una persona, pero sí existe esa perspectiva de trabajar la cohesión grupal. Cuidar es ayudar. A veces, aunque no sea mi trabajo hacerlo y bueno estar abierto a la colaboración. Ser amable, no estar con una sensación permanente de guerra. Es necesario el cuidado, por mí, hay que cuidar a los alumnos y a los profesores, lo hago por mí, pero también para ellos. Vengo a trabajar más a gusto (AO2018-2).

Para poder trabajar las relaciones desde una perspectiva pedagógica y ética del cuidado es necesario tener un plan en la escuela que considere la importancia de las relaciones y no esperar siempre ha que suceda un conflicto para abordarlo, adoptar medidas preventivas basadas en cuidados:

No sé si hay un plan para fomentar las relaciones en la escuela, pero igual que hay una comisión de convivencia también se necesitaría para cuidar tanto entre alumnos como entre profesores, pensar en algún procedimiento o lo que sea, también para el caso de los profesores. No esperes a que ocurra algo para hacerlo. Un plan dirigido al profesorado para garantizar su desarrollo profesional y socialización, cuidar las relaciones potenciando el buen trato y las relaciones positivas en la escuela (AAG2018-3).

Atender a la presencia del otro/a, cuidar es imprescindible para generar cohesión y compañerismo, esto a su vez amplía las oportunidades para el compromiso con respecto al proyecto educativo del centro, el compromiso docente es necesario para abordar innovaciones y cambios en educación, más si estos necesitan ser de calado, pero muchas veces las tareas que predominan son las relativas al currículo:

Atender tanto al que viene como a los que estamos aquí y hacer que él se sienta participe. Luego hay que decir que no se puede estar planteando dinámicas concretas cada vez que viene un profesor para trabajar esa cohesión entre nosotros, porque no tenemos tiempo para hacerlo. Pero hay que tenerlo en cuenta cada tres meses. Hay relaciones que se mantienen y otras que se pueden enfriar (AAG2018-3).

Para cuidar las relaciones hay que innovar:

Innovar es adaptarse a las situaciones en el progreso que hace la sociedad y que las relaciones para que eso ocurra sean sanas es abrir oportunidades. Tenemos que ir innovando en la forma de pensar, en la forma de hacer, en la tecnología y bueno en todo sentido. Hay que intentar adaptarse. Estas innovaciones tienen que ser pedagógicas; eso hay que hacerlo con mucha cohesión social y en colaboración con los alumnos. También con los profesores. Estas innovaciones deben tener personalidad pedagógica y tener en cuenta todas las dimensiones de la persona (GS2018-7).

Los conflictos, son innegables, más si cabe cuando se trata la docencia que corresponde a un oficio donde se trabaja con las personas. Para las personas. La clave está en cómo se abordan y la gestión posterior. Los conflictos en la escuela mayormente vienen dados por la disparidad de visiones, ideología, pensamiento. Tienen dos dimensiones:

El conflicto es un choque entre dos o más de dos. No tiene por qué discrepar. La tensión es choque. Dentro del profesorado hemos tenido tensiones y conflictos. Relacionados con situaciones académicas puntuales, con una evaluación o programación, pero éstas se resuelven fácilmente. Los conflictos más difíciles por resolver son aquellos que tienen que ver con el proyecto general, son más difíciles de resolver porque son cuestiones más ideológicas (GS2018-7).

El clima escolar hemos de entender como la suma de las interacciones que emanan de los cuerpos y sujetos que interaccionan en la escuela:

En la escuela se unen sujetos diferentes, profesores, alumnos, familias, otros trabajadores y yo creo que el ambiente es el resultado de la interacción que se produce entre todos ellos. Luego entramos en otra área, yo también soy familia de este barrio (mis hijas van al cole de este barrio) y bueno me vienen muchos padres diciendo: ¿en esa escuela hay buen ambiente no? Bueno yo creo que sí lo es. Eso no quiere decir que siempre haya respeto. Bueno yo hablaré de mí y no diré que siempre respetamos a los demás (LG2018-8).

Figura 1

La sala de profesores: es hora de la comida



Nota. Imagen cedida por una participante para la sesión de foto-elicitación realizada en el curso de la investigación.

[FT008_0089] Ahí es donde surgen los grupos espontáneamente, se ve qué grupos se mantienen trabajando y cuáles están haciendo otras cosas; ahí se ve quién participa, las agrupaciones por afinidades, cuáles son los conflictos y qué dimensiones tienen, al final este es el espacio central de nuestras relaciones en la escuela. Entre los que normalmente estamos juntos hay feeling y los que están a su manera en el ordenador no están tan integrados en el grupo, no tienen las mismas afinidades. El aula de

profesores adopta muchas formas, es muy poliédrico según qué haga cada uno, incluso según para qué se utilice.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La educación como plantea Skliar (2010) consiste: *en encontrarse de frente con otro/a, cara a cara. Ese encuentro es con un rostro, un nombre, una palabra, una lengua, una situación, una emoción y un saber determinados y singulares* (p.109). La noción de acogimiento es una clara referencia a las relaciones entre personas, una disposición a la hospitalidad lo cual nos aleja de todo acto de subordinación. El trabajo docente es, en esencia, una vida dedicada a los demás, no solo a dar, sino también dedicada a un encuentro con otros docentes y alumnos/as, a una relación profunda de reconocimiento y vivencias, donde se sufre y se disfruta de ese estar con el otro/a.

Las conclusiones de este trabajo se podrían agrupar en cuatro ejes que a su vez nos plantean retos de futuro. La primera hace referencia a la importancia y complejidad de las relaciones pedagógicas del profesorado. Las relaciones son variables y presentan fluctuaciones, en las organizaciones educativas aun considerándolos importantes no se atiende a esa complejidad dada su volatilidad y ambivalencia.

La segunda redefine las características de esas relaciones, así como la cantidad, el tiempo y el espacio en el que discurren. No se puede entender la docencia fuera de un marco de relaciones interdependientes. Según los datos, muchas de las relaciones entre los docentes en la escuela vienen mediadas por el curriculum y la planificación académica, pero en la dimensión pedagógica de las relaciones confluyen personas, deseos y conocimientos y es en esa confluencia donde coincidimos con seres y es en el reconocimiento de sus historias de vida aquellas que les nutren de saberes donde se redefine la razón de ser del docente. Según Van Manen (2015) la relación pedagógica traspasa el aula, es el encuentro con otras personas, que a su vez son diversas, el reconocimiento de esas personas desde su corporeidad. Esto exige una toma de posición desde el *yo* al *nosotros*, lo que Freire (1976) denominó claridad política en la actividad educativa, por tanto, una dimensión política, es importante considerar a favor de quién, y de qué actuamos, cómo saber contra qué y quién.

En tercer lugar, resulta necesario pensar en otro modelo de relación basado en cuidados, atención al otro/a (alteridad) y propuestas pedagógicas de calado donde los docentes se reconozcan, se sientan cómodos, participen y abran oportunidades al cambio por medio de su participación. Cuidar las relaciones es mucho más que prestar atención a las personas. La alteridad, tal como plantea Levinas (2004) ofrece oportunidades de situarnos delante de los

otros/as, trabajar con otros/as, compartir espacios y proyectos de vida diferentes, pero con una integración armoniosa de las personas, grupos o culturas desde un diálogo horizontal. Según Levinas (2004) la alteridad es un proceso inacabado y los actores juegan roles sociales diferentes en los distintos ámbitos y contextos por los que transitan.

En la pedagogía de la alteridad la acogida del otro/a significa sentirse reconocido, valorado, aceptado y querido por lo que uno es y en todo lo que es. Significa confianza, acompañamiento, guía y dirección, pero también aceptar ser enseñado por otro/a (Ortega, 2004). Por todo ello tal como indica Mélich (2012) los sistemas educativos han de estructurarse desde la alteridad.

Por último, un apunte con referencia a la opción metodológica desarrollada en este trabajo para el análisis de las relaciones pedagógicas, si bien los acontecimientos sociales y educativos no pueden reducirse a un plano visual y no se les puede reclamar a las imágenes ser un registro fiel y completo, sin embargo, el hecho de compartir e elicitarse imágenes sobre la base de las experiencias docentes, y crear narrativas personales y únicas, resignifica los aprendizajes, agitan y remueven desde las vivencias lo aprendido, hacen pensar y generan marcos formativos de aprendizaje que a través de un diálogo horizontal y sincero nos ayuda comprender mejor la realidad, para transformarla (Rayón et al., 2021).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, S., y Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: Context matters. *Teaching and Teacher Education*, 82, 117-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.012>
- Amenabarro, E. (2021)-*Irakasleen arteko harreman pedagogikoak eskola testuinguruan: Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastegi baten kasu analisia*. [Tesis Doctoral, UPV-EHU]. <https://addi.ehu.es/handle/10810/51343>
- Barbour, R., y Morgan, D L (2017). A new era in focus groups: Challenges, innovations and practice. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-58614-8>.
- Bárcena, F. (2018). Maestros y discípulos. Anatomía de una relación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 73-108. <https://doi.org/10.14201/teoredu30273108>
- Bárcena, F. y Mélich, J.C. (2014). *La educación como acontecimiento ético*. Miño y Dávila Editores.
- Biesta, G. (2017). *El Bello riesgo de educar*. SM
- Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Trotta.
- Butler, J. (2010). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Paidós.
- Calderón, I. y Verde, P. (2018). *Reconocer la diversidad. Textos breves e imágenes para transformar miradas*. Octaedro.

- Carbonell, J. (2019). *La educación es política*. Octaedro.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1998). Stories to Live by Narrative Understandings of School Reform. *Curriculum Inquiry*, 28(2), 149-164. <https://doi.org/10.1111/0362-6784.00082>
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. Sage.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. de nuevo" voz y quebranto". *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 99-118.
- Esteban, M. L. (2019). *El feminismo y las transformaciones de la política*. Bellaterra.
- Freire, P. (1976). *La Educación como Práctica de Libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía de la liberación*. Moraes editora.
- Gárate A., y Ortega, P. (2015). *Educar desde la precariedad: la otra educación posible*. Ápeiron.
- Garcés, M. (2022). *Un mundo común*. Bellaterra.
- Goetz, J., y LeCompte, L. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Herrero, Y. (2021). Educar en tiempos de emergencia civilizatoria. En E. J. Díez-Gutiérrez y J.R. Rodríguez Fernández (Coords.), *Educación crítica e inclusiva para una sociedad post capitalista* (pp.113-131). Octaedro
- Herrero, Y., Pascual, M., González Reyes, M., y Gascó E. (2019). *La vida en el centro: voces y relatos ecofeministas*. Ecologistas en Acción.
- Levinas, E. (2004). *El tiempo y el otro*. Paidós.
- López Melero, M. (2021). Educación inclusiva, neoliberalismo y deshumanización de la sociedad. En E. J. Díez-Gutiérrez y J.R. Rodríguez Fernández (Coords.), *Educación crítica e inclusiva para una sociedad post capitalista* (pp.19-60). Octaedro
- Martín-Alonso, D., Blanco, N., y Sierra, E. (2021). La presencia pedagógica en la construcción de la relación educativa. El caso de una maestra de Educación Primaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 111-131. <https://doi.org/10.14201/teri.23389>
- Mèlich, J. C. (2012). Paradojas. Una nota sobre el perdón y la finitud. *Ars Brevis*, (18), 122-134.
- Moriña, A. (2020). When people matter: The ethics of qualitative research in the health and social sciences. *Health Social Care Community*, 1-7. <https://doi.org/10.1111/hsc.13221>
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 62(227), 5-30. <http://www.jstor.org/stable/23765747>

- Pallisera, M., Fullana, J., y Vilá, M. (2014). Advancing towards inclusive social research: visual methods as opportunities for people with severe mental illness to participate in research. *International Journal of Social Research Methodology*, 17(6), 723-738. <http://dx.doi.org/10.1080/13645579.2013.832049>
- Postic, M. (2000). *La relación educativa*. Narcea.
- Rayón Rumayor, L., Romera Iruela, M.J, De las Heras Cuenca, A.M, Torrego González, A., y Bautista García-Vera, A. (2021). Foto-Elicitación e indagación narrativa visual en estudio de casos y grupos de discusión. *New Trends in Qualitative Research*, 5, 41–56. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.41-56>
- Rivas Flores, J. I. (2020). Una investigación “otra, para una educación “otra”, para una sociedad “otra” *Hegoa*, 9, 26-27.
- Santodomingo, R. (19 de abril de 2022). Sin compromiso social, la innovación educativa se convierte en un disfraz de la exclusión. *Diario de Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2022/04/19/luis-torrego-sin-compromiso-social-la-innovacion-educativa-se-convierte-en-un-disfraz-de-la-exclusion/>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 101-111.
- Van Manen, M. (2015). Pedagogical Tact Knowing What to Do When You Don't Know What to Do. *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9781315422855>
- Velasco Mañllo, H. M., y Díaz de Rada, Á. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Trotta.

PROYECTO EDUCATIVO DEMOCRÁTICO EN UN CENTRO: HACIA UNA ESCUELA INCLUIDA EN SU TERRITORIO

Imanol Vela Rodríguez

José F. Amiama Ibarguren

Carmen Gil Robles

Universidad País Vasco UPV/EHU:

Imanol.vela@ehu.eus

PALABRAS CLAVE

Escuela inclusiva, escuela incluida en el territorio, investigación acción participativa, participación democrática.

RESUMEN

Mediante el estudio de caso, se pretende acompañar a un centro educativo en el diseño e implementación de un proceso de Investigación Acción Participativa con la intención de caminar hacia una escuela incluida en el territorio. El proyecto de investigación, como elemento diferenciador del centro escolar, se enmarcará dentro del denominado *programa Eraldatzen*, nuevo plan de funcionamiento de los centros escolares en Euskadi, que pretende ser un referente en el nuevo Decreto pendiente de aprobar. El proyecto ha sido estructurado mediante el proceso de mejora de 5 fases de IAP, siendo el comienzo de la primera fase, contacto con el contexto y negociación colectiva de la demanda, la expuesta en esta comunicación. Tras la negociación con la dirección del centro, se ha llevado a cabo una primera sesión con el colectivo docente. La contextualización del proyecto, la formación en la temática y la presentación del proyecto han sido los elementos centrales de la misma.

Los resultados del cuestionario cumplimentado por el profesorado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, indican que este colectivo acepta continuar con la colaboración y por lo tanto se realizará una segunda sesión. A su vez, se detecta un índice elevado de clima proclive hacia la innovación y la necesidad también de continuar explicando el proyecto y así como los elementos centrales del mismo.

1. INTRODUCCIÓN

La promoción de una educación democrática e inclusiva, garante de los principios de igualdad, equidad y justicia social para el alumnado es uno de los retos de la escuela actual (Arnaiz, 2012). Para ello, cómo bien indica González (2008) la escuela debe realizar cambios en su organización, en su manera de funcionar, para así, promover una colaboración real de toda la comunidad educativa. Cuando hablamos de comunidad escolar, hay que poner especial énfasis en la participación de todas las voces, incluida la voz del alumnado, creando así una escuela más participativa y democrática y obteniendo una visión más completa de la escuela en sí (Escobedo et al., 2017).

La presente comunicación, forma parte de un proyecto de tesis doctoral, con el título *Hacia una escuela incluida desde una propuesta de IAP: estudio de caso de un centro escolar público de Euskadi* el cual en la actualidad se encuentra en proceso de desarrollo.

1.1. Escuela incluida en el territorio

Trabajar desde una perspectiva inclusiva resulta indispensable en la educación de nuestro siglo, tal y como se expone en la Declaración de Incheon para la Educación 2030 (Unesco, 2015) en la que se presenta una nueva visión de la educación para los próximos 15 años. En esta línea, desde el concepto de escuela incluida en el territorio, se entiende la misma como un agente fundamental de mejoras social y educativa de su entorno. De esta manera, el lugar que la escuela ocupa es una cuestión nuclear para redefinir su papel educativo como también el de las demás agencias comunitarias circundantes. Cuatro son los ejes que la definen: la inclusión, la interculturalidad, la democratización y la territorialización (Moliner y Sales, 2020). Siendo, por otra parte, la participación ciudadana de toda la comunidad educativa el motor del proceso (Aguirre et al., 2018; Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003).

Monroy-Hernández y Dezuanni (2012) subrayan que, para garantizar una participación democrática, es necesario formar una ciudadanía crítica. En esa línea Gale y Densmore (2007) indican que las personas y colectivos implicados en procesos participativos puestos en marcha desde enfoques de educación democrática, intercultural, inclusiva, de cultura colaborativa, de liderazgo inclusivo, de transformación social y de prácticas democráticas, mejoran sus habilidades para tomar decisiones pedagógicas complejas, convirtiéndose así en protagonistas de los procesos decisorios escolares. Completándose así la premisa planteada por Belavi et al., (2016), por cual la educación inclusiva se sustenta sobre el conjunto indivisible formado por los conceptos de educación, democracia y justicia social. En definitiva, de esta manera, la

escuela se convierte en una herramienta de lucha contra la desigualdad y generadora de oportunidades de empoderamiento personal y social (Moliner y Sales, 2020).

1.2. Investigación Acción Participativa

La perspectiva transformadora, como uno de los modelos hegemónicos de investigación en educación actual (Flores, 2020), se caracteriza por situarse junto a los sujetos, en su contexto y sumergiéndose en sus profesos de transformación. Para ello, la Investigación Acción Participativa (IAP), definida como un proceso sistemático en el cual una comunidad busca alcanzar un conocimiento más profundo se sus problemas, buscando soluciones, e intentando implicar a todos sus agentes en el proceso, (Aguirre et al., 2014; Bartolomé y Acosta, 1992) especialmente a las voces de los marginados (O'Hanlon, 2003), es una herramienta válida. En esta línea, Borda y Rahman (1992) señalan que la IAP puede ser esencial en los procesos populares de transformación social hacia la igualdad y la democracia. Así, se puede convertir en una vía para llegar a conseguir uno de los principales objetivos que según Freire debe perseguir la educación, que no es otro que el de transformar nuestro mundo en uno más justo y amable para todas las personas (Muñiz, 2020). Por todo ello tal y cómo afirma Arnaiz (2012, 2018) la IAP es una pieza esencial para promover cambios y mejoras en la escuela, siendo clave para promover escuelas eficaces e inclusivas.

Por otro lado, cómo elemento vertebrador de un proceso de escuela incluida, Aguirre et al. (2018), proponen un proceso de mejora desde la IAP dividido en 5 fases: contacto con el contexto y negociación compartida de la demanda, diagnóstico y análisis compartido, planificación de la acción, puesta en acción y sistematización de la experiencia (1º ciclo) y, por último, evaluación y difusión del proceso. En cada una de ellas, se proponen diferentes técnicas de Diagnóstico Social Participativo (DSP) para ir avanzando en los procesos. En esta dirección, son de gran ayuda las tres dimensiones y sus correspondientes ámbitos propuestos por Sales et al. (2010) en su guía CEIN: cómo somos, cómo nos organizamos y cómo aprendemos y enseñamos. Cabe señalar, a su vez, que al tratarse de procesos en los que participan diferentes agentes y se usan múltiples técnicas y herramientas de indagación, la triangulación de fuentes tanto de participantes como de técnicas de recogida de datos está garantizada. (Aguirre et al., 2018; Fernández 2013).

1.3. Contacto con el contexto y negociación colectiva de la demanda

En esta primera fase del proceso, los participantes definen la situación de partida y la demanda de cambio (Aguirre et al., 2018). A día de hoy, al hablar de cambio en educación, la propuesta

de Robinson (2015) resulta funcional. En ella, se plantean 5 factores que definen el clima de innovación existente, estos son clave para cualquier proceso de transformación educativo. Así las personas deben tener clara la visión del futuro a conseguir, sentir que son capaces o competentes para hacer el camino, tener incentivos o razones para cambiar, disponer de los recursos necesarios para ello y tener un plan de acción para realizar todo ello. Un desajuste entre los anteriores genera la interrupción del proceso. Otro elemento a tener en cuenta son los agentes y su participación. Por otro lado, la comunidad escolar la componen diferentes colectivos, y definir la participación de cada colectivo y su nivel de participación es esencial. Para ello es interesante la propuesta de escalera de Hart (1993) en la que se definen 8 niveles de participación, clasificadas gradualmente, siendo la menor simplemente informar a otro colectivo y la mayor la toma de decisiones por parte de ese grupo.

1.4. Ley de educación del País Vasco

La Educación en esta Comunidad Autónoma está en movimiento. Este año 2022 se creará la Ley de Educación del País Vasco, cuyo objetivo es la regulación del Sistema Educativo Vasco (Gobierno Vasco, 2022). En el *Informe de la ponencia para definir las bases del acuerdo sobre el futuro sistema educativo vasco* (Comisión de Educación del Parlamento Vasco, 2022), base de la futura ley, seis son las exigencias que se identifican como retos para la sociedad actual, recogidas en la página 4: “(i) tomar conciencia de la cultura de la innovación; (ii) considerar las aportaciones científicas aplicables al proceso educativo; (iii) visionar un alumnado empoderado como sujeto activo del aprendizaje, así como a las familias y al profesorado que guían y acompañan al alumnado; (iv) construir una organización escolar de educación formal y no formal con centros empoderados que gestionen en interacción con el entorno sociocultural e institucional vasco; (v) implantar un nuevo modelo de gobernanza, corresponsable, colaborativo, descentralizado y estructurado a nivel municipal, territorial y autonómico; y (vi) garantizar un Sistema Educativo inclusivo”.

En otro apartado, también se rediseña la relación existente entre la universidad los centros escolares, el profesorado y el departamento de educación. Se considera elemental “idear una forma de colaboración y gestión compartida entre ellos” (pp. 29). Así a la universidad, en colaboración con el resto de agentes, se le asignan varios papeles. Por un lado, “analizar e investigar, mediante investigación aplicada, los resultados de las evaluaciones externas, de cara a la mejora continua de la eficacia de los proyectos de innovación” (pp. 29). Por otro lado, la labor de “formación continua y de calidad del profesorado” (pp. 40). Y por último, la “transferencia de conocimiento derivada de la investigación, trabajar en intervenciones

pedagógicas y didácticas basadas en la evidencia científica, logrando así dar una mejor respuesta a la diversidad”.

Son interesantes a su vez las conclusiones en el apartado de formación, por su vinculación directa con muchos de los postulados defendidos en la presente investigación. La cooperación será la base de los proyectos de innovación, para ello, cómo primer paso es necesario analizar desde una visión holística las características del contexto. Por otro lado, es necesario la formación de profesionales para dar respuesta a las nuevas formas de aprendizaje, con capacidad de trabajo en equipo, liderazgo y con vocación para aportar a la comunidad. Finalmente, es necesario tender puentes entre las escuelas y las universidades, siendo el Departamento de Educación guía en los pasos de innovación, investigación y desarrollo de prácticas innovadoras.

Los mencionados cambios propuestos, se manifiestan en la escuela mediante la implementación del denominado programa Eraldatzen (Gobierno Vasco, 2022). Este nace para ser un referente en el liderazgo y la autonomía de centro, así como la organización y el desarrollo de la gestión. Se centra en cuatro ámbitos de actuación: alumnado en situación de vulnerabilidad, actitudes positivas de centro, procesos de enseñanza-aprendizaje y centro escolar y Departamento de Educación. En él se propone que cada centro diseñe e implemente un plan de acción para tres cursos escolares, comenzando desde el curso 2021-2022. Partiendo del diagnóstico del centro, cada escuela debe diseñar sus propias estrategias “palanca” las cuales se definen como iniciativas del centro dispuestas para dinamizar el proceso propio de transformación.

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

La presente comunicación, forma parte de un proyecto de tesis doctoral, centrado en acompañar a un centro escolar en su proceso de transformación, únicamente relata los pormenores de la primera fase, “contacto con el contexto y negociación compartida de la demanda” (Aguirre et al., 2018), siendo el objetivo principal de la misma decidir si la propuesta de IAP es la adecuada para el programa Eraldatzen. Estos son los objetivos específicos:

- Iniciar la formación del claustro en los conceptos de IAP y escuela incluida en el territorio
- Conocer la actitud y disposición ante la propuesta de innovación en un diseño participativo de IAP para el programa Eraldatzen de tres cursos de duración.
- Debatir la posible aceptación de la propuesta de colaboración por parte del colectivo docente, y así enmarcarla como estrategia “palanca” del centro.

3. METODOLOGÍA / MÉTODO

Desde un planteamiento de IAP se trata de un proceso de acompañamiento a un centro escolar en un programa de mejora educativa a lo largo de tres cursos. Este proceso será analizado desde la perspectiva de estudio de caso. Al respecto, Stake (1998) lo define cómo el estudio de la complejidad de un caso particular. Asume el concepto de complejidad, como elemento único de cualquier fenómeno, dando importancia a la interacción con sus contextos. En definitiva, propone el estudio de caso como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso concreto, para así poder llegar a comprender su actividad. Simons (2011) simplifica su definición, la acota a, un estudio de lo singular, lo particular y lo exclusivo.

En cuanto al diseño, este será mixto, recurriendo tanto a herramientas de recogida de datos cuantitativas como cualitativas. Por otro lado, como investigación situada en el paradigma crítico, su objetivo no es solamente comprender la realidad sino transformarla (Blaxter et al., 2008) e incluso mejorarla (Kemmis, 1990). Además, este proyecto tiene un carácter “exploratorio”, posibilitando de esta manera identificar fenómenos relevantes (Nieto y Recamán, 2009)

3.1. Contextualización

El centro escolar público se localiza en un municipio de 6.107 habitantes (Eustat, 2021), en la costa de Gipuzkoa. La localidad cuenta con otra escuela, concertada, con un número mayor de matrículas, y preferentemente de población autóctona. A nivel educativo y social, existe un desequilibrio sustentado en diferentes factores, el cual se pueden identificar desde el estudio del Informe sobre la pobreza, desigualdad y exclusión social en este municipio (2018). En él, por un lado, los participantes admitieron que en los centros escolares de la localidad hay una tendencia hacia la segregación, los nacidos en este municipio escolarizan a sus hijos e hijas en la escuela concertada y los nacidos en otra localidad en la escuela pública. Por otro lado, el fenómeno de inmigración relativamente reciente y creciente. En el año 2003, únicamente el 2,3% de la población provenía de otro país (3% en Gipuzkoa y 3,1% en CAV) mientras que, en el año 2021, este colectivo ascendió al 11,05%: 11,2% en Gipuzkoa y 11,3 en CAV (Eustat, 2021). Y como tercer elemento, caracterizador señalar que las familias inmigrantes en este municipio están una situación de pobreza severa, y existe una gran diferencia entre las familias con mayor poder adquisitivo y las que menos poder adquisitivo tienen. Mientras que el porcentaje de población en situación de pobreza relativa (20,6%) es similar al resto de Gipuzkoa (21%) y CAV (21,3%), las familias que se encuentran en el umbral de pobreza severa (11,3%), alrededor de 200, el 10% de la población, son el doble (Gipuzkoa 5,4%, CAV 4,9).

Así, nuestro centro de 2-16 años puede albergar hasta dos líneas por curso escolar, pero dada la baja matriculación, la segunda línea únicamente está presente en 5 cursos. Además de alumnado autóctono, el centro acoge a la mayoría de alumnado inmigrante del municipio y se encuadra en el grupo medio según el ISEC. La muestra la conforman la totalidad de la comunidad educativa: profesorado (51 profesionales), personal no docente (16 profesionales), alumnado (266 menores) y familias (202), al que se podrían sumar otros agentes de la localidad durante el proceso.

3.2. Instrumentos

En la primera sesión se recurre a un cuestionario ad-hoc, en el que de manera individual y anónima el colectivo docente tuvo la oportunidad de participar. Este ha sido diseñado para que el profesorado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria respondiese de manera individual a una escala Likert (4 ó 5 ítems), sobre las siguientes temáticas: Nivel de conocimiento en IAP; nivel de conocimiento en escuela incluida; posicionamiento respecto a las variables que componen el clima de innovación; definición del nivel de participación del resto de colectivos y situarlo en el tiempo; y expresar su actitud y disposición ante la propuesta de innovación en un diseño participativo de IAP.

En la segunda sesión, mediante un cuestionario el colectivo profesorado, estimaría cual habrían sido las medias de los resultados de los cuestionarios de la primera sesión, a continuación, se les daría la respuesta y finalmente y tras debatirlo en grupos pequeños cada participante podría dar su opinión al respecto por escrito en el mismo cuestionario. Finalmente se realizaría una valoración de la sesión mediante el mismo instrumento.

3.3. Procedimiento

Siguiendo los postulados de Aguirre et al. (2018) este proyecto de IAP, como diseño general de la tesis, se estructurará en 5 fases. En lo que respecta a esta comunicación, y como primera fase del proceso, denominado “contacto con el contexto y negociación compartida de la demanda” el investigador le dio comienzo poniéndose en contacto con la dirección del centro escolar en octubre de 2021. Tras varias reuniones, y contando con el beneplácito de los responsables educativos pertinentes (referente de su centro en el Berritzegune; inspector educativo referente; responsable de Innovación Educativa del territorio de Gipuzkoa; y delegada de educación de la provincia) se dio comienzo al proyecto. Como primer paso, se acordó plantear al profesorado el proyecto y es aquí donde se sitúa esta primera sesión.

La sesión, realizada en el mes de abril de 2022, fue incluida en el plan de formación anual y fue convocada por la dirección del centro. Asistieron 32 docentes, de los 51 potenciales, un 63%, es decir, la totalidad del profesorado con contrato laboral a jornada completa. De ellos, 5 participantes pertenecían a la etapa de Educación Infantil, 12 participantes pertenecían a la etapa de Educación Primaria y 14 participantes pertenecían a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Esta reunión, contó con tres ponentes y se estructuró de la siguiente manera: Para comenzar, la directora del centro realizó una introducción, contextualizando el proyecto. A continuación, el director de la tesis, como experto en educación inclusiva, realizó una introducción a los conceptos básicos de la investigación: escuela incluida en el territorio e IAP. Para finalizar, el doctorando realizó la presentación del proyecto: objetivos que persigue, el tipo de trabajo que requiere y su reparto a lo largo de los tres cursos escolares. Para concluir, se optó por un cuestionario ad-hoc. En él, de manera individual y anónima el colectivo docente tuvo la oportunidad de manifestar su disponibilidad y actitud hacia un proyecto de IAP

La segunda sesión se planifica realizarla a lo largo del mes de mayo. En ella, dependiendo de la predisposición y necesidades manifestadas por el profesorado en el cuestionario realizado en la primera sesión, se presuponen varias actividades. Se daría comienzo con la técnica espejo, mediante la cual se comparte y se analiza la información recabada en el cuestionario de, manera crítica, junto con las personas participante, así se acuerda y se concreta la demanda inicial (Aguirre et al. 2018). A continuación, podría darse una profundización en los conceptos de IAP y escuela incluida en el territorio. Tras ello se presentarían diferentes opciones de técnicas de DSP, de cara a poner en marcha el día de la fiesta de la escuela, y mediante la técnica de grupo nominal, se definirían las más significativas para el colectivo. La sesión finalizaría mediante la evaluación de la misma, con un cuestionario elaborado para ello.

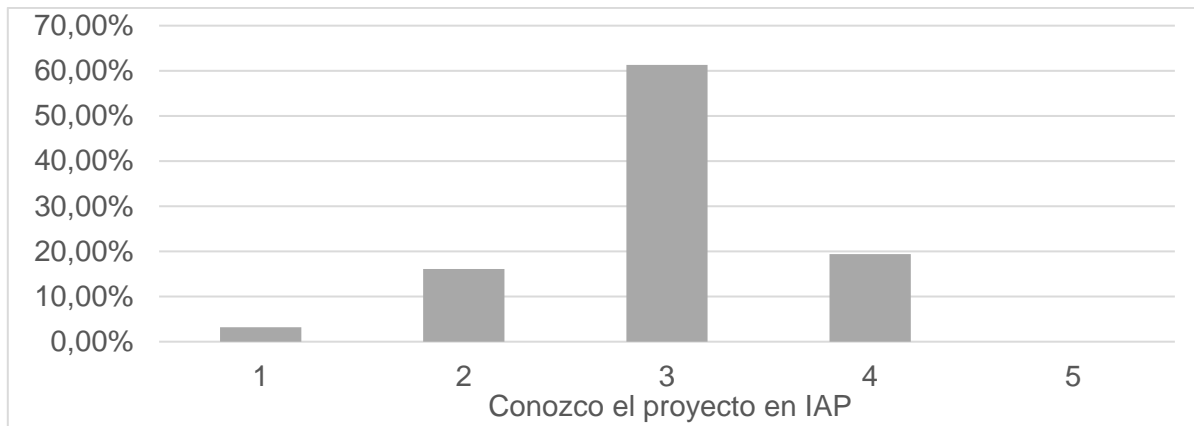
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

32 profesionales han estado presentes, de los 51 que componen el colectivo, un 63% en total.

Para comenzar, al profesorado se le plantea el grado de conocimiento sobre los proyectos de IAP (ver figura 1):

Figura 1

Conocimiento proyecto IAP



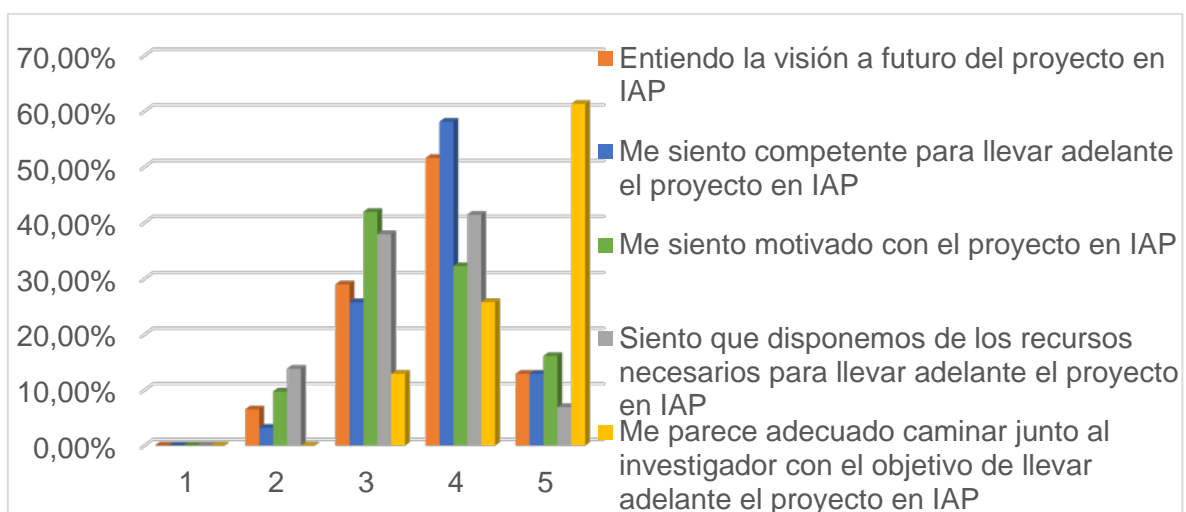
Nota. Elaboración propia.

Los resultados del cuestionario cumplimentado por el profesorado, indican que la mayoría del colectivo tiene una idea, no muy exacta, de lo que es el proyecto en IAP: un 19,4% del profesorado conoce bien el proyecto, un 61,3% ni lo conoce ni lo desconoce, un 16,1% lo desconoce y un 3,2% tiene un gran desconocimiento,

En segundo lugar, al profesorado se le pregunta sobre los 5 factores que según Robinson (2015) componen el clima de innovación existente (ver figura 2).

Figura 2

Clima innovación docente



Nota. Elaboración propia.

Los resultados exponen la existencia de un clima de centro propenso a la innovación en cuanto al proyecto presentado se refiere. Respecto a la visión del proyecto, un 51,9% de los participantes se muestra de acuerdo y un 12,9% muy de acuerdo con ella. En esta línea, un 71% se considera altamente competente en la materia (un 58,1% se muestra de acuerdo y un 12,9% muy de acuerdo). Respecto a la motivación, un 49% se siente altamente motivado (un 32,3% se muestra motivado y un 16,91% muy motivado). En cuanto a los recursos necesarios, un 41,4% se muestra de acuerdo en que dispone de ellos y un 6,9% muy de acuerdo. Para finalizar, respecto al plan de acción a llevar a cabo junto con el investigador, un 25,8% se muestra de acuerdo y un 61,3% muy de acuerdo.

Cómo tercer punto, se le plantea al profesorado diferentes cuestiones a trabajar en una futura sesión (ver figura3).

Figura 3

Contenidos a futuro



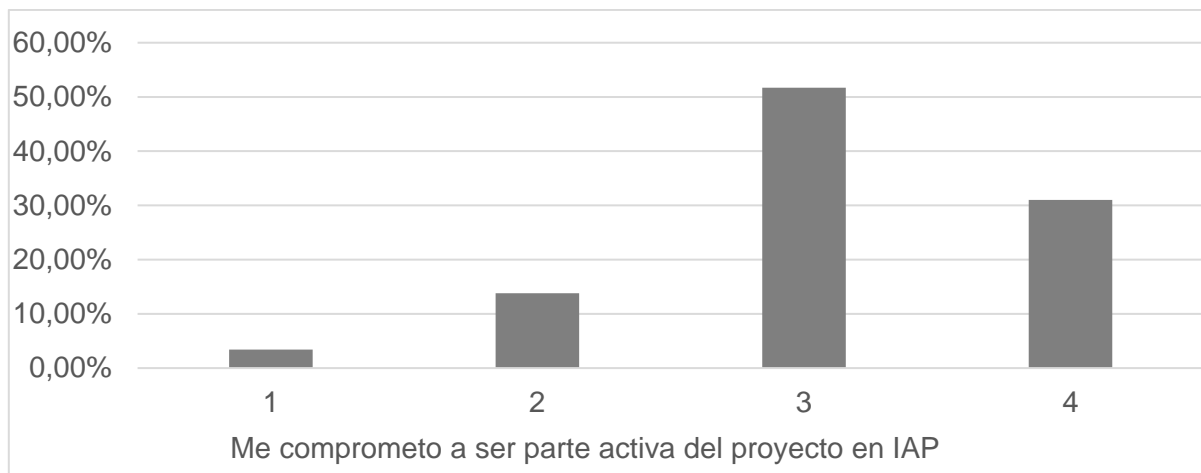
Nota. Elaboración propia.

Los resultados indican una muy alta disposición (un 92,4%) para recibir un feedback sobre los cuestionarios cumplimentados. En cuanto a la formación adicional, un 78% estaría interesado en recibirla sobre el concepto escuela incluida en el territorio y un 92% sobre IAP.

Para finalizar, se le propone al profesorado que manifieste el nivel de compromiso que adquieren respecto al proyecto presentado (ver figura 4).

Figura 4

Compromiso



Nota. Elaboración propia.

Los resultados indican un alto nivel de compromiso. Un 31% del profesorado se posiciona muy comprometido respecto al proyecto, un 51,7% comprometido, un 13,4% poco comprometido y un 3,4% nada comprometido.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Como primer punto, los resultados indican la necesidad de seguir trabajando para mejorar la comprensión del proyecto en la comunidad docente.

Por otro lado, existe un elevado índice de clima proclive a la innovación, pudiendo generar, de esta manera, que la comunidad educativa pueda avanzar hasta donde pretenda llegar. De los factores propuestos por Robinson (2015), destacan positivamente tres de ellos: el alto índice de comprensión de la visión del proyecto, facilitando de esta manera tener una noción de la dirección a la que se les pide que realicen el cambio; el elevado nivel competente en la materia, generando así que se sientan capaces de realizar el cambio; y la alta disposición hacia caminar junto con el investigador en el proyecto, lo que puede generar que sientan que existe un plan de acción adecuado para avanzar en la transición. En cambio, habrá que tener en cuenta, la menor puntuación en los índices de motivación y recursos. La falta de motivación respecto al proyecto, puede generar frustración y la sensación de escasez de recursos puede incrementar la difusión.

En tercer lugar, es muy importante señalar que el profesorado presenta un alto índice de compromiso con el proyecto, siendo condición indispensable para continuar con un proceso en

IAP (Aguirre, 2018) y da pie a continuar con el mismo. De esta manera, caminar hacia una escuela incluida en su territorio se convierte en una de las estrategias “palanca”, dentro del programa de desarrollo de centro Eraldatzen (Gobierno Vasco, 2022).

Así pues, se realizará una segunda sesión, en la que, dando respuestas a los requerimientos del profesorado, se recibirá un feedback de los cuestionarios completados, se continuará con la formación en los conceptos en IAP y escuela incluida en el territorio, además de presentar de nuevo el proyecto, de una manera más clara. Será necesario a su vez, indagar sobre cómo ampliar el proyecto a otros colectivos, dando voz a colectivos como alumnado o familias, y tratando de implicarlas en futuras tomas de decisiones.

Por otro lado, y para finalizar, habrá que indagar más acerca de cómo llegar al resto del profesorado, que, teniendo la jornada reducida, no asisten a la escuela a las tardes y por lo tanto no pueden participar en las sesiones programadas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, A., Benet-Gil, A., Moliner, O., Sales, A., Sanahuja, A., & Traver-Martí, J. A. (2018). *Técnicas para la participación democrática. La formación para la convivencia democrática en los procesos de mejora*. Universitat Jaume I. <https://doi.org/10.6035/Sapientia132>.
- Aguirre, A., Sales, A., & Escobedo, P. (2014). Construyendo la escuela intercultural inclusiva desde el Diagnóstico Social Participativo. *Quaderns Digitals*.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea Ediciones.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30, 25-44.
- Arnaiz, P., Haro, R. D., & Azorín, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22. 29-49. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7713>
- Bartolomé, M., & Acosta, A. R. (1992). Articulación de la educación popular con la educación formal: investigación participativa. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 10, 151-178.

- Belavi, G., & Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2, 13-34.
<https://doi.org/10.15336/riejs2016.5.1>
- Blaxter, L. Hughes, C. & Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Graó.
- Borda, O. F., Rahman, A. (1992). La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. En M. C. Salazar (Ed.), *La investigación-acción participativa: Inicios y desarrollos*. Editorial Popular.
- Comisión de Educación del Parlamento Vasco (2 de mayo de 2022). *Proyecto de Ley Vasca de Educación*. Euskadi. Recuperado el 2 de mayo de 2022 de <https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/proyecto-ley/21-proyecto-de-ley-vasca-de-educacion/>
- Escobedo, P., Sales, A., & Traver-Martí, J. A. (2017). La voz del alumnado: su silencio y la cultura profesionalista, *Educación XXI*, 20. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19045>
- Eustat – Euskal Estatistika Erakundea – Instituto Vasco de Estadística (2021). *Datos inmigración País Vasco*. Recuperado de la base de datos de Eustat – Euskal Estatistika Erakundea – Instituto Vasco de Estadística
- Eustat – Euskal Estatistika Erakundea – Instituto Vasco de Estadística (2021). *Población Municipio*. Recuperado de la base de datos de Eustat – Euskal Estatistika Erakundea – Instituto Vasco de Estadística
- Fernández, J. (2013) *Transitar la cultura. Niños y niñas inmigrantes en la educación obligatoria: estudios de caso, multicaso*. Aljibe
- Flores, J. I. R. (2020). La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1, 3-22.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>
- Gale, T., & Densmore, K. M. (2007). *La implicación del profesorado: Una agenda de democracia radical para la escuela*. Octaedro.
- Gobierno Vasco, Departamento de Educación (2022), *Eraldatzen programa*. Gobierno Vasco.
- González, M.T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE*, 6, 82-99.

- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Ensayos Innocenti.
- Kemmis, S. (1990). Improving Education Through Action Research. En O. Zuber-Skerrit (Ed.), *Action Research for Change and Development* (pp 175-204). Routledge.
- Moliner, O. y Sales, A. (2020). *La escuela incluida en el territorio: La transformación educativa desde la participación ciudadana*. Octaedro.
- Monroy-Hernandez, A., & Dezuanni, M. (2012). Prosumidores interculturales: creación de medios digitales globales entre jóvenes, *Digital Media Across Borders*, 1, 59-66. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-06>
- Muñiz, M. V. (2020). El legado pedagógico de Paulo Freire: una pedagogía de la esperanza que nos invita a realizar una lectura crítica del mundo y soñar con las posibilidades de transformación en un mundo ético y profundamente solidario. *Voces de la Educación*, 3. 50-67.
- Nieto, S. & Recamán, A. (2009). Investigación y conocimiento científico en educación. En S. Nieto, & M. J. Rodríguez (Ed.), *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento* (pp 81-159). Universidad de Salamanca
- O'Hanlon, C. (2003). *Educational inclusion as action research: An interpretive discourse*. McGraw-Hill Education.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación*. Vintage Español.
- Sales, A., Moliner, O., Traver, J., García, R., Moliner, L., Oliver, R., ... & Ríos, I. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Stake, R. (1998). Estudio de caso. *Morata*.
- Siadeco (2018) *Pobreza, desigualdad y exclusión social en este municipio*.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Unesco. (2015). Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. *Educación 2030*.

LOS FUTUROS DE LA EDUCACIÓN: DIÁLOGOS EN TORNO AL INFORME “REIMAGINAR JUNTOS NUESTROS FUTUROS, UN NUEVO CONTRATO SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN”.

Fabiola Meza-Cortés

Miriam Arribas de Frutos

Universidad de Valladolid

anafabiola.meza@uva.es

PALABRAS CLAVE

UNESCO, futuro educación, grupo de discusión.

RESUMEN

La Unesco publicó un nuevo informe “Reimaginar juntos nuestros futuros”, en el cual invita a todas las personas a colaborar mediante el diálogo a formar un nuevo contrato social para la educación. La presente investigación tiene como propósito dar respuesta a las preguntas planteadas en el Informe antes mencionado. Para ello, la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid, Campus Segovia, como plan de difusión del informe y diálogos en torno al mismo, realizó como primera actividad; tres grupos de discusión con los integrantes de cada uno de los Grupos de Innovación Docente de la Facultad. En los resultados destaca el papel crucial que juega el profesorado para la transformación de la educación y la importancia de definir las creencias y valores compartidos que definen la cultura educativa del centro. Así como la eliminación del lenguaje los términos educativos economistas y la necesidad de replantear la división del conocimiento en asignaturas.

1. INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, en adelante) desempeña un papel relevante en el ámbito de la educación. Su influencia se puede observar en el desarrollo de políticas educativas desarrolladas en diversos países mediante la difusión de ideas y líneas de reforma de los sistemas escolares, así como la generación de una infinidad de debates pedagógicos.

1.1. El papel de la UNESCO en la educación

Este organismo se creó hace 75 años y durante todo este tiempo ha defendido su postura de que la educación es un derecho humano para todas las personas a lo largo de la vida. Asimismo,

también busca responder a los desafíos mundiales mediante la enseñanza y la educación, para lo que la Unesco ha publicado una serie de informes en momentos críticos de la historia.

Concretamente, en 1972 publicó el Informe “Aprender a ser: el mundo de la educación hoy y mañana”, en el que se hace referencia a las desigualdades sociales y a la necesidad de garantizar oportunidades de desarrollo para todas las personas, independientemente de su condición personal, gracias a la educación a lo largo de toda la vida y a la construcción de sociedades del aprendizaje (Faure et al., 1973).

Posteriormente, en 1996 publicó un segundo informe denominado: “La educación encierra un tesoro”. En dicho documento se hace referencia a que la educación debería ser considerada en un contexto más amplio, proponiendo así una visión humanista e integradora de la educación. Asimismo, se menciona que la educación debe basarse en cuatro principios, que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Delors et al., 1996).

Más adelante, en 2019 la Unesco formó una Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación conformada por dieciocho expertos de diversos países, quienes tuvieron la tarea de analizar y replantear el futuro de temas críticos como la sostenibilidad; el conocimiento; el aprendizaje; el profesorado y la enseñanza; el trabajo, las capacidades y competencias; la ciudadanía; la democracia e inclusión social; la educación pública y educación superior, la investigación e innovación (Unesco, 2021).

1.1.1. Un nuevo contrato social para la educación

Como resultado de este trabajo colectivo de la Comisión, después de dos años, además influidos por la pandemia mundial, en noviembre de 2021 la Unesco publicó su más reciente informe titulado: “Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación”. Este informe parte de la realidad coetánea, mencionando que el mundo está en un momento crítico y que las personas nos encontramos en un momento decisivo en el que es necesario tomar acción. Especialmente con la educación, ya que, hasta el día de hoy, la educación no ha logrado cumplir su promesa de contribuir a forjar un futuro pacífico, justo y sostenible. Además, plantea que algunas de nuestras problemáticas actuales provienen de la manera en la que hemos estado educando (Unesco, 2021).

Por ello, se defiende que la educación, el conocimiento y el aprendizaje son la base para la renovación y la transformación y propone elaborar un nuevo contrato social para la educación en el que el punto de partida sea una visión compartida sobre las finalidades públicas de la educación, en base a dos principios fundamentales: garantizar el derecho de todas las personas

a una educación de calidad a lo largo de toda la vida y reforzar la educación como proyecto público y bien común.

La meta es que este nuevo contrato social supere la discriminación, la marginación y la exclusión. Es decir, sumar esfuerzos para “garantizar la igualdad de género y los derechos de todos independientemente de la raza, etnia, religión, discapacidad, orientación sexual, edad o ciudadanía. Es necesario un compromiso masivo con el diálogo social, el pensamiento y la acción conjunta” (Unesco, 2021, p. 5).

Por ello, se hace una llamada a la investigación, a la innovación, a la solidaridad mundial y a la cooperación internacional. Esta llamada se dirige especialmente a las universidades y a otras instituciones de enseñanza superior, para que participen activamente en todos los aspectos de la construcción de este nuevo contrato social para la educación. También se invita a niños, niñas, jóvenes, padres, madres, docentes, investigadores e investigadoras, activistas, personas empresarias y personas líderes culturales y religiosas a participar en un proceso de construcción colectiva en el que se dé respuesta a tres preguntas esenciales: “¿Qué debemos seguir haciendo?”, “¿Qué debemos dejar de hacer?” y “¿Qué debemos reinventar completamente?”. Y así, respondiendo a estas tres cuestiones poder formar un nuevo contrato social colectivo con el compromiso de todos y todas para reimaginar futuros juntos e interdependientes. Por lo tanto, el Informe es más una invitación a pensar e imaginar que un plan de acción (Unesco, 2021).

La Facultad de Educación de Segovia se propuso trabajar el nuevo informe de la Unesco “Reimaginar nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación” y, como plan de difusión y diálogos en torno al mismo, la primera actividad que realizó fue la implementación de grupos de discusión en los cuales participaron los integrantes de cada uno de los Grupos de Innovación Docente de la Facultad.

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

La presente investigación tiene como propósito formar grupos de participación y discusión colectiva en la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid para dar respuesta a las tres preguntas principales planteadas en el Informe “Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación” publicado por la Unesco en el 2021.

- ¿Qué debemos seguir haciendo?
- ¿Qué debemos dejar de hacer?
- ¿Qué debemos reinventar completamente?

3. METODOLOGÍA / MÉTODO

Acorde a lo establecido en el Informe de la Unesco, los investigadores optaron por utilizar un método de investigación colectivista, más que individualista, que se centrara en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes.

Se optó por utilizar la técnica de grupos focales, que según Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013) es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Por su parte, Kitzinger (1995) lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información.

Además, esta técnica es ideal para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción democrático que permite a la persona expresar lo que piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. Asimismo, una ventaja que ofrece es que al trabajar en grupo se facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar y, por lo tanto, genera una gran riqueza de testimonios.

La invitación a los participantes se hizo a través del correo electrónico, en donde se realizó una invitación a los Grupos de Innovación Docente y a personas de la Universidad de Valladolid. En este mensaje se explicaba los objetivos de estos grupos, la importancia de trabajar sobre este informe para la formación activa dentro de los propios GID y el porqué del interés en que cada una de las personas participantes de los GID formara parte de estos grupos de discusión.

Posterior a la respuesta de las personas interesadas, se utilizó la herramienta de calendario on line “Doodle” para proponer varias opciones de fechas y horarios para la realización de los grupos de discusión, que se eligieron de acuerdo con la mayor disponibilidad de los participantes.

Así, se abrieron tres grupos de discusión con un total de siete personas cada uno, que fueron en su mayoría profesores y profesoras universitarios, investigadores e investigadoras, profesores y profesoras de otros niveles académicos como Infantil, Primaria y Secundaria y estudiantes de Magisterio, tanto del Grado en Maestro de Educación Infantil y Primaria como de Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación.

También se contó con la figura de la facilitadora, quien fue la responsable de dirigir la agenda de trabajo, realizó una presentación breve del Informe y, posteriormente, guio la discusión a través de preguntas vinculadas con los componentes de la investigación que generaron los comentarios y motivó al grupo a una participación asertiva.

Las y los participantes fueron citados en las instalaciones de la Facultad de Educación del Campus de Segovia, perteneciente a la Universidad de Valladolid. Al iniciar la sesión, la facilitadora realizó una breve presentación del Informe, expuso el objetivo de la reunión y se plantearon las cuestiones a ser tratadas. El grupo fue orientado acerca de la dinámica de la discusión, la moderadora informó que cada una de las personas tenía total libertad para expresar sus consideraciones sobre el tema, destacando la importancia de la participación de cada una en la discusión para lograr así una conversación rica y amplia sobre los temas a abordar.

A su vez, fueron mencionados los aspectos éticos que subyacen a la realización y participación en los grupos de discusión, así como la garantía del compromiso con la privacidad y la confidencialidad de los datos personales, preservándose anónima la identidad de las personas participantes. Asimismo, las personas participantes fueron informadas de que estas sesiones serían recogidas en una grabación en audio con la finalidad de facilitar la posterior transcripción de las conversaciones. Cada una de las reuniones tuvo una duración aproximada de 120 minutos, al terminar las sesiones se agradeció y valoró la participación de cada una de las personas.

Para el análisis de datos se utilizaron las grabaciones digitales de cada una de las sesiones, así como notas efectuadas en el momento por la moderadora. Tras la escucha profunda y repetida de las conversaciones, las grabaciones fueron transcritas utilizando un editor de textos para su posterior análisis.

Para el análisis de resultados, se decidió utilizar la técnica de análisis de contenido que Abela (2002) define como:

Una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados..., u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos... el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social. (Abela, 2002, p. 2)

Esta técnica se eligió porque ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso y permite analizar con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación. Al realizar la exploración del material en repetidas ocasiones (grabaciones, transcripciones y notas) se encontraron temas que fueron surgiendo de manera natural y repetida en los grupos de discusión, es decir, se construyeron Unidades de Registro. Y, a partir de la identificación de

estas, se crearon categorías que emergieron de los datos.

Esta categorización debe ser entendida, tal y como expone Silveira Donaduzzi, Colomé Beck, Heck Weiller, Nunes da Silva Fernandes y Viero (2015), comprendiendo el término “categorizar” como clasificar elementos constitutivos de un conjunto mediante la diferenciación, seguida de su reagrupamiento según analogía y criterios previamente establecidos. Las categorías son clases que reúnen grupos de unidades de registro debido a características comunes, como un proceso de presentación didáctico-científica de los resultados y discusiones, buscando la categorización.

Para una mejor exposición de los resultados se decidió concretarlos en líneas temáticas basadas en las unidades de registro y categorías, es decir, en la presencia, el significado, la regularidad y la frecuencia con la que aparecían estas cuestiones en los tres grupos. Esto, a su vez, permitió el estudio de las motivaciones, actitudes, valores y creencias de los grupos. El análisis de contenido permitió interpretar los resultados, dando respuesta a las tres preguntas de investigación.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se establecieron cuatro líneas temáticas, que se exponen a continuación. Para ello, se ha diseñado un sistema de codificación que recoge el grupo de discusión al que se hace referencia, empleando así los códigos GD1, GD2 Y GD3 para citar textualmente comentarios que se hicieron en los grupos de discusión 1, 2 y 3, respectivamente.

Necesidad de espacios reflexión docente

En los tres grupos de discusión, las y los profesores expresaron la necesidad de tener más espacios y momentos en donde se dedique tiempo a debatir, compartir experiencias y reflexionar en conjunto hacia dónde se dirigen. “Hace falta llegar a encuentros a través del diálogo profundo y con respeto” (GD2). Ya que, si para el profesorado es difícil llegar a un acuerdo porque no comparten la misma visión sobre el propósito de la educación, será muy difícil exigir al estudiantado un trabajo armonioso y colaborativo. “Un elemento necesario es la erradicación de las concepciones individualistas y hablar más de cooperación y colaboración” (GD2).

Cochran-Smith y Lytle (2011) mencionan que un elemento clave del trabajo colaborativo es la reflexión de todos los miembros que trabajan en colaboración dentro de una comunidad profesional de aprendizaje. Por lo tanto, desarrollar y potenciar el diálogo reflexivo dentro de la universidad es esencial para que las y los profesores trabajen de manera armoniosa y

colaborativa. “Necesitamos construir desde bases conjuntas, desde visiones conjuntas para mejorar la educación” (GD3).

Esta perspectiva concuerda con lo que propone Reimers (2022) acerca de cómo los diálogos son necesarios porque las ideas se contextualizan sobre las necesidades, fortalezas y posibilidades de cada institución concreta. Además, permite hablar acerca de las creencias y los valores compartidos que definen la cultura educativa del centro.

A su vez, Cadavieco, Martínez y Cabezas (2016) menciona que el trabajo cooperativo entre los docentes contribuye a la mejora de la calidad de la docencia. Por lo tanto, es necesario potenciar culturas docentes colaborativas en donde se destaque la importancia de cada persona dentro de una comunidad de diálogo y reflexión, en el que todas las personas contribuyan con su interacción activa a la resolución de algún problema o a la consecución de los objetivos compartidos.

Llegar a un futuro educativo depende más de las acciones que de las palabras

Un tema importante del que se habló fue de la gran distancia que existe entre la teoría y la práctica. La falsedad que muchas veces se encuentra entre lo que se dice en el discurso y cómo se actúa en el ejercicio docente. Al respecto, la coherencia pedagógica se describe como la relación que existe entre el rol del docente y la práctica profesional, dentro y fuera del aula, teniendo en cuenta la responsabilidad que esa relación tiene sobre los estudiantes y la academia (Isaac, 2014).

Por ello, es necesario tener coherencia, no basta con aceptar y defender posturas ideológicas y teóricas acerca de la educación ideal; sino que también se debe llevar la teoría a la praxis y esta es la dificultad, pues se menciona que “el aspecto más limitante de esta transformación de la educación es el profesorado” (GD3), pues en la mayoría de las ocasiones es una cuestión actitudinal. Además, también se argumenta que llevar la teoría de una educación transformadora a la práctica “requiere de valentía y compromiso ético por parte del profesorado” (GD3).

Al respecto, Freire (1997) expone la necesidad de buscar la coherencia del docente entre el ser y el hacer en cuanto a la dimensión de la formación humana. Es decir, la relación del ser docente, del saber que le debe respeto a la autonomía y dignidad del educando, como persona plena de derechos. Esta postura coincide con lo discutido en los distintos grupos, pues se defiende que “a pesar de todos los factores que pudieran existir es posible llevar esa teoría a la práctica. El factor más limitante de esta transformación en la educación es el profesorado” (GD2).

Esto concuerda con las investigaciones que se han llevado a cabo en la Universidad de Harvard a cargo de Reimers (2022), quien identificó que uno de los principales obstáculos para implementar propuestas de cambio educativo son las maneras de pensar o (mindsets) del profesorado.

Un currículum educativo transdisciplinario: sin asignaturas

Es imperante dejar de entender la escuela como está formada actualmente, la escuela del profesor y el alumno dentro de un aula como únicos agentes participantes en el proceso educativo, donde los contenidos están divididos por asignaturas. Esto conlleva a que el alumnado pierda el sentido y el significado de lo que está aprendiendo. “En Infantil todavía queda la pureza de la educación, no existen asignaturas y todo se enseña de forma global y natural” (GD1). En donde el alumnado va aprendiendo y aplicando esos aprendizajes en su vida diaria, no solo para aprobar un examen o un curso.

Además, se menciona que la escuela se caracteriza por la carencia de las tres “C”: por la falta de consciencia, por la falta de coherencia y, además, por estar cerrada. “No está abierta a la sociedad, niños y niñas están aprendiendo un montón de cosas y están siendo influidos por cosas que ocurren mayoritariamente fuera de la escuela y, sin embargo, en la escuela se ignora todo lo que ocurre fuera de la escuela” (GD3).

Con relación a ello, Jiménez (2018) explica que es necesario “des-asignaturizar la formación de los Derechos Humanos en la escuela se convierte en una expresión de respeto y seriedad para lograr su vivencia, ejercicio, disfrute y asunción por parte de todos sus integrantes. Los currículos no pueden ser cerrados y jerarquizados soportados en asignaturas y materias aisladas y atomizadas, deben sustentarse en procesos de investigación e indagación permanentes” (p. 45).

Y, para ello, la flexibilidad del currículo, indicando los objetivos fundamentales de aprendizaje para la recuperación del alumnado, es fundamental para superar la crisis de aprendizaje de estos, perjudicados por la pandemia (Guimarães, 2020, p. 28).

Por todo lo expuesto, las y los participantes mencionan que es urgente erradicar esa idea de la que el aula se reduce a la arquitectura acotada por cuatro paredes y reivindicar que la escuela la tenemos afuera, a nuestro alrededor, en nuestro entorno. Es fundamental que las y los estudiantes sepan que podemos ir de excursión y seguir aprendiendo no como lo ven ahora “no hay clase, día libre” (GD1), sino que hay que dejar claro la relación directa que existe con el entorno en donde vivimos.

En este tema, Díez-Gutiérrez (2020) expone que es necesario revisar y llevar a la práctica concepciones que van pasando de moda sin ni siquiera haber hecho mella en la mayoría de los centros educativos, tales como: la ciudad educadora, el aula sin muros, la escuela abierta, la comunidad educativa, etcétera.

Eliminar los términos educativos economicistas

Es urgente eliminar los términos educativos economicistas que se han vuelto cotidianos en los contextos escolares como la competitividad, el logro, la calidad, porque “la calidad viene del mundo de la empresa y es utilizada para medir determinadas cosas o productos y la educación no es una empresa” (GD2). Es necesario entender la educación de otra manera y ver a las personas como lo que son: personas. Dejar de calificar a las personas como si fueran productos de mercado y eliminar el fomento del individualismo que viene de las lógicas de mercado que han colonizado el territorio escolar.

Hay que recordar que estamos formando seres humanos, no trabajadores, y que “la misión de la escuela es de naturaleza utópica, pero no debemos renunciar a ella: cambiar los horizontes de felicidad de la gente. Es decir, cuando se asumen los valores de compromiso, cooperación, colaboración, solidaridad, respeto, etc., dejan de ser palabras y para ser asumidos de manera que, comportarte así, te hace feliz. Eso sería un logro extraordinario de la escuela y la escuela no se cree que esta tarea tan hermosa y tan útil socialmente y humanamente sea la que tenga que llevar a cabo” (GD3).

Díez-Gutiérrez (2020) expone que, en España, con sus últimas leyes educativas, se importan y aplican ideas y prácticas del sector empresarial al sector público educativo, con la colaboración de nuevos actores privados y con la finalidad de que las escuelas se gestionen cada vez más como empresas.

A su vez, es necesario eliminar de nuestro vocabulario el individualismo y el discurso dominante de la meritocracia, la productividad, la sociedad competitiva; y trabajar bajo pedagogías solidarias, de colaboración, de cooperación e inclusivas. Es decir, formar en valores y actitudes que reconozcan, acepten y valoren la diversidad.

“Si la escuela mantuviera características esenciales como: capacidad de acogida y de universalización, cambiar los horizontes de felicidad de la gente y mantener los viejos sueños y utopías de poner al hijo del carbonero y al hijo del marqués en la misma escuela, que ningún niño pudiera ser excluido nos ayudarían a cambiar la escuela de una manera determinante” (GD1).

Morán (2014) argumenta que urge de manera acuciante dar a todas las personas la oportunidad de aprender mediante pedagogías solidarias, de equidad, desde la diferencia y la diversidad; practicadas bajo diversos constructos con el fin de educar para una ética solidaria y recíproca que posibilite el sentido de lo plural para contrarrestar la exclusión y las relaciones asimétricas.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Gracias a los datos obtenidos de los grupos de discusión de la Facultad de Educación del Campus Segovia de la Universidad de Valladolid, se puede dar respuesta a las preguntas de investigación, que a su vez son invitaciones y propuestas al lector para llevar a cabo en su práctica docente.

Para dar respuesta a la pregunta “¿Qué debemos seguir haciendo?”, se concluye que es necesario abogar por una educación pública, universal e inclusiva, que reciba, acepte y cobije a todas las personas. Esto ayudará a ser mejores, tanto individual como colectivamente, y ayudará a que la escuela siga siendo un bien público y común, resignificándola, pues no es un producto ni una cosa que se pueda comprar. Tiene que estar fuera de todos los intereses ajenos al mercado.

Debemos mantener una actitud política militante a favor de la equidad y de la justicia social. Enseñar para que los niños y niñas aprendan a leer y escribir en un sentido amplio. Es decir, alfabetizar para enseñar a leer el mundo, vinculando los aprendizajes significativos con la vida mediante pedagogías con un carácter paidocéntrico, en donde se vea y valore al alumnado como la persona que ya es, no como proyecto de persona que será en un futuro. Así como entender la educación fuera del aula incluyendo el entorno, las familias, bajo un enfoque global, abierto y flexible.

Por otro lado, “¿Qué debemos dejar de hacer?”. Lo que se debe cambiar, es dejar de encasillar la enseñanza en asignaturas, de dar contenidos poco significativos que no sirven para la vida porque no están contextualizados a la realidad. Quitarse la idea de que la clase son cuatro paredes y existen solo el profesor que enseña y el alumno que aprende, se debe rechazar la educación empobrecida que crea alumnos dependientes que solo saben responder. Así como para el profesorado dejar de centrarse en las palabras y centrarse más en la coherencia, en ser más reflexivos y realmente llevar a la práctica todo lo que se dice, llevar a la práctica el aprender a conocer, hacer, ser y a vivir de manera armoniosa, cooperativa y solidaria.

Otros elementos que son necesarios erradicar de la escuela son todas las concepciones individualistas, vinculadas a contravalores como la competencia, la productividad, la sociedad

competitiva y la exclusión en la escuela. Eliminar todas las formas posibles de lenguaje empresarial en la escuela. Dejar de ver a los estudiantes como productos de mercado o etiquetado; y verlos como personas que son, con diferentes capacidades, características, cualidades, etc. Por lo tanto, dejar la evaluación tradicional en donde se le atribuye un valor numérico a cada persona.

Finalmente, en cuanto a “¿Qué debemos reinventar completamente?”, lo que se debe reinventar de manera creativa es el sistema de evaluación porque todas las personas aprenden, pero no todas tienen que aprender lo mismo, ni al mismo tiempo. Por lo tanto, no deben ser evaluadas por igual, debe tomarse en cuenta el proceso personal e individualizado de cada estudiante, más que un resultado estandarizado. También se debe reorganizar y optimizar los recursos que existen en las escuelas para mejorar la atención e inclusión del alumnado. Así como mejorar la forma en que la escuela se relaciona con todas las partes de la comunidad educativa.

Asimismo, se debe reinventar de manera creativa la función de la escuela frente al cambio climático, no es solo reciclar, reutilizar o reducir; sino trabajar actitudes y valores que generen en los individuos un espíritu crítico y de compromiso, amor, cuidado y responsabilidad con el medio ambiente. Así como el uso consciente, bajo lineamientos éticos y morales de la tecnología. Frenar la difusión de información falsa mediante una alfabetización digital y humanística que refuerce la capacidad de distinguir la mentira de la verdad y el uso consciente bajo lineamientos éticos.

Se concluye que es necesario dejar de lado todo tipo de terminología que etiquete, señale y encasille a una persona en un determinado nivel de aprendizaje y, por el contrario, se propone valorar a cada persona por el simple hecho de ser. Así como eliminar el individualismo y lógicas de mercado que han colonizado el territorio escolar poniendo etiquetas y términos empresariales en la educación como la competitividad, el logro, la calidad, etc. Y se invita a pensar en un enfoque de derecho, ecológico, feminista, abierto, responsable con el medio ambiente.

Se plantea también un currículo contextualizado, flexible y basado en la sostenibilidad, en donde la formación del ser sea tan importante como la del saber. Un currículo que sea compatible con los espacios de reflexión, de cuestionamiento, de aprendizaje basado en problemas que guíen a una alfabetización múltiple para desarrollar el espíritu crítico de las personas que les permita transformar la sociedad.

Se propone a las universidades que formen al estudiantado, no solo con conocimientos teóricos, sino también desde la praxis activa y consciente con aptitudes y actitudes para mejorar la

articulación entre la teoría y la práctica. Es decir, que las instituciones de enseñanza superior potencien culturas docentes colaborativas desde los programas de formación del profesorado que integren la interrelación social, el diálogo y la reflexión mediante espacios y vínculos compartidos entre las escuelas, los centros comunitarios, los hospitales, las empresas, etc., y la universidad.

Asimismo, se propone que actuales y futuros docentes lleven a cabo prácticas contextualizadas, ecológicas, didácticas, inclusivas, justas e interdisciplinarias y, a su vez, pongan en práctica pedagogías basadas en la cooperación, la colaboración y la solidaridad, que prioricen la diversidad y el pluralismo.

Se resalta el papel crucial de las y los maestros porque se ha puesto de manifiesto que nada es más poderoso que las actitudes y formas de pensar del profesorado para provocar verdaderos cambios educativos significativos, pues tienen un doble filo como limitante o potenciador, para apoyar a la práctica educativa o bien obstaculizarla.

Por todo lo expuesto, se propone la puesta en marcha de diálogos educativos continuos porque, en ellos, se reflejan las maneras de pensar y las creencias del profesorado sobre cómo debe enseñarse, para qué hacerlo y sobre la valoración de la educación. Y son precisamente estas creencias y valores compartidos los que definen una cultura educativa, que para transformarla será necesario reconocerla, examinarla, contrastarla. Y solo así se lograrán traducir las ideas en acciones, propuestas de cambio e implementación efectiva de los propósitos educativos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abela, J. (2002). Las técnicas de Análisis de Contenido una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces - Universidad de Granada*, 10(2), 1 - 34.
- Cadavieco, J., Martínez, M. y Cabezas, I. (2016). El trabajo colaborativo en la educación superior: una competencia profesional para los futuros docentes. *Educação & Sociedade*, 37, 519-538.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W. y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Díez-Gutiérrez, E. (2020). La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 13-29.
- Faure, E. et al. (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Alianza.

- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.
- Isaac, M. (2014). *Coherencia pedagógica y práctica docente en la educación superior*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10654/12935>.
- Jiménez, N. (2018). Dilemas entre el contexto de formulación y el ejercicio y la vivencia de los derechos humanos en la escuela. *Revista Entornos*, 31(2), 44-47.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *Bmj*, 311(7000), 299-302.
- Martínez, M. y González, L. (2015). Contribución de la técnica del grupo focal al acercamiento a la percepción estudiantil sobre accesibilidad en el entorno universitario. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-16.
- Morán, A. (2014). Pedagogía de las diferencias y la equidad... Desde y hacia una educación-cultura inclusiva de paz positiva e integral. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 10(4), 227-276.
- Reimers, F. (2022). Inteligencia Colectiva para Reimaginar Juntos Nuestros Futuros y construir un Nuevo Contrato Social para la Educación. *Diálogos por un nuevo contrato social para la educación*, 5.
- Sanz-Ponce, R. y González-Bertolín, A. (2018). La educación sigue siendo un “tesoro”. Educación y docentes en los informes internacionales de la Unesco. *Revista iberoamericana de educación superior*, 9(25), 157-174.
- Silveira, D., Colomé, C., Heck, T., Nunes, M. y Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de enfermería*, 24(1-2), 71-75.

LA INTERVENCIÓN ESTÉTICA COMO VÍA DE PARTICIPACIÓN CREATIVA DE LA INFANCIA EN LA CIUDAD

Cinta Pilar Báez García

Universidad de Granada

cbaez@ugr.es

PALABRAS CLAVE

Infancia, participación infantil, espacio urbano, intervención urbana, Educación Infantil

RESUMEN

La identidad de la infancia se construye progresivamente en relación con el espacio público, atravesada por una serie de factores sociales, económicos, y políticos que están basados en parámetros adultos. Para lograr una consciencia participativa de la infancia ha de permitirse la relación recíproca y sensible con el espacio urbano. Así, la escuela tiene la responsabilidad de reivindicar la presencia infantil en el contexto urbano desde una perspectiva crítica y transformadora de la educación. El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la participación infantil en el espacio urbano comprendiéndolo como un lugar que educa, para posteriormente generar procesos participativos y dialógicos escuela-ciudad con grupos de niños y niñas (3-6 años) en el espacio urbano mediante intervenciones estéticas contemporáneas. Este proyecto se plantea desde un enfoque cualitativo-artístico mediante procesos de Investigación-Acción-Participativa basada en las Artes cuyos instrumentos utilizados son la observación sistemática vinculada al registro visual interpretativo y las intervenciones urbanas, como procesos artísticos de investigación educativa. Los resultados evidencian que las concepciones y actuaciones sobre la infancia se siguen construyendo sobre el imaginario de su “vulnerabilidad”. Estas propuestas ofrecen modos alternativos de percibir y repensar la ciudad como contexto pedagógico, generador de la identidad social de la infancia, y las prácticas artísticas como vías idóneas para la apropiación, reconocimiento y participación del niño y la niña en este espacio.

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de infancia, implica también hablar de su identidad, como colectivo social, que habita un espacio urbano de intercambio. Esta es razón de peso para abordar el espacio urbano desde una mirada pedagógica. Es decir, como un espacio socialmente construido a partir de estas reciprocidades. De un modo metafórico, si transcendemos del enfoque del espacio como una estructura sólida y estática, y lo apreciamos como un lugar líquido y mutable, vinculado a las relaciones socio-culturales, podremos dilucidar estas interacciones dinámicas como los

verdaderos fragmentos que conforman el propio espacio (Deleuze y Guattari, 1997). Esto nos da pie a buscar de qué modo esas interacciones generan nuevas posibilidades relacionales, traducidas en las diferentes dimensiones de los lugares: físicos, psicológicos, pedagógicos, sociales, emocionales, poéticos, políticos...etc. Pero estas dimensiones o estratos no las consideramos independientes unas de otras, sino que abordamos nuestro estudio a través los espacios intersticiales. Por esta razón, nuestra propuesta se fundamenta en estudiar el límite entre escuela-espacio público, concibiéndolo como el espacio adecuado para formular procesos participativos en la etapa inicial (Herner, 2009).

Desde la dimensión política, social y educativa, a partir de la repercusión en España del Movimiento de Cooperación Educativo italiano, iniciado por Alfieri, Tonucci, Frabboni a finales a los ochenta, se toma consciencia del potencial educativo que alberga la ciudad. Se organiza el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras (1990). Desde la propia práctica, en 1991 el ayuntamiento de Fano (Italia), abrió el laboratorio denominado “Fano, la ciudad de los niños y las niñas” pidiendo al pedagogo Francesco Tonucci que la dirigiera. Este proyecto propone estrategias prácticas basadas en el papel activo y la autonomía del niño y la niña en la ciudad, planteando políticas para “repensar la ciudad tomando al niño/a como parámetro” (Tonucci, 2015). Un año más tarde, la importancia de los Gobiernos locales pasó a tener una repercusión internacional, con la iniciativa Alcaldes Defensores de la Infancia (en 1992, en Dakar, Senegal), que fue respaldada por UNICEF. En este marco, se lanzó el Programa Ciudades Amigas de la Infancia, al que UNICEF Comité Español se sumó en 2001, junto con el Ministerio de Sanidad, Políticas Sociales e Igualdad; la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP) y el Instituto Universitario de Necesidades y Derechos de la Infancia y Adolescencia (IUNDIA) (Gadotti, 2005).

Desde este concepto de ciudad educadora la escuela, y especialmente en edades tempranas, es agente y garante de un contexto urbano inclusivo, sostenible y amable para el colectivo infantil. Sin embargo, en la praxis educativa existe una gran ausencia de la ciudad en la escuela, y está a su vez establece límites frente al entorno urbano más próximo generando una gran brecha social y pedagógica que desvincula a la escuela del marco real de la vida en el espacio urbano (Villena y Molina, 2015). Este trabajo aboga por un diálogo diferente entre escuela y ciudad que promueva un “currículum sin paredes” pues los niños y las niñas tienen su derecho a la ciudad. Si la ciudad es un marco curricular idóneo, las actividades y experiencias urbanas producen y requieren conocimientos por parte de quienes la habitan.

El movimiento de ciudades educadoras y los proyectos educativos centrados en la movilidad son algunas de las alternativas desarrolladas para que la escuela se abra a las experiencias pedagógicas que puede brindar la ciudad. Por tal motivo, las experiencias creativas de apropiación y de resignificación urbana se plantean como procesos participativos innovadores de gran calado político, social y pedagógico.

1.1. Hacia la participación creativa de los niños y las niñas en la ciudad

El derecho de la infancia a participar de forma activa queda recogido en el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), así como en la legislación española, en la ley Orgánica 1/1996, de Protección Jurídica del menor, en el Artículo 7, ambas normativas establecen el derecho de participación plena de los/as niños/as en la que los Estados Partes generarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, para participar en la vida cultural, artística y recreativa (UNICEF, 2006). Asimismo, participar supone la intervención activa del colectivo infantil en la construcción de su propia realidad, y una dinámica de intercambio que genera una recíproca transformación entre los niños y las niñas y el contexto urbano. Participar en este sentido conlleva tres dimensiones clave: ser parte (en referencia al peso de la participación), tener parte (asumir un papel fundamental en el proceso participativo) y tomar parte (capacidad de hacer y decidir) (EAPN, 2021).

No obstante, y siguiendo las escalas propuestas por Hart (1997) esto se cristaliza en tensiones entre los intereses de los niños y las niñas y los de los/as adultos/as, e incluso de las autoridades responsables, tendiendo a confundirlos, o incluso a obviarlos. Entonces, a riesgo de caer en ambigüedades sobre la participación infantil podríamos hablar de cuatro moduladores: la implicación, la información o consciencia, capacidad de decisión, y compromiso o responsabilidad (Trilla y Novella, 2001). Sin embargo, como vemos las concepciones relativas a los procesos participativos de la infancia residen en la mayoría de los casos en un componente verbal, y, por ende, existe una limitación de tipo etaria, siempre regida y mediada por la figura adulta. En este sentido, cabría un debate abierto acerca de nuevos modos de mirar, entender o compartir el espacio público entre los niños y las niñas y el mundo adulto. Esto mismo nos conduce directamente a las amplias implicaciones del arte en los procesos participativos. Tal y como propone Palacios (2011) es determinante la apelación a nuevas estrategias de intervención, a través de la reapropiación del territorio público, mediante irrupciones en el espacio urbano y de tránsito tornándolo significativo, e incluso subversivo en un gran número de ocasiones (Palacios, 2011). Estos procesos creativos de participación se sostienen en el denominado arte contextual, que se concreta a través de una serie de formas de expresión

artística tales como: el arte de intervención, el arte comprometido de carácter activista, el arte que se apodera del espacio urbano o el paisaje. Todas ellas las consideramos estéticas participativas o activas. Lo que les caracteriza es que la lectura e interpretación estética viene determinada por el contexto específico que el/la artista de un modo circunstancial, “aquí” y “ahora”, decide apropiarse para manifestar sus inquietudes sociales y humanas (Ardenne, 2006). De este modo, extrapolando las posibilidades participativas del arte contextual a los procesos participativos de la infancia, podemos dilucidar una serie de interacciones entre este colectivo y el espacio urbano que suceden continuamente. Acciones tales como jugar o apropiarse física y simbólicamente de diversos espacios forman parte del imaginario de los/as niños y niñas en sus escenarios urbanos y cotidianos (Abad, 2011; Gülgönen 2016). El arte colaborativo, o arte contextual se reafirman como una oportunidad para la búsqueda de esa participación más próxima a la infancia. Este tipo de propuestas estéticas exponen en primera instancia, una estrategia pedagógica que reconoce en el juego, la diversidad de lenguajes y la autonomía, la capacidad de transformación urbana, logrando alteraciones de la realidad de un modo consciente y voluntario (Acosta y Pineda, 2007). Y por otra persigue conocer y comprender los imaginarios de participación del grupo infantil para generar nuevos sentidos, símbolos y significados. La ciudad se torna posible como lugar y ocasión para el aprendizaje de la infancia. Se toma parte desde la experiencia personal en la construcción de espacios participativos de la vida cotidiana. Así, consideramos que la participación no solo es un discurso político sino también y sobre todo una práctica estética y acción pedagógica que cobra vida a partir del vínculo y la interacción del/a niño/a con el contexto urbano de un modo particular.

1.1.1. Intervenciones estéticas participativas en el medio urbano

Las intervenciones urbanas son las acciones espaciales que generan procesos de transformación y apropiación de los espacios a través de prácticas artísticas. Estas prácticas se pueden presentar en un sinfín de registros, los recorridos son una de las estrategias fundamentales. Parten de la premisa de que si el escenario urbano no se apropia no es posible transformarlo (Augé, 2000). Por este motivo, el proceso de aprendizaje empieza por brindar a los niños y las niñas y a los/as adultos/as la oportunidad de reconocer el espacio colaborativo en que se despliega el proceso pedagógico (Trachana, 2011) Este recorrido tiene una doble dimensión, desde fuera, lo físico, y desde dentro, lo simbólico, el espacio a travesado por la experiencia de la infancia o su huella ya es en sí un espacio vivo (Gaitán, 2007). Es, por tanto, que infancia y ciudad se relacionan en su cotidianidad, de hecho, el aprendizaje se configura desde una perspectiva aún más globalizada, que no tiene porqué ligarse únicamente a la estructura escolar, va más allá de la propia institucionalización de la educación.

Con tal motivo, resulta de interés mencionar brevemente algunas referencias artísticas clave, dado que de acuerdo con las motivaciones del presente trabajo tomamos los procesos estéticos como procesos de indagación en sí mismos. Son a su vez interesantes las obras de Francis Alÿs (1997), en las que se valen del desplazamiento por el espacio con una finalidad estética. Estas propuestas contextuales se enmarcan a su vez en el arte de la movilidad o arte móvil, surge por dos cualidades: producir algo sensible y esparcirlo por el espacio (Ardenne, 2006). En el caso de la intervención estética de Francis Alÿs (1997) que seleccionamos para nuestro trabajo, mediante acciones, gestos y performances involucra de manera original el espacio público y social, transformándolos en un discurso dialéctico donde lo político se genera a partir de la poesía espacial. Sus metáforas, parábolas y episodios tienen un lugar común en la intervención del individuo o colectividades en el territorio urbano. La obra seleccionada y adaptada, se denomina, “Sometimes making something leads to nothing” (1997), en ésta el artista empuja un bloque de hielo durante nueve horas y media, como recoge el vídeo que registra esta acción. Mediante esta intervención el artista pone en tela de juicio la idea capitalista de que no hay nada que no se pueda conseguir con afán y esfuerzo, elementos esenciales que tienen su recompensa y que nos llevarán forzosamente al éxito. Así, nos invita a reflexionar sobre las creencias que sostienen nuestra sociedad occidental (Segura, 2009). Efectivamente, podríamos extrapolar esta idea al ámbito educativo, cuyo sentido suele ser más teleológico y productivo que relacional y experiencial. Planteando que la esencia de la educación no sea tanto el resultado material o la competencia adquirida resultante como el propio proceso en sí. Otra corriente creativa influyente en las intervenciones desarrolladas en este trabajo es el Arte Povera o Arte Pobre italiano en la que se encuentran artistas que se valen toda clase de materiales humildes y deshechos, industriales, pero sobre todo naturales. De Arman (1928-2005) tomamos su obra “Poubelles des halles”. Éste es un artista cuya principal aportación fue el concepto de acumulación desde el que ha abordado numerosas obras. Realiza composiciones con objetos de deshecho que suele encerrar en recipientes transparentes para que se pueda ver el contenido. Estas obras pretenden ser un reflejo de la sociedad consumista occidental. En definitiva, para nuestro proyecto el valor pedagógico que enriquece este tipo de arte es la importancia de un proceso colectivo de indagación a partir de formas de interacción próximas a las acciones participativas de los niños y las niñas con fines estéticos.

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El objetivo general de este trabajo es profundizar acerca de la participación creativa de la infancia en el espacio urbano próximo al centro educativo mediante el planteamiento de intervenciones estéticas participativas en la etapa de Educación Infantil.

Con tal propósito planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Ahondar en los procesos participativos del colectivo infantil en el marco del espacio urbano incidiendo en los imaginarios sociales y pedagógicos que los rigen.
- Proponer prácticas estéticas participativas como procesos más abiertos y próximos a las formas de participación de los niños y las niñas desde edades tempranas.
- Implementar colaborativamente con un centro educativo de educación infantil iniciativas estéticas que faciliten relaciones y experiencias dialógicas entre el territorio urbano y el espacio educativo.

3. METODOLOGÍA / MÉTODO

El estudio se posiciona en el paradigma construccionista (Papert y Harel, 1991), dado que los imaginarios se conforman a través de los intercambios e interacciones sociales que son mediatizados por una gran diversidad de códigos, son por tanto construidos social y pedagógicamente. Las acciones relacionales y participativas hacia las que se orienta este trabajo radican en dichos supuestos epistemológicos. El enfoque metodológico se encuadra en el modelo de la investigación-acción participativa basado en las artes visuales aplicado al contexto de la educación infantil desde un enfoque cualitativo-artístico (Eisner, 2002; Roldán y Viadel, 2012). Esta perspectiva metodológica hace posible comprender la práctica artística como proceso de investigación, de pensamiento y reflexión crítica en constante reformulación (Dewey, 1995). Siguiendo las aportaciones de Viadel y Roldán (2021) y León y Montero (2015), la Investigación-Acción Participativa basada en estrategias visuales pone el foco en comprender el contexto cultural y relacional tratando de cambiarlo, implicando en todo momento la propia comunidad. Este concepto se ajusta perfectamente a las acciones artísticas colaborativas mencionadas previamente en el apartado de justificación teórico.

3.1 Contexto y participantes

El presente proyecto se desarrolla en el marco formativo del Máster Artes Visuales y Educación: un enfoque construccionista, y en el Proyecto de Innovación Docente Arte para Aprender Arte del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada creado en 2013 en colaboración con el Centro Cultural CajaGranada.

Sus coordinadores y comisarios son los docentes Joaquín Roldán Ramírez y Ricardo Marín Viadel. Como acción paralela a las propias del proyecto el equipo planteó generar propuestas en el marco de algunos de los centros educativos participantes. El objetivo de estas acciones era abrir tanto el espacio del museo, como las situaciones estéticas desarrolladas allí a otros contextos educativos, entre los que fue clave el espacio urbano. Asimismo, a partir de dos artistas contemporáneos se plantean y desarrollan intervenciones estéticas participativas en el contexto transicional entre el CEIP Luis Rosales de Granada y el parque contiguo al centro, el Parque Universitario Fuentenueva, perteneciente a la Universidad de Granada. En el proyecto han participado un total de 72 niños y niñas de Educación Infantil de 3, 4 y 5 años, junto con 3 maestras coordinadoras de los respectivos grupos, y el equipo de 5 mediadores/as, además de las dos investigadoras y coordinadoras de las propuestas. Se han realizado un total de 6 intervenciones estéticas participativas en el espacio transicional, entre la escuela y el entorno urbano, basadas en la adaptación a cada uno de los grupos de edad de las obras artísticas referentes.

3.2 Instrumentos

Para articular las intervenciones implementadas, así como el rol desempeñado por cada una de las partes colaboradoras, se establecen una serie de estrategias que permiten el desarrollo de las acciones y de los procesos llevados a cabo por el equipo en el transcurso del proyecto.

3.2.1 Registro fotográfico

La fotografía, sin desligarse de la observación participante, comunica maneras de pensar, actuar, pero también de sentir, por lo que los registros que sobreviven materialmente se convierten de inmediato en vestigios de posible interés para la investigación social, de ahí la importancia de analizarla por su valor histórico y epistémico (Roldán y Marín, 2012). En nuestro caso, el registro fotográfico como un instrumento de recogida de datos, y el estilo visual que nos proponemos está marcado más que por un registro documental por un estilo centrado en el componente estético y evocativo, más que un registro descriptivo, a partir de las relaciones sutiles y sensibles entre espacios y los procesos de creación de la comunidad educativa, y muy especialmente de la infancia (Cabanellas y Hoyuelos, 2005).

3.2.2 Intervención estética participativa

Se refiere a un tipo de práctica artística que permite la participación activa de los niños y las niñas a través procesos de apropiación simbólica y creativa del espacio urbano. En el caso del proyecto, partiendo de los referentes artísticos, Alÿs y Arman, planteamos dos recorridos

artísticos entre escuela-ciudad, que a modos de acciones dialógicas facilitan la presencia, visibilización, e intervención de los niños las y niñas en el espacio urbano. El primer recorrido se centra en el primer referente y consiste en generar una intervención con pequeños cubos de hielo, dejando un rastro efímero del trayecto escuela-parque. El segundo referente está presente en el recorrido de vuelta, parque-escuela, y se centra una caminata por este entorno urbano para realizar una recolección de objetos de deshecho que provocaran el interés de los grupos.

3.2.3 Narrativas visuales

La construcción de narrativas visuales facilita estructuración del proyecto en un proceso de organización, selección, e interpretación de los procesos participativos de cada uno de los grupos de edad. Da lugar al análisis a través de lenguajes verbales y visuales que argumentan y profundizan en los matices de las acciones participativas. Este proceso parte de procesos interpretativo que reside sobre todo el equipo, pero se presenta a las tres maestras, así como a los grupos con los que se ha colaborado, contemplando, por supuesto, una adaptación del discurso en función de cada grupo.

3.3 Procedimiento

El presente proyecto se vertebra temporal y estructuralmente en relación a las fases propuestas por León y Montero (2015), que ampliamos a continuación, y que van desde el acceso al centro educativo hasta el desarrollo colaborativo de las intervenciones con los diferentes grupos, finalizando con la valoración conjunta de la totalidad de proyecto.

3.3.1 Contacto con la comunidad y el entorno educativo

Dentro de este primer paso englobamos la toma de contacto con la comunidad educativa, y la familiarización entre el equipo investigador y la comunidad educativa mediante una serie de reuniones donde realizamos un pequeño esbozo y planificamos las acciones: procedimientos, artistas referentes, temáticas que podíamos abordar, espacios urbanos más accesibles para este propósito, entre otros aspectos que surgieron espontáneamente, siendo un proceso que encuentra su motivación tanto en intereses de la comunidad como del propio equipo investigador. Se acordó con el resto de maestras los aspectos organizativos a tener en cuenta para el desarrollo de las intervenciones: fechas, número de grupos participantes, fases y organización temporal, recursos materiales y personales necesarios, aspectos que debían consultarse con otras partes como la posibilidad de realizar un registro visual o la necesidad de obtener permisos o no para salir al exterior del centro educativo.

En ese primer paso también registramos visualmente algunos de los espacios del centro, así como los que componían el parque colindante con el centro educativo como el camino central. Fotografiamos relaciones, vínculos, sumergiéndonos en la cotidianeidad de dicho espacio.

3.3.2 Elaboración del plan de acción

Este siguiente paso se centró, por una parte, en el abordaje de los intereses y necesidades de la comunidad educativa y la configuración de las intervenciones desde una perspectiva horizontal. Y por otro lado, se organizaron y consensuaron los roles de cada una de las partes:

Docentes

La función del profesorado está marcada por la relación horizontal con el grupo, en su figura de mediador y conocedor de las particularidades del mismo. Su intervención ha de reajustarse continuamente a las necesidades de aprendizaje, y del propio proyecto. Por este motivo es de capital importancia que el docente se implique y participe de las acciones realizadas con los diversos grupos sin mediatizar extremadamente su capacidad creativa.

Niños/as

La intención no es solo que la infancia constituya un carácter activo y sea protagonista de su propio aprendizaje, como reza la pedagogía más innovadora, sino también y ante todo que ésta tome consciencia de sí misma a través de éste, mediante sus acciones, sus discursos y sus silencios. El arte permite explorar introspectivamente a través de procesos de apropiación espacial. En este sentido el juego tiene un papel determinante, como un mapa representativo de relaciones de identidad y pertenencia entre el niño/a y el espacio.

Equipo de mediación artística

Estos comparten la misma función que personal docente, relativamente. Se ocupan de guiar al grupo proponiéndole diferentes formas de interacción con el espacio y los objetos artísticos, en las que ellos también participan. Esto implica promover la experiencia sensorial vinculándola a su vez con otros aprendizajes propios de la etapa. En suma, tendrán que propiciar situaciones de aprendizaje escuchando y potenciando los múltiples lenguajes de la infancia a través de la experiencia estética y lúdica.

Investigadoras

En nuestro estudio adoptar el papel de la persona que realiza el registro está estrechamente vinculado al de investigador y por tanto del docente, e igualmente ocurre con la función de la

fotografía en la investigación. A su vez, las investigadoras también se han encargado de coordinar a los grupos y al equipo de mediadores/as, así como vertebrar la implementación de los procesos participativos, y finalmente generar espacio de análisis interpretativo e intercambio de las experiencias extraídas en los diferentes niveles de participación, y en la transformación simbólica del espacio.

3.3.3 Implantación del curso de la acción

En este paso se implican el mayor número de participantes atendiendo a los diferentes roles y acciones, además de al plan de intervención. En este sentido se dejan claros cuales eran los focos o indicadores claves: la construcción de imaginarios adulto/a-niño/a, la transformación simbólica del espacio, la repercusión de las acciones artísticas en la comunidad educativa. En el proceso de implementación de las intervenciones o diálogos artísticos entre la escuela y el entorno, se diferencian en las siguientes acciones fundamentales: presentación del equipo y visualización de la obra de referencia, diálogos artísticos (recorrido de ida, escuela-parque con Alÿs, recorrido de vuelta, parque-escuela con Arman), análisis conjunto de los objetos o experiencias extraídas en cada uno de los grupos, asamblea valorativa y despedida.

3.3.4 Evaluación

En este último paso de la AIP basada en las artes visuales se realiza una valoración conjunta del mismo en relación a su implantación, su impacto y la calidad del proceso. En primera instancia es el equipo de mediación artística junto con las investigadoras quienes se hacen cargo del mismo. Sin embargo, una vez que se han extraído e interpretado las experiencias mediante la construcción de narrativas visuales de las acciones, se pone a disposición del resto de la comunidad educativa, a fin de extraer conclusiones y mejoras del proyecto, con vistas a futuras intervenciones similares. Uno de los aspectos clave, de esta última etapa es valorar la incidencia que ha tenido el proyecto tanto en la comunidad educativa, con especial énfasis en los niños/as y las maestras, así como en las relaciones participativas con el entorno próximo a la escuela.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A través de las acciones estéticas y participativas los grupos que han participado han logrado vincularse a su entorno próximo. Esto ha dado lugar a un replanteamiento de la infancia insistiendo en una construcción dinámica de su identidad, que está sujeta a la variedad de experiencias e interacciones como nos hace ver Trachana (2011). La creatividad y la libertad

con la que se ha configurado este proyecto confirma una identidad social y de pertenencia al espacio público necesario para el empoderamiento y visibilización del colectivo infantil.

A su vez, las acciones estéticas participativas, a raíz de los referentes utilizados, han servido para generar otras lecturas implicando los lenguajes de los niños /as, e incorporando otras vías participativas como el movimiento, los códigos corporales o gestuales, o también la interacción simbólica con los objetos y el espacio urbano, de un modo abierto y emergente, en correspondencia con los propósitos planteados inicialmente (fig. 1).

Figura 1

Narrativa visual de la intervención estética a partir de la obra de Alÿs (1997).



Nota. Elaboración propia.

En lo referente al proceso, aunque dábamos una serie de consignas iniciales, la experiencia tenía un marcado carácter flexible y espontáneo, abierto en todo momento a las sugerencias y procesos de negociación propuestos por los grupos y de los mediadores/as in situ. Así pues, cada grupo salía de la clase organizadamente con su mediador/a. El recorrido empezaba justo en la primera puerta que tenía acceso al centro desde la calle. Allí cada grupo iba depositando los cubitos de hielo, creando sus recorridos. Como vemos en las secuencias visuales que acompañan este apartado, los tipos de recorridos iban cambiando a lo largo de todo el trayecto (fig. 2). Al inicio por la acera del colegio, los recorridos eran más rápidos e impetuosos, por lo que las líneas eran medianamente continuadas. Cuando llegaban a mitad de este recorrido empezaban a probar otras formas de dejarlos. Algunos grupos los ponía en el suelo y después lo empujaban con el pie dejando un surco, otros los pisaban, otros los mantenían en las manos esperando que se derritiesen un poco, etc. A veces individualmente, a veces en grupo, cada uno creaba de forma genuina una forma diferente de depositar su hielo (fig. 3).

A mediados del camino central del parque los grupos se bifurcaban cada uno para una zona del parque. Otros en cambio, permanecían allí durante largo rato, experimentando con charcos, amontonando los hielos en la hierba, e incluso hacían figuras con una línea o sucesión de hielo. El propósito era ir siguiendo la línea de hielo o en su defecto la huella, recogiendo aquellos objetos que pareciesen interesante guardar. Finalizado este último recorrido por el parque,

regresábamos al centro. Por el camino de vuelta los grupos comentaban entre sí cómo se habían derretido los hielos que habían dejado previamente. Al llegar a clase, por grupos, veíamos las obras del siguiente referente contemporáneo, Arman y su obra, “Poubelles des halles” (1961). Tras su comprensión, el mediador o la mediadora, les indicaba que a cada grupo que tenían que abrir la bolsa, dejando las cosas sobre la mesa y examinando sus objetos. A continuación, individualmente tenían que ir metiendo estos objetos de modo que pudieran ir componiendo su obra visual individual. Luego, la sellábamos con ayuda del equipo de mediación mediante una envasadora al vacío, esto transformaba la obra inicial dando un resultado inesperado, producto de esa deformación.

Figura 2

Secuencia visual del desarrollo de las acciones participativas y los recorridos.



Nota. Elaboración propia.

Sin embargo, a través de las acciones de las propias maestras de los grupos, parece que esta identidad se sigue construyendo sobre el imaginario de su “vulnerabilidad”. Se presupone que los/as niños/as son seres dependientes, desprovistos e incapaces, por lo tanto, su lugar no es en los espacios públicos, sino en espacios seguros privados o cerrados, entre los que se encuentra la escuela. Por tanto, siguiendo las reflexiones de Ortiz (2007) y Collins y Coleman (2008) continuamos perpetuando la visión *adultocéntrica* desde la que contemplamos la imagen de la infancia. Por eso, como plateábamos anteriormente tenemos que seguir incidiendo en la formación docente a cerca de este tipo de propuestas y metodologías participativas. La finalidad es que el propio profesorado sea consciente de que una reivindicación del derecho del niño a la ciudad es necesaria para otorgar valor a la identidad este colectivo.

En cuanto a la implicación de la institución educativa, por un lado, se dan situaciones de aprendizaje dentro únicamente del espacio escolar, comúnmente entendido como el único espacio explícitamente educativo, muy centrado en la transmisión de competencias curriculares. Por otro, los conocimientos y aprendizajes desarrollados en un contexto abierto permiten que las acciones dentro del mismo no sean solo acciones didácticas, sino también que

tengan una repercusión pública e incluso política (Segura, 2009). La utilización de recursos y espacios polivalentes, no estructurados y flexibles ha llevado a crear situaciones de aprendizaje espontáneo mediado por los propios elementos del ambiente.

El proyecto se ha caracterizado por una doble dimensión desde su propia cultura participativa, la de alumno-ciudadano, que siguiendo las ideas de Tonucci (2015) es paralela a mirar la ciudad como espacio educativo y participativo. En relación al papel del discurso artístico contemporáneo, los artistas visuales referentes han tenido el rol de transmisores y catalizadores de energías sociales. Podemos afirmar, apoyándonos en las ideas de Palacios (2011), que tanto este tipo de arte como la propia educación tienen la función de transformar, pero también de crear conciencia de necesidades colectivas.

Figura 3

Fotografía del proceso de apropiación simbólica del entorno urbano



Nota. Elaboración propia.

A nivel de la metodología visual, se ha de seguir insistiendo en la calidad fotográfica ello aportará una mayor riqueza a la lectura del discurso visual, estableciendo relaciones más sutiles con los procesos de aprendizaje y de acción participativa.

Finalmente, destacamos que las acciones desarrolladas han creado ecosistemas basados en las intervenciones infantiles que han cuestionado los límites de lo educativo. Los recorridos han dado lugar a configuración del entorno urbano próximo al centro como un laboratorio pedagógico donde convergen preguntas y respuestas sociales, y donde a su vez se dan saberes multidisciplinares a través de los intercambios y las propias experiencias estético-participativas. Siguiendo los resultados del estudio realizado, efectivamente podemos constatar, a partir del proyecto, que las intervenciones participativas y lúdicas han dado lugar a estrategias de definición de un paradigma alternativo de los espacios públicos abiertos, en este caso, desde la difusión de los límites del espacio educativo hacia el espacio urbano.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La ciudad se construye a partir de las interacciones sociales con el espacio urbano. La escuela tiene la responsabilidad de reivindicar la presencia de la infancia en el contexto urbano desde una perspectiva crítica y transformadora de la educación, mediante sus operaciones relacionales y pedagógicas con el entorno. La ciudad por su parte ha de configurarse manteniendo criterios como la inclusividad, respeto y sostenibilidad. Solo así estará forjando la participación positiva infantil en el escenario urbano.

Detectamos que es necesario incidir más en este aspecto desde la institución escolar, puesto que se le ha dado más importancia como salida puntual del centro que como intervenciones participativas. Así, confirmamos que no consiste en una reconversión del espacio urbano en un espacio pedagógico, sino que la ciudad ya es intrínsecamente un trasmisor de saberes culturales, en cuanto que es construida en base a patrones sociales. Si bien es cierto que necesitamos potenciar aún más esta perspectiva y continuar iniciando oportunidades que permitan a la infancia tomar partido de un espacio que también le es propio.

Las intervenciones artísticas en concreto, y el arte contemporáneo en general, aportan nuevas formas de participación infantil, así como modos alternativos de percibir y repensar la ciudad (Ardenne, 2006). Dar lugar a experiencias individuales y colectivas de consciencia de sí en el espacio urbano, a través de estrategias estéticas de recorrido, huellas o transformaciones de estos lugares. Ello deriva a una nueva mirada pedagógica tanto de los espacios educativos como del escenario urbano. La escuela se amplía más allá de sus muros, y otros escenarios de aprendizaje espontáneo no convencionales se tornan posibles, mediante el juego, la expresión divergente y el despliegue de la autonomía infantil.

Concluimos el presente trabajo con una frase de Paulo Freire en la que el pedagogo brasileño advierte: “En tanto que educadora, la ciudad es también educanda” (Freire, 1990), con ello esperamos que la ciudad y el entorno urbano próximo a la escuela continúe reconociendo y aprendiendo a mirar las acciones y formas de participación presentes inherentemente desde los primeros años de vida en la cotidianeidad educativa de la infancia.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, A. y Pineda, N. (2007). *Ciudad y participación infantil*. Cinde.

Alÿs, F. (1997). *Paradox of Praxis 1 (Sometimes making something leads to nothing)* [Vídeo-performance]. <https://francisalys.com/sometimes-making-something-leads-to-nothing/>

- Ardenne, P. (2006). *El arte contextual. Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación*. Centro de Documentación y Estudios avanzados de Arte Contemporáneo.
- Arman (1961). *Poubelle des Halles [Ensamblaje]*. Centro Nacional de Arte y Cultura Georges <https://www.centrepompidou.fr/es/ressources/oeuvre/czbB9a>
- Augé, M. (2000, Ed.). *Los “no lugares”, espacios del anonimato: una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.
- Cabanellas, I., Eslava, C., Fornasa, W., Hoyuelos, A., Polonio, R. y Tejada, M. (2005). *Territorios de la infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Graó.
- Capasso, V. (2011). Apropiações y reapropiações del espacio de la ciudad. Un análisis de intervenciones artístico-políticas contemporáneas en la transformación del imaginario sobre lo público. *Question*, 1(32), 1-8. <https://bit.ly/3aOC1SN>
- Collins D. y Coleman, T. (2008). Social Geographies of Education: Looking Within, and Beyond, School Boundaries. *Geography Compass*, 2(1), 281-299. <https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2007.00081.x>.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Morata.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- European Anti Poverty Network España (2021). El estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social España 2008-2020. EAPN. <https://bit.ly/3PvsW06>
- Freire, P. (1990). *Política y educación*. Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M. (2015). La escuela en la ciudad que educa. *Revista Educación Y Ciudad*, (8), 47-60. <https://doi.org/10.36737/01230425.n8.210>.
- Gülgönen, M. (2016). Espacio urbano, ciudadanía e infancia: apuntes para pensar la integración de los niños en la ciudad. En P. Ramírez Kuri (Ed.), *La reinvencción del espacio público en la ciudad fragmentada*. (409-438). UNAM.
- Hart, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental*. Routledge.

- Herner, M. T. (2009). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Huellas*, (13), 158-171. <https://bit.ly/3mi7dfC>.
- León, O. y Montero, I. (2015). *Métodos de Investigación en psicología y educación*. McGrawHill.
- Marín Viadel, R. y Roldán, J. (2022). A/r/tografía social y educación artística para la justicia social: Proyecto BombeArte. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 91-102. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.006>.
- Ortiz Gaitán, A. (2007). Geografías de la infancia: descubriendo «nuevas formas» de ver y de entender el mundo. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 49,197-216. <https://ddd.uab.cat/record/24080>
- Palacios, A. (2011). Arte y contextos de acción en el espacio público. *Creatividad y Sociedad*, 17, 1-20. <https://bit.ly/3z8WiMg>.
- Papert, S., Harel I. (1991). *Construccionism*. Ablex Publishing Corporation.
- Roldán Ramírez, J. y Marín Viadel, R. (2012). *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*. Aljibe.
- Ruíz de Velasco Gálvez, Á. y Abad Molina, J. (2011). *El juego simbólico*. Graó.
- Segura, J. C. (2009, 1-3 diciembre). *Arte, espacio público y participación ciudadana en la obra de Francis Alÿs* [Sesión de conferencia] Universitat Politècnica de Valencia, Valencia, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3830689>
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Graó.
- Trachana, A. (2011). Urbe ludens: espacios para el juego en la ciudad. *Ciudad y Territorio*, 44(173), 423-444. <https://recyt.fecyt.es/index.php/CyTET/article/view/76143>
- Trilla, J., y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana De Educación*, 26, 137-164. <https://doi.org/10.35362/rie260982>
- Unicef Comité Español (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nuevo Siglo.
- Villena Higuera, J. L. y Molina Fernández, E. (Coords.). (2015). *Ciudades con vida: infancia, participación y movilidad*. Graó.

APRENDIENDO SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA: UN PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO SILENCIOSO

Raúl A. Barba-Martín

Ángel Pérez-Pueyo

Carlos Gutiérrez-García

Universidad de León

David Hortigüela-Alcalá

Universidad de Burgos

raul.barba@unileon.es

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje-Servicio, evaluación formativa, Educación Superior, ODS, educación crítica

RESUMEN

En el ámbito universitario, siempre que fuese posible, sería fundamental que las prácticas educativas tuvieran un claro fin de aporte social. Para ello, es importante establecer procesos evaluativos que permitan al alumnado construir su propio aprendizaje. En este trabajo, se presenta un proyecto de Aprendizaje-Servicio que se ha llevado a cabo con el alumnado de la asignatura Fundamentos de la Didáctica de la Actividad Física del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León. Este proyecto tiene como finalidad el aprendizaje sobre evaluación formativa y compartida de los estudiantes, así como la transformación de las prácticas de evaluación que desarrolla en sus asignaturas el profesorado que ha aceptado participar. Tiene tres partes fundamentales 1-Preparación y diagnóstico, 2-Planificación y ejecución, y 3- Evaluación, reconocimiento y celebración. Los resultados muestran cómo los estudiantes valoran muy satisfactoriamente la experiencia, ya que les permite reflexionar sobre la evaluación vivida, así como aplicarla en propuestas de mejora. El profesorado agradece que sean los y las estudiantes quienes les presenten mejoras en la evaluación de las asignaturas, reconociendo la necesidad de darles voz para seguir mejorando. Es esencial habilitar espacios didácticos a los y las estudiantes para que puedan transformar los contextos vividos y seguir contribuyendo a la adquisición de sus competencias.

1. INTRODUCCIÓN

Las universidades deben ser centros comprometidos con la transformación educativa y social. Un ejemplo de ello es la gran importancia que los centros de Educación Superior han adquirido en los últimos años en la implementación de la agenda 2030, en relación a los Objetivos de

Desarrollo Sostenible (ODS) (Alcántara-Rubio et al., 2022; Elmassah et al., 2021) o los múltiples proyectos coordinados por profesorado universitario para transformar la docencia universitaria y mejorar así el aprendizaje de su alumnado (Barba-Martín, 2019; Barba-Martín et al., 2021; Cañadas & Santos-Pastor, 2019; Pascual-Arias et al., 2021). En este sentido, es necesario tener en cuenta que las universidades son el primer paso en la formación de los futuros/as educadores/as y, por tanto, un momento idóneo para la adquisición de competencias profesionales y de un compromiso social ético.

Para conseguirlo, un paso importante sería que la formación inicial abandone paradigmas técnicos y adopte un enfoque curricular emancipador, que permita al alumnado la adquisición de conocimientos asociados a su construcción como agente de cambio educativo, social y cultural (Imbernón, 2017). Por ello, se hace imprescindible el desarrollo de aprendizajes reflexivos y críticos, en los que el alumnado universitario sea protagonista. Estos procesos de enseñanza-aprendizaje deben estar dirigidos desde metodologías o modelos pedagógicos que fomenten la relación directa con el contexto real del alumnado y permitan realizar aportaciones al mismo. En esta línea, son innumerables las investigaciones que establecen la necesidad de desarrollar actividades de aprendizaje auténticas y procesos de evaluación formativa para la adquisición de aprendizajes sólidos y duraderos (Biggs, 2005; Buscá, et al., 2010; Chiva-Bartoll & Fernández-Rio, 2021; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

En este trabajo se presenta un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) que se ha llevado a cabo con el alumnado de la asignatura Fundamentos de la Didáctica de la Actividad Física (FDAF) del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (GCAFD) de la Universidad de León. La intención ha sido desarrollar un aprendizaje en el alumnado sobre sistemas de evaluación formativa y compartida, a la vez que favorecían la mejora de la calidad del proceso de aprendizaje y evaluación en algunas de las asignaturas de dicho grado. De esta forma, se busca contribuir a una educación de calidad (ODS 4) en los futuros/as educadores/as físico deportivos, aspecto que se antoja clave para solucionar los múltiples problemas de la sociedad del siglo XXI y contribuir a conseguir una sociedad con salud y bienestar (ODS 3).

1.1. Evaluación formativa y compartida en la Educación Superior: un sistema necesario para una educación crítica

La evaluación formativa y compartida se centra en el aprendizaje del alumnado y en su desarrollo autónomo y contextualizado (Hortigüela-Alcalá et al., 2019). Esta busca la comprensión del alumnado sobre sus logros, a través de un análisis dialogado continuo junto al

profesorado, lo cual le permite adquirir responsabilidad en el desarrollo de competencias y extrapolar el aprendizaje a contextos profesionales y sociales reales (Boud & Falchikov, 2005; Hamodi et al., 2018; López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017). Además, el uso de una evaluación formativa y compartida no solo supone un beneficio para el alumnado, sino que ayuda también a mejorar la competencia docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

La evaluación formativa y compartida busca, igualmente, garantizar la transparencia de los procesos de evaluación. Además de las ventajas para el aprendizaje, este sistema tiene una relación directa con la eliminación de malas prácticas propias de la evaluación tradicional y con el desarrollo de procesos educativos éticos y con rigor (Santos-Guerra, 2003); en los cuales el alumnado sea consciente y participe críticamente, desde el principio, de toda la toma de decisiones en torno a la construcción de su aprendizaje (Barba-Martín & Hortigüela-Alcalá, 2022). En este sentido, parece claro que la evaluación debe ser un aspecto clave en la construcción metodológica y pedagógica de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Brevik et al., 2017), dando importancia a su carácter formativo y en colaboración con el alumnado. Sin embargo, esta no es la situación actual en la Educación Superior.

A pesar de las ventajas señaladas, en las universidades aún predomina un enfoque tradicional de la evaluación (Panadero et al., 2019), centrado en la mera reproducción de contenidos y alejado de la dimensión formativa y auténtica que debería caracterizar a la evaluación. Si queremos transformar los procesos educativos de los futuros/as educadores/as, resulta necesario cambiar esta tendencia en las aulas universitarias. De hecho, una escasa vivencia de sistemas de evaluación formativa y compartida durante la formación inicial dificulta su posterior puesta en práctica en otros contextos educativos (Barba-Martín, 2020; Hamodi et al., 2017; Hortigüela-Alcalá et al., 2016), además de la falta de rigor, claridad, ética y transparencia que conlleva. Por tanto, el uso de una evaluación formativa y compartida durante la etapa universitaria tiene una relación directa con la mejora formativa, la promoción de valores pedagógicos éticos y su posterior desarrollo en otros contextos, lo que nos hace comprender la necesidad de aplicarla en nuestras asignaturas o iniciar proyectos para su promoción en la enseñanza universitaria en general.

1.2. El Aprendizaje Servicio: un proceso de transformación, a veces, “silencioso”

El ApS es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se

forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Batlle, 2011, p. 49).

A través del ApS, las instituciones universitarias pueden conseguir un doble objetivo en el desarrollo integral del alumnado: preparar competencialmente a los futuros/as profesionales y dotarles de una formación para una ciudadanía activa (Tejada, 2013). Y es que, en el ApS, el alumnado toma el protagonismo de su aprendizaje y, a la vez que desarrolla sus aprendizajes curriculares de forma reflexiva y contextualizada, da un servicio a la comunidad para mejorarla (Chiva-Bartoll & Fernández-Río, 2021). Por tanto, este modelo pedagógico se relaciona estrechamente con el compromiso social y con la adquisición de aprendizajes auténticos en los que se integran el saber, el saber hacer y el saber ser y estar (González-Geraldo et al., 2017), de ahí su buena acogida en los entornos educativos que abogan por un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales o sus contextos.

Los proyectos de ApS van ligados a un componente transformador (Chiva-Bartoll & García-Puchades, 2018). Para estos autores, en función del carácter crítico del ApS y su finalidad hacia la transformación de estructuras que generan desigualdades sociales, los proyectos pueden tener más o menos marcado este carácter transformador. Así, nos encontramos con proyectos desde las universidades en los cuales se muestra la mejora competencial del alumnado (Capella-Peris et al., 2020) y/o una mejora de las realidades sobre las que se actúa (Pérez-Pueyo et al., 2019). Sin embargo, a veces, las transformaciones en los contextos producidas por el ApS requieren de un proceso largo hasta conseguir la autonomía y emancipación de sus participantes, lo que nos lleva a tener que prolongarlo en el tiempo para comprender su alcance social. Este es el caso del proyecto que se presenta en este trabajo. Su aporte al aprendizaje competencial del alumnado se puede medir tras su primer curso académico, pero la mejora social para conseguir una educación de calidad en los futuros/as educadores/as físico deportivos, a través de la transformación de los procesos de evaluación de diferentes asignaturas del grado, no será visible a tan corto plazo. Es por ello que hemos decidido denominarlo un ApS “silencioso”.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es presentar y analizar un proyecto de ApS sobre Evaluación Formativa y Compartida que se está desarrollando en la asignatura FDAF del GCAFD de la Universidad de León. Este proyecto tiene como finalidad el aprendizaje sobre evaluación formativa y compartida del alumnado de la asignatura y, también, la transformación de las prácticas de evaluación que desarrolla en sus asignaturas el profesorado participante.

3. MÉTODO

3.1. Contexto y participantes

El proyecto de ApS se ha desarrollado con alumnado de la asignatura de FDAF y profesorado de otras materias del GCAFD de la Universidad de León. FDAF es una asignatura obligatoria, del segundo cuatrimestre del tercer curso del GCAFD. Dispone de una carga lectiva de seis ECTS, tres teóricos y tres prácticos. Para los créditos prácticos las clases se dividen, bien a la mitad (1,5 créditos) o bien en cuatro grupos (1,5 créditos), para poder trabajar de una forma más eficaz. La asignatura es impartida por tres docentes, que desarrollan su labor con una alta coordinación, sobre todo en los aspectos relativos al enfoque pedagógico que emplean y al tipo de feedback que proporcionan.

FDAF es una de las materias centrales en la formación pedagógica y didáctica que reciben los futuros graduados en CAFD. Entre los temas que aborda se encuentra la evaluación formativa, la elaboración de instrumentos de evaluación y el conocimiento de modelos pedagógicos. Entre los resultados de aprendizaje figuran: a) Conocer y diferenciar los fundamentos de diferentes modelos pedagógicos para su aplicación atendiendo a las particularidades del contexto, del contenido, del docente y del alumnado, y b) Justificar la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, aplicándola con carácter formativo y participativo, a través de la elaboración de actividades, producciones, procedimientos e instrumentos, involucrándose en los procesos de autoevaluación y coevaluación.

La asignatura se inicia presentando la materia e informando al alumnado de las opciones existentes para su desarrollo. En este sentido, se ofertan dos vías diferentes de evaluación, una basada en la responsabilidad del o de la estudiante para con procesos de evaluación formativa y compartida, y otra centrada en un examen final de tipo sumativo, complementada con actividades que justifiquen la adquisición de competencias. Para que puedan decidir, se les entrega un documento, muy detallado, con todas las actividades de evaluación y calificación que se van a llevar a cabo y, además, se planifican las entregas finales y parciales sobre las que se proporcionarán feedbacks durante el proceso. En este curso académico 2021/2022, la asignatura tuvo un total de 64 estudiantes matriculados, optando finalmente 61 (95%) por la opción de trabajo continuo y presencial a través de la evaluación formativa y compartida.

Entre las actividades de evaluación y calificación se proponen tres, opcionales y a elegir, que permiten conseguir al final del proceso un 20% de la calificación: a) Presentación en video de artículos relevantes relacionados con la asignatura y no utilizados en clase; b) Video-Diario de

Evidencia de aprendizaje, con la opción de combinarlo con un ApS que se desarrolla desde la Universidad de León, “Muévete Conmigo” (<http://mueveteconmigo.unileon.es/>) y c) Proyecto ApS sobre evaluación formativa. Siendo esta última actividad sobre la que se elabora este proyecto. El alumnado tiene la opción de elegir cualquiera de las tres actividades, o ninguna, ya que consideramos importante que la participación en el proyecto sea opcional, pues realizar un servicio como el que se plantea requiere tener claro por qué y para qué se quiere hacer.

Además de las ya explicadas, otra de las actividades de evaluación y calificación planteadas para todo el alumnado de la asignatura, distribuido en grupos de 4-6 personas, consiste en: 1) elaborar un instrumento de evaluación para un ámbito y contexto de actuación concreto, y 2) elaborar un informe de 1000 palabras que justificase la idoneidad del mismo. Esta tarea supone el 10% de la calificación de la asignatura, y es obligatoria. El alumnado que decide participar en el proyecto ApS sobre evaluación formativa, puede conectar esta actividad con el proyecto. Para ello, deberá elaborar el instrumento y el informe de forma contextualizada sobre una asignatura que hayan cursado dentro del grado, que desde su punto de vista tuviera una actividad que no poseyese un instrumento de evaluación y calificación claro, para posteriormente elaborar una propuesta de mejora y exponerla de forma presencial ante el profesorado responsable de dicha asignatura.

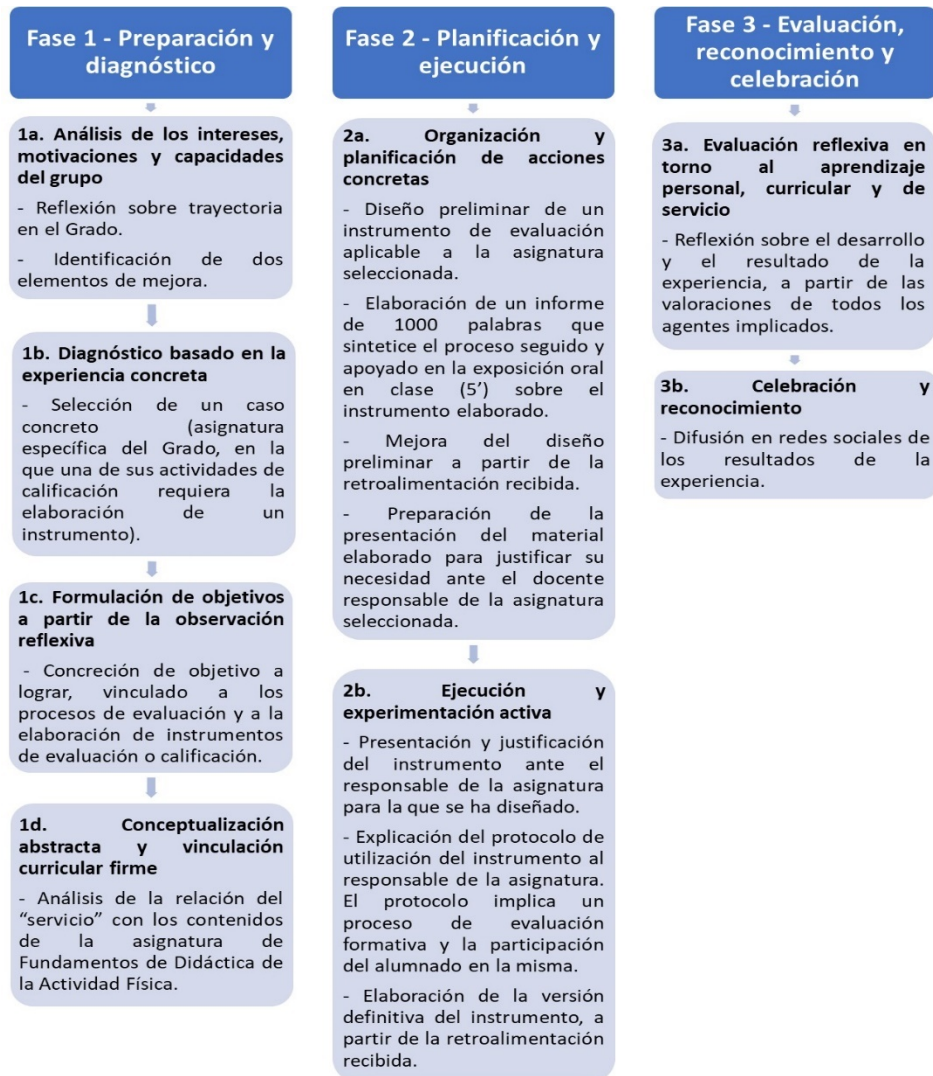
De esta forma, de los trece grupos que se formaron en la clase durante este curso académico, ocho decidieron participar en el proyecto de ApS sobre evaluación formativa, con un total de 30 alumnos y alumnas. Debido a la carga de trabajo en otras materias y situaciones personales, dos grupos decidieron no finalizar el proyecto. Por tanto, se contó con la participación de seis grupos, sumando un total de 22 alumnas y alumnos. Varios grupos decidieron presentárselo al mismo profesor o profesora, aunque en actividades distintas, por lo que, finalmente, participaron un total de cinco docentes del GCAFD.

3.2. Fases del proyecto y recogida de los datos

Se diseñaron tres fases para el desarrollo del proyecto, acorde a las investigaciones actuales sobre ApS (Chiva-Bartoll & Fernández-Rio, 2021). Estas fases fueron: 1. Preparación y diagnóstico, 2. Planificación y ejecución, y 3. Evaluación, reconocimiento y celebración (Figura 1). La recogida de datos se realizó en diferentes momentos del proceso, teniendo en cuenta la necesidad de obtener datos durante todas las fases, como se explica a continuación.

Figura 1.

Fases y elementos de la propuesta de aprendizaje-servicio sobre evaluación formativa



Nota. Desarrollado a partir de Chiva-Bartoll y Fernández-Rio (2021).

En la *fase 1* se comenzó realizando un análisis de los intereses, motivaciones y capacidades del grupo-clase. En la subfase 1a, se indagó sobre aquellos aspectos de la carrera que ellos consideraban que debían mejorarse de cara a las futuras promociones. La recogida de datos se realizó a través de un cuestionario cualitativo con preguntas abiertas, que se entregó al alumnado durante una de las clases al inicio de la asignatura y en el que podían expresar los dos mayores problemas sobre los que creían que habría que actuar en el GCAFD para mejorar su formación. Respondieron 49 estudiantes. En la subfase 1b, se llevó a cabo la selección de un caso concreto, una asignatura del grado ya cursada, que considerasen que requería de la

aplicación de un instrumento de calificación mejor que el que se había utilizado. La subfase 1c se caracterizó por la formulación de objetivos a partir de la reflexión de sus experiencias durante el cursado de las asignaturas en 1º, 2º y primer cuatrimestre de 3º. Finalmente, y aprovechando los contenidos de la materia, se pasó a la subfase 1d de conceptualización abstracta y vinculación curricular firme de los conocimientos y habilidades necesarias para llevar a cabo el proceso, concretamente con la evaluación formativa y compartida, el modelo pedagógico de ApS y sus relaciones con las mejoras formativas y sociales. Además de los ya mencionados, en la fase 3 se recogieron datos en relación con esta fase, como luego se explica.

La *fase 2* comenzó con la subfase 2a, planteando la organización y planificación de acciones concretas para poder realizar un instrumento de evaluación en el contexto de la asignatura elegida y una presentación al docente responsable. El desarrollo de esta subfase se correspondió con cuatro acciones consecutivas: 1) Diseño preliminar de un instrumento de evaluación adecuado para la actividad de la asignatura elegida, fundamentado en los conocimientos de la materia impartidos durante el primer tercio del cuatrimestre. Este se llevó a cabo a través de un proceso reflexivo de feedback continuo que permitía justificar adecuadamente su elección y diseño; 2) Elaboración de un informe de 1000 palabras que justificase y sintetizase el proceso seguido y que, posteriormente, si se participase en el proyecto de ApS, sirviese de base para la posterior elaboración del discurso que expondrían al profesorado responsable de la asignatura elegida. 3) Mejora del diseño preliminar, a partir de la retroalimentación recibida tanto para el instrumento como para el informe. Se exigió, al menos, un 9 en la calificación de estas tareas para continuar las siguientes fases. 4) Preparación de la exposición oral y del discurso que se presentaría ante el profesorado de la materia y que justificase las ventajas de incorporar el instrumento el próximo curso. Para desarrollar esta última actuación, se realizaron dos actividades paralelas; por un lado, a) la preparación de un PowerPoint, que entregaron al profesorado como apoyo al discurso y, por otro, b) la elaboración y memorización de un discurso, que consiguiese captar la atención y el interés del docente para la incorporación total o parcial del instrumento presentado durante el próximo curso. Esta segunda acción era obligatoria para todos los miembros del grupo, demostrándolo mediante la elaboración de un vídeo individual, en el que se evidenciase la capacidad para realizar la presentación de forma dinámica y atractiva. La subfase 2b se inició en la primera semana de junio, con la ejecución y experimentación activa de la propuesta ante el profesorado responsable de la asignatura. Esta subfase consistió en la presentación y justificación del instrumento ante el docente y la explicación del protocolo de aplicación del instrumento desde un enfoque formativo. Además,

si fuese necesario, la reelaboración de la versión final del instrumento, tras conocer las impresiones del docente. Los datos recogidos en esta fase se obtuvieron a través de la fase 3, que se explica a continuación, aunque también se han recogido las evaluaciones y calificaciones obtenidas por el alumnado en el desarrollo de su aprendizaje y que estaban basadas en procesos e instrumentos que permitían medir y comprender el nivel de adquisición de capacidades (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

La *fase 3* constó de dos subfases. La subfase 3a, en la que se llevó a cabo una evaluación reflexiva a través de procesos de debate abiertos con cada docente al finalizar la presentación. Estos debates duraron en torno a 30-45 minutos y permitieron al profesorado y al alumnado establecer un momento de conversación y reflexión igualitario. También, se establecieron debates con el profesor responsable de FDAF y con un investigador. Finalmente, esta tercera fase se completó con la subfase 3b, de celebración y reconocimiento de la experiencia, llevada a cabo con la difusión en redes sociales y medios de comunicación del proyecto. En este sentido, recogieron la noticia tanto las redes sociales de la FCAFD y de la Universidad de León, como la mayoría de los diarios digitales de la ciudad de León. Los datos recogidos en esta fase se tomaron a través de dos grupos de discusión, uno con alumnado y otro con profesorado, al acabar las clases y con las calificaciones ya cerradas.

Para aumentar la fiabilidad del estudio (Lincoln & Guba, 1985) y fomentar el análisis de los datos, los grupos de discusión se grabaron en audio y se transcribieron textualmente. Los grupos fueron llevados a cabo por un investigador diferente del profesor responsable de la asignatura de FDAF, quien actuó como oyente e instigador en la generación de un debate que fomentase la reflexión de los y las participantes sobre las experiencias vividas, y conseguir así generar relatos relacionados con el objeto de estudio (Smith, 2010). También se recogió la difusión realizada en los diferentes medios. En el grupo de discusión de estudiantes participaron 4 alumnas y 4 alumnos, procurando la representación de los seis grupos que participaron en el ApS. El grupo de discusión duró 45 minutos y 3 personas estuvieron presencialmente y 5 personas de forma virtual, a través del programa Meet (Google). Se elaboró un guion con preguntas abiertas y se solicitó al alumnado que proporcionase narraciones sobre su percepción y experiencia durante la asignatura, el proceso de evaluación formativo y compartido vivido y el proyecto de ApS en relación con su aprendizaje personal, curricular y de servicio. En cuanto al grupo de discusión del profesorado, participaron 2 profesoras y 2 profesores. Tuvo una duración de una hora y todos asistieron de forma presencial. Se elaboró un guion con preguntas abiertas que fomentasen la reflexión y, al igual que al alumnado, se solicitó al profesorado que

hablase sobre su experiencia y las sensaciones que le había reportado su participación en el proyecto de ApS en relación con aspectos concretos como el trabajo colaborativo con el alumnado, el instrumento recibido y su validez para la asignatura o los puntos fuertes y débiles del proyecto. Tanto el alumnado como el profesorado participaron libremente en los grupos de discusión y se garantizó el anonimato de sus respuestas. Todos los datos se codificaron, asignando las siglas del instrumento del que se extraen los datos y, en los casos en que fue necesario, se acompañó de la letra “a” y un número a cada estudiante participante y la letra “p” y un número para cada docente (Ej: CCa1, Cuestionario Cualitativo, Alumno 1; GDp1, Grupo Discusión, Profesora 1; AD, Análisis de Documentos...).

3.3. Análisis de los datos

En un primer momento, se recopilaron y organizaron todos los datos recogidos durante el proyecto para facilitar el acceso a todos los investigadores, a saber: (a) las respuestas a los cuestionarios cualitativos, (b) los documentos producidos durante el proyecto (los instrumentos de evaluación y calificación cumplimentados por el profesorado de la asignatura y los post y noticias difundidas al público) y (c) las transcripciones de las grabaciones de los grupos de discusión. Los datos fueron leídos por todos los investigadores para tener una idea general del contenido antes de empezar. Es importante remarcar que este proceso se realizó entre el investigador responsable de la asignatura de FDAF y del proyecto ApS, el investigador que llevó a cabo los grupos de discusión, un investigador de la FCAFD de la Universidad de León y un investigador externo de otra institución, siendo estos dos últimos los encargados también de llevar a cabo un examen de todo el proceso de investigación, para dar una mayor credibilidad a todas las fases (Sparkes & Smith, 2014). Tras este proceso, se realizó una primera organización de los datos en función de las fases del proyecto a las que hacían referencia. Algunos datos fueron rápidamente organizados, pero otros, como los extraídos de los grupos de discusión, necesitaron de un análisis a través del cuál identificar temas que se relacionasen con las diferentes fases. Una vez organizados todos los datos, a través de las diferentes fases de acción del proyecto, se realizó un análisis del contenido y se establecieron de esta forma subtemas creíbles para cada categoría (Gubrium & Holstein, 2009). Posteriormente, se extrajeron citas textuales o datos concretos de cada instrumento y se organizaron dentro de las diferentes categorías para dotar al análisis de coherencia.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los datos se presenta en torno a las tres fases de desarrollo del proyecto antes señaladas y los aspectos trabajados en cada una de ellas: Fase 1. Preparación y diagnóstico: basada en el análisis de las perspectivas del alumnado sobre los aspectos a mejorar del GCAFD desde su experiencia; Fase 2. Planificación y ejecución: en la que se analizan los datos relacionados con el aprendizaje del alumnado y los factores percibidos por este como claves para fomentarlo; y Fase 3. Evaluación, reconocimiento y celebración final: en la que se incluyen los puntos fuertes y las debilidades del proyecto percibidas por los y las participantes, así como las acciones de promoción.

4.1. Fase 1. Preparación y diagnóstico

Esta fase comenzó con la utilización de un cuestionario cualitativo con preguntas abiertas, para que el alumnado analizase los dos aspectos que consideraba prioritarios mejorar del GCAFD en relación a su formación. La intención era reconocer qué consideraban mejorable, desde su punto de vista, y plantear la posibilidad de intervenir en su mejora.

Los resultados mostraron que, de manera prioritaria, se decantaron por identificar la forma de evaluar y calificar como uno de los grandes hándicaps, sobre todo, por ir asociado, fundamentalmente, a un planteamiento memorístico de reproducción de contenidos. El alumnado solicitaba la construcción de sistemas de evaluación en las asignaturas que permitiesen valorar más la comprensión y menos la memorización. Abogaban por sistemas de evaluación y calificación en los que los exámenes tuviesen menos peso en la calificación final o, al menos, les ayudasen a mostrar comprensión y competencia de los contenidos.

Además, otro de los grandes aspectos recurrentes a mejorar, junto con los sistemas de evaluación, fueron las metodologías. El alumnado reclamaba enfoques más prácticos en las asignaturas y una mayor conexión entre los conocimientos teóricos que se les impartieron y su aplicación práctica y contextualizada. Consideraban que esta sería una forma de trabajar que incidiría positivamente en su motivación.

Al profundizar en estas cuestiones a través del grupo de discusión, encontramos respuestas del alumnado en la misma línea que reflejaron en los cuestionarios. Y, además, en cuanto a su decisión a participar o la elección de la asignatura en el ApS, afirmaban haber querido participar en el proyecto para ayudar al futuro alumnado que cursase esas asignaturas a ser evaluado a través de criterios de evaluación y calificación más claros y mejorar así su aprendizaje (Tabla 1).

Tabla 1.

Ejemplos de respuestas del alumnado en la Fase 1

“Los métodos de evaluación deberían de ser útiles para la consolidación del aprendizaje” (CCa1)

“[Debería haber] Menos exámenes de memorización y más de aplicación práctica” (CCa9)

“No se deberían resolver casi todas las asignaturas mediante exámenes” (CCa10)

“Esa espinita que tienes clavada de no haber sacado la nota que creías, quiero transmitírselo al profesor [...] [la comprensión] no ha sido fácil del todo y quieres que eso cambie para el resto” (GDa5)

“El feedback es la razón por la que algunos hemos hecho el ApS. Necesito que me cuentes exactamente qué necesito [en referencia al feedback que no tuvieron en las asignaturas para las que realizan la intervención], aparte de que puedes tirar más de nota, también de aprendizaje, porque tú eres consciente de qué vas haciendo, vas reformulando” (GDa1)

Nota. Elaboración propia.

Si se analiza el trasfondo de estas cuestiones, podemos comprobar cómo el alumnado reclama la modificación de algunos aspectos clave en la docencia universitaria para mejorar su formación como futuros educadores físico deportivos, siguiendo la línea de estudios anteriores. Y es que, los cambios que se esperaba implementar en los sistemas de evaluación y las metodologías docentes, con el plan Bolonia en España y la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (Gutiérrez-García, et al, 2011), no se han producido a nivel global, y el alumnado percibe la necesidad de seguir trabajando en su transformación, como ya han señalado otros estudios (Barba-Martín et al., 2020). En este sentido, reclaman el establecimiento de un verdadero aprendizaje competencial, reflexivo y crítico durante la formación inicial, y alejarse de sistemas basados, únicamente, en la memorización (Imberón, 2017); y donde la evaluación tenga un papel clave, siendo formativa y orientada al aprendizaje, percepción acorde con el estudio de Martínez-Muñoz et al. (2017).

El alumnado también demanda metodologías que le ayuden a poner en práctica los conocimientos y a llevarlos a un contexto real; esto es, reclama aprendizajes auténticos. En este sentido, son varias las estrategias que diversos estudios han señalado para conseguirlo y romper así con la enseñanza técnica en la Educación Superior, como son el uso de metodologías activas (Fernández-March, 2006), la participación del alumnado universitario en proyectos formativos (Barba-Martín et al., 2018) o el uso de una evaluación formativa y compartida (Hortigüela-Alcalá et al., 2015). En este caso, los datos muestran como el alumnado decidió participar en el ApS para dar él el primer paso en esta transformación, al estar comprometido con la importancia que tiene la formación de un/a educador/a físico deportivo.

4.2. Fase 2. Planificación y ejecución

Esta fase tuvo ya una relación directa con el aprendizaje curricular desarrollado por el alumnado, los contenidos aprendidos y su competencia para saber ponerlos en práctica en el contexto de la asignatura elegida desde una perspectiva formativa.

Los datos reflejan que el alumnado que participó en el ApS tuvo altas calificaciones en la elaboración del instrumento y del informe, ya que era requisito imprescindible tener más de un 9 sobre 10 para poder presentarlo al profesorado y continuar así en el ApS. Hubo dos grupos que quisieron participar en el proyecto de ApS, pero su calificación no llegaba al mínimo establecido. Para conseguirlo, estos grupos propusieron al responsable de la asignatura mejorar sus trabajos hasta alcanzar la nota requerida y poder así realizar el ApS. Este aspecto demuestra un interés del alumnado hacia la actividad de aprendizaje gracias a su carácter auténtico.

Por su parte, en un análisis más profundo de los resultados de los instrumentos utilizados en la asignatura para evaluar y dar un salto justo a la calificación, estos muestran un alto nivel de adquisición de competencias durante el proceso, tanto en la elaboración del instrumento y del informe, como en su adecuación para realizar la exposición oral. Algunas competencias alcanzadas con un alto nivel han sido, por ejemplo, aprender a captar la atención del profesorado a través de la exposición o saber justificar científicamente la idoneidad del instrumento para el contexto seleccionado y el aporte formativo que supondría su utilización.

Respecto a los datos extraídos de los grupos de discusión, el alumnado tuvo la percepción de que su participación en el ApS supuso un apoyo importante para el desarrollo de su formación. Destacaron su carácter práctico, pero, especialmente, que el proceso se desarrollase a través de un sistema de feedbacks continuos, lo que les ayudó a adquirir conocimientos, saber aplicarlos para exponérselo al profesorado de la asignatura elegida y ser conscientes de los errores que iban cometiendo y cómo solventarlos (Tabla 2).

Tabla 2.

Ejemplos de respuestas del alumnado en la Fase 2

“Sí [hemos aprendido] sobre todo a nivel práctico, por ejemplo, a la hora de hacer los informes” (GDa3)

“El feedback nos permite ir mucho más allá [...] El ApS, de cuando hicimos el primer informe, a cuando hicimos el último... la nota podía haber sido la misma, pero es una cuestión de calidad” (GDa4)

Nota. Elaboración propia.

Los datos sobre el rendimiento académico y la adquisición de competencias han reflejado altos niveles en las diferentes tareas de la fase 2. Este hecho es acorde con anteriores estudios, que demostraron cómo la utilización de una metodología de ApS mejora el rendimiento académico del alumnado universitario (Cañadas & Santos-Pastor, 2020), así como otros aspectos y valores asociados al aprendizaje (Mella-Núñez et al., 2015).

En cuanto a la forma de adquirir los conocimientos, el alumnado ha enmarcado el feedback recibido durante el proyecto como un sistema necesario para elaborar trabajos con una alta calidad y ser conscientes de los errores iniciales e incidir en su aprendizaje. La importancia que tiene el feedback en el desarrollo de aprendizajes competenciales ya ha sido señalado por otros estudios (Cañadas et al., 2021), así como la necesidad de que esta retroalimentación sea de calidad para la consecución de habilidades reflexivas críticas (Bailey & Garner 2010; Boud et al., 2018). Un aspecto, este último, desarrollado por el alumnado y que ha resultado fundamental para que este pudiese analizar los contextos elegidos y adecuar el instrumento a la situación, al momento o, en el caso de las exposiciones orales, a la construcción del discurso.

4.3. Fase 3. Evaluación, reconocimiento y celebración

En esta fase, se han recogido los datos que hacían referencia a una valoración general del proceso, a sus puntos fuertes y debilidades de cara al futuro, así como a una parte de un proceso reflexivo de análisis entre las personas implicadas en el proyecto. En esta línea, dos fueron los aspectos principales señalados por los y las participantes, los cuales se analizan a continuación. Además, se han recogido todas las acciones relacionadas con la promoción y reconocimiento del ApS.

Los datos reflejan, como aspecto positivo para el alumnado, el papel que adquirió el profesor responsable de FDAF durante el proyecto para establecer una conexión entre estudiantes y el profesorado. El alumnado consideró que la intervención del profesor responsable para explicar previamente el proyecto al profesorado, así como su presencia durante la exposición del instrumento, les ayudó a romper con el sentimiento de temor o excesivo respecto a expresar las mejoras que proponían para la asignatura.

En relación a este aspecto, el profesorado señaló positivamente la posibilidad de que alumnado que había cursado su asignatura “volviese” para ayudar. Consideró esta situación como una oportunidad de mejorar su asignatura a través de las vivencias y a abordar, así, aspectos que en la práctica el alumnado consideraba que podrían funcionar mejor.

Otro aspecto positivo, destacado por el alumnado y el profesorado, fue el primer paso hacia la transformación de los sistemas de evaluación que supone acercar a las y los docentes un instrumento de evaluación formativo y una justificación de cómo podría incorporarse a la asignatura. El alumnado consideró que, si el profesorado aceptaba la validez del instrumento y el enfoque formativo presentado, y lo adaptaba a sus necesidades e intereses, podría ser positivo para la formación de los futuros/as educadores/as físico deportivos. Por su parte, el profesorado valoró que tener un instrumento de evaluación claro, relacionado directamente con su asignatura, era una ayuda para romper la incertidumbre que les daba iniciarse en procesos de evaluación formativa (Tabla 3).

Las principales debilidades encontradas surgieron, precisamente, en torno a este aspecto. El alumnado consideró que su trabajo podía no llegar a tener repercusión si el profesorado no se decidía a emprender su puesta en práctica y, por tanto, su trabajo no supondría el cambio esperado. Por su parte, el profesorado consideró, en algunos casos, que los instrumentos necesitaban adaptaciones, más o menos importantes, en sus asignaturas para llevarlos a cabo, en función de sus intereses e intenciones para la materia. En relación a esta cuestión, consideraron que esto les podría requerir, si no lo hacían adecuadamente, mucho tiempo de trabajo, que se sumaría a la entrega de feedbacks de forma continua. Además, en algún caso puntual, el profesorado mostró reticencias en relación a la validez del instrumento, debido a la incertidumbre y el desconocimiento de su uso en la práctica. Sin embargo, todos reconocieron la necesidad de recibir acompañamiento por parte del equipo investigador de cara a la implementación del instrumento el próximo curso, o para aplicarlo parcialmente y probar así su eficacia.

Tabla 3.

Ejemplos de respuestas del alumnado y el profesorado en la Fase 3

“Al ir al ApS y no defenderlo solos [...] te hacen más preguntas” (GDa7)

“Nunca hemos ido a decirle a un profesor: oye, creo que esto se podría hacer así” (GDa3)

“Siempre espero un feedback de ellos [...] y ahora que han podido reflexionar te están dando un feedback [...] te están aportando algo nuevo [...] ha sido muy positivo” (GDp1)

“Yo creo que sí, positivamente [influenciará en la formación de los futuros educadores que cursen la asignatura] [...], si quiere hacernos caso [el profesorado]” (GDa2)

“Yo encantada de la vida, tenía el arranque, pero no lo había rematado por perezosa y, así, viene alguien y me pongo las pilas” (GDp2)

“Tengo que organizarme también muy bien el tiempo [...] bien las aportaciones, pero no sé si voy a poder gestionarlo bien” (GDp2)

“Yo creo que sería interesante que los propios alumnos lo hubiesen utilizado con los vídeos que hicieron en su momento [...] y que lo prueben” (GDp3)

“Sí, es interesante [mantener un acompañamiento de los investigadores durante el curso que viene], sobre todo, si nos surge alguna duda o decir: ¿esto cómo lo hago?” (GDp1)

Nota. Elaboración propia.

En el análisis se puede comprobar cómo el alumnado solicitaba de un acompañamiento en su acercamiento a las personas y asignaturas sobre las que deseaban realizar la intervención. Esta es una figura clave en los proyectos de ApS (Chiva-Bartoll & Fernández-Río, 2021), a la vez que no puede suponer una dependencia total. En el caso del proyecto que aquí se analiza, el alumnado hizo referencia a la figura del profesor responsable para romper con un sentimiento de miedo e inseguridad a la hora de dar feedbacks a sus profesores y profesoras; a pesar de que estos afirmaban estar deseando recibirlos. Este hecho nos hace plantearnos la necesidad de construir espacios en la Educación Superior donde el alumnado se encuentre a gusto para expresar sus opiniones y propuestas de mejora, como el establecido en este proyecto.

Además, estos espacios resultan también positivos para el profesorado, al recibir un feedback y poder actuar como apoyo a una transformación. En el caso de este proyecto, el profesorado también aludió a la importancia de la compañía, en este caso del alumnado, para emprender un cambio en sus asignaturas. Se observa, por tanto, que en estos procesos de transformación el apoyo es muy importante para iniciarse e, incluso, no abandonar (Barba-Martín, 2019). Sin embargo, también consideraron que, a pesar de este apoyo, una modificación de su evaluación hacia un sistema formativo les requerirá de mucho tiempo que no poseen, aunque la literatura ya ha constatado que es un tiempo que luego se recupera y que no se pierde, sino que influye positivamente en el aprendizaje del alumnado (López-Pastor, 2009).

Para ayudar a minimizar estos aspectos, el profesorado reclamó la necesidad de que los investigadores pertenecientes al proyecto los acompañen el próximo curso durante la puesta en práctica del instrumento. Al final, este proyecto se trata de un ApS que busca una transformación progresiva y prolongada en el tiempo del contexto en el que se desarrolla y, por tanto, mantener el acompañamiento parece ser importante para el profesorado y su perspectiva de transformación. En esta línea, se pueden plantear opciones de apoyo continuado que permitan al profesorado trabajar directamente sobre los problemas surgidos en la acción con el uso del instrumento y la evaluación formativa, como las analizadas en otros estudios bajo esta temática y la metodología de investigación-acción (Pascual-Arias et al., 2021).

Figura 2.

Imagen del proyecto de ApS sobre Evaluación Formativa



Nota. Elaboración propia.

Por último, en cuanto a las acciones relacionadas con el reconocimiento y la celebración del proyecto, encontramos su publicación en redes sociales por parte del profesor responsable de FDAF y que han sido compartidas por diferentes cuentas institucionales como las de la FCAFD o el Grupo de ApS de Castilla y León (https://twitter.com/Angel_P_Pueyo/status/1537078226144612352). Además, se han realizado notas de prensa que se han publicado en diferentes medios digitales de León, como en la sección de noticias de la Universidad de León (<https://www.unileon.es/noticias/balance-positivo-de-un-proyecto-de-aprendizaje-servicio-de-alumnos-de-actividad-fisica-de>). Junto a estas acciones, y con el fin de dar identidad al proyecto, se diseñó una imagen que lo identificase (Figura 2). Todos estos contenidos fueron compartidos con el alumnado para que fuese consciente del reconocimiento social que había tenido su trabajo.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El objetivo del presente estudio fue describir y analizar un proyecto de ApS sobre Evaluación Formativa y Compartida en la formación inicial del profesorado. La experiencia ha generado una elevada satisfacción, tanto en el alumnado como en el profesorado participante, ya que ambos colectivos manifestaron haberse nutrido y enriquecido positivamente durante todo el proceso. Los y las estudiantes se sienten reconfortados al haber podido aportar mejoras a la evaluación de las asignaturas vivenciadas, mientras que el profesorado afirmó lo interesante que fue que el alumnado presentase las propuestas de mejora.

Esta experiencia supone un aporte a la literatura existente sobre la temática, ya que no existen publicaciones previas que vinculen directamente el APS con la evaluación formativa y compartida dentro del contexto universitario. Sin embargo, la propuesta tiene algunas limitaciones. En primer lugar, no se ha demostrado en qué medida los docentes ponen en práctica lo que los estudiantes les han comentado. En segundo lugar, únicamente se atiende a

una universidad en concreto. Como futuras líneas de investigación, sería interesante contrastar los resultados de la experiencia durante un tiempo prolongado, así como incidir en la colaboración docente-discente a la hora de poner en práctica las mejoras propuestas. Consideramos que esta experiencia puede ser de utilidad para todo profesorado universitario interesado en implicar activamente a su alumnado en la evaluación, así como a los responsables del diseño de los planes de estudios y/o coordinadores/as de guías docentes, con el fin de abrir puentes colaborativos entre profesorado y estudiantes durante la carrera.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara-Rubio, L., Valderrama-Hernández, R., Solís-Espallargas, C., & Ruiz-Morales, J. (2022). The implementation of the SDGs in universities: a systematic review. *Environmental Education Research*, 28(11), 1585-1615.
- Bailey, R., & Garner, M. (2010). Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 187-198.
- Barba-Martín, R. A., Martínez-Scott, S., & González-Calvo, G. (2021). "Transmite lo que has aprendido": construcción de un proyecto de formación docente en educación inclusiva a través de investigación-acción participativa. *Devenir*, 40(1), 165-188.
- Barba-Martín, R.A. (2019). *La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Barba-Martín, R.A. (2020). Desarrollo de un enfoque pedagógico crítico en la formación inicial del profesorado para romper con la evaluación tradicional en Ed. Infantil. *Publicaciones*, 50(1), 207-227.
- Barba-Martín, R.A., Sonlleve-Velasco, M., & García-Martín, N. (2018). "Presencia, participación y progreso": el aprendizaje basado en proyectos en la trayectoria de una maestra en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP*, 21(2), 13- 25.
- Barba-Martín, R.A., & Hotigüela-Alcalá, D. (2022). Si la evaluación es aprendizaje, he de formar parte de la misma. Razones que justifican la implicación del alumnado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 9-22.
- Barba-Martín, R.A., Hernando-Garijo, A., Hotigüela-Alcalá, D., & González-Calvo, G. (2020). Tras casi una década de Bolonia, ¿realmente hemos mejorado la calidad de la enseñanza? *Espiral. Cuadernos del profesorado* 13(27), 97-108.

- Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 61(972), 49-54.
- Boud, D., & Falchikov, N. (Eds.). (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge.
- Boud, D., Ajjawi, R., Dawson, P., & Tai, J. (Eds.). (2018). *Developing Evaluative Judgement in Higher Education. Assessment for Knowing and Producing Quality Work*. Routledge.
- Brevik, L., Blikstad-Balas, M., & Lyngvær-Engelien, K. (2017). Integrating assessment for learning in the teacher education programme at the University of Oslo. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24, 164–184.
- Buscá, F., Pintor, P., Martínez, L., & Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de evaluación formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre educación*, 18, 255-276.
- Cañadas, L., & Santos-Pastor, M. L. (2020). Rendimiento académico del alumnado universitario participante en un programa de Aprendizaje-Servicio. *Publicaciones*, 50(1), 229–243.
- Cañadas, L., Santos Pastor, M. L., & Ruiz Bravo, P. (2021). Percepción del impacto de la evaluación formativa en las competencias profesionales durante la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23.
- Capella-Peris, C., Salvador, C., Chiva-Bartoll, Ò., & Ruiz Montero, P. J. (2020). Alcance del aprendizaje-servicio en la formación inicial docente de educación física: una aproximación metodológica mixta. *Retos*, 37, 465–472.
- Chiva-Bartoll, O., & Fernandez-Rio, J. (2021). Aprendizaje Servicio. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, & J. Fernández-Río (Eds.), *Modelos Pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 320-349). Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
- Chiva-Bartoll, O., & García, W. (2018). Educación física y Aprendizaje-Servicio: un enfoque pedagógico crítico y experiencial. En E. Lorente & D. Martos (Eds.), *Educación Física y pedagogía crítica: propuestas para la transformación personal y social* (pp. 215-242). Universitat de València.
- Elmassah, S., Biltagy, M., & Gamal, D. (2022). Framing the role of higher education in sustainable development: a case study analysis. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(2), pp. 320-355.

- Fernández-March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- González Geraldo, J. L., Jover, G., & Martínez, M. (2017). La ética del aprendizaje servicio en la universidad: una interpretación desde el pragmatismo. *Bordón*, 69(4), 63–78.
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2009). *Analyzing narrative reality*. Sage.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á., Pérez-Gutiérrez, M., & Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514.
- Hamodi, C., López-Pastor, V.M., & López-Pastor, A.T. (2017). If I experience formative assessment whilst at University will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190.
- Hamodi, C., Moreno-Murcia, J., & Barba-Martín, R.A. (2018). Medios de evaluación y desarrollo de competencias en educación superior en estudiantes de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 241-257.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida?: confusiones habituales y reflexiones prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Moreno, A. (2016). ¿Cómo enseñamos a los futuros docentes?: análisis documental y contraste de percepciones entre alumnos y profesores. *Estudios Pedagógicos*, 42(3) 207-221.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Salicetti-Fonseca, A. (2015). ¿Cómo percibe el alumnado universitario de educación física la evaluación recibida? Contraste de dos metodologías diferentes. *Retos*, 28, 66-70.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, A. (Coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- López-Pastor, V.M., & Sicilia, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97.

- Martínez Muñoz, L. F., Santos Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2017). Percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. *Retos*, 32, 76–81.
- Mella-Núñez, Í., Santos-Rego, M. Á., & Malheiro-Gutiérrez, X. M. (2015). Aprendizaje-Servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (extra 12), 35-39.
- Panadero, E., Fraile, J., Fernández, J., Castilla-Estévez, D., & Ruíz, M. A. (2019). Spanish university assessment practices: examination tradition with diversity by faculty. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(3), 379-397.
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V.M., & Hamodi, C. (2021). Seminario de formación permanente internivelar en evaluación formativa y compartida en educación. Resultados de transferencia de conocimiento entre universidad y escuela. En C. Hamodi & R. A. Barba-Martín (coords.). *Evaluación formativa y compartida: nuevas propuestas de desarrollo en Educación Superior* (pp. 271-284). Dextra.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., González-Calvo, G., & Fernández-Río, J. (2019). Muévete conmigo, un proyecto de aprendizaje servicio en el contexto de la educación física, la actividad física y el deporte. *Publicaciones*, 49(4), 183–198.
- Santos Guerra, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 01-15.
- Smith, B. (2010). Narrative inquiry: ongoing conversations and questions for sport and exercise psychology research. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 3, 87-107.
- Sparkes, A., & Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: from process to product*. Routledge.
- Tejada, J. (2013) La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio, *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294

RADIOS ESCOLARES PARA LA JUSTICIA SOCIAL COMUNICATIVA. UN ESTUDIO DE CASO EN EL ÁMBITO DE SECUNDARIA

Yaimara Batista Fernández

Rocío Anguita Martínez

Eduardo Fernández Rodríguez

Universidad de Valladolid

Yaimara.batista@uva.es

PALABRAS CLAVE

radio escolar, educación mediática, competencias comunicativas, estudio de caso

RESUMEN

Se presenta un estudio de caso en el ámbito de la Ed. Secundaria Obligatoria centrado en el estudio de un proyecto de trabajo basado en el uso de la radio escolar con alumnado con dificultades de aprendizaje en la asignatura de Lengua Castellana de primer curso. Partiendo de situar la problemática vinculada con la necesidad de generar escenarios de trabajo disruptivos que permitan abordar los desafíos relacionados con la ciudadanía global y el papel que ahí puede jugar la radio como estrategia inclusiva para el desarrollo de la competencia comunicativa, se plantean finalmente una serie de resultados y conclusiones que corroboran el papel que juega la radio escolar en el fomento del trabajo en equipo y su creatividad, devolver el protagonismo al alumnado, mejorar su comprensión y expresión oral y escrita, así como el conocimiento sobre su entorno desde una sensibilidad social e intercultural.

1. INTRODUCCIÓN

En un mundo en el que no es menos cierto el declive y aparente descomposición de una institución escolar y de los y las profesionales que trabajan respecto de los conflictos derivados al no saber comprender ni trabajar en un entramado sociocultural caracterizado por la incertidumbre, la necesidad de desarrollar habilidades específicas y procesos de creación e innovación para tejer nuevas redes de sentido y motivación (Knobel & Lankshear, 2007; Jenkins, 2008) en un contexto relacional cada vez más asimétrico tanto desde el punto de vista socioeconómico como, sobre todo, alfabeto-generacional, se impone la necesidad de crear proyectos pedagógicos capaces de rediseñar constantemente las demandas contradictorias de docentes/alumnado/instituciones/currícula a través de nuevos estilos comunicativos capaces de competir ante la oferta creciente de estímulos y de potenciación del deseo, propugnada por el

sistema de medios de comunicación (Ferrés, 2014).

Estas propuestas pedagógicas abren un espacio disruptivo (Acaso, Palomera y Piscitelli, 2015) que redefine el espacio del aula en tanto dispositivo, también las plataformas y redes de interacción útiles para el alumnado, la convergencia mediática y la cultura de la participación, y, especialmente, los paradigmas vinculados a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de apostar por modelos distribuidos que incluyen a los y las participantes en co-constructores de un aprendizaje compartido (Reig, 2012) basado en la abundancia de excedentes permanentes tanto cognitivos (de inteligencia y nuevas competencias), creativos (de ideas transformadoras), sociales y participativos (el aula en tanto aula-red).

El debate se abre entonces a la necesidad de reorganizar las instituciones de conocimiento abandonando las certezas y operando en el campo de las incertidumbres desde un terreno en que diferentes agentes de cambio, operando en nuevos circuitos de producción, enseñanza, circulación y difusión de procesos y productos, generan nuevos saberes más acordes con el desorden digital del siglo XXI (Piscitelli, 2009). Y donde el desarrollo de estas metodologías de tipo disruptivo convierte las aulas y los centros de educación formal en laboratorios de ideas en el buscar permanentemente la producción, la participación y el aprendizaje distribuido en tanto desafío ya no técnico sino cultural.

En este contexto de incorporación de ecosistemas innovadores que aborden curricularmente los desafíos de la sociedad tardomoderna, la radio escolar como señalan autores como Gabriel Santana (2016) se convierte en una herramienta innovadora que permite trabajar por proyectos, partiendo del propio currículo y atendiendo los intereses del alumnado, teniendo en cuenta los distintos talentos, fomentando el aprendizaje desde el pensamiento a través de la utilización de rutinas y destrezas de pensamientos en el proceso y sobre todo permite hacer evaluación entre iguales y autoevaluación a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje. También, y en una línea similar, se manifiesta Rivera (1995) al apuntar hacia la oportunidad educativa que supone el desarrollo de experiencias radiofónicas, al menos desde tres perspectivas:

- a) en tanto simulación, vehicula las distintas materias curriculares, pudiendo escenificarse en clase entrevistas, debates, concursos, etcétera, al modo radiofónico, y registrarse en formato analógico o digital. Es un modo de canalizar fórmulas de expresión que en muchas ocasiones están excluidas de las aulas, y que resultan tanto o más útiles que los procedimientos pedagógicos tradicionales;
- b) en tanto actividad de participación esporádica, ofrecen emisiones locales o programas

concretos, en el que ya sea un experto en asuntos sociales o escolares, o sea el propio alumnado, en ambos casos propicia formas experimentales de trabajo con y en los medios de comunicación

- c) en tanto propuesta de emisión temática, las radios escolares implican la culminación del proceso de integración de la radio en la escuela. En estas emisoras los alumnos se convierten en protagonistas, utilizando el medio como canal de expresión y poniendo en práctica su creatividad comunicativa.

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Este trabajo se centra principalmente en dar respuesta a dos focos de estudio principales, concretado en dos preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las oportunidades, los desafíos y problemáticas para el desarrollo de la competencia comunicativa a partir de propuestas pedagógicas de experimentación creativa y aprendizaje colaborativo basadas en el uso de radios escolares como herramienta de trabajo?
- ¿Qué limitaciones y posibilidades encuentran las instituciones de enseñanza secundaria para el diseño e implementación de proyectos educativos basados en la producción y la difusión de contenidos mediáticos y su integración/articulación con el currículum escolar?

3. METODOLOGÍA / MÉTODO

3.1 Delimitación del estudio de caso

En esta investigación se opta por una metodología con estudios de casos (Stake, 1995; Simons, 2011) como sistema de investigación que permite investigar innovaciones educativas complejas en su propio contexto, enriqueciendo el campo de la investigación educativa desde una perspectiva interpretativa, al incluir las perspectivas de los y las participantes y enfatizando el proceso de implementación e interpretación de los acontecimientos en sus propios entornos socioculturales y políticos.

El escenario de estudio se centra en un instituto de enseñanza secundaria público, ubicado en uno de los barrios de la ciudad de Valladolid. En el mismo se imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, con sección bilingüe, Bachillerato de Ciencias, Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, Bachillerato de Investigación y Orientación científica e industrial y Bachillerato de Investigación y Excelencia en Idiomas. Además, imparte ciclos

formativos de Grado Medio y Superior relacionados con las familias profesionales de Sanidad, Imagen Personal y Química y Formación Profesional Básica de Peluquería y Estética. El centro acoge en la ESO y Bachillerato alumnado del barrio, pero también recibe alumnos que residen en otras zonas de la ciudad. Debido a que el barrio muestra un envejecimiento poblacional, el número de alumnos y alumnas en la Enseñanza Secundaria ha disminuido.

El proceso educativo objeto de investigación es un aula de “Conocimiento del Lenguaje”, cuyo objetivo es, por una parte, contribuir a que el alumnado alcance las competencias lingüísticas básicas que le permitan utilizar sus conocimientos como herramienta para el aprendizaje de otras materias y, por otra, debe servir de refuerzo al área de Lengua. Para ello es necesario el uso de metodologías activas y contextualizadas como el uso de la radio escolar como herramienta innovadora, que permite trabajar por proyectos, partiendo del propio currículo y atendiendo a los intereses del alumnado, teniendo en cuenta las distintas habilidades de los alumnos y fomentando su aprendizaje.

Esta experiencia la desarrollan los alumnos y alumnas de primero de la ESO y la docente de la asignatura. Las sesiones de clases se desarrollaron entre los meses de enero a junio de 2022, dos horas por semana siendo los miércoles de 11:30 am a 12:15 pm, y los jueves de 10:15 am and 11:00 am. El aula está compuesta por 7 alumnos y 4 alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) pertenecientes a dos grupos de primero de la ESO: Grupo A y Grupo B, con edades comprendidas entre los 13 y 15 años, algunos y algunas procedentes de la etnia gitana (3) y de nacionalidades extranjeras como República Dominicana (2), China (1), Marruecos (2) y Afganistán (1), y en algunos casos con problemas de comprensión idiomática respecto del castellano.

La docente utiliza la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el cual constituye en un modelo de aprendizaje auténtico en el que los estudiantes planean, desarrollan y evalúan proyectos con aplicación más allá del aula de clase (Blank, 1997).

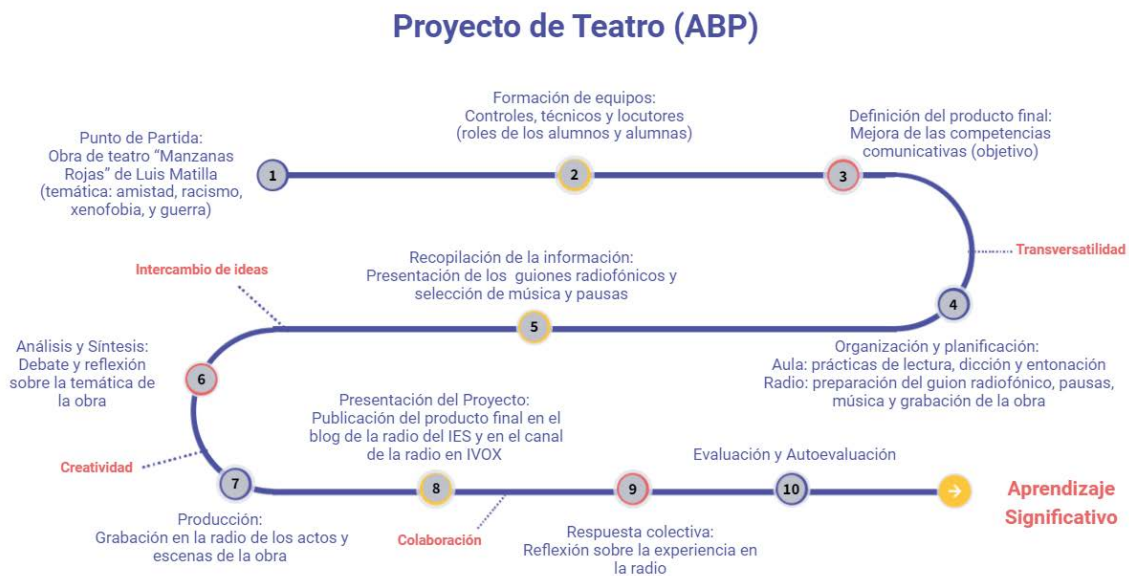
El ABP en el aula se basa en el uso de la radio como herramienta metodológica para conseguir un aprendizaje significativo a través del trabajo colaborativo y en equipo y el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) con el fin de mejorar la competencia lingüística de los alumnos y las alumnas.

El trabajo en la radio está dividido en dos proyectos de aprendizaje: Proyecto de Teatro (PT) y Proyecto de Poesía (PP), en los mismos hemos identificado diferentes fases en donde los alumnos y alumnas han desarrollado distintas actividades. Se toma como punto de partida las

fases descritas por Alfredo Hernando Calvo en “Los proyectos que revolucionaron las escuelas” de la Fundación Telefónica (2015), tal y como se puede ver en la Figura 1. y 2. y que describimos a continuación:

Figura 1.

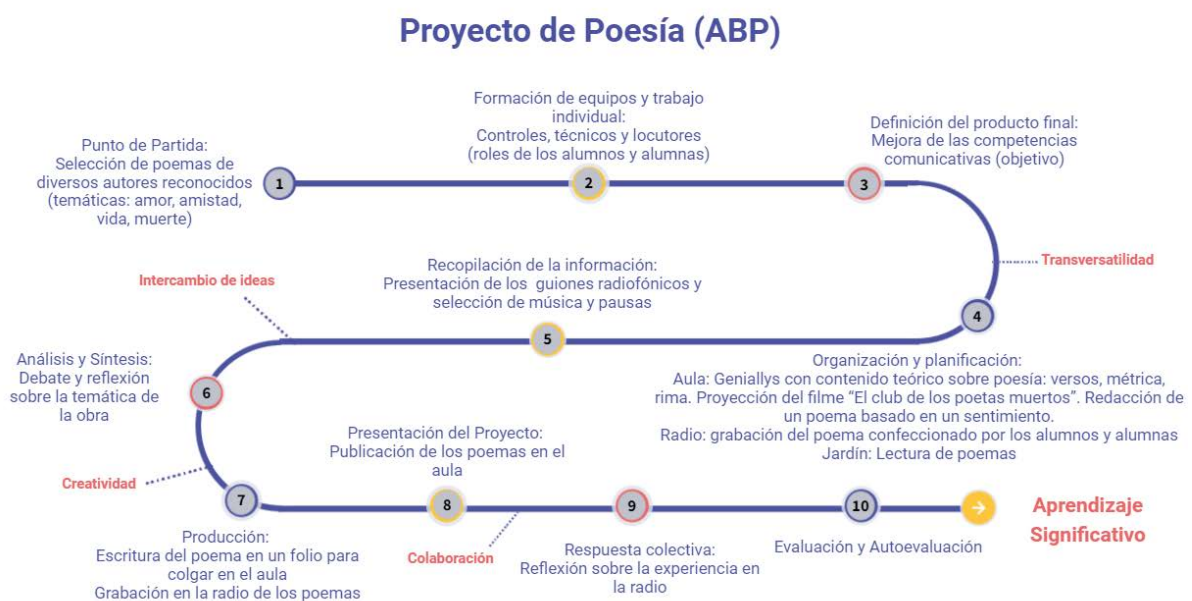
Esquema de fases del Proyecto de Teatro utilizando la metodología ABP



Nota. Elaboración propia.

Figura 2.

Esquema de fases del Proyecto de Teatro utilizando la metodología ABP



Nota. Elaboración propia.

Fase 1. Punto de partida: esta primera fase se caracteriza por la selección del tema principal a tratar en el aula. En el caso del PT, la docente seleccionó la obra de teatro la “Manzana Roja” de Luis Matilla cuyas temáticas están basada en la amistad, el odio, el racismo, la xenofobia, las desigualdades y la guerra, visto desde el punto de vista de dos niños con culturas diferentes, uno judío y otro palestino, que viven en la misma ciudad y a los que separa un “muro de la vergüenza”. En el caso del PP, realizó una selección de poemas de varios autores con diferentes temáticas: “Coplas a la muerte de su padre” de Jorge Manrique, “Cántico Espiritual” de San Juan de la Cruz, “Otro aquí no se va” de Francisco Aldana, “Desmayarse” de Lope de Vega, “Mientras por competir por con tu cabello” de Góngora, entre otros.

Fase 2. Formación de equipos: es esta fase los alumnos y las alumnas juegan un rol y se dividen en dos equipos, los locutores que son los responsables de ponerle voz a los personajes en el PT y los técnicos y de controles que son los encargados de grabar, colocar la música y darle entrada y guiar a los locutores. Todas las semanas se cambiaban los roles.

Fase 3. Definición del producto final: se toma como punto de partida el objetivo principal de la asignatura “Conocimiento del lenguaje”: contribuir a que el alumnado alcance las competencias lingüísticas básicas que le permitan utilizar sus conocimientos como herramienta para el aprendizaje de otras materias y, por otra, debe servir de refuerzo al área de Lengua.

Fase 4. Organización y planificación: la clase se desarrolla en diferentes espacios físicos para motivar al alumnado, en ambos casos se utiliza el aula (para contenidos teóricos y prácticas de lectura) y la radio (para la grabación de la obra y los poemas), mientras que en el caso de PP se utiliza además el jardín (para la lectura de los poemas).

Fase 5. Recopilación de la información: se revisan los objetivos del proyecto, se toma en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y las alumnas (contenidos estudiados en la clase de lengua castellana y literatura) y se busca información que útil para la realización del proyecto. Rellenan fichas de contenidos de trabajo. En ambos casos se realiza la presentación de los guiones radiofónicos, selección de la música y las pausas.

Fase 6. Análisis y síntesis: se realiza una puesta en común de las opiniones de los alumnos y las alumnas sobre las temáticas del proyecto. Se realizan debates, solucionan problemas y toman decisiones sobre la realización del proyecto (“qué debo mejorar”, “que tono debo usar”, etc.)

Fase 7. Producción: se aplican los conocimientos obtenidos en para la realización del proyecto y se ponen en práctica las competencias comunicativas adquiridas. En el caso del PT se graban los podcasts de los actos I y II de la obra con sus respectivas escenas; y el caso del PP se elabora un poema basado en un sentimiento (amor, amistad, odio, asco), se escribe en un folio de color para colocar en el aula, más adelante se graba en la radio.

Fase 8. Presentación del proyecto: se realiza la preparación del producto final para ser presentado al público. En el caso del PT se publican los podcasts en el blog de la radio del IES y en el canal de la radio en IVOX en el programa **RayCa Ficciones** (https://www.ivoox.com/podcast-rayca-ficciones_sq_f1852128_1.html) para que pueda ser escuchado por toda la comunidad educativa y sus familiares. En el caso del PP se colocan los poemas en un mural en el fondo de la clase, y las grabaciones se les comparte a través de un grupo de la clase creado en *Microsoft Teams*.

Fase 9. Respuesta colectiva a la pregunta inicial: se realiza una reflexión sobre la experiencia del proyecto, se puntualizan los aspectos positivos y negativos y aquellos que pueden ser mejorables. Los alumnos y alumnas grabaron su experiencia en la radio y se publicó en el blog del instituto.

Fase 10. Evaluación y autoevaluación: los estudiantes evalúan su desempeño en la realización del proyecto a través de un cuestionario y una rúbrica de evaluación.

3.2 Instrumentos de recogida de la información y análisis de datos

Para realizar el estudio de caso se ha utilizado la triangulación por métodos, al comparar la información obtenida a través de observación participante, entrevistas y revisión documental. De forma más detallada, las técnicas utilizadas han sido las siguientes:

- Observación a la clase: se llevó a cabo la observación no participante presencial de 30 clases, de ellas 10 se realizaron en el aula, 16 en la radio, 3 en el jardín y 1 en el laboratorio de idiomas. Se confeccionó de un diario de campo (DC) para sistematizar las experiencias y luego analizar los datos.
- Entrevistas a la docente: se entrevistó en profundidad a la docente que realiza la experiencia educativa para conocer aspectos relevantes sobre su práctica docente. En estas entrevistas se atenderá a considerar dimensiones de su práctica docente, pero también la trayectoria biográfica y personal.
- Recogida de documentación: Se recogió y analizó información en diferentes formatos: Programación didáctica de la asignatura (PDA), Proyecto educativo del centro (PEC),

Programación general anual del centro (PGAC), Proyecto de Acceso a cátedras formulado por la docente (PAC).

- Registros anecdóticos del alumnado y docente, en el que se recojan percepciones y opiniones de ambos sobre el proyecto de innovación en que están involucrados.
- Grabaciones de audio y video de la práctica educativa analizada.

Para el análisis de la práctica docente se utiliza una matriz de dimensiones didácticas con los siguientes elementos: a) Criterios de selección respecto de los contenidos de trabajo y la perspectiva desde la que se abordan; b) Procedimientos, estrategias y técnicas implementadas en los proyectos educativos y que configuran la metodología docente desarrollada; c) Recursos, medios y materiales, sus principales modos de uso y problemas generados en el aula; d) Recursos evaluativos utilizados, los objetivos buscados a través de las actividades de evaluación implementadas y las principales dimensiones y aspectos a evaluar; e) Tipos de agrupamientos utilizados, los espacios de aprendizaje e infraestructura del centro utilizada para el trabajo educativo, así como los usos temporales desarrollados.

De igual modo, se analizó el proceso educativo disruptivo tomando como punto de partida las categorías propuestas por la Fundación Telefónica (2014) para reconocer innovaciones educativas, tales como: a) Experiencia de aprendizaje vital; b) Metodologías activas de aprendizaje; c) Aprendizaje más allá del aula; d) Aprendizaje colaborativo; e) Aprender a aprender (C21), f) Experiencia de aprendizaje auténtica; g) Experiencia de aprendizaje en base a retos; h) La evaluación como herramienta de aprendizaje; i) Experiencia de aprendizaje digital; j) Experiencia de aprendizaje sostenible; y los modos de aprendizajes propuestos por Thieu Besselink en su artículo “Coreografía del Aprendizaje (2013)” para analizar los diferentes aprendizajes y sus procesos, tale como: a) Transferencia; b) Experimento; c) Reflexión; y d) Búsqueda.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, ofrecemos una pequeña síntesis de las principales cuestiones que han sido objeto de análisis e interpretación:

En primer lugar, la revisión documental reveló que el curso 2019-2020 se implementó el PLC con el objetivo fundamental impulsar un proyecto global para la mejora de la competencia lingüística en el que participe el profesorado de diferentes áreas o materias y el cual supuso el marco ideal para la radio escolar.

En el primer año de implementación se realizaron actividades interdepartamentales con el compromiso de continuidad por parte del profesorado, perteneciente a distintos departamentos didácticos. En el segundo año, se consideró adecuado que las actividades a realizar tuvieran como eje vertebrador la radio escolar, para el mejoramiento la competencia en comunicación lingüística del alumnado del centro, desarrollando destrezas comunicativas, respetando los distintos niveles lingüísticos del alumnado y proponiendo diferentes situaciones de comunicación con marcado fin social y que incorporen el uso de las TIC. Proporcionando resultados positivos fundamentalmente en cuatro planos:

- Lingüístico. La práctica radiofónica en lengua castellana o en cualquiera de las tres lenguas estudiadas en el centro (inglés, francés o alemán) permitirán mejorar la expresión oral en sus aspectos: vocalización, entonación, ritmo, uso de un vocabulario más rico, aprendizaje de nuevos términos, utilización correcta de la sintaxis, elaboración de textos con coherencia y cohesión, capacidad de verbalizar conceptos abstractos, relacionados con materias científicas, etc.
- Musical y artístico. La creación viene dada a la hora de elegir la música o los sonidos de los programas, buscando las canciones más apropiadas según la temática del programa y desarrollando sus propias ideas gustos y aptitudes.
- Pedagógico. La radio contribuye, como se ha señalado, a la adquisición de las competencias clave.
- Personal. La necesidad de un trabajo en equipo a la hora de preparar y ejecutar un programa de radio lleva consigo un alto grado de responsabilidad, potenciando la autoestima.

En segundo lugar, el uso de la metodología de Aprendizaje Basada en Proyecto, hace que el alumnado se enfrente a problemas del mundo real, que valore cuáles son significativos en su aprendizaje, encuentre herramientas para abordarlos y por último actúe de manera colaborativa para crear soluciones a dichos problemas planteados, en la línea de lo sostenido por Bender (2012). El uso de esta metodología educativa permite que:

- Los alumnos y alumnas desarrollen habilidades y competencias tales como colaboración, planeación de proyectos, comunicación, toma de decisiones y manejo del tiempo (Blank, 1997) y (Dickinson, y otros, 1998);
- Aumenten la motivación. Se registra un aumento en la asistencia a la escuela, mayor participación en clase y mejor disposición para realizar las tareas (Bottoms y Webb, 1998) y (Moursund, Bielefeldt y Underwood, 1997);

- Integración entre el aprendizaje en la escuela y la realidad. Los estudiantes desarrollan mayor cantidad de conocimiento y habilidades cuando están comprometidos con proyectos estimulantes. Mediante los proyectos, los estudiantes hacen uso de habilidades mentales de orden superior en lugar de memorizar datos en contextos aislados, sin conexión. Se hace énfasis en cuándo y dónde se pueden utilizar en el mundo real (Blank, 1997), (Bottoms y Webb, 1998) y (Reyes, 1998);
- Desarrollen de habilidades de colaboración para construir conocimiento. El aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes compartir ideas entre ellos, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones, habilidades todas, necesarias en los futuros puestos de trabajo (Bryson, 1994) y (Reyes, 1998);
- Acrecentar las habilidades para la solución de problemas (Moursund, Bielefeldt y Underwood, 1997);
- Acrecentar las fortalezas individuales de aprendizaje y de sus diferentes enfoques (Thomas, 1998).

En tercer lugar, hemos visto como el uso de la radio para la mejora de la competencia comunicativa, y la elección de obras como la que ha formado parte del núcleo de trabajo (“Manzanas Rojas” de Luis Matilla) también ha favorecido la dimensión axiológica del aprendizaje, al abordar temáticas entre las y los jóvenes como la xenofobia, permitiendo abrir hilos de debate acerca de los conflictos raciales, las divisiones fronterizas, las ciudades divididas, las injusticias sociales, la amistad, la formación de valores, entre otros. Lo que permite a la institución escolar afrontar el reto de fomentar y desarrollar una ética de relación y de interacción basada en postulados relacionados con los derechos humanos (Burns & Aspeslagh, 2014), la multi/inter/pluriculturalidad (Guilherme & Dietz, 2015), la cooperación y la solidaridad (Garrafa, 2014), la paz y la convivencia entre los pueblos (Zembylas & Bekerman, 2017)

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Señalamos, a modo de síntesis, algunas de las principales conclusiones que extraemos del estudio realizado:

Primero, la radio, como método innovador, se convierte en un facilitador didáctico para las distintas disciplinas del currículo, potenciando el trabajo del alumnado, a la vez que insta a aprender a hacer, a través de un trabajo colaborativo y creativo. Las y los estudiantes transfieren conocimientos y potencian su lenguaje, su creatividad, su motivación y su imaginación. En las

clases de Lengua y Literatura Castellana, la radio es una herramienta de gran utilidad para las asignaturas vinculadas a esta área. A través de la redacción de boletines de noticias y guiones, los alumnos practican la expresión escrita, mejorándola en los aspectos ortográfico y sintáctico, mientras que la propia emisión de los programas les ayuda a cuidar su dicción. Además, el medio radiofónico permite abordar la comprensión de textos escritos, la tipología textual, las estructuras y elementos de cohesión de los textos, así como las reglas ortográficas

Segundo, a través de la radio se pueden trabajar contenidos propios de la materia de Lengua castellana y Literatura, pero también se puede entrelazar con otras materias que le permita al alumnado desarrollar destrezas lingüísticas, digitales o artísticas. La realización de la adaptación de la obra literaria “manzanas rojas” a través del radioteatro y la lectura de poemas son propuestas didácticas enfocadas a ayudar a los estudiantes 1ro de ESO con problemas en el aprendizaje de lengua castellana a desarrollar habilidades comunicativas, y conforma una experiencia de enriquecedora debido a que los incentiva a que sean capaces de buscar formas de conocer y a desarrollar libremente su creatividad.

En cuanto a las actitudes, el trabajo con la radio desarrolla, entre otras, la sensibilidad y la actitud crítica ante el tratamiento de temas que supongan discriminación por razones de sexo o etnia, la valoración de la lengua oral como instrumento para la comunicación y el entendimiento, y la mejora de competencias comunicativas. Este sistema, además de ejercitar a los alumnos en la comunicación radiofónica (elaboración de guiones, búsqueda de efectos sonoros y de sintonías...), permite una profundización en los contenidos didácticos y facilita su asimilación.

Como señala Hymes (1974) una competencia comunicativa implica la capacidad de abarcar tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción. Partiendo de este concepto, se hace necesario formar a las y los estudiantes en competencias del lenguaje, que es el medio natural de comunicación entre las personas, potencializando actividades básicas como hablar, escuchar, leer y escribir. En tal sentido la implementación de la radio escolar puede convertirse en una herramienta de gran ayuda debido a que el alumnado trabajará todas las competencias a través de sus propias creaciones y producciones, consiguiendo así un aprendizaje mucho más motivador, mejorando los sus resultados.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M., Palomera, E., y Piscitelli, A. (2015). *Esto No Es una Clase. Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales*. Fundación Telefónica.
- Bender, W. (2012). *Project-Based Learning: Differentiating Instruction for the 21st Century*. Corwin.
- Besselink, T. (2013). Coreografía del Aprendizaje. *Knowmad Society*. Moravec, J. W. (Ed.). Minneapolis: Education Futures.
- Burns, R.J., & Aspeslagh, R. (Eds) (2014). *Three Decades of Peace Education around the World: An Anthology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315056838>
- Ferrés i Prats, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona, Gedisa.
- Gabriel Santana, E. (2016). *La radio escolar, una herramienta innovadora con multitud de posibilidades*. Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. <https://www.ifema.es/simo-educacion/noticias/radio-escolar-herramienta-innovadora-multitud-pos#:~:text=La%20radio%20escolar%20como%20la,la%20utilizaci%C3%B3n%20de%20rutinas%20y>.
- Garrafa, V. (2014). Solidarity and cooperation. In H.A.M.J. Ten Have., B. Gordij (Eds.), *Handbook of Global Bioethics* (pp. 169-186). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2512-6_76.
- Guilherme, M., & Dietz, G. (2015). Difference in diversity: multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conceptual complexities, *Journal of Multicultural Discourses*, 10(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/17447143.2015.1015539>.
- Hernando, A. (2015). Los proyectos que revolucionaron las escuelas. *Viaje a la escuela del siglo XXI*. Fundación Telefónica (pp. 88-96).
- Hymes, D. (1984). Hacia etnografías de la comunicación. En P. Garvin y Y. Lastra de Suárez, *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp. 48-89). UNAM
- Jenkins, H. (2008): *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. NYU Press.

- Knobel, M., & Lankshear, C. (2007). Online memes, affinities, and cultural production. In M. Knobel & C. Lankshear (Eds.). *A new literacies sampler* (pp. 199-227). Peter Lang Publishing.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Ed. Santillana.
- Reig, D. (2012). *Socionomía. Vas a perderte la revolución social?* Ediciones Deusto.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Zembylas, M, Bekerman, Z (2017). Toward critical peace education: Some reflections. In: C. Borg., M. Grech (Eds), *Pedagogy, Politics and Philosophy of Peace: Interrogating Peace and Peace-Making* (pp. 147–160). Bloomsbury.

FORTALECIMIENTO DE LA ESCUELA PÚBLICA EN ESCENARIOS DE MERCADO: PARADOJA, DOBLE VÍNCULO Y ESQUIZOFRENIA INSTITUCIONAL EN LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA.

Sergio Bravo Cuevas

Universidad de Barcelona

sergiobravo@ug.uchile.cl

PALABRAS CLAVE

Políticas educativas, educación pública, esquizofrenia institucional.

RESUMEN

El sistema educativo chileno constituye un caso extremo de sistema orientado por principios de mercado, evidenciando un alto grado de segregación según grupo socioeconómico y una desigual distribución de oportunidades de aprendizaje (OCDE, 2004; 2016). Desde su promulgación el 2018, la ley de *Nueva Educación Pública* (NEP) plantea como propósito el fortalecimiento de la educación pública a escala nacional, desde un enfoque crítico, democrático, ciudadano e integral. Para esto, modifica la estructura institucional y transfiere los establecimientos de dependencia municipal a 70 nuevos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Sin embargo, esta legislación no modifica aspectos clave del mercado educativo: el financiamiento, la competencia como estrategia de mejora sistémica, categorización en ranking según resultados y/o el fortalecimiento de procesos de *accountability*. Se identifica así una tensión entre diferentes racionalidades asociadas al sistema formativo. La presente investigación, de corte cualitativo y enfoque comprensivo-interpretativo, indaga en el discurso de docentes directivos a cargo del proceso de implementación de la NEP como política educativa. Los resultados evidencian una escasa articulación entre las instituciones que componen el actual sistema, generando lineamientos contradictorios que la presente investigación aborda desde la categoría de *esquizofrenia institucional*.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación especializada ha reconocido en los procesos de reforma implementados a escala global una tendencia progresiva a la privatización de los sistemas educativos (Apple, 2016; Ball y Youdell, 2008). En este escenario, Chile constituye un caso paradigmático como país pionero en la implementación de políticas de cuasi-mercado, durante el período más largo y a mayor escala en términos comparativos (Orellana y Bellei, 2019; Verger et al., 2016). La

reforma de mercado impuesta por la dictadura cívico-militar de Pinochet a inicios de los '80, se fundamenta desde una racionalidad económica aplicada a la educación, según la cual la libre elección de escuela por las familias/clientes fomentaría la competencia entre centros y promovería la mejora continua a nivel sistémico (Chubb y Moe, 1988; Friedman, 1955). Estos procesos de privatización conllevan una incorporación progresiva de ideas, metodologías o prácticas propias del ámbito empresarial en la orientación del sistema educativo, de manera que se promueva una lógica de funcionamiento de la organización escolar pública “que resulte tan eficiente como una empresa” (Ball y Youdell, 2008, p.8). Según Assaél et al. (2014), estas prácticas privatizadoras vinculadas al ámbito empresarial modifican la ética profesional de los docentes y directivos hacia una “cultura de la auditoría” (p.9). A la vez, los fines del sistema formativo en su conjunto se definen desde los valores y requerimientos propios de una subjetividad neoliberal. Bajo una aparente neutralidad (Bolívar, 2015), este enfoque de calidad propio de la ideología neoliberal resulta un enfoque radicalmente incompatible con la escuela pública.

A tres décadas de su implementación a escala nacional, un sistema educativo predominantemente privatizado se mostraba incapaz de generar oportunidades equitativas al conjunto de estudiantes, ante las ineludibles diferencias de calidad y resultados en relación con el grupo socioeconómico de pertenencia (Orellana et al., 2018; Valenzuela et al., 2014). Desde inicios del nuevo siglo, las manifestaciones estudiantiles que exigían reformular la relación del Estado con la educación pública lograron concitar un amplio apoyo ciudadano. La llamada “Revolución de los Pingüinos” posicionó así en la agenda política -por primera vez desde el término de la dictadura- la discusión en torno a un proyecto educativo de orientación ciudadana, basado en un enfoque republicano y crítico-emancipatorio (Vergara, 2012).

La ley de Nueva Educación Pública (NEP) surge como respuesta política a dicha demanda ciudadana, orientándose al fortalecimiento de una alicaída educación pública que, actualmente, no supera el 35% de la matrícula. Para esto, crea los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) como nivel intermedio sin precedentes en la legislación chilena. El objetivo declarado de esta política educativa es “que el Estado provea [...] una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico y pluralista, que promueva la inclusión social, la equidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad” (MINEDUC, 2017, p.1). La siguiente investigación indaga en el discurso de docentes directivos de escuelas públicas a cargo de la implementación de la NEP, desde su rol en la gestión y liderazgo de la organización educativa en este nuevo marco institucional.

1.1 Fortalecimiento de la Educación Pública: rearticulación de la institucionalidad en educación.

La actual arquitectura del sistema educativo chileno está compuesta por instituciones con alto grado de autonomía, con objetivos y funciones determinadas en la legislación y de cuyo desempeño el Ministerio de Educación (MINEDUC) es el órgano rector. A partir de la promulgación de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en 2011, el Estado se sitúa como garante de la calidad del sistema en sus distintos niveles. Según define la legislación, este sistema opera “mediante un conjunto de políticas, estándares, indicadores, evaluaciones, información pública y mecanismos de apoyo y fiscalización a los establecimientos” (Ley 20.529). Así, se define por ley la implementación de procesos de autoevaluación de la organización, evaluación externa, procesos de inspección y pruebas de carácter censal, aplicadas en distintos niveles educativos a través de la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación). Por otra parte, comprende mecanismos de rendición de cuentas de los diferentes actores del sistema, particularmente de los establecimientos educativos y sus equipos de gestión. Para esto, el sistema define estándares de desempeño orientados a evaluar el aprendizaje de los y las estudiantes, así como estándares de desempeño dirigidos a docentes, directivos y sostenedores de centros educativos. Estos estándares permiten la categorización y/u ordenamiento de los establecimientos en función de los resultados obtenidos en los diferentes procesos evaluativos, resultados que son de carácter público y permiten orientar la toma de decisiones de las familias a la hora de elegir un establecimiento.

A cargo de implementar estos procesos de evaluación y categorización de las escuelas, la Ley de Aseguramiento crea la *Agencia de Calidad de la Educación* (en adelante, la Agencia). Las funciones que asume esta institución son la evaluación y orientación de los centros educativos en base a los estándares de desempeño y su ordenamiento en base a los resultados. La Agencia tiene a su cargo además el diseño y aplicación de estos instrumentos de medición dirigidos a los centros educativos y sus estudiantes, los que son de carácter obligatorio. La legislación define explícitamente como facultad de los evaluadores el ingreso a los establecimientos para cumplir con los procesos de evaluación y categorización. Cabe mencionar que si un centro educativo no cumple con el nivel de logro esperado puede llegar a perder el reconocimiento oficial, lo que significa en la práctica el cierre del establecimiento. Por esta razón, según Parcerisa y Falabella (2017), la Ley de Aseguramiento de la Calidad logra consolidar un modelo de rendición de cuentas *performativo* o de altas consecuencias. A diferencia de otros contextos en los que estas políticas han introducido dinámicas de mercado en educación, en el caso de

Chile se han utilizado para corregir las fallas de un modelo de mercado ya asentado y consolidado.

Promulgada el 2018, la Ley 21.040, de *Nueva Educación Pública* (NEP), constituye la mayor reforma sistémica en educación implementada en Chile desde la reforma de mercado impulsada por la dictadura militar a inicios de la década de los '80 (Bellei, 2018). Esta nueva legislación se plantea como principal objetivo el fortalecimiento de la educación pública a nivel nacional, para lo que pone fin a la dependencia administrativa municipal de los establecimientos educativos públicos y crea nuevas instituciones a cargo de la gestión local de las escuelas: los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). De este modo, se inaugura un nivel administrativo intermedio sin precedentes en la política educativa chilena, en el que las escuelas públicas de 345 municipios del país pasan a depender de 70 nuevos SLEP. La NEP declara como objetivo “que el Estado provea, a través de los establecimientos educacionales de su propiedad y administración que formen parte de los Servicios Locales, una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico y pluralista, que promueva la inclusión social, la equidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad” (Ley 21.040). Más allá del ámbito de la gestión, la NEP explicita un enfoque formativo integral de los y las estudiantes, que estimule “el desarrollo de la creatividad, la capacidad crítica, la participación ciudadana y los valores democráticos” (Ley 21.040).

Sin embargo, esta legislación no modifica aspectos clave del mercado educativo: la competencia entre centros como estrategia de mejora sistémica, la categorización en ranking según resultados de evaluaciones estandarizadas, el fortalecimiento de procesos de *accountabilty* y/o el sistema de financiamiento. En consecuencia, las escuelas deben articular los lineamientos de la NEP junto con los lineamientos emanados desde las instituciones previamente existentes, a cargo de los procesos de inspección, fiscalización, evaluación y categorización de los centros escolares. Se identifica así una tensión entre dos enfoques o miradas respecto al fenómeno educativo que plantea dificultades para su articulación; por una parte, un enfoque neoliberal, que asume la formación como un bien individual y la competencia entre escuelas como estrategia de mejora sistémica y, por otra parte, un enfoque republicano, que asume la educación como derecho y cuyos fines se orientan a la vida democrática y participación ciudadana (Vergara, 2012). Según Ball y Youdell (2008), los procesos de privatización pueden coexistir con un compromiso declarado con la igualdad de oportunidades educativas “o bien se presentan como un medio para lograrla. Muy rara vez se reconoce en el

plano político que existen enfrentamientos entre ambos elementos, por lo que los efectos de esta yuxtaposición todavía están por analizarse en su integridad " (p. 19).

1.2. Paradoja y contradicción: la política educativa como discurso doble vinculante.

Según Hargreaves (1998), en el contexto de la postmodernidad, las paradojas propias del ámbito educativo resultan cada vez más evidentes. Enunciados o situaciones absurdas y contradictorias serían el “síntoma de un mundo en rápida transformación, que empuja en muchas direcciones al mismo tiempo” (p. 16). Para Pérez Gómez (1998), estas contradicciones emergen a partir de los diferentes fines que asume el proceso formativo en la compleja sociedad contemporánea. Por una parte, la preparación para incorporar el mundo del trabajo requiere desarrollar las competencias requeridas desde la esfera laboral, pero también un conjunto de actitudes, disposiciones y pautas de comportamiento que respondan a la actitud sumisa y pasiva del trabajo asalariado. Por otra parte, la incorporación de futuros ciudadanos y ciudadanas en sociedades formalmente democráticas requiere del desarrollo de una capacidad reflexiva y crítica, que permita ejercer una ciudadanía activa y en la que predomina la igualdad de derechos. Para el autor, resulta evidente como sustrato de exigencias tan dispares y contradictorias “descansa una ideología tan flexible, laxa y ecléctica que acepta y asume la disociación de ámbitos y las inevitables respuestas esquizofrénicas del individuo y de los grupos” (p. 16). Blackmore y Sachs (1997) identifican esta respuesta esquizofrénica a nivel institucional como fenómeno que emerge a partir de una contradicción en particular: la energía que requiere la producción de información performativa destinada a la fiscalización y rendición de cuentas, resta energía a los procesos de mejora del proceso formativo. Se reconoce así que las contradicciones y paradojas propias del ámbito pedagógico evidenciarían así un trasfondo esquizofrénico en la orientación de la organización educativa.

Respecto de la *esquizofrenia institucional* como categoría de análisis, la presente investigación identifica en el desarrollo teórico que ofrece la escuela de Palo Alto en torno a la etiología de la esquizofrenia una fundamentación apropiada para comprender de qué modo las contradicciones o paradojas propias del campo se manifiestan en la orientación de la organización escolar. Según Bateson (1979), la esquizofrenia es consecuencia de patrones comunicativos patológicos, que el autor denomina como “doble vínculo”. Los enunciados doble vinculantes sitúan al receptor ante una paradoja o contradicción en la que “haga lo que haga, no puede ganar” (Bateson, 1979). La víctima del doble vínculo recibiría un mandato primario que entra en conflicto con un mandato secundario, generalmente en un nivel comunicativo que

requiere mayor abstracción. Así, por ejemplo, un enunciado del tipo “deberías ser más espontáneo”, sitúa al receptor ante la contradicción de obedecer dicha orden, con lo cual no es posible que actúe de manera espontánea o, en caso de desobedecer el mandato, mantener su conducta *poco espontánea*.

Watzlawick et al. (1967) ofrecen continuidad al trabajo de Bateson desde un enfoque centrado en “los efectos pragmáticos (en la conducta) de la comunicación humana y, en particular, sobre los trastornos de la conducta” (p. 5). Desde un enfoque pragmático y sistémico, se releva el contexto comunicativo en la comprensión de un circuito comunicativo específico, de manera holística. Desde este enfoque, dado el grado de asimetría o complementariedad en la que se posiciona un subordinado ante las instrucciones de un superior, el receptor de este mandato se encuentra en una posición sin salida: “se da una instrucción que se debe obedecer, pero para obedecerla, se debe desobedecer” (Watzlawick et al., 1967, p. 130). Este tipo de instrucciones, que resultan frecuentes en contextos cotidianos de interacción, para el paciente esquizofrénico se han vuelto la expectativa habitual en la relación con un otro, por lo que su capacidad metacomunicativa se encuentra desmoronada. En la medida en que la víctima de esta interacción comunicativa patológica ha internalizado el doble vínculo como patrón comunicativo habitual, estaría incapacitado para reconocer y categorizar el tipo de mensaje de manera apropiada, por lo que desistirá de cualquier intento de discriminar el tipo de mensaje a decodificar y elaborará una respuesta sistemática ante las señales que impliquen un grado de contradicción, desencadenando episodios de cólera, hebefrenia o catatonia, entre otros (Bateson et al., 1972). Ante la incapacidad de asignar el modo comunicacional correcto en la decodificación tanto de los mensajes que recibe como de los que el mismo profiere e incluso a sus propios pensamientos y sensaciones, la estructura silogística que evidencia el esquizofrénico resulta aberrante. El esquizofrénico, en consecuencia, se encuentra en un estado de alerta constante.

2. OBJETIVOS

Comprender los significados atribuidos por docentes directivos de escuelas públicas y agentes involucrados en la gestión y liderazgo de las organizaciones educativas respecto de la implementación de la Ley de Nueva Educación Pública (NEP) en el sistema educativo chileno, como caso paradigmático de orientación según principios de mercado.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolla desde el paradigma cualitativo con un enfoque comprensivo interpretativo (Van Manen, 2003; Taylor y Bogdan, 2000), con la intención de poner al servicio de la interpretación el discurso de los actores a cargo de la gestión y liderazgo de los centros escolares e implementación de la NEP en un nuevo contexto de dependencia administrativa. La elección de paradigma se fundamenta sobre la base de que un fenómeno educativo como el que está en estudio implica ser develado en profundidad desde la comprensión de dicho fenómeno y no como la explicación de un hecho. Interesa conocer el modo en que se interpreta una realidad social por los sujetos a cargo de implementar, gestionar y liderar la organización escolar en un escenario de innovación educativa. La investigación se propone examinar la política pública en educación, así como el discurso de los actores involucrados en la implementación de estas políticas en las organizaciones educativas. Para esto, se examina la legislación a través de documentos oficiales (Ley 20. 529, de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y Ley 21.040, que crea el Sistema de Educación Pública) y documentos de difusión elaborados por el Ministerio de Educación. A nivel metodológico, junto con el análisis de documentos oficiales, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los agentes involucrados en la implementación de la Nueva Educación Pública como legislación. El estudio asume una perspectiva dialéctica de análisis, utilizado en investigaciones previas realizadas en Chile respecto de la implementación de políticas educativas y su interpretación desde las comunidades (Assael et al., 2014; Falabella, 2016). Considera así dos fases: una primera etapa de análisis documental, cuyo foco es examinar la definición de fines y objetivos definidos por la política pública para las instituciones que constituyen el sistema educativo chileno. Este análisis se complementa con entrevistas realizadas a profesionales de la Agencia de Calidad de la Educación y Servicios Locales de Educación Pública, que se relacionan directamente con los equipos directivos de cada establecimiento para orientar la gestión y liderazgo de la organización. Una segunda etapa, examina los discursos de docentes directivos que se desempeñan en el ámbito público, en miras a examinar la interpretación que elaboran de dicha legislación y la implementación de la política pública en los establecimientos educativos.

La recogida de datos se desarrolló/llevó a cabo entre agostos del año 202 y noviembre del año 2021, de forma telemática, debido al contexto de pandemia, por medio de entrevistas semi estructuradas (Robles, 2011) ya que resultan apropiadas para el nivel de información y comunicación interpersonal buscada en esta investigación. La información que se extrae tiene una riqueza subjetiva que ofrece la significación que el sujeto entrevistado le ha otorgado a la

experiencia narrada. La entrevista permite obtener información pragmática que da cuenta no sólo de cómo el informante piensa, sino también cómo actúa en función de un determinado fenómeno (Delgado y Gutiérrez, 1999). Uno de los aspectos favorables que proporciona la entrevista semi estructurada como técnica de investigación, es que permite obtener información sobre cómo los diversos actores proceden y reconstruyen la red de significados en sus prácticas individuales, es decir cómo actúan y componen dichos significados cuando se ven enfrentados a la elaboración narrativa de su experiencia (Flick, 2004).

La muestra de tipo estructural, intencionada y no aleatoria, está constituida por 32 sujetos, de los cuales 18 son directores o directoras de establecimientos públicos y 14 corresponden a agentes que se desempeñan en los niveles intermedio de la institucionalidad educativa, ya sea en la Agencia de Calidad de la Educación o Servicios Locales de Educación Pública. En concordancia con el enfoque cualitativo, la selección de los sujetos-casos responde al objetivo de investigación y no a lo representativo de la muestra. Los docentes directivos entrevistados responden a los siguientes criterios: a) desempeñarse en el rol directivo en el ámbito público desde un plazo mínimo de un año, plazo que corresponde a un ciclo anual de mejora según lo definido en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) del establecimiento; b) estar situados en zonas del país en las que los Servicios Locales de Educación hayan entrado en funcionamiento oficial con un plazo mínimo de un año, obedeciendo al mismo criterio ya señalado respecto del Plan de Mejoramiento Educativo. Esto supone la dependencia administrativa de Servicios Locales de Educación Pública como nivel intermedio de gestión. Cabe mencionar que, para el caso de directores y directoras de establecimientos educativos, en todos los casos declaran haber sido elegidos a través del sistema de Alta Dirección Pública. Al comienzo del estudio, los/as participantes fueron informados sobre el contenido de la investigación, que su participación sería voluntaria y que podían abandonar el estudio en cualquier momento. Se obtuvo el consentimiento por escrito de los/as participantes antes de que comenzara cada entrevista. Los 32 sujetos participaron en el estudio de forma voluntaria y se utilizaron seudónimos para mantener la confidencialidad de sus identidades.

La perspectiva que sustenta el análisis cualitativo corresponde a la teoría fundamentada (Creswell, 1998; Strauss y Corbin, 1998), que permite la generación de teoría sustantiva y formal desde la conceptualización de los actores que participan de una situación colectiva. El proceso de análisis, prescindió del uso de software de análisis cualitativo. Desde el enfoque comprensivo interpretativo y bajo paradigma cualitativo, no se pretende la validez estadística ni representativa de los datos producidos a la hora de asignar validez al análisis e interpretación

del discurso de los sujetos informantes. Según Cisterna (2005), esto supone la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación que, en esencia, es el corpus de la investigación. Se considera una triangulación de la información entre estamentos o interestamental, que es aquella que permite establecer relaciones de comparación entre los sujetos indagados en tanto actores situados, en función de los diversos tópicos interrogados, con lo que se enriquece el escenario intersubjetivo desde el que la investigación construye los significados (Cisterna, 2005).

El primer nivel de análisis de las 32 entrevistas (transcritas manualmente), permitió levantar 200 códigos, como temas emergentes, constituyéndose en las unidades de análisis de esta investigación. Estos códigos fueron agrupados en conceptos jerárquicamente organizados, constituyendo el segundo nivel de análisis y luego, como tercer nivel de análisis, se categorizaron los conceptos a través de la identificación de las relaciones entre ellos. Finalmente, a partir de este proceso, se construyeron las categorías que responden al objetivo de esta investigación y que se edifican, de acuerdo con la teoría fundamentada, en los resultados de este estudio.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se expone una síntesis de los principales hallazgos obtenidos a partir del análisis del discurso de docentes directivos y agentes involucrados en la gestión y liderazgo de las organizaciones educativas. Desde el análisis en profundidad del corpus de datos emerge como resultado la categoría de *esquizofrenia institucional*, orientada a describir la tensión que surge de la implementación de políticas orientadas al fortalecimiento de la educación pública en el sistema educativo de mercado. Los resultados se ejemplifican a través de unidades discursivas significativas extraídas desde las entrevistas de los sujetos participantes. Como punto de partida del análisis, se procedió a detectar los temas emergentes, que surgen desde el discurso de los informantes, los que contienen significados y valoraciones que resultan ser el sustento básico para realizar la posterior construcción conceptual teórica. La codificación realizada fue abierta y en vivo; esto es, abierta, porque no se utilizaron códigos previos y en vivo, porque se utilizaron expresiones del texto para nombrar los códigos. Un segundo nivel de análisis pretende establecer relaciones entre las categorías construidas, con el fin de interpretar el vínculo realizado entre las mismas y de esta forma contribuir al desarrollo del conocimiento con mayor profundidad crítica y reflexiva en torno.

UNA EDUCACIÓN PÚBLICA MÁS COMPETITIVA.

La Nueva Educación Pública como legislación significa para los sujetos entrevistados la posibilidad de modificar la lógica de mercado que orienta el sistema chileno. Para los informantes, la educación pública supone un compromiso y responsabilidad social que asigna sentido a su rol en este nivel del sistema educativo. Este compromiso con la educación pública es declarado tanto por docentes directivos como por asesores y profesionales de la Agencia y SLEP:

“nosotros somos los llamados a hacer realidad esta ley, es nuestra ley, que se ganó desde un sentir nacional de mejorar la calidad de la educación y a partir de eso es la única manera que tenemos de demostrar que la educación pública puede ser de calidad y para todos” (Directora Liceo, 3, 12)

“Ahora que somos parte de la Nueva Educación Pública tenemos una doble responsabilidad, porque si este modelo de educación pública no funciona vamos a estar condenados y vamos a condenar a nuestros hijos y nietos a pagar por educación y eso no puede ser, un Estado tiene que garantizar educación para todos y eso es lento, porque estás rompiendo paradigmas, y estás rompiendo con lógicas de mercado que se arrastran hace mucho y además nuestro modelo de Estado es capitalista y finalmente la política... o sea, eso cruza cualquier política” (Profesional SLEP, 3, 19)

Tal como se refiere en la cita anterior, la expectativa es cambiar el paradigma o modelo desde el que se sustenta el sistema. Sin embargo, al hacer referencia al rol que cumplen los Servicios Locales en la orientación de las escuelas, los entrevistados no refieren a la implementación de prácticas de gestión que difieran a las establecidas en la legislación nacional previa entrada en vigor de la NEP. En este sentido, según declaran los sujetos entrevistados, los procesos de mejora de la educación pública responden al fortalecimiento de las prácticas de gestión ya establecidas, dotando de más herramientas de análisis y toma de decisiones en base a los resultados a los equipos directivos de cada establecimiento:

“O sea, nosotros nos seguimos rigiendo por categorías de desempeño, nos seguimos rigiendo porque tienen que rendir la prueba estandarizada SIMCE [...] entonces el Servicio Local solo viene a apoyar a que puedan responder a estos procesos que son ley a nivel nacional” (Profesional SLEP 2, 22)

“...las obligaciones que tienen los Servicios Locales son en función de ir mejorando los resultados en las pruebas estandarizadas. Por ejemplo, la ley obliga a los Servicios a estar

mirando los resultados de la Agencia de Calidad, en particular del SIMCE, en particular de la cosa específica esta que es la categorización de los establecimientos y la mejora de los aprendizajes desde la perspectiva de pruebas estandarizadas” (Profesional SLEP, 10, 13)

Como se identifica en las referencias anteriores, la NEP no logra modificar la lógica desde la que se comprende la mejora educativa, por lo que se mantienen las estrategias y lineamientos asociadas a los procesos de gestión previamente establecidos en la legislación nacional. En este sentido, tanto para docentes directivos como para asesores pedagógicos de los SLEP, la mejora de la educación pública debe dotar a los equipos directivos de mayores competencias para ejercer una gestión de calidad en educación. En palabras de un director de escuela, la mejora de los procesos de gestión permitiría hacer “*más competitivas*” a las escuelas públicas en un contexto de competencia entre establecimientos desde el que se ha comprendido la mejora sistémica en Chile.

Dado que el discurso orientado al fortalecimiento de lo público no siempre es coherente en relación con las condiciones de funcionamiento, así también el discurso de los agentes que se desempeñan en la orientación de las organizaciones educativas es también contradictorio. Se identifica así que la escasa coherencia entre los lineamientos de la política educativa tiene su correlato a nivel discursivo:

“yo creo que las escuelas pueden seguir avanzando solitas, sí ellas tienen todas las capacidades de hacerlo. Yo creo que las posibilidades están súper instaladas” (Profesional Agencia de Calidad 1, 4)

Pero el entrevistado declara en la misma entrevista, que no excede los 50 minutos de duración:

“...evidentemente creo que faltan capacidades en el sistema, nos hemos encontrado... tenemos, me duele, un equipo directivo bastante agotado, quemado, con bajas capacidades de liderazgo en general las escuelas tampoco tienen ni tiempo ni capacidades ni habilidades para procesar información y para levantar problemas (Profesional Agencia de Calidad 1, 13)”.

NOS DISPARAMOS A LOS PIES.

Sin embargo, desde la mirada de los entrevistados, el mayor obstáculo que enfrenta la mejora de la educación pública es la mantención del sistema de financiamiento, como aspecto que la ley de fortalecimiento de la educación pública no modifica:

“La ley no tocó dos cosas: no tocó el financiamiento, por lo tanto, uno podría decir sin temor a equivocarse que los SLEP están tan desfinanciados como las municipalidades... es una gran contradicción esto que yo observo” (Profesional SLEP, 1, 9)

“Yo te digo, de primera fuente, el tipo de la billetera digamos del Servicio Local te dice no, no vamos a gastar lucas [dinero] en eso, porque eso no genera un impacto en los resultados estandarizados, vamos a gastar lucas en esto, porque sí en esto tú te vas a dar cuenta que vamos a cumplir con las metas, con los convenios de desempeño, entonces cuando tienes esa mirada... Chuta, dije yo, es más de lo mismo con diferente nombre” (Profesional SLEP, 11, 20)

En consecuencia, desde la mirada de los equipos directivos de las escuelas, la no modificación del sistema de financiamiento perpetúa las condiciones de gestión que un sistema de mercado educativo ha generado previamente a escala nacional. Los directores y directoras de escuelas públicas refieren situaciones absurdas o contradictorias que son consecuencia del marco administrativo en el que se desempeña el sector público en Chile. Así, por ejemplo, refiere un director respecto de las sanciones administrativas que ha debido enfrentar su escuela, dado que supera el número de estudiantes que desde el Mineduc se permite al establecimiento recibir:

“...no tenían dónde comer, porque era una escuela que se hizo para 50 alumnos y ya tenía 300 y ahí te day cuenta, el mismo ministerio no te autorizaba más cursos [porque] efectivamente no teníamos más salsas, pero teníamos más matrícula, te obligaba a matricularlos pero no te daba subvención, el Ministerio venía y te decía ‘no te autorizo esa sala para que coman los niños por lo tanto van a tener que comer comida fría’, luego venían las multas, entonces como propio estado nos disparamos a los pies” (Director escuela 4, 32).

El director de escuela entrevistado da cuenta de sanciones recibidas por acoger en el establecimiento a más estudiantes de los que la escuela tiene permitido. Sin embargo, debe tenerse en consideración que la escuela es de tipo rural; es decir, la única disponible en la zona. La escuela, además, está ubicada en un sector fronterizo, por lo que ha debido dar cabida a una gran cantidad de niños y niñas migrantes que, de no ser recibidos en el establecimiento, no tendrían otra opción de continuidad de estudios. La legislación mandata la incorporación de estudiantes en los establecimientos públicos cuando no hay otra alternativa disponible, ya que no puede privarse a un estudiante de su derecho a educación. Sin embargo, según indica el director, la escuela fue multada por el Ministerio de Educación por superar la matrícula permitida y no ofrecer las condiciones apropiadas a los y las estudiantes. Cabe destacar que el

financiamiento de las escuelas públicas chilenas es a la demanda, es decir, la subvención se paga en función del número de estudiantes matriculados y, en el caso referido, la escuela no recibía subvención por los estudiantes “*extranumerarios*”.

POR MOMENTOS, NO HAY UN CONSENSO.

Directores y directoras refieren a una escasa o nula articulación entre las diferentes instituciones que actualmente constituyen el sistema educativo nacional y de cuyo desempeño el Ministerio de Educación opera como órgano rector. Estas instituciones orientan los procesos de gestión y liderazgo de los establecimientos, según se define su función en la legislación. Sin embargo, para los docentes directivos entrevistados, las orientaciones que reciben desde la Agencia y los SLEP no siempre son concordantes:

“nosotros pedimos urgentemente que el Ministerio de Educación, la Agencia de Calidad, la Superintendencia y los Servicios Locales que fueran uno, que nos dieran la misma información, y como llegó pandemia, nadie sabía qué hacer...” (Directora de escuela, 12, 12)

“...ella nos decía, por ejemplo, no sé, ‘chiquillos, bajen el estrés, hay cosas que digamos no hagamos, si no van a estar en Escuelas Arriba, ya, no importa, pero tengan un argumento’. Por otro lado, tienes al SLEP ‘¡tomen Escuelas Arriba!, todas las escuelas tienen que estar adscritas a Escuelas Arriba’ y tú así como “no, pero dentro del ministerio nos dijeron...”. Entonces va pasando que por momentos no hay un consenso” (Directora de liceo).

El fragmento anterior se refiere a la decisión del establecimiento de no aplicar un programa que desde el Servicio Local se planteó como obligatorio. Desde la supervisión ministerial esta decisión fue respetada y justificada, ante los argumentos pedagógicos esgrimidos por el equipo técnico. Este tipo de orientaciones y lineamientos desde el nivel intermedio, genera en los equipos directivos entrevistados la idea de que el rol que desempeñan los SLEP no difiere de los procesos de accountability ya implementados en Chile:

“El tema es que aquí, si te soy super honesta yo creo que con esa mirada tan gerencial y tan... coercitiva, es escaso como el parámetro... yo creo bien difícil que las comunidades puedan hacer un diálogo real” (Directora de escuela 17, 3)

“...pero en el fondo los asesores SLEP son más bien recolectores de información. Nos viven matando a preguntas formales, formularios que hay que llenar, cosas que se hicieron, no se hicieron, estadísticas... eso” (Director de liceo 8, 41)

“En el fondo sigues funcionando bajo la misma estructura y lógica de la que venías antes. Al final fue cambiar el sostenedor nada más. Eso fue” (Director de Liceo 18, 12).

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El concepto de doble vínculo que planteara Bateson comprende la etiología de la esquizofrenia como resultado de procesos comunicativos patológicos, por lo que el análisis comunicacional –desde un enfoque sistémico– asume relevancia central. Como se ha mencionado más arriba, la víctima del doble vínculo se encontraría atrapada en este tipo de patrones comunicativos, internalizados como la expectativa habitual del sujeto en la interacción con un *otro*. Según propone Bateson, la esquizofrenia no contrasta totalmente con otras formas de pensamiento o conducta humana, por lo que su delimitación respecto de lo considerado “normal” no siempre favorece una cabal comprensión del fenómeno. La esquizofrenia, señala el autor, “implica ciertos principios generales que son importantes en toda comunicación y por consiguiente se pueden encontrar muchas semejanzas informativas en situaciones de comunicación ‘normales’” (Bateson et al., 1972, p. 251).

La presente investigación identifica en la política educativa lineamientos u orientaciones contradictorias que emergen como resultado de distintas racionalidades asociadas al fenómeno educativo. En este sentido, se identifica a nivel sistémico una secuencia de experiencias análoga a la descrita por los pensadores de Palo Alto, cuyo correlato es a nivel institucional. Desde este enfoque, la legislación “mandata” el fortalecimiento de la educación pública, al tiempo que mantiene los mecanismos de mercado que han orientado el sistema educativo chileno desde la reforma neoliberal hace más de cuatro décadas (Assael et al. 2014). Los agentes a cargo de gestionar y liderar los procesos de mejora en las organizaciones educativas se sitúan desde una relación complementaria o asimétrica en términos jerárquicos respecto de la autoridad política. Esto implica que no se encuentran en condiciones de explicitar el doble vínculo, en tanto ocupan un rol predominantemente pasivo en el sistema y, en consecuencia, se mantienen “atrapados” en una interacción patológica. De esta manera, se identifican patrones comunicativos patológicos que inducen la esquizofrenia como sintomatología en la posición que ocupan docentes directivos a la hora de articular los lineamientos ofrecidos desde la política educativa en la orientación de la escuela pública.

El análisis del discurso elaborado por los agentes involucrados en la implementación de la NEP permite identificar los efectos que la política educativa produce en la orientación de la organización escolar. Por una parte, se reconocen estos lineamientos contradictorios en la

escasa articulación entre las instituciones que componen el sistema educativo chileno. Para los docentes directivos entrevistados, esta des-articulación plantea dificultades a la hora de liderar procesos de mejora en la escuela pública, al tiempo que genera situaciones y demandas absurdas a la institución escolar y que no son parte de la gestión de los establecimientos privados.

Por otra parte, el análisis del discurso permite identificar también la incorporación de un sistema de referencias respecto a los procesos de mejora de la escuela pública desde una nomenclatura propia de la “gestión de calidad total” (Bolívar, 2015). Desde este enfoque, de raigambre neoliberal y gerencialista, se asumen los procesos de gestión y liderazgo de la escuela pública desde un sustrato ajeno a sus fines y objetivos, en la medida en que la investigación educativa ha reconocido los efectos que un *accountability* performativo o rendición de cuentas con altas consecuencias (Falabella, 2014) promueve en las organizaciones educativas. Así, por ejemplo, la libre elección de centros como estrategia que fomenta la competencia entre escuelas, posicionan hoy al sistema educativo chileno entre los más segregados y privatizados del mundo (agregar bibliografía). Por otra parte, la evaluación estandarizada y categorización de establecimientos promueve la reducción del currículum, en la medida en que las escuelas orientan la tarea formativa según los contenidos a ser evaluados. En este sentido, la orientación del sistema educativo según principios de mercado opone trabas a lograr que la escuela pública se sitúe como un espacio de integración social, valoración de la diversidad propia de sociedades democráticas, o logre implementar procesos formativos de carácter integral. Esta incorporación progresiva de ideas, metodologías y estrategias de gestión propias de la empresa privada al ámbito público son, según Sardoc (2018), evidencia del avance y aceptación de una subjetividad política neoliberal, cuya manifestación es el uso de un lenguaje ajeno al lugar que ocupa el sujeto en la estructura de trabajo propia del campo pedagógico.

Las paradojas y contradicciones que la investigación especializada reconoce en diferentes áreas del ámbito educativo (rojas, ver...) emergen a partir de una articulación discursiva doble vinculante, identificada a nivel de sustrato epistemológico en las políticas educativas que orientan el sistema en su conjunto. Este discurso patológico sitúa al directivo ante el imperativo de articular demandas contradictorias de compleja -si no imposible- articulación al ejercer su rol en la orientación y liderazgo de la organización educativa. En la medida en que los significados atribuidos por directores y directoras de escuelas públicas a los lineamientos de la política educativa orienta la acción de los agentes en el seno de la institución escolar, las contradicciones propias del marco legislativo se reflejan en la implementación de las políticas educativas a nivel micro. Como consecuencia, se identifica un escenario de esquizofrenia

institucional en el que la organización educativa no logra articular un discurso coherente y que responda a las demandas que sociedades formalmente democráticas depositan en la educación pública. De ahí que, como categoría de análisis, la esquizofrenia institucional plantea la posibilidad de comprender otros fenómenos propios del campo pedagógico en el que se evidencien contradicciones generadas a raíz de la imposición de una subjetividad neoliberal en educación, radicalmente incompatible con los fines y objetivos de una educación pública crítico-emancipatoria, como discursividad que oriente las prácticas de los actores en el seno de la organización educativa.

Esta investigación concluye que, en la medida en que las metas u objetivos del sistema formativo público permanecen difusas, no se logra articular un discurso coherente respecto de los fines y objetivos que la educación pública persigue, lo que favorece la mantención de una “educación bancaria”, según los términos en que la describiese Freire (1979). Dado que este escenario resulta funcional a la hegemonía neoliberal en educación, se posiciona como obstáculo para generar un sistema educativo público en el que las comunidades educativas puedan enfocar su tarea en una educación transformadora, integral, crítica y democrática. Por otra parte, la incorporación de un sistema de referencias propio de una subjetividad hegemónica neoliberal (Brown, 2016; Laval y Dardot, 2013) perpetúa el ejercicio de la gestión y liderazgo de la escuela pública desde una posición descontextualizada y que no responde a los requerimientos y desafíos que sociedades democráticas plantean a una educación pública transformadora.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (2016). Introduction to “The Politics of Educational Reforms.” *The Educational Forum*, 80(2), 127–136.
- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P., & Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 07–26
- Ball, S. J. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad. *Pedagogía Y Saberes*, 38(38), 103–113.
- Ball, S., & Youdell, D. (2008). Privatización encubierta en la educación pública. *Internacional de La Educación, Bruselas.*, 1-145.
- Bateson, G. (1972), Steps to an Ecology of Mind. Ballantine.
- Blackmore, J. y Sachs, J. (1997). *Worried, Weary and Just Plain Worn Out: Gender,*

- restructuring and the psychic economy of higher education*. Brisbane: AARE Annual Conference.
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso.
- Chubb, J. & Moe, T. (1990). *Politics, markets and America's schools*. Washington D.C.: The Brookings Institution.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Friedman, M. (1956). *The Role of Government in Education*. Versión reimpressa. En: <http://www.eco.utexas.edu/facstaff/Cleaver/350kPEEFriedmanRoleOfGovttable.pdf>
- Laval, P. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa
- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales en educación: Chile*. OCDE y MINEDUC.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Orellana, V., & Bellei, C. (2019). Repensando la idea de privatización educativa: lecciones del caso chileno. *Teoria e Prática Da Educação*, 22(3), 19–37.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia Humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad..* Idea Books.
- Verger, A., Bonal, X., & Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27), 1–27.
- Watzlawick, P., Beavin, J. Jackson, D. (1985). *Teoría de La Comunicación Humana*. Herder.

LAS ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN FORMACIÓN

María Brígido Mero

Borja Ruiz Gutiérrez

Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)

maria.brigido@udima.es

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, Actitudes, Profesores en formación, Educación Secundaria

RESUMEN

La educación inclusiva es un tema en auge en la investigación de los últimos años, como medio para transformar el sistema educativo superando el modo tradicional de organizar y disponer la enseñanza en las escuelas, y, en definitiva, vencer los modelos de exclusión y segregación. A su vez, las actitudes del profesorado hacia la inclusión y la educación inclusiva son decisivas para lograr verdaderas prácticas inclusivas. A través de un cuestionario validado, esta investigación analiza las actitudes hacia la educación inclusiva de una muestra de 94 docentes en formación de Educación Secundaria de la Universidad a Distancia de Madrid. Los resultados obtenidos indican que las actitudes hacia la educación inclusiva del alumnado son, en general, positivas, encontrando diferencias atendiendo a algunas variables. De esta forma, las mujeres tendrían unas actitudes más positivas que los hombres, así como los y las estudiantes que han realizado sus prácticas en centros donde se desarrollan buenas prácticas inclusivas. El tipo de localidad de residencia también arroja diferencias en los resultados. Este trabajo pone de manifiesto el valor de la investigación para poder establecer conclusiones definitivas, así como la importancia de la formación sobre educación inclusiva del profesorado, como piedra angular y motor de cambio hacia nuevas prácticas docentes en escuelas inclusivas.

1. INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación de todas las personas está reconocido en la Constitución española (art. 27.1 CE), así como en las distintas leyes educativas desde la Ley General de Educación de 1970. Sin embargo, este derecho implica, en la práctica, únicamente el acceso a una educación, pero no a aquella educación que permita a todas las personas alcanzar los mismos niveles de educación superior y un acceso en igualdad de condiciones al mercado de trabajo. En este sentido, en España, en el año 2018, había un 91,82% de personas sin discapacidad en edad laboral con estudios secundarios o superiores, frente al 75,1% de personas con discapacidad

(Jiménez et al., 2019). Cabe destacar que estos datos son coherentes con los de otros países, existiendo consenso en la literatura sobre la relación entre la discapacidad y el mayor riesgo de abandono escolar (Kemp, 2006; Thurlow et al., 2002; Wexler y Pyle, 2012). En relación con el empleo, en el año 2020 la tasa de actividad era 41,8 puntos porcentuales superior en personas sin discapacidad frente a las personas con discapacidad (Instituto Nacional de Estadística, 2022).

Por otro lado, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad -la cual, es necesario recordar, forma parte de nuestro ordenamiento jurídico desde el año 2008- estipula, en su artículo veinticuatro, dedicado a la educación, que: “los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida” (art. 24.1). Para hacer efectivo este derecho, la Convención concluye que los Estados firmantes asegurarán que:

Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad (art. 24.2a).

En relación con esto, y teniendo en cuenta que el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas, la primera parte del artículo setenta y cuatro de la ley educativa (LOMLOE, 2020) dicta que la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión, así como el de no discriminación, aludiendo también a su acceso y permanencia en el sistema educativo. Sin embargo, la siguiente parte del artículo recoge, a nuestro entender, el pasaje que evidencia que la inclusión educativa es aún un proyecto y no una realidad del sistema educativo español:

La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

Esto quiere decir que la legislación ampara, de facto, la doble red de centros: los centros llamados “ordinarios” y los centros de educación especial. Debe quedar claro que la inclusión educativa tiene como principio la incorporación y presencia de todo el alumnado en los espacios

educativos ordinarios, pero también la promoción y el reconocimiento de la dignidad humana a través de la participación, la convivencia y el bienestar a través del aprendizaje, contribuyendo, de esta forma, a la adquisición de las competencias clave como condición indispensable para lograr un pleno desarrollo personal y social (Echeita, 2017). Teniendo en cuenta todo lo anterior, parece claro que el estado actual de nuestro sistema educativo dista mucho de aquel en el que se cumplen los principios de la inclusión educativa, tal y como los fundamentaban Ainscow y Miles (2009):

- *La inclusión es un proceso.* Esto quiere decir que debemos tomarnos la inclusión como una actitud de mejora constante en la lucha contra las desigualdades; como una búsqueda continua de mejores formas de atender a la diversidad.

- *La inclusión tiene como objetivo identificar y derribar las barreras que impiden a algunos y algunas estudiantes disfrutar del derecho a la educación en igualdad de condiciones.*

- *La inclusión se cumple si se da el acceso, la participación y el aprendizaje de todos y todas los y las estudiantes, independientemente de sus características y condiciones.*

- *La inclusión reconoce que se debe poner énfasis en aquellos y aquellas estudiantes que, por sus características y condiciones, puedan encontrarse ante un mayor riesgo de marginalización, exclusión, segregación o fracaso escolar.*

Por tanto, pensamos que debemos seguir avanzando en el proceso de transformación hacia un sistema educativo que ofrezca una educación de calidad, que facilite la igualdad de oportunidades y promueva la calidad de vida de todas las personas (Echeita, 2014; Echeita, Escribano y Martínez, 2013; Rodríguez, 2015). Hacia un sistema educativo inclusivo, en definitiva. En todo caso, el cambio legislativo en la educación -con sus cuentas pendientes, como hemos tratado de señalar- ha implicado una revisión de los planes de estudio en la formación del profesorado, asumiendo que esta juega un papel preponderante para hacer realidad el modelo de escuela coherente con los principios de la inclusión educativa recogidos. A pesar de ello, algunos estudios señalan que siguen existiendo carencias formativas en educación inclusiva (Florian y Camedda, 2020). En esta formación es necesario abordar no solo aspectos cognitivos, sino también afectivos, entre los que se encuentran las actitudes. Esto es así porque la actitud del profesorado tiene un impacto fundamental en los demás actores educativos -en las alumnas y los alumnos, principalmente-, pudiendo facilitar u obstaculizar la inclusión educativa. En esta investigación consideraremos la actitud desde una perspectiva general, definiéndola bajo un punto de vista individual o como la disposición hacia un objeto

en particular que puede ser una persona, una cosa, una idea, etc. (De Boer et al., 2011). Las actitudes manifiestan los intereses, pensamientos, valores, sentimientos e incluso ideas preconcebidas o expectativas, producto de procesos cognitivos, afectivos y conductuales, que llevan a comportamientos o reacciones determinados, si bien son variantes y educables y, por lo tanto, susceptibles de cambio (Llorent y Álamo, 2019).

En relación con esto, las investigaciones de los últimos años han demostrado que las actitudes del profesorado y de aquellos y aquellas docentes en formación hacia la educación inclusiva son, en general, positivas (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Azorín, 2014; Vélez, 2013). No obstante, existen diversos factores, entre los que se incluye la formación inicial, que determinan la actitud que el profesorado pueda tener hacia la educación inclusiva y, en general, hacia el éxito de esta (Arnáiz, 2003; Cardona, 2008; Echeita, 2022; Falla et al., 2022; García-Vallés, 2020; Gökdere, 2012; Granada et al., 2013; Llorent y Álamo, 2019; Rodríguez et al., 2019; Rodríguez et al., 2021; Sales et al., 2001; Taylor y Ringlaben, 2012; Vélez, 2013). Esto es así ya que es el profesorado quien, principalmente, llevará a cabo los cambios en las aulas y en las escuelas. De la misma manera, el hecho de que en muchas ocasiones el profesorado no se considere capacitado para la implementación de una educación inclusiva y muestre actitudes negativas hacia esta, implica la vuelta del modelo segregador de atención a la diversidad (Vega-Godoy, 2009). Esta realidad es especialmente relevante en la formación del profesorado de Educación Secundaria, atendiendo a los resultados de diferentes investigaciones que confirman que existen diferencias entre los maestros y las maestras de Infantil y Primaria frente a los profesores y las profesoras de Secundaria, siendo la actitud del profesorado de los dos primeros niveles más positiva que la de los de enseñanza media (Avisar et al., 2003; Collado et al., 2020).

Además, los estudios no solamente arrojan como variable diferenciadora el nivel en el que se ejerce la docencia, sino que hay otros factores que se deben considerar a la hora de analizar la actitud del profesorado ante la educación inclusiva, como son la edad o la experiencia profesional. La mayoría de los autores y las autoras señala que, a mayor edad o experiencia docente, mejores son las actitudes hacia la educación inclusiva (Suriá, 2012), si bien también hay estudios que contradicen estos resultados (Garzón et al., 2016; Llorent y Álamo, 2019; Tárraga et al., 2020). Asimismo, la experiencia previa con buenas prácticas inclusivas y atención a la diversidad también es un factor determinante en la actitud más favorable hacia la educación inclusiva (Granada et al., 2013). En relación con esto, Muntaner et al. (2016) han señalado que:

Las buenas prácticas inclusivas tienen dos características fundamentales: Primera, se trabaja siempre con grupos heterogéneos de alumnos, porque las categorías no aportan nada a nuestro trabajo. Segunda, se cuenta con apoyos, ya sean humanos o materiales, desarrollados siempre en el aula regular, en beneficio de la participación y del aprendizaje de cualquier alumno (p. 46).

Pero si hay una variable que destaca en los estudios actuales es el sexo, ofreciendo resultados dispares. Hay autores y autoras que no encuentran diferencias entre hombres y mujeres (Clavijo et al., 2016; Moreno et al., 2006; Suriá, 2012), frente a otros y otras que concluyen que las mujeres tienen una actitud más positiva hacia la educación inclusiva que los hombres (Álvarez y Buenestado, 2015; Falla et al., 2022; Novo et al., 2015).

Ante la discrepancia en los resultados sobre la actitud del profesorado en algunas de las variables estudiadas hasta el momento, y con el objetivo de contribuir al conocimiento sobre la cuestión, y siempre de acuerdo con los principios de la inclusión educativa recogidos, planteamos la siguiente investigación. Se analizarán las actitudes hacia la educación inclusiva de una muestra de estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, a través de un enfoque cuantitativo.

2. OBJETIVOS

Como objetivo general nos planteamos conocer las actitudes hacia la educación inclusiva del profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato en formación. Además, perseguimos otros objetivos específicos: comprobar si existe relación entre ciertas variables, como la experiencia profesional o las horas de prácticas realizadas, y las actitudes hacia la educación inclusiva; analizar si existen diferencias en el sexo o el tipo de población de residencia, y las actitudes hacia la educación inclusiva; y analizar si existen diferencias significativas en las actitudes hacia la educación inclusiva en el alumnado que ha realizado las prácticas en un centro donde se llevaban a cabo buenas prácticas inclusivas, y en los que no. Todo ello con el fin de establecer una reflexión y un análisis crítico ante los resultados obtenidos sobre las actitudes hacia la educación inclusiva del profesorado de Educación Secundaria en formación.

3. METODOLOGÍA

Se empleó un diseño de investigación de tipo descriptivo transversal en el que se aplicó el cuestionario validado “Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes en formación”, de Vélez (2013) a 94 estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), durante el curso 2021/2022. Este cuestionario parte del modelo

teórico-metodológico de la teoría de facetas propuesta por Louis Guttman (1982), para identificar las actitudes que tienen los y las docentes en formación hacia la educación inclusiva, atendiendo a diferentes facetas: dimensiones de las actitudes, agentes y escenarios del proceso educativo y los elementos didácticos. En total consta de 33 ítems en forma de afirmaciones, entre las que los encuestados y las encuestadas deben señalar una respuesta en una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta: Nada de acuerdo (1), Poco de acuerdo (2), Ni en desacuerdo ni en acuerdo (3), De acuerdo (4) y Muy de acuerdo (5).

La caracterización de la muestra es la siguiente: el 62,8% son mujeres y el 37,2% hombres. El 14,9% vive en una localidad menor de 5.000 habitantes, el 42,6% en una localidad entre 5.000 y 50.000 habitantes, y el 42,6% en una localidad mayor a 50.000 habitantes. En cuanto a las horas de prácticas realizadas, el 19,6% ha realizado menos de 100 horas, el 75,5% entre 101 y 200 horas, y el 13,8% más de 200 horas. Una parte de la muestra posee experiencia en docencia, al disponer de otras titulaciones previas relacionadas con la enseñanza; de esta forma el 58,5% de la muestra ha trabajado en un centro educativo, y de ellos, el 43,6% lo ha hecho menos de un año, el 24,4% de uno a tres años, y el 30,9% más de tres años.

Para acceder a la muestra, y tras la validación del estudio por parte del Comité de Ética de la UDIMA, se ha seguido el siguiente procedimiento: en primer lugar se le envió un email individual a todo el alumnado del Máster de Formación del Profesorado de la UDIMA del curso 2021/2022, con una breve presentación del estudio y el enlace al cuestionario a través de Google Forms. El proceso de recogida de datos se llevó a cabo por un profesor y una profesora de la universidad, garantizando en todo momento el anonimato de las respuestas y de acuerdo con la Ley Orgánica, 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales (LOPDGDD). Los datos fueron analizados a través del programa estadístico SPSS 27.0.

En base a los objetivos planteados, se realizaron análisis descriptivos e inferenciales. Se determinó el coeficiente de correlación de Pearson para estudiar si existe relación entre la experiencia profesional o las horas de prácticas realizadas, y las actitudes hacia la educación inclusiva. Las variables sexo y experiencia docente en un centro educativo se analizaron a través de la prueba t para muestras independientes, con el fin de determinar si existen diferencias significativas. Asimismo, a través de un análisis de varianza, se comparó la actitud del alumnado hacia la educación inclusiva en función del tipo de población de residencia, para comprobar la existencia o no de diferencias significativas atendiendo a esta variable.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Atendiendo a los estadísticos descriptivos que se presentan en la Tabla 1, los resultados revelan que el alumnado muestra, en general, unas buenas actitudes hacia la educación inclusiva. Así, la media en los enunciados cuyos valores altos se corresponden con una buena actitud hacia la educación inclusiva es de 4,3 (cercana al De acuerdo con las afirmaciones presentadas), y la media de los enunciados en los que los valores altos se corresponden con una mala actitud hacia la educación inclusiva es de 2,2 (cercana al Poco de acuerdo).

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos

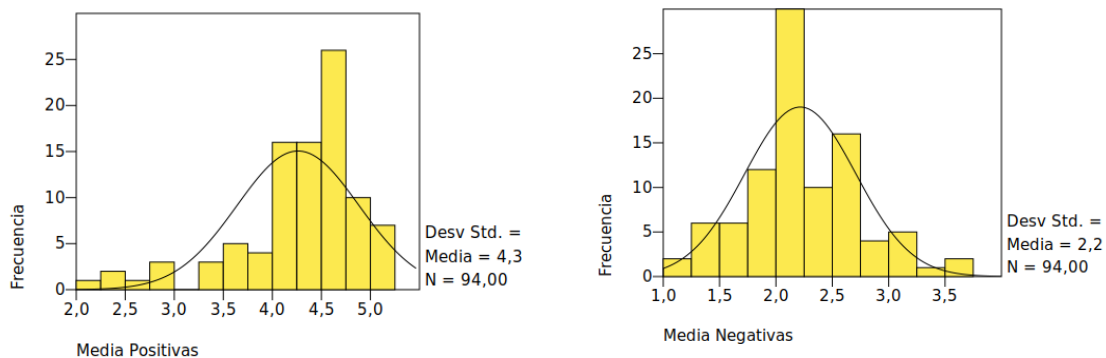
	Media Positivas	Media Negativas
N Válido	94	94
Perdidos	0	0
Media	4,26	2,22
Mediana	2,15	2,15
Desv Std	,62	,49
Mínimo	2,20	1,12
Máximo	5,00	3,65

Nota. Elaboración propia.

En los Gráficos 1 y 2 muestran una representación gráfica de la frecuencia de las puntuaciones obtenidas en los análisis descriptivos de la media de los enunciados cuyos valores altos se corresponden con una buena actitud hacia la educación inclusiva (media positivas) y de los enunciados cuyos valores altos se corresponden con una actitud negativa hacia la educación inclusiva (media negativas), pudiendo apreciar de forma visual la distribución de los datos.

Gráfico 1.

Histograma frecuencia media positivas Gráfico 2. *Histograma frecuencia media negativas*



Nota. Elaboración propia.

El enunciado puntuado con un valor medio más alto, entre los que puntuaciones altas indican una actitud positiva, ha sido “La educación inclusiva favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos/as los/as estudiantes del aula” (puntuación media de 4,5). Uno de los enunciados puntuados con un valor medio más bajo, entre los que puntuaciones bajas indican una actitud positiva, ha sido “Los/as únicos/as estudiantes beneficiados/as en un aula inclusiva son aquellos/as con discapacidad y/o dificultades de aprendizaje”, con una puntuación de media de 1,5.

El análisis relacional indica que no existe relación ni entre las horas de prácticas realizadas en el Máster ni entre los años de experiencia profesional, y las actitudes hacia la educación inclusiva. Las decisiones se tomaron considerando un nivel de significancia menor al 5% ($p < 0.05$). A pesar de ello, puede observarse que hay una mayor relación directa en la variable horas de prácticas realizadas y la media obtenida en el grupo de ítems en las que puntuaciones positivas indican actitudes positivas hacia la educación inclusiva ($p = 0,099$). Así, podríamos deducir que existe una tendencia a que, a más horas de prácticas realizadas por parte del alumnado, mejores son las actitudes hacia la educación inclusiva.

Se han encontrado diferencias significativas en las actitudes hacia la educación inclusiva entre los y las estudiantes que han realizado las prácticas en un centro donde se llevaban a cabo buenas prácticas inclusivas, y los y las que no. De esta forma, se obtiene un valor de $p = 0,042$ en la media de los ítems cuyos valores negativos implican actitudes positivas atendiendo a esta variable. Analizando los ítems correspondientes a este resultado, se vislumbra que el alumnado que ha realizado sus prácticas en centros donde se llevaban a cabo prácticas inclusivas muestran unas actitudes más positivas hacia la educación inclusiva que el resto.

No se encontraron diferencias significativas entre el sexo y las actitudes hacia la educación inclusiva, trabajando con un nivel de confianza del 95%, sin embargo, se obtiene un valor de $p = 0,051$ en la media de los ítems cuyos valores negativos implican actitudes positivas. Esta diferencia indica la tendencia de que las mujeres tendrían unas actitudes más positivas que los hombres. Al analizar ítem por ítem los resultados, se obtiene una diferencia significativa clara ($p = 0,029$) en el enunciado “Me molesta tener que utilizar diferentes formas de evaluar los procesos de aprendizaje de mis estudiantes”, donde las mujeres muestran una actitud más positiva que los hombres.

Por último, los resultados obtenidos en el análisis de varianza atendiendo al tipo de población de residencia, nos indican que no existen diferencias significativas entre el tipo de población y las actitudes hacia la educación inclusiva trabajando con un nivel de confianza del 95%, si bien

el valor $p=0,053$ en la media de los ítems cuyos valores negativos implican actitudes positivas. De esta forma, procedemos a valorar en qué grupo existirían esas diferencias, a través de un análisis ANOVA con contrastes. Los resultados nos indican que hay diferencias significativas en las actitudes hacia la educación inclusiva del alumnado que reside en una localidad de hasta 5.000 habitantes respecto a quienes viven en localidades mayores. Al adentrarnos en estas diferencias, vemos que los y las estudiantes que viven en una localidad de hasta 5.000 habitantes señalan unas actitudes más negativas hacia la educación inclusiva que aquellos y aquellas que viven en localidades con una mayor población.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Las actitudes del profesorado en formación de Educación Secundaria y Bachillerato de la Universidad a Distancia de Madrid hacia la educación inclusiva son, en general, positivas, lo cual se asemeja a los resultados de varios estudios similares realizados con docentes y docentes en formación, como los de Angenscheidt y Navarrete (2017), Azorín (2014) y Vélez (2013). Sin embargo, debemos tener presente que existen otros estudios en los que se evidencian actitudes neutras (Clavijo et al., 2016; De Boer et al., 2011) e incluso negativas (Sevilla et al., 2018).

En cuanto a las actitudes hacia la educación inclusiva y el sexo, en la muestra de estudio se encontró que no existe una relación estadísticamente significativa. Sin embargo, los datos apuntan a que las mujeres tendrían unas actitudes más positivas que los hombres, en concordancia a otros estudios anteriores (Álvarez y Buenestado, 2015; De Boer et al., 2011; Falla et al., 2022; Novo et al., 2015).

En esta investigación se ha obtenido que no existirían diferencias en las actitudes entre el alumnado atendiendo a si posee o no experiencia docente, e incluso que el número de años de experiencia docente tampoco es significativo. Autores y autoras como Suriá (2012) afirman que sí existirían diferencias, si bien nuestros resultados apoyan las conclusiones de otros autores y otras autoras como Garzón et al. (2016) o Llorent y Álamo (2019). En cambio, nuestros datos apuntan a que habría una relación entre el número de prácticas realizadas y las actitudes hacia la educación inclusiva, siendo más positivas cuantas más horas de prácticas se hayan desarrollado y existiendo además claras diferencias en el alumnado que ha realizado prácticas en centros donde se desarrollan buenas prácticas inclusivas. Granada et al. (2013) ya concluyeron que la experiencia previa con prácticas inclusivas es un factor determinante para

una actitud más favorable hacia la educación inclusiva. Estos datos justifican la importancia de las prácticas docentes en la formación del profesorado de secundaria.

La variedad de los resultados obtenidos en los diferentes estudios lleva a realizar una reflexión sobre la importancia en la continuidad de este tipo de investigaciones y su implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de poder realizar una generalización de los resultados, y especialmente por sus implicaciones en lo que a formación inicial del profesorado se refiere. Con la legislación actual, la educación inclusiva se convierte en un principio fundamental, y los planes de estudio deben ser conscientes de ello fomentando la formación del profesorado de todos los niveles. Por otra parte, la disimilitud de conclusiones podría ser una evidencia que cuestione el tipo de metodologías utilizadas para recoger información sobre actitudes, ya que la mayor parte de los estudios obtienen sus resultados a través de cuestionarios, sin triangular los resultados con otros métodos. Como propuesta, sugerimos la investigación sobre actitudes hacia la educación inclusiva del profesorado y del profesorado en formación a través de otros métodos, como las entrevistas personales, y el análisis de datos cualitativos y mixtos frente a los únicamente cuantitativos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva, ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación? En Climent. G. (Coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. ICE-Horsori.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Angenscheidt, L., y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Álvarez, J. L., y Buenestado, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551
- Avissar, G., Reiter, S., y Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 355-369. <https://doi.org/10.1080/0885625032000120233>

- Azorín, C. M. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *Ensayos*, 29(2), 159-174. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i2.562>
- Cardona, M. C. (2008). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Pearson.
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., y Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *MASKANA*, 7(1), 13-22. <https://doi.org/10.18537/mskn.07.01.02>
- Collado, A., Tárraga, R., Lacruz, I., y Sanz, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educación*, 56(2), 509-523. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>
- De Boer, A., Pijl, S., y Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers` attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Escribano, A., y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea.
- Falla, D., Alejandres, C., y Gil, M. C. (2022). Engagement en la formación docente como impulsor de actitudes inclusivas. *Educación XXI*, 25(1), 251-274. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30369>
- Florian, L., y Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4-8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>

- García-Vallés, X. (2020). Delimitación del perfil competencial inclusivo necesario en la formación inicial en los grados de educación primaria. *Innovaciones Educativas*, 22 (32). <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i32.2830>
- Garzón, P., Calvo, M. I., y Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Gökdere, M. (2012). A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2800-2806.
- Granada, M., Pomés, M. P., y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25, 51-59. <https://doi.org/10.35305/revista.v0i25.88>
- Guttman, L. (1982). Facet Theory, smallest space analysis, and factor analysis. *Perceptual and Motor Skills*, 54, 491-493. <https://doi.org/10.1177/003151258205400201>
- Instituto Nacional de Estadística (2022). El Empleo de las Personas con Discapacidad (EPD). Año 2020. Notas de prensa.
- Jiménez, A., Huete, A., y Arias, M. (2019). *Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España*. Observatorio estatal de la Discapacidad.
- Kemp, S. E., 2006. Dropout policies and trends for students with and without disabilities. *Adolescence*, 41(162), 235-250.
- Llorent, V. J., y Álamo, M. (2019). The initial teacher training in attitudes toward cultural diversity. *Papeles de Poblacion*, 25(99), 185-206. <https://doi.org/10.22185/24487147.2019.99.08>
- Moreno, F. J., Rodríguez, I. R., Saldaña, D., y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(5). <http://dx.doi.org/10.35362/rie4052493>
- Muntaner, J. M., Roselló, M. R., De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Novo, M. I., Muñoz, J. M., y Calvo, C. (2014). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *RELIEVE*, 17(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.17.2.4010>

- Rodríguez, H. (2015). Marco de referencia internacional y modelos emergentes en educación inclusiva. Análisis sobre el enfoque inclusivo en educación. En A. Escarbajal, *Comunidades Interculturales y Democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 39-51). Narcea.
- Rodríguez, A., Caurcel, M. J., y Alaín, L. (2019). Medir actitudes profesoras españolas hacia la educación inclusiva para lograr una escuela para todos. *Actas Icono 14*, 1(1), 416-433
- Rodríguez, A., Gallego, J. L., Navarro, A., y Caurcel, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue1-fulltext-1892>
- Sales, A. Moliner, O., y Sanchiz, M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2). <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/95061>
- Sevilla, D. O., Martín, M. J., y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18(78), 115-141.
- Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 96-109. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11464>
- Tárraga, R., Vélez, X., Pastor, G., y Fernández, M. L. (2020). Attitudes of elementary school teachers towards inclusive education in Ecuador. *Educacao e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046229504>
- Taylor, R., y Ringlaben, R. (2012). Impacting Pre-service Teachers' Attitudes toward Inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23. <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v2n3p16>
- Thurlow, M. L., Sinclair, M. F. y Johnson, D. R. (2002). Students with Disabilities Who Drop Out of School: Implications for Policy and Practice. *Issue Brief*, 1(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468582.pdf>
- Vega-Godoy, A. (2009). Integración de estudiantes con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 189-202. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200011>

Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios*, 37, 95-113.

Wexler, J. y Pyle, N., (2012). Dropout prevention and the model-minority stereotype: Reflections from an Asian American high school dropout. *The Urban Review*, 44(5), 551-570. <https://doi.org/10.1007/s11256-012-0207-4>

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Constitución española. BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.

LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

MUJER Y DIVERSIDAD FUNCIONAL: DE LA INVISIBILIDAD A LA DISCRIMINACIÓN

Ángela Calero Valverde

Teresa Vicente Rabanaque

Universitat de València

angela.calero-valverde@uv.es

PALABRAS CLAVE

Mujer, Diversidad Funcional, Interseccionalidad, Discriminación, Capacitismo.

RESUMEN

La propuesta que presentamos consiste en una acción socioeducativa que, partiendo del análisis crítico de la situación de las mujeres con diversidad funcional, pretende transformar la mirada con la que los diversos perfiles de alumnado se acercan al estudio y al abordaje profesional de la discapacidad. Concebida y articulada desde la antropología política, la acción formativa diseñada está basada en un enfoque interseccional, atravesado por el feminismo y la perspectiva de género como líneas transversales, para analizar la interrelación de desigualdades y discriminaciones, construidas o proyectadas, que sufren las mujeres con diversidad funcional en nuestra sociedad. A través de una reflexión crítica sobre los modelos y conceptos teóricos desde los que tradicionalmente se ha concebido la diversidad funcional, se insta al alumnado a posicionarse y a comprometerse en relación con situaciones experienciales cotidianas de multitud de mujeres, con el objetivo de que puedan comprender las implicaciones reales que el paradigma capacitista y capitalista que se impone en la sociedad actual tiene sobre las personas. La actividad se desarrolla mediante un taller participativo en el que se ponen en marcha metodologías docentes activas basadas en el aprendizaje colaborativo y en la resolución de problemas, y se vehicula a partir de la exposición de cómic itinerante “Mujeres con discapacidad”, un proyecto de la Asociación Aragonesa de Mujeres con Discapacidad (Amanixer) que sirve para concienciar sobre las situaciones cotidianas de discriminación y sobre la vulneración sistemática de derechos en relación con la sexualidad, la autonomía o la accesibilidad.

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta planteada surge en el seno de un grupo de investigación en Antropología Social y Cultural⁵¹ que tiene como objeto de estudio la diversidad funcional como categoría social, para revertir las discriminaciones y desigualdades de distinta índole a las que las personas con diversidad funcional se ven expuestas por los estándares del capacitismo y la anormafobia imperantes en nuestra sociedad. Partiendo siempre de experiencias tanto en la esfera pública como privada, nuestra metodología se basa en la triada investigación-acción-participación, con una vocación igualitaria. Los resultados de nuestros proyectos y acciones pretenden mejorar la comprensión e interpretación que las personas hacemos de la diversidad funcional, y de esta manera, generar un impacto concreto en tres ámbitos seleccionados; esto es, el de las políticas sociales, el educativo y el de la vida cotidiana y doméstica.

En este caso centramos nuestra mirada en el ámbito educativo, tanto universitario como profesional, pero sin perder de vista que las acciones formativas tienen un impacto real en la vida cotidiana y también en la praxis profesional de la intervención social. Más aún, teniendo en cuenta el perfil de alumnado al que van dirigidas, estudiantes y profesionales en activo del trabajo social, principalmente. La intención de la acción formativa diseñada es trasladar al estudiantado nuestra preocupación por las múltiples discriminaciones que sufren las personas con diversidad funcional, y en especial las mujeres, en muchos ámbitos de su vida cotidiana; entre otros, el personal, laboral, cultural, económico o educativo. Para ello, les ofrecemos nuevos paradigmas desde los cuales observar esta realidad y herramientas analíticas alternativas desde las que abordarla de una forma empática y respetuosa. A través de una metodología activa de aprendizaje basada en el trabajo colaborativo y en la resolución de problemas prácticos pretendemos, en definitiva, sembrar en el alumnado la semilla de la consciencia, con idea de que puedan convertirse en mejores profesionales al servicio de las mujeres con diversidad funcional.

1.1. Fundamentos teóricos

Los fundamentos teóricos de nuestra particular mirada hacia el estudio de la discapacidad hunden sus raíces en el modelo de la diversidad, que según Romañach (2012) “es una evolución del modelo social, que profundiza en los conceptos de diversidad y dignidad, haciendo especial hincapié en los aspectos bioéticos” (p.47). Dicho modelo, cimentado y defendido también por otras autoras como Palacios (2006), propone algunas claves para construir una sociedad basada

⁵¹ Diversidades. Antropología y Diversidad Funcional. (www.diversidadesantropologia.es).

en la preservación de la dignidad de las personas, una sociedad en la que la diversidad funcional sea vista como un valor social y no como una carga; una sociedad en la que haya una igualdad real de oportunidades y nadie sufra discriminaciones en base a sus diferencias colectivas e individuales.

El uso preferente del término ‘diversidad funcional’ en nuestro discurso no es baladí, sino que responde a la adopción de un nuevo paradigma que pretende superar los postulados básicos del mencionado modelo social. Según señala Toboso (2018), podemos atribuir ciertas anomalías al mismo, principalmente relacionadas con la escasa atención a la dimensión corporal de la discapacidad, con la separación insostenible entre cuerpo y cultura, así como con la carencia de un marco adecuado para la interseccionalidad, aspecto que chocaría frontalmente con el enfoque analítico en el que se basa nuestra propuesta formativa. Es por ello que damos un paso más allá y nos situamos junto al modelo de la diversidad funcional, mucho más acorde con la realidad social del siglo XXI.

El discurso teórico que articulamos en las sesiones con el alumnado está basado también en la explicación de las propuestas más novedosas de algunos sectores del colectivo de personas con diversidad funcional. Este es el caso de la obra de Guerra (2021) quien, desde un modelo crítico o radical de la discapacidad, la define claramente como una cuestión política en la que una sociedad no-discapacitada oprime a una minoría con discapacidad. Dicho discurso cuestiona el lenguaje que utilizamos y el paradigma desde el que observamos y, aunque resulte provocador desde un punto de vista teórico, algunas de sus ideas podemos encontrarlas ya en Ferreira:

“Más allá de los análisis estructurales, es necesario abordar la comprensión de la experiencia concreta de la discapacidad: acceder al discurso y la práctica de sus protagonistas para desvelar cómo se inscriben en esos espacio-tiempos vivenciales los mecanismos bajo cuya regulación y sometimiento esas personas adquieren, inevitablemente, la condición de ‘sujetos dominados’” (2010, p. 46).

De igual modo, encontramos referencias al cuestionamiento del lenguaje en Peters (2008), en la obra colectiva que recopila los artículos de la publicación británica *Disability & Society*:

“Rechazamos el lenguaje de la anormalidad y adoptamos en cambio el lenguaje del poder, el amor propio y el orgullo. Nos describimos a nosotros mismos como ‘la minoría no prevista’, rechazamos ‘minusvalía’ en cuanto construcción social y adoptamos ‘discapacitado’ como una realidad esencial que se convirtió en una parte fundamental de nuestra identidad personal y no en una descripción suplementaria. En resumen, el

lenguaje que utilizamos en nuestra vida cotidiana y en la producción de textos se convirtió en un elemento importante de nuestra cultura y de nuestra identidad cultural” (151).

En relación con el capacitismo, adoptamos de nuevo el punto de vista de Toboso (2017, p.73), quien afirma que “el término capacitismo (*ableism*) denota, en general, una actitud o discurso que devalúa la discapacidad (*disability*), frente a la valoración positiva de la integridad corporal (*able-bodiedness*), la cual es equiparada a una supuesta condición esencial humana de normalidad”. A pesar de que parece ser una realidad superada, lo cierto es que en nuestra sociedad siguen estando vigentes las concepciones capacitistas que menosprecian la vida de las personas que tienen alguna discapacidad. Como señala Pfeiffer (2008):

“Algunas leyes en EE.UU. se basan en suposiciones incorrectas sobre las personas con discapacidad: que son inadaptadas, que la discapacidad supone una tragedia abrumadora y una vida llena de sufrimiento y frustración, que la discapacidad es un atributo personal o que es resultado del pecado de alguien. Los estereotipos que resultan de estas suposiciones incorrectas son influyentes y el lenguaje incrementa esta influencia” (93-94).

La propuesta formativa aquí planteada pretende ir a la esencia de estas creencias capacitistas que nos atraviesan como sociedad para cuestionarlas desde un punto de vista teórico-crítico y contribuir a erradicarlas de la práctica profesional vinculada con la acción social.

1.1.1. Interseccionalidad con perspectiva de género

El enfoque desde el que nos planteamos abordar, de forma práctica y aplicada, la discriminación que sufren las mujeres con diversidad funcional, parte del concepto de “interseccionalidad” acuñado en 1989 por Kimberlé Williams Crenshaw⁵². En la Conferencia Mundial contra el Racismo de Sudáfrica, en 2021, se retomó y definió este término como el fenómeno por el cual cada individuo sufre opresión u ostenta privilegio en base a su pertenencia a múltiples categorías sociales.

Entendemos así la interseccionalidad como una herramienta analítica que reconoce que las desigualdades sistémicas se configuran a partir de la interrelación de diferentes factores sociales

⁵² Esta jurista feminista estadounidense se basa en el estudio del Derecho antidiscriminatorio construido sobre ejes aislados de discriminación (raza y género), y parte de dos hipótesis: que la yuxtaposición de los ejes de análisis hace que las mujeres que pertenecen a las minorías raciales desaparezcan a nivel teórico; y que las limitaciones que conlleva este planteamiento socaban los esfuerzos para ampliar los análisis feministas y antirracistas (Crenshaw, 1989).

como el género (sexismo), la orientación sexual (homofobia), la identidad étnica o sociocultural (racismo, xenofobia), o la clase social (clasismo). De ahí que consideremos pertinente el empleo de esta categoría para el abordaje de la diversidad funcional en la medida en que, como señala Romañach (2012, p. 47) “una persona con diversidad funcional sufre discriminación por ser diferente y que las soluciones hay que buscarlas en la erradicación de dicha discriminación [...]”, lo que incorporaría otras categorías, como anormafobia y capacitismo, en un sentido excluyente. La variable del género juega además un papel fundamental en la vivencia de la discapacidad, puesto que son las mujeres las que se ven afectadas en mayor medida por los prejuicios y estereotipos asociados a su condición.

Para entender el alcance de las discriminaciones que interseccionan en torno a las mujeres con diversidad funcional, debemos dirigir el análisis, aunque sea de forma somera, a la triada articulada en torno a tres conceptos interrelacionados: capacitismo-capitalismo-sexismo. La teoría del capacitismo se formula en la modernidad, en el marco de la economía capitalista, que valora las capacidades de la persona en términos de máximo rendimiento y productividad, por lo que supone un primer motivo de exclusión para quienes tienen ‘diferentes’ capacidades. Esta primera discriminación se multiplica de forma exponencial al estar atravesada por el género, pues el sistema patriarcal oprime principalmente a las mujeres y es también indisociable del modelo capitalista, que establece una diferenciación entre el ámbito productivo –identificado con el género masculino, protagonista de la esfera laboral y pública– y el reproductivo –asociado a lo femenino y relegado al ámbito doméstico o privado– (Cerri y Alamillo, 2012; Comas d’Argemir, 1995; 2015). En el actual contexto de neoliberalismo económico y crisis del estado del bienestar cada vez encontramos más grupos susceptibles de sufrir exclusión social (Hernández, 2008), entendiéndose como un proceso multifactorial o multidimensional condicionado por diferentes variables (Tezanos, 1999) y que es siempre disruptivo, dado que supone un alejamiento sucesivo de “los centros de poder, los recursos y los valores dominantes” (Estivill, 2003, p. 19). Como resultado, las mujeres con diversidad funcional resultan especialmente vulnerables a la discriminación y la exclusión social. Y es que hablar de mujeres con discapacidad es hablar de una discriminación múltiple, como bien afirma Iglesias (2002), quien apunta que las personas que reúnen las dos características de ser mujer y tener una discapacidad, se enfrentan a múltiples barreras que dificultan la consecución de objetivos de vida considerados como esenciales. Cotas mayores de desempleo, salarios inferiores, menor acceso a los servicios de salud, mayores carencias educativas, escaso o nulo acceso a programas y servicios dirigidos a mujeres y un mayor riesgo de padecer abuso sexual y físico, son algunos

de los rasgos distintivos de la vida de las mujeres con alguna diversidad sensorial, física o cognitiva.

Asimismo, tal y como ya señalaba la *Guía sobre Violencia y Mujer con Discapacidad* (Asociación Iniciativas y Estudios Sociales, 1998), al referirnos a la discapacidad de las mujeres probablemente nos encontramos ante una situación de “invisibilidad” más acusada que en el caso de los hombres. Según la información de la *Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia* elaborada por el INE en 2008, y con datos actualizados en julio de 2021, hay 3,85 millones de personas que declaran tener alguna discapacidad, de las que el 59,8% son mujeres. Las tasas de discapacidad por edades son ligeramente superiores en los hombres hasta los 44 años y a partir de los 45 se invierte la situación, creciendo esta diferencia a medida que aumenta la edad ante la mayor esperanza de vida femenina. Las mujeres presentan una tasa de discapacidad por mil habitantes significativamente más alta que los hombres. Además, para tener una imagen completa de cómo afectan las situaciones de discapacidad a las mujeres (García *et al.*, 2004), es importante señalar que el perfil tipo asociado a la prestación de cuidados a personas con discapacidad es el de una mujer de entre 45 y 65 años, que reside en el mismo hogar que la persona a la que cuida, siendo mujeres tres de cada cuatro cuidadoras de personas con discapacidad. El ejercicio continuado de un trabajo no remunerado en el contexto de la denominada “economía del afecto” (Comas d’Argemir, 2000, p. 188) sitúa a las mujeres como principales proveedoras de un modelo de cuidado familista o asistencialista (Recio, 2010). De ahí que muchas mujeres cuidadoras encuentren dificultades para realizar estas tareas, que afectan en mayor o menor grado a su salud y vida personal, y les dificultan participar socialmente de forma plena (Mayorbe y Vázquez, 2015). Hasta el punto que la situación de desgaste físico y emocional generalizado de muchas mujeres cuidadoras ha llevado, incluso, a hablar de la “crisis de los cuidados” (entre otras, Pérez Orozco, 2006; Ezquerro, 2011; Comas d’Argemir, 2015), en gran parte intensificada por “las situaciones de dependencia derivadas de la vejez o de la discapacidad” (Comas d’Argemir, 2015, p. 379).

La construcción social estereotipada y limitadora que ha marcado los roles tradicionalmente impuestos a las mujeres por el patriarcado, ha supuesto para las mujeres con discapacidad una dificultad añadida para que la sociedad las identifique como mujeres autónomas e independientes, preparadas para vivir conforme a sus propias decisiones y para participar de forma activa en la sociedad como ciudadanas de pleno derecho (Escuela Virtual de Igualdad, 2022). En la actualidad, la asunción de nuevos valores sociales, como la autonomía propia, vinculada a la decisión personal de no depender de la familia si las capacidades físicas o

cognitivas se ven alteradas en algún momento de la vida (Cerri, 2015; Carral, 2017), hace más urgente que nunca la adopción de diferentes estrategias de sensibilización para visibilizar esta realidad social, y de políticas públicas orientadas al fomento de una vida independiente (Vicente y Pérez, 2021).

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

La hipótesis de partida de nuestra propuesta es que la mirada con la que nos acercamos al estudio científico de la discapacidad y a la intervención profesional con el colectivo continúa en muchos casos impregnada de actitudes capacitistas, inseparables del discurso y los intereses capitalistas.

No obstante, pensamos que se trata de una postura aprehendida en el proceso de socialización que es factible cuestionar y derribar a través de acciones formativas continuadas centradas en el cuestionamiento teórico y político de estos paradigmas.

Los objetivos de la acción socioeducativa propuesta son los siguientes:

- Examinar y cuestionar los modelos y conceptos teóricos básicos vinculados con el estudio de la discapacidad.
- Abordar la diversidad funcional en las mujeres desde el enfoque de la interseccionalidad y con una perspectiva política de género centrada en las desigualdades sociales.
- Concretar la discriminación en experiencias concretas y cotidianas que permitan personalizar las desigualdades inherentes al sistema capacitista.
- Trabajar estrategias de sensibilización e inclusión desde un planteamiento teórico crítico y un enfoque aplicado.
- Convertir al alumnado en agente activo del proceso de aprendizaje, mediante la implementación de técnicas implicativas que le permitan asumir un papel protagonista en la propuesta y justificación de medidas de acción transformadoras.

3. METODOLOGÍA

La actividad diseñada está dirigida a varios perfiles de alumnos y alumnas que, por su titulación de procedencia o por su profesión, se relacionan de forma directa con el colectivo de personas con diversidad funcional. En concreto, en esta ocasión presentamos la experiencia y los resultados de la puesta en práctica del ejercicio con dos perfiles diferenciados. Por un lado, alumnado universitario de segundo curso del Grado en Trabajo Social de la Facultad de

Ciencias Sociales de la Universitat de València y, por el otro, profesionales en activo de centros de servicios sociales, mancomunidades o ayuntamientos, trabajadoras sociales en su mayoría, que tienen entre sus usuarios y usuarias a personas con diversidad funcional. Este último grupo accede al curso a través de la Federación de Municipios y Provincias de la Comunidad Valenciana.

En concreto, se han realizado dos sesiones presenciales consecutivas de cuatro horas de duración con el alumnado del primer perfil, contando con una participación aproximada de 80 personas. Y otras dos sesiones homólogas en formato virtual con el perfil de alumnado profesional, en el que contamos con un total de 50 asistentes.

Tabla 1.

Relación de sesiones programadas y de perfiles académicos y profesionales del alumnado

Sesiones	Perfil del alumnado	Número de asistentes	Formato de la actividad
Sesión 1	Estudiantes de segundo curso del grado en Trabajo Social	38	Presencial
Sesión 2	Estudiantes de segundo curso del grado en Trabajo Social	37	Presencial
Sesión 3	Profesionales del sector social	25	Virtual
Sesión 4	Profesionales del sector social	25	Virtual

Nota. Elaboración propia.

En ambos casos se ha seguido la misma estructura de la sesión, que se compone de dos fases:

- Seminario teórico-práctico: “La diversidad funcional en clave femenina: una mirada desde la interseccionalidad”, en el que abordamos conceptos básicos vinculados con el estudio de la discapacidad a partir de los modelos teóricos y provocamos en el estudiantado una reflexión crítica en torno a la mirada capacitista, capitalista y patriarcal.
- Taller participativo: “Soy mujer y tengo diversidad funcional: relatos y experiencias vitales”, basado en la exposición de cómic itinerante “Mujeres con discapacidad” de Amanixer (Asociación Aragonesa de Mujeres con Discapacidad), donde personalizamos

la discriminación interseccional a través de 15 paneles expositivos en cartón pluma en los que se narran historias concretas y cotidianas de cinco protagonistas, todas ellas mujeres aragonesas con diversidad funcional.

La dinámica planteada en el taller participativo está estructurada, a su vez, en tres partes secuenciales y relacionadas entre sí, que permiten poner al alumnado en distintas posiciones analíticas y requieren un esfuerzo gradual de interpretación, reflexión e implicación, siempre tomando como elemento de referencia el discurso narrativo de las viñetas del cómic:

1. En primer lugar, se organizan grupos de trabajo reducidos –de dos o tres personas, en función del número de asistentes a la sesión, para favorecer una dinámica colaborativa y participativa–, y se distribuyen los paneles expositivos. Se pide al estudiantado que realice un análisis simbólico del contenido de la viñeta asignada y que identifique los factores o indicadores de discriminación, que explique cómo interseccionan entre ellos y que reflexione sobre el impacto que dicha intersección puede tener en la vida de las protagonistas.
2. En segundo lugar, y dando un paso cualitativo desde la ficción a la realidad, el alumnado ha de interpretar y relacionar las situaciones analizadas a partir de experiencias reales de discriminación que haya observado, conocido o vivido en primera persona, identificando las variables de discriminación percibidas y las sensaciones que les ha provocado desde un ejercicio de autorreflexión e introspección.
3. Por último, los equipos tienen que posicionarse como nuevos protagonistas de la escena ficcionada y explorar cuál podría ser su papel en la historia como profesionales (o futuras profesionales) del trabajo social. Para ello, el alumnado tiene que asumir un rol activo e incorporarse en la historia a partir del diseño de nuevas viñetas en las que, con sus dibujos y diálogos, representen de forma gráfica y continuando la narrativa discursiva del cómic, la incorporación de acciones transformadoras de intervención social que constituyan el final de la escena.

Para finalizar con la dinámica, cada equipo expone de forma oral –pero también siguiendo el relato de una ‘exposición’ artística articulada en la muestra de los paneles– ante el gran grupo tanto la viñeta que han trabajado como todas sus reflexiones, como la intervención planificada y su representación gráfica a partir de los dibujos realizados.

La evaluación de la propuesta formativa es de carácter continuo. Se lleva a cabo a través de la observación directa de los indicadores teóricos, procedimentales y actitudinales del alumnado

en las distintas fases de la actividad, y también mediante el análisis del resultado de los dibujos y diálogos de las viñetas. Además, al finalizar todos los alumnos y alumnas rellenan una pequeña ficha de evaluación de texto libre en el que han de indicar, primero, cómo valoran la sesión (aspectos positivos y mejorables) y, a partir de ellos, las propuestas que incorporarían en próximas ediciones.

Imagen 1.

Cartel de las sesiones realizadas en la Universitat de València



Nota. Diseño de imagen: *Estudios Naranja*

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en las cuatro sesiones de esta acción formativa son muy satisfactorios en varios sentidos:

- Ha habido una gran afluencia en el caso del estudiantado universitario, donde la asistencia a la actividad era voluntaria, y se ha cubierto el cupo establecido en las sesiones ofertadas a perfiles profesionales.
- El alumnado de ambos perfiles ha participado de forma muy activa en las sesiones, mostrando una muy buena predisposición ante los objetivos y las acciones planteadas.
- La actividad en su conjunto ha recibido valoraciones muy positivas por parte del estudiantado, tal como se ha recogido en las fichas de evaluación.
- La principal propuesta del alumnado va en la línea de aumentar la proporción de este tipo de acciones formativas, con un enfoque dinámico y aplicado, dentro del sistema educativo, y en la petición de invitar a personas con diversidad funcional para relatar en primera persona sus experiencias particulares de discriminación y desigualdad.

A partir de esta primera síntesis, pasaremos a concretar los principales resultados obtenidos. De entrada, en las preguntas previas formuladas al inicio de la sesión para analizar la imagen construida sobre las personas con diversidad funcional, llama la atención que el discurso colectivo se orienta al reconocimiento de barreras y limitaciones. En la pizarra del aula se realizó un mapa conceptual con las palabras clave que el alumnado fue incorporando, en el que destacan las múltiples dificultades identificadas para disfrutar de una vida normalizada. Entre otras cuestiones, porque reconocen que en nuestra sociedad continúa vigente una visión muy polarizada: “Nosotras/os y ellas/os”. Podríamos decir, por tanto, que impera una mirada capacitista que, por contraposición, ‘discapacita’ a quien tiene capacidades diversas. De hecho, en opinión del alumnado, este dualismo proyecta una visión “paralela”, “distinta” o “diferente” asociada a este colectivo. A su modo de ver, el hecho de poner el acento en lo diferencial sería inseparable de una valoración negativa (limitante y problemática) de la diversidad funcional que, por extensión, resulta con frecuencia compasiva y que, en cualquier caso, no está exenta de prejuicios y estereotipos excluyentes en la actualidad.

Durante la clase magistral-participativa y el taller colaborativo se revisaron y deconstruyeron muchos de los paradigmas articulados en percepciones desiguales y discriminatorias. El propio contenido de los paneles de cómic resultó muy didáctico para reconocer situaciones cotidianas de discriminación a partir del lenguaje narrativo visual, acompañado por frases muy sintéticas y en clave humorística, como contrapunto a esa visión negativa o compasiva tan arraigada en el imaginario colectivo e identificada por nuestro alumnado. Por cuestiones de economía de espacio, y dado el alto consenso entre todos los grupos participantes, presentaremos las principales conclusiones de las exposiciones de manera conjunta, aunque las imágenes se corresponden en su totalidad a los grupos universitarios que participaron de forma presencial (ver imagen 2). Conviene resaltar que cada panel presentaba un título y aludía a una discriminación diferente, pudiendo agruparse en tres bloques⁵³ en función de su afinidad temática y con la finalidad de facilitar la exposición de resultados.

El primero tiene que ver con situaciones y actitudes cotidianas de discriminación que afectan a las mujeres con diversidad funcional. En el panel “Entrevista de trabajo” o “Empleo y prejuicios” se percibe el acceso al trabajo como uno de los mayores obstáculos, al ser habitual prestar mayor atención a las discapacidades que a las cualidades de la persona. Por su parte, los paneles que llevan por título “Invisibilidad”, “Infantilización” o “Sobrepotección” denuncian que las mujeres con diversidad funcional son tratadas como niñas eternas, tanto por sus familias

⁵³ Esta sistematización la hemos realizado las autoras y responde a una finalidad práctica.

como por la sociedad, al proyectarse sobre ellas actitudes continuas de invisibilidad –cuando la persona interlocutora se dirige de forma sistemática a su acompañante antes que a ellas–, paternalismo o dependencia. Esto, a su vez, lleva a cuestionar un supuesto “Trato adecuado” –cuando con la mejor voluntad ofrecemos ayuda sin antes preguntar a la persona si la necesita, siendo un comportamiento muy frecuente en mujeres con diversidad funcional cognitiva o sensorial– o se cuestiona “El temible qué te ha pasado” –al interpelarlas sin conocerlas con preguntas inoportunas e incómodas sobre su discapacidad y, hartas de justificarse, las mujeres de esta viñeta inventan respuestas increíbles–. Por último, el panel “No somos súper heroínas” recuerda que las personas con diversidad funcional tienen, como todas, habilidades y defectos, y sobre todo los mismos derechos que las demás por lo que, como señala el mismo panel, “no debería ser un ‘súper esfuerzo’ acceder a la educación, al mercado de trabajo o ir a por el pan”. El segundo grupo sería el relacionado con la sexualidad, a partir de los paneles “Orientación sexual”, “Pride Day” y “Maternidad”. En ellos se expone que las mujeres con diversidad funcional tienen una vida autónoma y normalizada. Aunque siga siendo tabú, muchas tienen pareja, relaciones sexuales o pertenecen al colectivo LGTIBQ+. Son diversas, igual que la sociedad; de ahí la necesidad de romper prejuicios, que en este caso se ven multiplicados de forma exponencial al ser mujer con diversidad funcional y no ajustarse al modelo heteronormativo.

En el tercero, se muestra “La vida como una yincana” en la que las mujeres con diversidad funcional han de desplegar a diario todas sus habilidades en cualquier trayecto ante la falta de adaptaciones y espacios accesibles. En el panel de “Discriminación interseccional” la plena inclusión en la sociedad se presenta como un camino repleto de obstáculos y una meta inalcanzable, sin olvidar que la interseccionalidad no se limita a ser mujer con diversidad funcional, sino que está atravesada muchas veces por otras variables: orientación sexual, pertenencia a grupos étnicos minoritarios o escasos recursos económicos. Por último, las “Capacidades” o “Cómo explicar/educar en la discapacidad” apuntan a que lo más fácil es explicarla normalizándola desde la infancia, pues los adultos suelen evitar situaciones con personas con diversidad funcional porque no saben cómo comportarse o reaccionar ante ellas. Los niños/as, más libres de prejuicios, aceptan en mayor medida estas diferencias.

A partir de estas viñetas, en los dibujos realizados durante el taller, en líneas generales, el alumnado pone el acento en la necesidad de reconocer la autonomía e independencia de las mujeres con diversidad funcional, destacando sus múltiples capacidades y exigiendo para ellas un trato igualitario (ver imagen 3). Como mujeres adultas, se reivindica el derecho a vivir su

sexualidad con libertad o elegir si quieren ser madres, y que sea respetado en todos los ámbitos. Entre las propuestas concretas diseñadas, son frecuentes las campañas de formación, concienciación y sensibilización mediante la convocatoria de actividades abiertas para todos los segmentos de población, que enfatizan lo que nos asemeja y no lo que nos distingue, para evitar discriminaciones por desconocimiento o exclusión. Dichas acciones se conciben, principalmente, en dos contextos. El primero apunta a la importancia de educar en igualdad de oportunidades desde la infancia, a través de acciones formales (como la incorporación de este tipo de talleres en la formación reglada) e informales (por ejemplo, la realización de una obra de teatro que invite a participar al público a través de una estrategia de rol-playing, en la que tengan que interpretar el papel asignado para empatizar con la situación de este colectivo). Por su parte, el segundo contexto se orienta al ámbito laboral, con objeto de eliminar las barreras sociales y de género para favorecer la inclusión de mujeres con diversidad funcional. Asimismo, otras propuestas apuntan hacia la idoneidad de que las familias participen activamente en grupos con personas que se encuentran en su misma situación, con quienes compartir experiencias positivas y visiones no limitantes de la diversidad funcional, que redunden en una mayor confianza y autonomía hacia sus hijas.

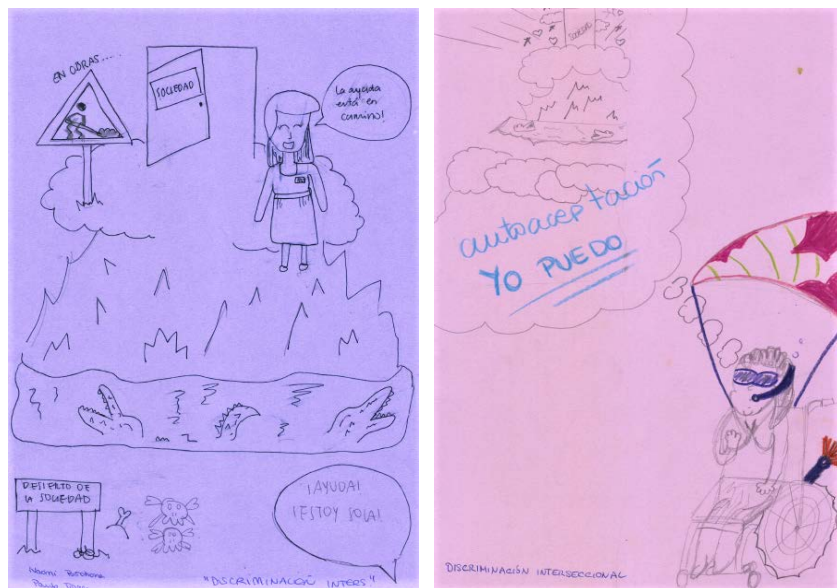
En muchos otros dibujos se denuncia la soledad y el ostracismo al que a menudo se ven condenadas las mujeres con diversidad funcional, siendo frecuente la representación gráfica centrada en la eliminación de barreras arquitectónicas y sensoriales para construir lugares accesibles para toda la ciudadanía. En uno de ellos, se toma como ejemplo la figura de Echenique en el congreso para reivindicar, valga la redundancia, que “sí se puede” acceder a puestos de representación en espacios públicos, incidiendo en la importancia que juega el empoderamiento de la persona en todo este proceso. Frente a ese camino intransitable hacia un ideal de sociedad que no resulta cercana ni accesible, se ofrece la imagen de la Trabajadora Social como agente mediador y facilitador para salvar esos obstáculos y alcanzar la inclusión social, que en uno de los dibujos se representa con una puerta abierta con el rótulo ‘Sociedad’, metáfora de apertura de miras y superación de barreras físicas y simbólicas (ver imagen 4), mientras que otros ponen el foco en la “autoaceptación: yo puedo”, para referir que no hay barreras para quien se propone conquistar una meta, representando una mujer en silla de ruedas con propulsión y parapente para alcanzar esa puerta en altura (ver imagen 5).

Imágenes 2 y 3



Nota. Dos alumnas durante el proceso de exposición y ejemplo de dibujo sobre el panel “No somos súper heroínas”. Elaboración propia a partir del dibujo del alumnado.

Imágenes 4 y 5



Nota. Dos ejemplos de viñetas en relación al panel sobre “Discriminación interseccional”.

Elaboración propia a partir de los dibujos del alumnado.

La participación se registró en hojas de firmas porque tuvo una puntuación adicional de medio punto en la evaluación. Al final de la dinámica, se repartieron en papel dos modelos de fichas para recoger la valoración del alumnado acerca de los principales aspectos a valorar y de las propuestas de mejora a considerar en ediciones próximas (ver imágenes 6 y 7). Como se ha señalado, el grado de satisfacción fue muy elevado atendiendo al proceso de aprendizaje, en el

que destacan de forma muy favorable las nuevas metodologías activas y participativas implementadas, así como la visibilidad de un tema que sigue siendo desconocido en nuestros días y constituye una esfera profesional potencial para las trabajadoras sociales. En cuanto a las propuestas, se dirigen a ampliar y diversificar este tipo de acciones formativas en el contexto universitario, a invitar a personas con diversidad funcional que relaten en primera persona sus propias experiencias y a realizar la actividad en otras fechas menos próximas al calendario de exámenes.

Imágenes 6 y 7.



Nota. Ejemplos de cada modelo de ficha de evaluación cumplimentadas por el alumnado sobre aspectos a valorar y propuestas de mejora a incorporar. Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Los resultados obtenidos nos invitan a plantear algunas conclusiones significativas.

En primer lugar, nos permiten confirmar nuestra hipótesis inicial sobre la predominancia de actitudes capacitistas entre el alumnado, a pesar de que, por su formación o profesión, son personas por lo general muy sensibilizadas con respecto al colectivo con diversidad funcional. En segundo lugar, constatamos la necesidad de la ejecución de este tipo de acciones educativas en la medida en que, en su mayoría, el alumnado desconoce las implicaciones políticas de conceptos como discapacidad, diversidad funcional, interseccionalidad o capacitismo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Iniciativas y Estudios Sociales (1998). *Guía sobre Violencia y Mujer con Discapacidad*. Proyecto METIS, Programa DAFHNE (Comisión Europea).
- Escuela Virtual de Igualdad (2022). *Mujeres en riesgo de exclusión social: especial referencia a mujeres en situación de múltiple discriminación*. Instituto de las Mujeres. Ministerio de Igualdad.

- Carral Miera, C. (2017) *Cuidadoras invisibles, derechos graciabiles. De cómo la redacción 'neutra' de las normas en una situación con amplia brecha de género perpetúa la desigualdad* [Tesis Doctoral, en Facultad de Ciencias Políticas y Sociología – UNED].
- Cerri, C. (2015). Dependencia y autonomía: una aproximación antropológica desde el cuidado de los mayores. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 15(2),11-140.
- Cerri, C. y Alamillo Martínez, L. (2012). La organización de los cuidados, más allá de la dicotomía entre esfera pública y esfera privada. *Gazeta de Antropología*, 28(2), art. 14.
- Comas d'Argemir, D. (1995). *Trabajo, género y cultura. La construcción de desigualdades entre hombres y mujeres*. Barcelona: Icaria.
- Comas d'Argemir, D. (2000). Mujeres, familia y estado del bienestar. En Del Valle, T. (ed.) *Perspectivas feministas desde la antropología*. Barcelona: Ariel, pp. 187-204.
- Comas d'Argemir, D. (2015). Los cuidados de larga duración y el cuarto pilar del sistema de bienestar. *Revista de Antropología Social*, 24, 375-404.
- Crenshaw. K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*,139-167.
- Estivill, J. (2003). *Panorama de lucha contra la exclusión social: conceptos y estrategias*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Ezquerria, S. (2011). Crisis de los cuidados y crisis sistémica: la reproducción como pilar de la economía llamada real. *Investigaciones Feministas*, 2, 175–194.
- Ferreira, M. (2010). De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico. *Política y Sociedad*, 47(1), 45-65.
- García Calvente, M. M.; Mateo Rodríguez, I.; Maroto Navarro, G. (2004). El impacto de cuidar en la salud y la calidad de vida de las mujeres. *Gaceta Sanitaria*, 18(12),83-92.
- Guerra, I. (2021). *Lucha contra el capacitismo*. Imperdible Editorial.
- Hernández Pedreño, M. (2008). Pobreza y exclusión en las sociedades del conocimiento. En M. Hernández Pedreño (coord.) *Exclusión social y desigualdad*. Universidad de Murcia, pp. 15-57.
- INE (2008). Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia. Actualizado el 5 de julio de 2021. Recuperado el 5 de julio de 2022 de https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259926668516&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888

- Iglesias, M. (2002). *Violencia y mujer con discapacidad*. En Consejería de Asuntos Sociales del Principado de Asturias. *Mujer y Discapacidad: un análisis pendiente*. Gobierno del Principado de Asturias, Oviedo.
- Mayobre, P. y Vázquez, I. (2015). Cuidar cuesta: Un análisis del cuidado desde la perspectiva de género. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 151,83-100.
- Pérez Orozco, A. (2006). Amenaza tormenta: la crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico. *Revista de Economía Crítica*, 5,7-37.
- Romañach, J. (2012). Ética y derechos en la práctica diaria de la atención a la dependencia: autonomía moral vs. autonomía física. En A. Pie (coord.). *Deconstruyendo la dependencia: propuestas para una vida independiente*. UOC.
- Peters, S. (2008). ¿Existe una cultura de la discapacidad? Un sincretismo de tres cosmovisiones posibles. En L. Barton (comp.) *Superar las Barreras de la discapacidad*. Pp. 142-163. Madrid: Ediciones Morata.
- Pfeiffer, D. (2008). Eugenesia y discriminación en el ámbito de la discapacidad. En L. Barton (Comp.) *Superar las Barreras de la discapacidad* (pp. 86-106). Ediciones Morata.
- Recio, C. (2010). Familismo, asistencialismo y precariedad. La configuración del empleo en el sector de atención a las personas. *Alternativas*, 17,19-43.
- Tezanos Tortajada, J. F. (ed.) (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Tercer foro sobre tendencias sociales. Madrid: Sistema.
- Toboso, M. (2017). Capacitismo. En R. Lucas Platero, M. Rosón y E. Ortega (eds.): *Barbarismos queer y otras esdrújulas*. Barcelona. Ed. Bellaterra, pp. 73- 81.
- Toboso Martín, M. (2018). Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Política y Sociedad*, 55(3),783-804.
- Vicente Rabanaque, T. y Pérez Alonso, Y. (2021). Atención sociosanitaria a personas mayores como posibilidad de inserción sociolaboral en el barrio del Cabanyal-Canyamelar-Cap de França de Valencia. *Arxiu d'etnografia de Catalunya: Revista d'antropologia social*, 22, 237-272.

TRATAMIENTO Y COMPETENCIAS DOCENTES EN DIVERSIDAD AFECTIVO SEXUAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: ESTUDIO DE CASO EN VALLADOLID

José Domingo Castaño Bueno

Universidad de Valladolid

josedomingo.castano@alumnos.uva.es

PALABRAS CLAVE

Diversidad afectivo sexual, competencias docentes, Educación Primaria.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo indagar en el tratamiento y competencias docentes en diversidad afectivo sexual del profesorado de Educación Primaria en la provincia de Valladolid. Tratamos de comprender cómo se considera la educación del alumnado en esta materia valorando si el profesorado tiene las suficientes herramientas para abordar el ámbito de la diversidad afectivo sexual en el centro educativo. El estudio parte del modelo de investigación cualitativa y se concreta en un estudio de caso asentado fundamentalmente en dos técnicas: la entrevista a docentes y otros agentes educativos de la provincia y el análisis documental. Los resultados obtenidos indican que el profesorado no cuenta con las competencias docentes en diversidad afectivo sexual constatándose un insuficiente tratamiento en las aulas en este ámbito. A la luz de los resultados obtenidos se plantean algunas directrices generales para mejorar los contextos escolares en cuanto al abordaje de la diversidad afectivo sexual.

1. INTRODUCCIÓN

Desde mi experiencia laboral como maestro ligado durante mucho tiempo al campo de la atención a la diversidad he podido constatar la variedad de diversidades que existe en nuestras aulas; como la diversidad cultural, la diversidad referida a capacidades, la diversidad socioeconómica o la diversidad relacionada con el ámbito afectivo sexual, siendo esta última diversidad la que conforma el estudio que se presenta. A lo largo de los años en mi trabajo como docente he percibido que no suele contemplarse la atención a la diversidad afectivo sexual o si se hace es de forma aislada y con escaso conocimiento de este tema por parte del profesorado.

Estamos hablando de un asunto de actualidad en nuestro contexto, Castilla y León, debido a la situación política en la que se encuentra en este momento la Comunidad y la utilización de la

diversidad y la educación sexual por los distintos partidos. La presidenta de la Fundación Triángulo Castilla y León (2022) declaraba hace unos meses su preocupación sobre los prejuicios que el colectivo LGBTI pudiera tener al incorporarse la ultraderecha al gobierno de la Junta y el futuro de la Ley para garantizar el principio de igualdad de trato y no discriminación por razón de orientación sexual e identidad de género, que aunque inició su tramitación en las dos pasadas legislaturas, finalmente no llegó a aprobarse en espera de lo que suceda en el futuro. Como profesor he observado la falta de competencias docentes en esta materia y el escaso tratamiento en las aulas en este ámbito concreto. Nuestra investigación gira en torno al tratamiento educativo y las competencias del profesorado de Educación Primaria en diversidad afectivo sexual en los colegios de Valladolid y su provincia.

Trataremos de comprender a través de la investigación cómo es el tratamiento educativo que recibe el alumnado con relación a la diversidad afectivo sexual y cómo es considerada su educación en este campo. Deseamos valorar si el profesorado se encuentra preparado y tiene las herramientas necesarias desde la perspectiva afectivo sexual para llevar a cabo la intervención educativa en este ámbito del desarrollo de la persona y con ello asegurar la tolerancia, la convivencia y la no discriminación por este motivo en los centros escolares. Para todo ello tratamos de responder a los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se contempla la diversidad afectivo sexual y cuál es su tratamiento en los centros de Educación Primaria de Valladolid?
- ¿Qué competencias docentes tiene el profesorado para el abordaje de la atención a la diversidad afectivo sexual en la práctica educativa?

2. OBJETIVOS

Derivado de lo anterior planteamos el objetivo general de nuestra investigación a través del cual se pretende:

- Indagar en el tratamiento de la diversidad afectivo sexual y las competencias docentes en diversidad afectivo sexual del profesorado de Educación Primaria en la provincia de Valladolid.

Y de una manera concreta proponemos los siguientes objetivos específicos:

- Explorar el concepto de diversidad afectivo sexual y cuál es y debe ser su tratamiento educativo desde el punto de vista de docentes y agentes educativos.

- Identificar las competencias docentes en diversidad y educación afectivo sexual en la práctica educativa.

3. METODOLOGÍA

La investigación está contextualizada en Valladolid, durante el curso académico 2021/22 desde un modelo metodológico cualitativo con una mirada comprensiva del contexto escolar seleccionado y un escenario que nos permite encontrar resultados reales y actualizados (Denzin y Lincoln, 2013).

Utilizamos el método de estudio de caso en el que a través de entrevistas semiestructuradas conocemos las experiencias de doce participantes con diversos perfiles, entre los que se encuentran siete docentes de distintos colegios y especialidades y cinco agentes educativos relacionados directamente con la educación.

Buscamos conocer el relato global desde aproximaciones parciales utilizando la investigación narrativa para construir una historia única (Moen, 2006). Hemos empleado, además, la técnica del análisis documental realizando una revisión de la documentación relacionada con el ámbito de diversidad afectivo sexual que pudiera existir en los centros educativos de los participantes u otras entidades.

Todo el proceso se realiza siguiendo los principios éticos profesionales contribuyendo en el desarrollo de una responsabilidad social y otorgando a la investigación un valor de calidad desde el compromiso con los cambios y necesidades socioeducativas (Tójar, 2006). Además, se ha garantizado la credibilidad a través de criterios de rigor que aseguran la integralidad del estudio (Álvarez y Fabián, 2012).

El proceso de análisis e interpretación de datos se lleva a cabo partiendo de una propuesta de temas que incluyen categorías seleccionadas con respecto a nuestros intereses teniendo en cuenta que “analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales” (Stake, 2005, p. 67) y observando “el significado de las palabras, los temas o las frases” (Ruiz-Requies *et al.*, 2021, p. 155) pudiendo interpretar y extraer conclusiones de todo ello.

Contemplamos dos bloques temáticos, directamente relacionados con las cuestiones planteadas y los objetivos propuestos, que incluyen diferentes contenidos en cada uno de ellos desde los cuales pretendemos obtener las respuestas a nuestros planteamientos:

- La diversidad afectivo sexual en la escuela: voces docentes en el tratamiento de la diversidad afectivo sexual (perspectiva sobre la educación, concepción de diversidad sexo genérica y reflexiones en Educación Primaria en este ámbito).
- Competencias docentes en la práctica educativa: la realidad de los centros escolares (experiencias en el centro educativo, herramientas y estrategias docentes y asesoramiento y orientación).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Explorar el concepto de diversidad afectivo sexual y su tratamiento dentro del campo educativo trae consigo la necesidad de observar qué entienden los docentes por educación y cómo interpretan el significado de la propia atención a la diversidad en nuestro caso desde el enfoque afectivo sexual.

El profesorado argumenta en sus concepciones la necesidad de contemplar una educación global que integre todos los ámbitos del desarrollo del alumnado, incluida la dimensión afectivo sexual y que atienda a compromisos y cambios sociales

Nos aproximamos ahora a la conceptualización y las impresiones del profesorado sobre el significado de diversidad sexo genérica observando la forma en la que es comprendida por el profesorado. El profesorado ha necesitado de un tiempo de reflexión para poder definirnos lo que entienden por ella, constatándose, además, la dificultad para dar una respuesta en algunos casos al desconocer la terminología utilizada

Por otra parte, y como aspectos a destacar señalamos que existe una gran confusión no solo sobre qué es la diversidad sexo genérica y diversidad sexual, sino lo que ello implica. También hemos podido constatar el desconocimiento existente con respecto a los términos que en muchos casos se vinculan exclusivamente con prácticas sexuales con pocas alusiones desde una perspectiva emocional y afectiva.

Las personas que han participado en el estudio destacan la poca representación que tiene esta temática en el aula de Educación Primaria. Es unánime su sentir al evidenciar la existencia de discriminación en el alumnado de esta etapa educativa por motivo de orientación sexual, identidad o expresión de género observada sobre todo en los cursos superiores.

El profesorado vivencia las situaciones de diversidad afectivo sexual como un terreno pantanoso y delicado que continúa siendo un tema tabú, por lo que insiste en la necesidad de

una impulsar una intensa formación con el objetivo de aumentar las competencias en esta materia y eliminar, con ello, los miedos y prejuicios existentes.

Observamos, además, que el tratamiento de la diversidad afectivo sexual se realiza de manera aislada y puntual solamente cuando surge un caso concreto que requiere de necesidades particulares y no contemplando la diversidad educativa en un sentido amplio llegando incluso a privar al alumnado de una educación fuera del modelo heteronormativo.

Todo el profesorado y agentes educativos inciden en la necesidad de trabajar la diversidad y la educación afectivo sexual ya que afecta a la comunidad educativa en su conjunto con unos derechos que son iguales para todas las personas.

Señalan la obligación que tiene la administración de impulsar el trabajo en este sentido en los centros educativos e insisten en desligarla de cuestionamientos partidistas e incluirla en una línea de acción prioritaria enmarcada en el desarrollo de los Derechos Humanos y los valores sociales. Se indica la necesidad de impulsar propuestas que contribuyan al desarrollo de la educación afectivo sexual en las aulas de Educación Primaria a través de una práctica docente competente e inclusiva.

El profesorado argumenta la complejidad de enseñar desde modelos que no contemplan la diversidad sexo genérica porque detrás de todo esto sigue habiendo unos prejuicios. Incluso hablan de que a muchos docentes no les resulta fácil comprender esta realidad. Se incide en que el modelo binario continúa siendo el predominante en los colegios.

Todas las aportaciones destacan que no se tiene en cuenta de manera explícita en ningún documento de centro la diversidad afectivo sexual, aunque pudiera estar incluida dentro de otros contenidos como los Derechos de la Infancia, el Día de la Paz, o dentro del Plan de Atención a la Diversidad, entre otros, aspecto que tampoco hemos encontrado en nuestra búsqueda. Todo esto nos lleva a pensar que si la diversidad afectivo sexual no está contemplada en los documentos de centro es porque no se conoce la prescripción normativa y la necesidad de incorporarla en los programas educativos, por lo tanto, creemos que es uno de los motivos por los que tampoco se aplica en la práctica educativa.

El profesorado indica que habitualmente deja fuera el ámbito referido a la educación y la diversidad sexual argumentando que tan solo se interviene si existe necesidad de ello por alguna cuestión especial que haya surgido en el centro o de una manera esporádica con alguna actividad concreta que pudiera ofertarse desde fuera en formato de charla externa a través de alguna asociación. Es importante señalar que desde el ámbito de la Inspección Educativa se comparten

estas afirmaciones incidiendo en la importancia de contemplar la diversidad afectivo sexual en los diferentes planes del centro, tal y como indica la normativa, aunque se manifiesta que la realidad es bien diferente al no llevar a cabo este trabajo y no ofreciendo la administración respuestas para poder cambiar la situación al no considerar ninguna intervención al respecto.

En cuanto a las competencias del profesorado para abordar la diversidad afectivo sexual en general o en situaciones particulares derivadas, por ejemplo, de posibles casos de bullying LGBTIfóbico, o acompañamiento en procesos de alumnado trans o la atención curricular prestada a la propia educación afectivo sexual, los y las docentes manifiestan su incapacidad y falta de suficiencia y estrategias en esta materia.

De manera unánime insisten en indicar que no tienen herramientas para llevar a cabo un tratamiento adecuado en la práctica educativa. Afirman de forma muy clara que no han sido formados y que no saben cómo gestionar esta falta de capacitación. Creen que es importante el vínculo con la educación emocional, a pesar de que manifiestan no estar formados tampoco en ella.

Observamos que el profesorado pudiera sentirse capaz de intervenir si existiera un caso de acoso escolar atendiendo al protocolo genérico del centro, pero sin identificar exclusivamente posibles causas derivadas de LGBTIfobia y sin herramientas para prevenir dichas situaciones.

Tampoco desde la administración parece que se ponga remedio a la situación. La orientadora y el inspector entrevistados indican que el profesorado no tiene las competencias necesarias ni las herramientas para el abordaje de la diversidad afectivo sexual.

Es unánime el sentir del profesorado entrevistado al observar la importancia del asesoramiento para poder abordar las situaciones relacionadas con la diversidad afectivo sexual. Parte de este profesorado sostiene la necesidad de contactar con asociaciones especializadas, lo que nos lleva a entender que se debe a la falta de conocimientos y lejanía del tema en cuestión, a la vez que pudiera indicar que entienden que se trata de un aspecto externo al centro educativo, a sus competencias y a la propia educación. Otros docentes buscarían ayuda a través de los servicios de orientación educativa entendiendo que se trata de una tarea del propio centro y un tercer grupo destacaría la necesidad de contar con el asesoramiento de ambos, orientación educativa y asociaciones.

Por otra parte, debemos tener en cuenta el aumento de consultas y demandas de asesoramiento al Servicio de Inspección por múltiples cuestiones referidas a la diversidad afectivo sexual y

que originan en múltiples ocasiones problemas administrativos, organizativos y en la convivencia de los centros educativos. También, desde el CFIE, la responsable del área nos advierte sobre este aumento de demandas de asesoramiento por parte de centros educativos y las necesidades que se les presentan en el día a día relacionadas con la diversidad afectivo sexual.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos comparamos a continuación mediante la discusión de datos nuestros hallazgos con aportaciones que otros estudios y producciones científicas anteriores han destacado en torno al tema de investigación en cuestión.

Los resultados hallados están en consonancia con los estudios encontrados al respecto y que argumentan en sus conclusiones esta falta de tratamiento de la diversidad afectivo sexual en los centros educativos y escasas competencias docentes profesionales.

Al igual que en nuestros hallazgos, hay estudios que señalan que el tratamiento de la diversidad afectivo sexual no se contempla en los planes del centro ni en los distintos programas educativos en los que tan solo existen intervenciones puntuales desde posicionamientos biológicos (Sierra y Vergara, 2021).

Se argumenta, como en nuestros resultados, la necesidad imperiosa de incorporar el ámbito de la diversidad afectivo sexual en todas las etapas educativas a través de estrategias inclusivas que atiendan las realidades sociales diversas (Caldas *et al.*, 2012), y señalando (Penna y Mateos, 2014) las limitaciones que el profesorado tiene para intervenir en el campo de la diversidad afectivo sexual debido a su falta de capacitación y dificultades manifiestas (Castelar, 2018) incidiendo en la necesidad de construir aulas igualitarias (Sánchez y Barea, 2019) y situando al profesorado como pieza clave del proceso.

Otros autores como Pichardo *et al.* (2015) y Palenzuela (2006) inciden en la escasa formación en diversidad afectivo sexual y un estudio sobre formación en el ámbito de la sexualidad advierte que solamente el 12% de docentes habría recibido en la universidad algún tipo de educación al respecto (Martínez *et al.*, 2011).

De nuevo observamos que nuestros resultados son avalados por autores como Sonlleve *et al.* (2020) y Sánchez y Rivera (2021) que inciden en el gran desconocimiento de la diversidad sexo genérica existente en los contextos escolares y la insuficiente formación y competencias del profesorado repercutiendo, por ello, en la intervención educativa respecto al alumnado alejado del modelo heteronormativo.

En definitiva, los resultados de los diferentes trabajos coinciden con nuestro análisis subrayando la necesidad de contemplar al personal docente como un protagonista competente y formado que incorpore el tratamiento de la diversidad afectivo sexual en su práctica educativa de una manera eficaz (Álvarez *et al.*, 2017).

La formación en diversidad afectivo sexual del profesorado contribuye en la mejora de las competencias en esta materia potenciando, así, el desarrollo del alumnado en este ámbito dentro de su educación integral a la vez que aporta numerosos beneficios sociales y comunitarios.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Las conclusiones finales se construyen bajo el paraguas de la fundamentación teórica aportando respuestas a las preguntas de investigación presentadas en el inicio de nuestro trabajo. Los resultados obtenidos confirman nuestra premisa inicial que señalaba esta falta de competencias docentes y el escaso abordaje del tratamiento de la diversidad afectivo sexual, estando en consonancia con los estudios encontrados al respecto tal y como hemos visto.

Comenzaremos desgranando las conclusiones desde las cuestiones iniciales que han quedado recogidas en cada uno de los objetivos específicos planteados y desde las que observamos estas limitaciones en el tratamiento de la diversidad afectivo sexual en los centros educativos y en las competencias profesionales en la materia.

La primera cuestión pretendía conocer cómo se contempla la diversidad afectivo sexual y cuál es su tratamiento en los centros de Educación Primaria en Valladolid y su provincia, para lo cual el primer objetivo propuesto deseaba explorar el concepto de diversidad afectivo sexual y cuál es y debe ser su tratamiento educativo desde el punto de vista de docentes y agentes educativos.

Las conclusiones del estudio respecto a nuestra primera cuestión ponen de manifiesto una conceptualización de la educación por parte de docentes y agentes educativos que tiene como fin la formación de ciudadanos críticos y participativos con presencia de valores sociales al considerarlos un elemento imprescindible en la escuela. El profesorado entiende la educación desde el acompañamiento del alumnado con un desarrollo integral que incluye la formación en emociones, valores y habilidades para la vida.

Existen muchas dificultades en cuanto a la conceptualización de diversidad afectivo sexual con un desconocimiento profundo en esta materia y una gran confusión en cuanto a terminología se refiere observándose, de manera general, un incremento de la problemática a medida que el

profesorado es de mayor edad debido, entre otros factores, al tratarse de un campo de desarrollo reciente por los avances sociales de los últimos años.

Las personas participantes en la investigación destacan el poco o nulo protagonismo que el ámbito de la diversidad afectivo sexual tiene en los centros educativos de Educación Primaria vivenciando las situaciones con miedos y pasando de puntillas sobre ella observándola como un tema habitualmente ignorado. Piensan que se trata de un ámbito complicado en el que existe mucho desconocimiento y donde persisten prejuicios que la hacen ser contemplada como un espacio en el que se debe andar con cuidado, por lo que en la mayoría de las veces se priva al alumnado de una educación que no se encuentre inmersa en el modelo de exclusividad heteronormativo y binario.

A pesar de la obligatoriedad normativa de la implementación de la diversidad sexual en los centros, no se garantiza que esto sea así por las administraciones ya que es destacable su ausencia en los planes de los colegios, aunque sea prescriptiva su presencia.

La implicación del claustro docente y los equipos de ciclo es casi inexistente no observándose directrices de trabajo al respecto ni líneas de acción sistemáticas que desarrollen actuaciones con contenidos en diversidad afectivo sexual.

Observamos que tanto docentes como agentes educativos inciden unánimemente en la necesidad de incorporar al aula el tratamiento en educación y diversidad sexual destacándose la gran importancia que de ello se deriva al considerar un problema de enormes consecuencias la discriminación por razón de orientación sexual, identidad y expresión de género y las dificultades que supone en el ámbito de la convivencia en los centros escolares, además de formar parte de un aspecto más del desarrollo del alumnado que debe trabajarse cada día.

La segunda cuestión que nos planteábamos partía de la necesidad de conocer qué competencias docentes tiene el profesorado para el abordaje de la atención a la diversidad afectivo sexual en la práctica educativa, por lo que el objetivo propuesto pretendía identificar las competencias docentes en diversidad y educación afectivo sexual en la práctica educativa.

Para dar respuesta a esta pregunta hemos conocido las experiencias llevadas a cabo en los centros escolares observando las herramientas y estrategias del profesorado en la intervención educativa, así como el asesoramiento y orientación profesional.

Enlazando con las conclusiones del primer apartado destacamos las pocas experiencias educativas existentes en los centros con respecto a la diversidad afectivo sexual relegándose a un segundo plano las actuaciones al respecto que, si se dan, tienen un carácter puntual con la

implicación personal del docente y, tal y como hemos comentado, desde entidades externas sin ninguna continuidad en la práctica educativa.

Centrándonos en las situaciones en las que pudiera existir cierto tratamiento en diversidad afectivo sexual, observamos cómo el profesorado lo integra mediante tres tipos de intervención:

La primera de ellas vendría dada, siempre que el docente lo estime, desde asignaturas escolares como el área de Ciencias Naturales a través de los temas referidos a la reproducción humana con un enfoque ligado a aspectos más biológicos que afectivos o emocionales o, también, en el área de Valores Sociales en la que de manera muy puntual pudiera incorporarse algún aspecto concreto relacionado con valores de igualdad.

En el segundo caso la intervención estaría dirigida desde las ya comentadas charlas externas en algún momento de la escolaridad en la etapa de Educación Primaria siempre que pudiera haber recibido y aceptado el centro educativo esta propuesta y solo para algún grupo de alumnado específico.

La tercera opción refiere a momentos especiales en los que surge alguna situación concreta derivada de diversidad afectivo sexual; por ejemplo, en un caso de transexualidad o acoso escolar por LGBTIfobia significativo.

Las personas que han participado en el estudio manifiestan la incapacidad, falta de suficiencia y competencias del profesorado de Educación Primaria en el tratamiento de la diversidad afectivo sexual. Los y las docentes advierten de los problemas para gestionar la intervención en este campo educativo y las dificultades en la gestión de cualquier aspecto derivado de él.

Además, en la mayoría de los casos no se sienten capaces de abordar situaciones específicas en los espacios dedicados al ámbito tutorial, teniendo que buscar ayuda externa para ello.

La orientación en diversidad afectivo sexual tiene una especial relevancia para el profesorado siendo un instrumento utilizado cuando existe la necesidad específica de ello derivada de una situación concreta que pudiera darse en el centro educativo. En esos momentos solicitan asesoramiento a través de la orientación del centro a diferentes asociaciones, lo que nos lleva a pensar que no tienen competencias para desarrollar la labor docente en esta materia de manera autónoma y suficiente.

Como conclusión final y respondiendo al objetivo general que nos habíamos planteado señalamos que el tratamiento de la diversidad afectivo sexual en los colegios de Valladolid es deficitario llegando a ser en algunos casos anecdótico o inexistente, tratándose solamente

cuando surge una necesidad concreta derivada por una situación especial y dependiendo de la buena voluntad del profesorado y desde sus posibilidades o en alguna ocasión esporádica a través de asociaciones que ofrecen charlas aisladas que llegan solamente a algunos grupos generalmente de cursos superiores y que no tiene un trabajo posterior sistematizado en el aula. Además, las competencias para el abordaje de la diversidad afectivo sexual por parte del profesorado son escasas poniéndose de manifiesto las limitaciones en cuanto a herramientas y estrategias y la necesidad de asesoramiento y orientación constante en esta materia.

Proponemos a continuación una serie de recomendaciones que tienen por objeto mejorar la formación y competencias del profesorado en materia de diversidad afectivo sexual y su tratamiento educativo en los centros escolares a tenor de los resultados obtenidos en la investigación:

- Estimamos que las administraciones deberían potenciar políticas que impulsen el tratamiento de la diversidad afectivo sexual en los centros y la incorporación de la educación afectivo sexual al ser contemplada como derecho (ONU, 1995) que entiende la sexualidad como un elemento de comunicación humana y fuente de salud, placer y afectividad.
- Es imprescindible promover la inclusión educativa en los centros y la necesidad de favorecer una educación integral del alumnado que no se centre en la especialización y que sea capaz de eliminar las desigualdades.
- Creemos necesario que el profesorado, desde su formación inicial universitaria, adquiera las competencias suficientes en materia de diversidad y educación afectivo sexual. Para ello estimamos la incorporación o creación de contenidos curriculares en los programas y guías de las asignaturas universitarias formando al alumnado en la adquisición de competencias que le ayuden a desarrollarse como un profesional cualificado en el ámbito de la diversidad afectivo sexual.
- En cuanto a la formación permanente del profesorado, es precisa la sensibilización sobre la necesidad de actualización de sus competencias ofreciendo desde las instituciones responsables de ello cursos y seminarios de trabajo en diversidad afectivo sexual dirigidos por expertos en la materia con un tratamiento profundo y una duración suficiente para la adquisición de aprendizajes significativos.

- Recomendamos incluir en la formación al resto del personal auxiliar del centro educativo que cada día trabaja con el alumnado (monitores del transporte escolar, comedor...)
- Proponemos, además, la creación de un equipo especializado de apoyo a los centros educativos y docentes que proporcione recursos, oriente y asesore en situaciones que exijan un abordaje específico de la diversidad afectivo sexual e incluya propuestas de prevención del bullying LGBTIfóbico.
- Creemos necesario destacar la necesidad de revisión y actualización de los planes del colegio. El Proyecto Educativo definido por cada centro desde su propia autonomía con la colaboración de toda la comunidad educativa debe contener unos valores que desde sus principios y fines sean capaces de integrar la igualdad y no discriminación por orientación, identidad y expresión de género.
- Acompañando al PEC se encuentran el resto de los planes (Plan de Atención a la Diversidad, Convivencia, Orientación y Acción Tutorial...). Todos ellos necesitan incorporar medidas que favorezcan la atención a la diversidad afectivo sexual del alumnado utilizando estrategias de prevención a través de un trabajo en igualdad con una implicación general en la que participe la comunidad educativa.
- Otra recomendación viene dada por la necesidad de adecuar los documentos administrativos del centro para que sean inclusivos y puedan atender a una ciudadanía global contemplando con ello la diversidad del alumnado y sus familias en todos los ámbitos (impresos de matriculación, hojas de registro...).
- Una recomendación más aboga por la incorporación al centro de un código de buenas prácticas con claves y pautas para el uso de un lenguaje inclusivo que elimine cualquier etiqueta de discriminación ofreciendo respeto a las diversidades afectivo-sexuales del alumnado, profesorado y familias eliminando el uso de términos denigrantes.
- Estimamos necesario contemplar a las familias desde su vinculación con el centro con actuaciones dirigidas a ellas y que incluyan aspectos relativos a formación, asesoramiento y orientación en esta materia.
- Una última medida a implementar trata de incorporar experiencias educativas de calidad en las propuestas curriculares del aula incorporando y diseñando contenidos y recursos variados, significativos y motivadores, referidos a diversidad afectivo sexual e igualdad

que ayuden en la sensibilización y concienciación generando espacios seguros de aprendizaje para todo el alumnado desde la transversalidad y promoción de los Derechos Humanos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. & San Fabian, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1),1-13.
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/20644>
- Álvarez, G., Lara, A. S. & García, A. B., (2017). Acoso escolar LGB-Fóbico. Implicaciones y estrategias para combatirlo. *Hachetetepe*, 15, 69-82.
<https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2017.v2.i15.7>
- Caldas, J. M. P., Fonseca, L., & Almeida, S. (2012). Escuela y diversidad sexual: ¿qué realidad? *Educação em Revista*, 28, 143-158.
- Castelar, A. F. (2018) Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: algunas paradojas. *Psicología, epistemología y sociedad*, 25, 51 – 79.
<http://dx.doi.org/10.18046/recs.i25.2220>
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (coord.) (2013). *Manual de investigación cualitativa Volumen IV. Método de recolección y análisis de datos*. Gedisa.
- Fundación Triángulo. (24 de marzo de 2022). *Fundación Triángulo ve con preocupación la llegada de Vox a la Junta, pero recalca que dará batalla ante prejuicios*. Europa Press.
<https://cutt.ly/oHvOVGa>
- Martínez, J. L., Orgaz, B., Vicario-Molina, I., González, E., Carcedo, R. J., Fernández-Fuertes, A. A., & Fuertes, A. (2011). Educación sexual y formación del profesorado en España: diferencias por sexo, edad, etapa educativa y comunidad 40 autónoma. *Magister: Revista Miscelánea de Investigación*, 24, 37–47.
- Moen, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(4), 56-69. <https://doi.org/10.1177/160940690600500405>
- Organización de la Naciones Unidas [ONU]. (1995). *Derechos sexuales y reproductivos*.
<https://cutt.ly/kJKuPUz>
- Palenzuela, A. (2006). Interés, conducta sexual y comportamientos de riesgo para la salud sexual de escolares adolescentes participantes en un programa de educación sexual.

- Análisis y Modificación de Conducta*, 32(144), 451-455.
<http://hdl.handle.net/11162/22641>
- Penna, M. & Mateos, C. (2014). Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derechos, salud mental y educación. *Revista Iberoamericana*, 66, 123-142.
<https://doi.org/10.35362/rie660382>
- Pichardo, J., Stéfano, M., Faure, J., Sáenz, M. & Williams, J. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.
- Ruiz-Requies, I., Parejo, J.L., & Mottareale, D. (2021). Diseños, técnicas e instrumentos de análisis cualitativos. En J. Gil, J.L. Parejo y C. Cantillo (coords.), *Investigar en Comunicación e Investigación. Teoría y Práctica Científica* (139-165). Tirant humanidades.
- Sánchez, B., & Barea, Z. (2019). *Hacia una escuela violeta: la formación inicial del alumnado de Educación Primaria en coeducación*. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 76-92.
<https://doi.org/10.15366/tp2019.34.007>
- Sánchez, B & Rivera, C. (2021). Prevención de la LGBTIfobia; construyendo una escuela inclusiva con las diversidades sexogenéricas. *Revista INFAD de Psicología: Internacional Journal of Developmental ad Educational Psychology*, 1(12), 355-368.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2190>
- Sierra, D. & Vergara, P. (2021) *Competencias del profesorado para la disminución de la violencia escolar por diversidad sexual* [Tesis de Maestría]. Universidad de la Costa.
- Sonllewa, M., Sanz, C. & Torrego, L. M. (2021) "Que cada persona sea lo que quiera ser". La transexualidad en el aula de infantil. *Devenir. Revista de Estudios Culturales y Regionales*, 40, 215-242.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD

Rodolfo Cruz Vadillo

UPAEP- Universidad

Rodolfo.cruz@upaep.mx

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, política educativa, subjetividad

RESUMEN

Este trabajo es parte de una investigación doctoral que tuvo como propósito “develar las formas de exclusión producidas por los efectos de verdad que las políticas de educación inclusiva han tenido en la noción de discapacidad”. Esta ponencia tiene como objetivo “mostrar las producciones subjetivas que las políticas internacionales sobre educación inclusiva han fundamentado, colocando ciertos ideales de ser y estar como deseables, adecuados, pertinentes”. Se parte del supuesto que si bien, la educación inclusiva se ha emplazado desde orientaciones cercanas a ideales de justicia social, equidad e igualdad, topológicamente no ha estado lejana a una perspectiva que busca normalizar a los sujetos, intentando, a partir de la intervención sobre el espacio, constituir conductas, deseos y formas de ser que reafirman la capacidad humana como lugar deseable de llegada. De tal suerte que las políticas sociales, públicas y educativas no solo permiten el ordenamiento de las estructuras sociales, económicas y culturales, no solo configuran un tipo de deontología que incorporan normas a seguir y formas de hacer las cosas, además, en su concreción y diferimiento, constituyen subjetividades, visiones de mundo, las cuales permiten pensar y pensarse (lo verdadero), pero también actuar de determinada forma, es decir, constituir una práctica social.

1. INTRODUCCIÓN

Por lo regular, cuando se piensa en el papel que tienen las políticas en la vida de las personas, las reacciones se alinean a limitar sus efectos a cuestiones de índole normativas, es decir, funcionando como ejes conductores de conductas que son consideradas propias para el bien común de la sociedad. Así, las políticas pueden entenderse como herramientas orientadoras que sirven de guía para los emplazamientos colectivos y encuentros individuales dentro de la estructura societal. Entendidas de esta forma, se pueden aproximar a la función que tradicionalmente tiene la ley y los ordenamientos jurídicos en marcar las relaciones que deben estar presentes en los individuos. La relación entre las políticas y los sujetos, desde esta lógica,

parece ser unidireccional y vertical, basada en el seguimiento de lo dispuesto y, por ende, de una comprensión fiel y directa de lo que los textos marcan.

En línea con lo anterior, los sujetos parecen ser pasivos, meros receptores de lo dictado, pero además, escasamente activos frente a las matrices y plexos de sentido que se constituyen en el momento que entran en relación con el texto político. En otras palabras, las políticas funcionan como mandatos e imperativos cuya lectura directa permite a los sujetos emplazar una serie de conductas y disposiciones para poder participar en lo social. No obstante, esta forma de entender la relación político- sujeto adolece de una serie de presuposiciones que no muestran su complejidad, y, por ende, imposibilitan su comprensión y puesta en práctica.

Desde otra lectura, habría que pensar que el encuentro entre lo que dispone y dicta la política y la lectura realizada por los sujetos lejos está de implicar una comprensión directa de lo enunciado y mucho menos representar una condición desde la cual, sin mediación alguna, se emplazan conductas y relaciones tal cual se había pensado en el momento que los documentos se diseñaron. En este sentido, se parte de la idea que en la relación política- sujeto se dan una serie de ejercicios de interpretación y traducción (Ball, 1994) que posibilitan no solo diversas lecturas de un mismo texto (intertextualidad), sino además una gran variedad de formas de conducta y expresiones de materialización entre lo dispuesto y las realidades específicas.

Por otra parte, el efecto de las políticas tampoco está limitado a las pautas conductuales visibles en los sujetos, es decir, sea cual sea la interpretación o lectura que se realicen de los textos, no solo posibilitan ciertas disposiciones, las cuales pueden materializarse en determinadas prácticas, además constituyen formas deseables, no solo de estar en el mundo, sino también de ser ahí. La política es ontopolítica en la medida que, al ser interpretadas por los sujetos, señalan lugares de llegada, horizontes de plenitud que colocan ciertas presencias como deseables, correctas, buenas, adecuadas.

Lo anterior es todavía más visible en las relaciones que se constituyen entre las políticas educativas y los sujetos. Esto porque no solo el encuentro con las mismas es más sistemático, en la medida que la asistencia a los espacios de educación formal, como las escuelas, permite cierta continuidad e iteración. También porque lo que se ha dispuesto se encuentra en las lógicas de interacción entre los sujetos educativos (normativas escolares), en la diversidad de materiales diseñados, en los sistemas pedagógicos de enseñanza y aprendizaje, etc. De tal suerte que el efecto no solo se despliega atravesando los cuerpos de los sujetos, sino también su subjetividad.

Las políticas no solo producen enunciados normativos y legales que deben seguirse por considerarse correctos, también constituyen discursos de verdad (Foucault, 2007) que buscan no solo conducir las voluntades, sino incidir ontológica y epistemológicamente en ciertas prácticas discursivas. Prácticas en donde se juega lo verdadero y, con ello, se demarca lo deseable de lo indeseable, lo correcto, de lo incorrecto, la razón de la sin razón. Las políticas son micropolíticas (Guattari y Rolnik, 2006) en la medida que producen subjetividad y marcan las relaciones posibles en espacios determinados, por ejemplo, las escuelas.

La pregunta hasta este punto lleva a pensar en los procesos de interpretación-traducción-producción que se constituyen el encuentro de lo político-educativo-escolar. ¿Cuáles son los efectos de verdad que determinadas políticas producen en la subjetividad de los sujetos? En este trabajo no interesa cualquier política ni cualquier sujeto, el foco está colocado en un grupo de políticas educativas que en los últimos años ha cobrado notoriedad en los discursos educativos y, sobre todo, ha intentado colocar a sujetos que en algún momento se consideraron ineducables o cuyos procesos debían llevarse a cabo al margen de los espacios donde la mayoría de las personas se escolarizaba.

Las políticas sobre educación inclusiva han cobrado fuerza a partir de las últimas décadas del siglo pasado (Giné, 2009). Su centralidad radica en intentar aplicar una serie de postulados, sostenidos bajo una idea de justicia social y educativa que parte del supuesto que todos los sujetos deben tener igualdad de oportunidades sin importar condición, situación, género o cualquier otra característica que pueda marcar una diferencia y producir una desigualdad (Echeita, 2014, Giné, 2009).

No obstante, la idea de inclusión no ha acabado de referir, de una vez y para siempre, a un mismo plano significativo que permita a todos y cada uno de los que hablan de ella, poder determinar sus márgenes. Slee (2012) señala la relación que todavía guarda el tema con perspectivas biologicistas cercana a la educación especial más tradicional. Así, la aproximación es más psicológica que, por ejemplo, sociológica. Esta última cuestión ha sido abordada por Barton (2008) que, a partir de una visión crítica, ha interrogado no el cuerpo de la persona, sino la exterioridad como una forma que produce discapacidad y opresión social.

Por otra parte, da cuenta de cuestiones que tienen que ver con una amplia gama de formas de pensar la diversidad y su materialización en políticas, pero también, determinadas prácticas institucionales que deben ser llevadas a los terrenos escolares. En este trabajo, como ya se había

mencionado, interesa hacer un foco en determinadas políticas educativas que han impactado las últimas décadas el tema de la educación inclusiva.

En este marco, documentos como la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos fruto de Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, llevada a cabo en Jomtien Tailandia en marzo de 1990; la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994); la Declaración de Salamanca (1994); la Declaración de Cochabamba (2001); El Foro Mundial sobre Educación (2000); La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro (2008); La Declaración de Incheón (2015); Los Objetivos del desarrollo sostenible. Metas 2030, representan algunas de las principales políticas donde es posible identificar estos postulados sobre educación inclusiva. No obstante, si bien todos los documentos pueden apuntar a los mismos fines, es decir, construir un mundo más justo en lo social, lo que no es visible, de primera entrada, es la producción de subjetividad que sostienen y que puede representar un giro a "lo mismo" más que una oportunidad de reconocimiento de la diversidad y la diferencia.

Las preguntas hasta este punto tienen que ver con: ¿por qué a pesar de la existencia de políticas y de movimientos que premian la educación inclusiva, todavía es visible una matriz de exclusión que no permite la incorporación de todos en los mismos espacios educativos? ¿Cuáles son las subjetividades que produce la actual política inclusiva y qué coloca en el plano de lo deseable? ¿Cómo los elementos teóricos y conceptuales se hacen presentes en las políticas educativas sobre el tema de la inclusión? ¿Cuáles son los posicionamientos onto-epistemológicos que fundamentan el acto de inclusión en educación?

La búsqueda del reconocimiento a la diversidad se ha traducido en la prioridad por la mismicidad a partir del establecimiento de subjetividades idóneas para los retos de la sociedad del conocimiento. Este trabajo está organizado en varios momentos. En primer lugar, se presenta en la introducción, el problema del estudio, los objetivos, se muestra una discusión en torno al papel de la política de educación inclusiva y su relación con las construcciones de subjetividades en lo social. En otro momento, se señala la perspectiva metodológica desde la cual se abordó el estudio, seguido del análisis de algunos instrumentos internacionales de política donde se muestran algunos postulados en torno a la educación inclusiva.

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El objetivo principal de este trabajo es mostrar las producciones subjetivas que las políticas internacionales sobre educación inclusiva han fundamentado, colocando ciertos ideales de ser y estar como deseables, adecuados, pertinentes.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación parte desde una perspectiva cualitativa- interpretativa, pues más que un interés de realizar mediciones que den cuenta del impacto de determinados fenómenos, la mirada es comprensiva- interpretativa, relacionada con el reconocimiento de la subjetividad, de lo que producen las interacciones sociales, la circulación de los discursos, los propios actos de habla, las representaciones y significados que se depositan y que sirven como ejes de acción para determinados temas.

Si bien, lo cualitativo pone el foco en la subjetividad y los plexos de sentido que los sujetos construyen en su experiencia de vida, no todas las perspectivas epistemológicas que pueden adscribirse a esta forma de hacer investigación coinciden en el papel que juegan los actores, las interpretaciones, la realidad, ni mucho menos centran su atención en los mismos elementos. Se reconoce que todo acto hermenéutico implica un proceso de lectura e interpretación de las realidades, estas posturas adolecen de reconocer que dichos ejercicios son algo más que posturas neutras que solo responden a lo que acontece. Desde Marx, Freud y Nietzsche hasta Foucault, la crítica radica en no reconocer que todo acto interpretativo también está atravesado por relaciones de fuerza y de poder. De cierta forma, la postura de estos autores parte de la sospecha que existe algo oculto, que no está a la vista del ejercicio interpretativo, que subyace a los juegos discursivos y plexos de sentido y que muchas veces representan una cuestión que no es tan consciente por parte de los sujetos (Velasco, 2012).

Desde este marco explicativo, no interesa tanto pensar el sentido solo desde una perspectiva fenomenológica cuyo foco de atención está en las experiencias vividas y en las acciones realizadas por los sujetos a partir de la lectura realizada. En otras palabras, se parte del supuesto que no es la razón el fundamento de las acciones, tampoco lo es la experiencia y la lectura que es posible realizar de la misma. Pensar la relación de poder implica reconocer que hay otros elementos de orden simbólico que atraviesan dicha interpretación.

En este trabajo se parte de esta última perspectiva, si bien se reconoce la importancia de realizar un ejercicio interpretativo, se niega que dicho acto solo es producto del encuentro intersubjetivo entre los sujetos y el medio histórico en el que se encuentran. También hay elementos políticos, ideológicos y disciplinares que participan en la constitución de los imaginarios y las interpretaciones y racionalidades que son posibles emplazar en determinado espacio social.

No obstante que el método puede enmarcarse desde una mirada hermenéutica- interpretativa, aquí se opta por una perspectiva crítica y de sospecha, en donde el poder interviene en la

producción de sentido, haciendo que el ejercicio no parezca tan transparente como desde otras perspectivas. Además, se parte de pensar que dicho posicionamiento lejos está de reducirse a una cuestión de método. Se interpreta la realidad en todo momento, pero este ejercicio no está libre de relaciones de poder lo cual forzosamente lleva a poner atención a los elementos de orden simbólico que subyacen en los sentidos, significados y creencias que son sostenidas por los sujetos.

En esta línea, la problemática que se pretende abordar tiene como objeto los discursos que subyacen a las políticas de educación inclusiva, los cuales se componen, por un lado, de una serie de significados que guían el actuar, y por otro, de una serie de acciones que pueden materializarse en determinadas formas de proceder. Las políticas educativas sobre educación inclusiva serán el referente empírico desde el cual se realizará el ejercicio hermenéutico-interpretativo.

En este sentido lo que aquí se realiza es un análisis de discurso, pues interesa identificar las relaciones de poder que subyacen a las interpretaciones que pueden ser visibles en los documentos de política sobre la temática. Como se había comentado, se realizará el análisis de organismos internacionales que abordan el tema de la educación inclusiva, así como sus respectivos instrumentos de política.

Internacionales:

- Declaración Mundial sobre Educación Para Todos; Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, (1990);
- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994);
- Declaración de Salamanca (1994);
- Foro Mundial sobre Educación (2000);
- Declaración de Cochabamba (2001);
- La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro (2008);
- Declaración de Incheón (2015);
- Objetivos del desarrollo sostenible. Metas 2030.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como ya se había señalado, la existencia de políticas educativas no solo implica un intento por ordenar el espacio y las cosas que tienen que ver con lo educativo. Dentro de sus argumentos y

fundamentos, también se encuentran proposiciones y discursos que reafirman formas de ser y estar en el mundo, es decir, que señalan particularidades, conductas, subjetividades que son consideradas deseables. Esto mismo pasa con las políticas de educación inclusiva. Si bien, se puede identificar un claro discurso de justicia social que pasa a la esfera educativa, que busca el reconocimiento por vía el acceso equitativo e igualitario de oportunidades para aquéllos que no habían podido afiliarse a los sistemas educativos del mundo, también describen ideales de plenitud que están marcados como el producto o la llegada de esos trayectos institucionalizados. Lo anterior da cuenta de cierta constitución de formas de ser, pensar, actuar.

Por ejemplo, la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos, fruto de Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, llevada a cabo en Jomtien Tailandia en marzo de 1990, pone el énfasis en la educación primaria y la necesidad que exista cobertura para todos. En un primer momento, lo que hace es colocar no solo a la educación como un derecho y obligación de los Estados, sino como una necesidad de las propias personas (Vlachou, 2007). Su artículo 1 intitulado “Necesidades básicas de aprendizaje” así lo refiere “Artículo 1. Cada persona – niño, joven o adulto– deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” (s/n).

En un primer momento, podría parecer que señalar la educación como necesidad es plausible en la medida que intenta posicionarla como algo que es básico para toda persona, que debe ser garantizado, pues puede incluso relacionarse de igual forma con otras necesidades como el vestir, alimentarse, tener salud, etc. Sin embargo, cuando se afina la lente analítica, es posible encontrar un deslizamiento que incluso está presente cuando se ha dado este sutil deslizamiento del derecho a la necesidad. Por ejemplo, si bien hay una necesidad de vestir, alimentarse y tener salud, la cuestión no solo señala la obligatoriedad de los gobiernos en garantizar que esto exista, también pasa por la construcción de un sujeto que sea capaz de trabajar para vestir, alimentarse y, por ende, cuidar de sí mismo y tener salud.

En otras palabras, la dialéctica derecho- obligación aparece irreductiblemente ahí donde se señala la necesidad. En el caso educativo, esto también puede ser visible en el párrafo señalado, que no solo apunta a la existencia de instituciones dignas para dar respuesta educativa a todos los niños. También hace énfasis en la voluntad de esos sujetos para aprovechar las oportunidades educativas que son ofrecidas. Este señalamiento lo que implica es, por un lado, una serie de condiciones que permitan a los sujetos poder recibir la educación que ha sido señalada por el Estado. Por otra parte, la existencia de sujetos capaces de tener voluntad,

capacidad, pero también deseo de estar en la escuela y “aprovechar” las bondades que el sistema educativo ofrece.

Posiblemente, esta idea puede parecer bastante adecuada y plausible en la medida que es deseable la presencia de un elemento autónomo sumado a una serie de condiciones relacionadas con el desarrollo humano. No obstante, cuando se señalan las cualidades de esas necesidades, hay una producción de cierta subjetividad. Por ejemplo, aquélla que sea capaz de poseer una serie de herramientas como la expresión oral, lectura, escritura, cálculo y una serie de conocimientos teóricos y prácticos que llevan a la solución de problemas diversos. La pregunta en este punto tiene que ver con ¿cómo estas disposiciones cuadran epistemológicamente en subjetividades como las personas con discapacidad? ¿Qué tipo de capacidades colocan como parte de lo humano y cuáles posiblemente pueden quedar soterradas? ¿Cuáles son las producciones de déficits que esta idealidad permite?

La respuesta a estas interrogantes parece estar en la categoría de necesidad. Elemento conceptual que sirve de mediación entre lo que es deseable y lo reconocido como necesario. Para entender cómo la “necesidad” funciona como dispositivo que permite realizar una serie de deslizamientos entre lo exterior y lo interior, vale la pena revisar otro documento de política que lo ha reafirmado de forma importante.

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994), no solo se hace referencia a una serie de necesidades básicas de aprendizaje que todo sujeto tiene por el simple hecho de serlo. También se resalta una especie de jerarquización de las mismas. Por un lado, están las necesidades que son comunes a todos los sujetos y que están relacionadas con ciertas habilidades y conocimientos que representan las herramientas indispensables para poder tener un cierto nivel de desarrollo humano. Por otra parte, están un conjunto de necesidades que no todos las tienen, al menos no en todo momento. Si bien, para algunos son momentáneas, para otros parecen representar un estado constante de carencia educativa que debe revisarse.

Las necesidades educativas especiales, ya no refieren lo común como ausencia, sino que identifican necesidades que son propias de los sujetos. “[...] cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios [...]” (1994, p. vii). En un primer momento, la necesidad posibilitó pensar en los sujetos, en este caso, los que se encuentran en edad escolar como los que requerían sí o sí, desarrollar ciertas habilidades basadas en determinados conocimientos. La necesidad pasó entonces a hacer visibles las carencias que podían tener dichos sujetos. Cuando se habla de necesidades educativas

especiales, lo que hace es reafirmarse que, además, dichas cuestiones están íntimamente relacionadas con las características de cada individuo.

De tal suerte, que este ejercicio que primero podía ser totalmente homogéneo, pasó a producir diferenciaciones entre las necesidades de todos y aquellas que responden a las cualidades de algunas personas. ¿Qué es lo que esto permite en materia de subjetividad? Por un lado, coloca un ideal de ser persona, aquella que posee ciertas características, las cuales no todos tienen pero que pueden ser alcanzadas si hay deseo, voluntad y capacidad. Por otra parte, la idea que hay de necesidades a necesidades y de sujetos a sujetos. Una persona con necesidades educativas especiales es aquella que tiene una mayor necesidad y, por ende, debe recibir una educación acorde a dicha “carencia”. Pero ¿en qué consiste esa carencia?

En la Declaración de Cochabamba (2001), es visible cierta continuidad sobre algunos temas, por ejemplo, la cuestión de las necesidades educativas especiales y, otro elemento que también forma parte de la categoría “necesidad”. El aprendizaje parece ser el elemento que se encuentra articulado con el de necesidad y que sirve como complemento.

5. Que en un mundo plural y diverso, América Latina y el Caribe tienen mucho que ofrecer si aprovechan la riqueza de su diversidad de etnias, lenguas, tradiciones y culturas. Para ello, nuestra educación no sólo debe reconocer y respetar la diversidad sino también valorarla y constituir la en recurso de aprendizaje. Los sistemas educativos deben ofrecer oportunidades de aprendizaje a cada niño, joven y adulto, cultivando la diversidad de capacidades, vocaciones y estilos, particularmente sus necesidades educativas especiales (s/n).

El dispositivo “necesidad” se puede observar articulado con la cuestión del aprendizaje, en ambos es posible observar cierta matriz que permite la verificación de las políticas de verdad que estos documentos permiten hacer visible. ¿Qué si no la necesidad es algo que se tiene a partir de un baremo deseable de ser capaz de aprender lo que se reconoce valioso, útil e importante? En otras palabras, la necesidad educativa no es tanto tal sino más bien necesidad de aprendizaje. Lo anterior se ve reafirmado en el Foro Mundial sobre Educación (2000); cuyos objetivos, entre otros, estuvieron el evaluar los “logros de aprendizaje”, para atender a las “necesidades educativas básicas”.

Si se parte de la idea que la necesidad es algo que apunta a la carencia y que dicho estado da cuenta de una falta que puede obstruir su desarrollo y vida plena, esta necesidad de aprendizaje lo que posibilita es pensar que, para poder vivir de forma digna es necesario resolver dicha

condición deficitaria, y para eso la vía es poder aprender lo que es importante y vital. Sin embargo, pensar en el aprendizaje no sólo permite dar cuenta de elementos de orden social que sirvan de protección para todos en la búsqueda de una vida digna. También refieren de ciertos ejercicios y trabajos individuales que tienen como fin la modificación y adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos.

En otras palabras, la necesidad resulta a partir de un ejercicio del sí mismo, trae consigo ciertas formas de funcionamiento y capacidad que son condición *sine qua non* para poder participar, ser y estar en el mundo. ¿Qué pasa con subjetividades como la discapacidad frente a estas formas de reafirmación de lo humano? ¿Cómo se traducen y producen formas deseables de ser y estar? ¿No implica otra forma de gubernamentalidad escolar? Si se parte de la idea que, cuando algo es incluido algo queda al margen, es decir, queda excluido y que, cuando algo se excluye, lo que este acto produce también es una integración de aquello que es deseable frente a lo que no lo es, habría que pensar en ¿qué incluye la inclusión que permite pensar en la necesidad de aprendizaje como eje central de su objetivo?

Lo anterior es visible en el documento “La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro (2008)”, donde se entiende que la inclusión puede ser concebida como “un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (p.8). Aquí es visible cómo, el proceso de inclusión, representa un abordaje, no a la diversidad de personas en sus diferencias, sino de necesidades que permitan el acceso y participación, no directamente a una vida digna, sino a un aprendizaje que traerá como resultado determinados niveles de desarrollo humano.

Esto también parece estar presente en la Declaración de Incheón (2015), donde se reafirma una educación que sea inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos “Centraremos nuestros esfuerzos en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida” (p.7). En este documento, la idea de educación está fuertemente territorializada por la de aprendizaje, lo cual permite nuevamente pensar la inclusión como un proceso que privilegia la adquisición de aprendizajes, en este marco, para toda la vida.

De tal suerte que los discursos sobre equidad, justicia, igualdad, derecho e inclusión, no pueden pensarse, desde el marco político, al margen de la necesidad de aprendizaje (Plá, 2018). En esta línea, habría que pensar en la instauración de un *homo doctus*, aquel cuya cualidad central es

poder aprender, tener esa capacidad. En este punto, reflexionar sobre la reducción a una cuestión utilitarista de la educación, donde si bien el aprendizaje es una cualidad importante, es limitado, pues escasamente es capaz de ser su sinónimo o de desbordar una idea más compleja del acto educativo. También, hay una reafirmación de algo que debe estar presente como cualidad de lo humano, una acción intencionada que es necesaria y que refiere a un acto realizado sobre el sí mismo, una hermenéutica del propio sujeto.

Lo anterior es reafirmado en el documento Los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Metas 2030 (2015) en su Objetivo 4 que busca: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (s/n). Aquí, la educación también se encuentra reducida a una cuestión de lo útil en la medida que se entiende como una herramienta que podrá posibilitar a los sujetos una movilidad socioeconómica ascendente. Así, de lo que se habla, es de la capacidad de tener aprendizajes que permitan dicho movimiento.

Es interesante observar cómo funciona lo educativo como un espacio gubernamentalizado (Foucault, 2006) que ya no obliga a nadie, que no castiga, que no reprime directamente, pero que, a partir de la instauración de una serie de discursos político-educativos, produce ciertas formas deseables de ser y estar en el mundo, haciendo aparecer carencias y déficits que deben ser abordados no solo por los gobiernos, sino y sobre todo, por los sujetos que deben transformarse para poder aprender y así garantizar su derecho a una vida digna. En otras palabras, no es que se niegue que todos los documentos apuntan de forma importante a la constitución de espacios democráticos, igualitarios, con equidad, libres de violencia y discriminación, esto es claro en los postulados que se pueden revisar a lo largo de dichos textos.

La cuestión está en que a la par de estas acciones, hay una producción de subjetividad que escasamente se ha señalado, cuestionado o puesta en tensión. Sobre todo, pasado por una grilla que permita pensar en cómo esto constituye e instituye sujeciones para los sujetos y, además, posibilita pensar en otras formas de exclusión producidas por el propio acto de inclusión. Por ejemplo, al poner como tipo ideal al *homo doctus*, lo que se está afirmando es una forma deseable frente a otras que pueden ser consideradas escasamente valiosas o inadecuadas. Pero también la posibilidad de pensar que mucho de lo que pueda lograrse debe ser por vía del aprendizaje, superando la necesidad que es de cada quién. Si esto no se logra, la cuestión ya no interroga a los estados y sus sistemas educativos que han cumplido con su parte, sino que queda sobre los hombros de las propias personas que no pudieron ser más capaces y lograr la forma

única que parece posible de ser y estar en el mundo, un sujeto que aprende para toda su vida y que posee ciertas capacidades que lo hacen visiblemente valioso, útil y funcional al sistema.

Como se pudo observar en el análisis de los documentos, si bien se apunta hacia una educación para todos, que sirva como llave para el bienestar y que representa un derecho humano inalienable, los enunciados que constituyen dichos documentos permiten visualizar los ideales de subjetividad que dicha educación tiene de fondo. Por ejemplo, se coloca a la educación como una necesidad de todos los seres humanos, sin embargo, ésta no solo implica posicionamientos éticos y bienes simbólicos que permiten construir comunidades y sociedades más justas, solidarias e igualitarias, afirman que la necesidad es de los individuos y que es a través de la construcción de una ciudadanía capaz, productiva, comprometida que el desarrollo será posible en las naciones.

En este marco, son las personas las que deben poseer una cierta gama de habilidades y capacidades, cognitivas, mentales, físicas, que son requerimiento importante para lograr niveles mínimos de desarrollo. En otras palabras, el énfasis de esta forma de entender la educación no está en la construcción de sociedades más justas e igualitarias, sino de individuos que puedan realizar un trabajo sobre sí mismos, ser capaces de contribuir a lo social y, sobre todo, lo económico y, con ello, lograr esos niveles de bienestar que serán la consecuencia de un trabajo sobre el sí mismo.

Con lo anterior, si bien se debe reconocer la diferencia, la mismicidad se hace presente a partir de la producción de ciertas formas deseables, adecuadas y fundamentales para poder ser y estar en el mundo.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El discurso de la educación inclusiva, no solo está contenido en teorías o conceptos del ámbito pedagógico, didáctico o educativo, también representa formas políticas y, por tanto, instauran de entrada tipos ideales de conducirse y de ser en el campo social. En este sentido, las políticas de educación inclusiva no solo implican un proceso de intervención sobre las relaciones y el espacio para transformarlos en condiciones y realidades más justas, igualitarias, equitativas y humanas, son ontopolíticas en la medida que refieren una forma de ser sujeto, de pensarse y, por ende, actuar en consecuencia.

Dichas visiones y formas de entender al sujeto y ser sujeto, de entrada, ya implican ciertas prácticas de inclusión/exclusión, puesto que, al colocar algunas imágenes como deseables, frente a otras, constituyen horizontes de plenitud a seguir, dando paso a la consideración de que

posiblemente hay existencias que pueden considerarse más valiosas que otras. Este es el caso de las políticas educativas, aquéllas que se materializan en ciertas prácticas escolares y, que al hacerlo, instauran nuevos regímenes discursivos sobre lo permitido y lo no permitido, lo peligroso sobre lo que no lo es. Dando como resultado cierta unicidad existencial, síntesis que al final puede no conjugarse con la compleja realidad plural que tanto intenta incluirse.

De tal suerte que las políticas sociales, públicas y educativas no solo permiten el ordenamiento de las estructuras sociales, económicas y culturales, no solo configuran un tipo de deontología que incorporan normas a seguir y formas de hacer las cosas, además, en su concreción y diferimiento, constituyen subjetividades, visiones de mundo, las cuales permiten pensar y pensarse (lo verdadero), pero también actuar de determinada forma, es decir, constituir una práctica social.

Se puede pensar en la educación inclusiva como una forma de gubernamentalización escolar, que ya no señala directamente, como era el caso de la educación especial, la modificación del sujeto, su normalización y reparación, sino que ahora lo que hace es intervenir en el espacio, en las condiciones, en los deseos, en la producción de subjetividad.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), pp. 10-17
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Morata
- Foucault, M. (2006). La gubernamentalidad. Seguridad, Territorio, Población. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Nárcea
- Giné, C. (2009). “Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales”. En Climent Giné (Coord.), *La educación inclusiva, De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Cuadernos de Educación, pp. 13-24
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Traficantes de sueños
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer*

las necesidades básicas de aprendizaje.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación y Ciencia España (1994) *Declaración de Salamanca*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas. (1994). *Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. Informe final.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (2001). *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del Siglo XXI*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121485>

Organización de las Naciones Unidas. (2008). *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161565_sp

Organización de las Naciones Unidas (2016). *Objetivos del Desarrollo Sostenible*.
<https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción*. UNESCO.

Plá, S. (2018). *Calidad educativa: historia de una política para la desigualdad*. UNAM

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria*. Ediciones Morata

Velasco, A. (2012). "Hermenéutica y Ciencias Sociales". En E. Garza y G. Leyva (Coords.) *Tratado de metodología de las Ciencias Sociales: Perspectivas actuales*. Fondo de Cultura Económica. Pp. 201-235

Vlachou, A. (2007). *Caminos hacia una educación inclusiva*. La Muralla.

CONTEXTOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS: ESTUDIO DE CASO SOBRE LA TRANSFERENCIA EDUCATIVA DE UNA INNOVACIÓN INCLUSIVA

Ana Isabel González Herrera

Leticia Alexandra Díaz Pérez

Institución: Universidad de La Laguna

Ana Isabel González Contreras

Institución: Universidad de Extremadura

agonzale@ull.edu.es

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, Innovación educativa, Contextos públicos de educación no formal, comunidad educativa, pedagogía sociocrítica

RESUMEN

Aunque desde el marco normativo se reconozca el derecho a la educación inclusiva, arrastramos un “mal de escuela”, con palabras de Daniel Pennac (2010), que hace que eduquemos a las personas haciéndoles “creer en un mundo donde sólo cuentan “los primeros violines”. Sin embargo, debemos reflejar la belleza de la armonía, que sólo se logra con la contribución de cada instrumento, cada uno con su riqueza, precisamente, por la singularidad de su sonoridad. En este trabajo se presenta un estudio de caso, de carácter cualitativo, desde la voz de personas diversas que participaron hace ya una década, cuando eran menores con diversidad, en un proyecto pedagógico, innovador e inclusivo, ofertado desde administraciones públicas de Canarias. El análisis de las diferentes entrevistas realizadas a los/as participantes reveló cómo la filosofía inclusiva de este proyecto configuró un antes y un después en sus vidas; permitió transferir las vivencias educativas a su futuro personal, académico y profesional y les hizo avanzar sintiéndose personas valiosas, seguras, autónomas y comprometidas. Se pone en valor esta innovación educativa en el ámbito público, entre los modelos de buenas prácticas inclusivas, al sostener durante casi 20 años una pedagogía sociocrítica de calidad para todos y todas, impulsando la inclusión educativa con una visión transformadora.

1. INTRODUCCIÓN

Desde el año 2002 se introdujo una innovación educativa inclusiva en el ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife: “Taller de Desarrollo Infantil” (TDI). Esta propuesta pedagógica se desarrolló

a lo largo de casi 2 décadas, dentro de los contratos administrativos para la implementación de proyectos de actividades de ejecución habitual destinadas a colectivos que puedan mejorar su calidad de vida. El proyecto, con una clara perspectiva sociocrítica de la inclusión educativa, fue diseñado por la Sociedad de Educación Alternativa y Creativa.

El valor de este recurso pedagógico reside en su planteamiento como “escuela municipal inclusiva”, al alcance de una gran diversidad de menores y de familias, que sin el apoyo institucional municipal no tendrían acceso a una actividad de este tipo por el coste económico que supone. Estas personas, en muchos casos, estaban abocadas al fracaso, por sus condiciones sociales y escolares que suponían para ellas entornos de exclusión social, de riesgo y de vulnerabilidad (Martínez, 2002) A pesar de apoyarse en el principio de atención a la diversidad no encontraban respuesta inclusiva eficaz en el sistema educativo formal, ya que, como es sabido, el provecho educativo está condicionado por diversos factores sociales, históricos, familiares, etc. (Fernández et al, 2010) Se pone en evidencia que la crisis del estado del bienestar lleva consigo la crisis de la escuela como canal de igualdad social (Bolívar y López, 2009). En este contexto, la inclusión y la exclusión son la cara y la cruz de la moneda; este tándem responde a los discursos derivados de los monopolios establecidos por el poder vigente, y es que si no existieran determinados órdenes sociales, económicos y políticos como el actual no habría exclusión (Escudero et al, 2009). Como explican estos autores, si aterrizamos en el contexto educativo, los discursos en auge actúan etiquetando y clasificando a las personas, sustentándose “en un sistema de atribuciones y responsabilidades según el cual el fracaso se debe, básicamente, a sujetos «incapaces» de lograr el éxito” (p.52) Con este estigma, estas personas de las que se viene hablando buscan apoyo, ante su fracaso escolar y su sentimiento de exclusión, acudiendo a otros recursos propios del subsistema educativo o contexto de educación “no formal”. De hecho, podría pensarse, como asegura Escudero (2018, p.40), que “si bien es cierto que determinadas construcciones socioeducativas provocan la exclusión, cabe también suponer que otras alternativas podrían generar también la inclusión debida”. El autor, que habla del “monstruo amable” al referirse a los tentáculos de injusticia social y educativa propias del actual reino neoliberal, advierte que, a pesar de y por la complejidad con la que este reviste (de forma camuflada) las intenciones de mejoras inclusivas, hay que generar sinergias entre diversos contextos y agentes. Desde ahí “los esfuerzos sensatos que se hagan para contrarrestarlo serán positivos, no sólo para la educación escolar y el alumnado, sino para los barrios, ayuntamientos y el tejido social en su conjunto” (p.47) Hay que reconocer lo hecho en esta línea, cuando se han integrado los esfuerzos, no tanto creando “estructuras formales de

coordinación sino construyendo una colaboración significativa y efectiva entre diferentes agentes, llenando de contenidos, valores, concepciones, relaciones y prácticas los proyectos comunitarios (escolares y sociales) destinados a combatir la exclusión” (p.32) Esto forma parte de ese largo andar por los caminos de las resistencias y dilemas hacia “experiencias innovadoras y una verdadera transformación cultural sistémicas que respondan a la diversidad” (Mancila et al, 2022)

La labor pedagógica en este contexto educativo no formal fue considerada por la institución pública como una acción educativa de gran relevancia dentro de los servicios ofrecidos a la comunidad. En el momento actual se considera sustancial dirigir la mirada a los/as que fueron protagonistas directos de la intervención pedagógica y que hoy, siendo ya jóvenes-adultos/as, pueden dar cuenta de sus consideraciones actuales sobre aquella actividad de la que formaron parte; al tiempo, la valoración actual de los/las profesionales completará esa visión retrospectiva y actualizada de la actividad que el estudio pretende alcanzar

1.1. El TDI: una experiencia de cultura colaborativa y participativa

El TDI supuso una innovación planteada para el área de Deportes del Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife y en el marco del proyecto “Educa Deporte, de-porte educativo” del que derivó la ejecución técnica de la Escuela Municipal: “Taller de Desarrollo Infantil”. Este proyecto fue una propuesta pedagógica gestada en un contexto de educación no formal, orientada hacia el entorno y relacionada con la comunidad, con un enfoque de trabajo colaborativo por parte de los y las agentes que participan en las instituciones educativas. El proyecto se diseñó por una entidad enmarcada en el ámbito de actuación de la educación para la acción y la participación familiar y social, la educación compensatoria, la educación artística, física y deportiva, para el ocio y el tiempo libre, que aplica principios y procedimientos de animación sociocultural, la acción social y desarrollo comunitario (Fantova, 2005a)

Desde este enmarque comunitario nació el proyecto de educación inclusiva TDI, construido en un proceso de investigación/innovación-acción colaborativa, vinculada a un seminario de la Universidad de La Laguna de formación permanente sobre procesos inclusivos desde la psicomotricidad. Experiencias como éstas, que ponen la mirada en compartir inquietudes e intereses de la comunidad (profesionales, familias, agentes educativos y sociales), consiguen que se llegue a instaurar el cambio real dentro de la cultura organizativa de la institución educativa (Barba, 2019) Así, desde el modelo organizativo del TDI, propulsor de una cultura participativa en la comunidad, se establecieron redes de colaboración con los diferentes

contextos donde las niñas y los niños menores iban creciendo. Los y las profesionales de la entidad promotora del proyecto apoyaban su trabajo en la construcción conjunta de los procesos de intervención pedagógica con familias y menores. Se establecieron también sinergias entre el equipo de trabajo de la entidad promotora y las técnicas y técnicos de las instituciones públicas para establecer redes de colaboración favorecedoras de la inclusión educativa.

1.2. El enfoque inclusivo del TDI

El planteamiento pedagógico del TDI se enmarcó en una perspectiva inclusiva de la educación, entendida como una búsqueda conjunta e incesante de mejores maneras de responder a la diversidad humana (Pérez, 2010). Se trataba de aprender a vivir con la diversidad como característica inherente al ser humano (Gómez et al, 2022) y a la vez se pretendía estudiar “cómo podemos sacar partido a la diferencia” (Echeita y Ainscow, 2011, p. 32). Como apunta López (2018), este tipo de enseñanzas deben estar basadas en el respeto, la equidad y la justicia. En esta línea, TDI planteaba un enfoque de equidad que respondía precisamente a los cuatro niveles que Marchesi y Martín (2014) describen: igualdad de oportunidades de entrada a la educación, igualdad en el procedimiento educativo, igualdad en los resultados e igualdad en los efectos sociales. Respetando estos pilares básicos, la escuela municipal inclusiva TDI, se articuló desde un modelo educativo que presentaba un fin concreto, el cual desemboca inexorablemente en el propósito ulterior de buscar los cauces y las vías de intervención para atender a las diversas necesidades de todas las personas (Ruiz et al, 2021)

Es conveniente apuntar que la educación inclusiva hace referencia. La educación inclusiva, pretende ofrecer a todos/as los/as participantes las mismas oportunidades, lo que implica ofertar el acceso a los mismos servicios a todos y a todas para que puedan optar a opciones semejantes independientemente de su raza, sexo, estatus social, religión, etc. No obstante, a pesar de proporcionar los mismos servicios, se debe tener en cuenta que no todas las personas tienen desarrolladas las capacidades de igual forma para llegar al mismo tiempo a sus metas, de modo que se obtendrán resultados diversos según el ritmo de aprendizaje de cada participante. En este punto estaría la clave en relación a la calidad de la respuesta educativa que se ha ofrecido en el TDI, cuyo eje de acción giró en torno a un principio sustancial de la inclusión educativa: el hecho de procurar personalizar la atención a cada participante según sus características particulares; de hecho, la personalización de los procesos de aprendizaje supone un elemento *sine qua non* para alcanzar los objetivos pedagógicos inclusivos. En este sentido, los modelos pedagógicos, didácticos y de intervención se caracterizaron por ser sostenibles y flexibles, con

el fin de posibilitar el despliegue máximo de potencialidades de los y las participantes en las diferentes áreas cognitivas, socioafectivas y motrices que conforman el desarrollo integral de cada persona.

1.3. Características generales del modelo de intervención pedagógica del TDI

El modelo de intervención pedagógica del TDI, se fundamenta en un enfoque de la psicomotricidad que fomenta la expresividad de la persona desde el juego espontáneo y la relación con sus iguales, para hacer evolucionar el aprendizaje, partiendo de la singularidad de cada participante. Sus bases teórico-prácticas se encuentran inmersas en los principios de la práctica psicomotriz educativa, preventiva e inclusiva, que parte del respeto por la forma en que el niño o la niña revela sus “manifestaciones ante el mundo que le rodea, en relación consigo mismo/a, con las personas de su entorno y con los objetos” (Bonastre y Fusté, 2007, p. 14) Esta concepción de la psicomotricidad, vinculada a la psicología evolutiva y la pedagogía activa entre otras disciplinas, estudia y potencia “la globalidad del niño o de la niña, suma del desarrollo equilibrado de lo motor, lo afectivo y lo mental, facilitando sus relaciones con el mundo exterior” (Mendiara, 2008, p.3).

Se parte de la concepción de que en el propio cuerpo reside el proceso de aprendizaje, como instrumento mediante el cual se da la acción de descubrir, a través la experiencia, para poder incorporar los contenidos aprendidos dentro de las dimensiones cognitiva, psicomotriz, social y emocional. Se entiende que el desarrollo de las personas está relacionado directamente con las representaciones que el propio cerebro crea a través de la vivencia de la emoción; éstas se derivan del juego sensoriomotor y simbólico, y se manifiestan por medio de elementos expresivos y creativos (Gómez y Arboleda, 2021), ingredientes que el TDI incorporaba a su propuesta educativa. Precisamente porque, como apuntan González et al. (2017), el desarrollo del pensamiento creativo podría generar un colchón donde asentar las bases de un mundo emocional adecuado en el crecimiento infantil.

2. OBJETIVOS

El interés de esta investigación reside en conocer de qué manera se estima que el TDI, como un recurso municipal inclusivo, fue beneficioso para sus participantes, analizando, por un lado, el proceso de implantación y gestión inicial de la innovación en este contexto público y, por otra parte, conociendo las valoraciones sobre la evolución en los y las niños/as tras la intervención educativa, desde la visión de los y las propios/as menores y de los/as profesionales implicados/as. Este objetivo general condujo a la definición de 3 objetivos fundamentales de

esta investigación:

- Objetivo 1: Indagar sobre las condiciones institucionales que favorecieron la implementación y sostenibilidad del TDI como propuesta inclusiva de educación en contextos no formales
- Objetivo 2: Conocer la opinión de los/las profesionales y los/as menores participantes, sobre los beneficios percibidos en el contexto del TDI.
- Objetivo 3: Averiguar la opinión de los/as implicados/as sobre la posible repercusión y transferencia del aprendizaje en los contextos del desarrollo de los/as participantes.

3. METODOLOGÍA / MÉTODO

Se presenta un estudio de caso sobre la escuela municipal TDI. Este recurso pedagógico dio cabida a más de 500 niños y niñas, de entre 2 y 14 años de edad, que se inscribieron durante varios cursos consecutivos; algunos/as de ellos/as, hoy ya adultos, disfrutaron de esta iniciativa inclusiva desde su infancia hasta la adolescencia. Estos menores, junto a sus familias, recibieron acompañamiento educativo durante años para favorecer su desarrollo personal, académico y social en los diferentes contextos donde crecían. El modelo de intervención pedagógica del TDI, se fundamenta en un enfoque de la psicomotricidad que fomenta la expresividad de la persona desde el juego espontáneo y la relación con sus iguales, para hacer evolucionar el aprendizaje, partiendo de la singularidad de cada participante (González et al, 2017)

Para llevar a cabo esta investigación, centrada en un estudio de caso, se ha utilizado una metodología de carácter cualitativo que permite una abundancia interpretativa en las visiones de los/as participantes. La muestra del estudio, de tipo intencional basada en informantes clave, está compuesta por los y las siguientes participantes: 26 de los/as menores que asistieron al TDI con más asiduidad y permanencia, 6 de los/as profesionales que lo impartieron durante más cursos, el antiguo Gerente de Deportes del ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife, la directora de SEAC, gestora del proyecto, y las 4 profesionales técnicas que realizaban las inscripciones de los/as menores y las tareas administrativas e informativas de esta escuela municipal.

Los instrumentos utilizados para el estudio son los que se presentan a continuación:

- Entrevista semiestructurada dirigida a los/as menores que participaron en el TDI
- Entrevista semiestructurada dirigida a los/as profesionales que impartieron el TDI
- Entrevista semiestructurada dirigida al antiguo Gerente del Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife
- Entrevista semiestructurada dirigida a la directora promotora del TDI

- Entrevista dirigida a las técnicas que realizaban las tareas divulgativas, informativas y de matriculación de los/as menores.

Las entrevistas se aplicaron por dos vías: presencialmente y por videoconferencia, de cara a facilitar el acceso a la valiosa información que podían aportar dado el contexto de crisis sanitaria en el que se desarrolló este estudio. Es preciso puntualizar que el guion elaborado para cada entrevista atiende a las características de un tipo de instrumento de recogida de datos que, en los términos en que lo plantea De Toscano (2009), presenta una cualidad muy importante, como es la capacidad de adaptación a las personas entrevistadas. Lo que lleva a añadir que se ajusta por completo a cada participante, pudiendo llegar a adoptar su lenguaje, su forma de sentir y ver las cosas; de este modo, no sólo se ha tratado de observar y recolectar información para la investigación, sino que, además, se ha pretendido conocer y comprender de primera mano la realidad que se ha pretendido estudiar.

Para el análisis de datos de las entrevistas, se ha utilizado el programa MAXQDA vs.2020. Se han estructurado una serie de tablas de contenido en referencia a los resultados de las distintas dimensiones, categorías y códigos diseñados para este estudio, atribuyendo un código identificativo a cada participante. Se ha apuntalado la investigación por medio de una triangulación de la información, siguiendo un proceso de análisis de contenido para comparar las diversas percepciones de los y las participantes y desembocar en un significado y unos resultados acordes a la realidad de los hechos (Stake, 2013)

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del estudio muestran el alcance de los objetivos planteados, integrando las voces de cada informante clave. Con la triangulación de fuentes se ha podido obtener una visión más clara del alcance de cada objetivo de este estudio de casos tal y como se detalla a continuación.

Con relación al *objetivo 1*, se pudo indagar sobre *cuáles eran las condiciones institucionales de implementación y sostenibilidad de la innovación*, según las respuestas del gerente, las técnicas del ayuntamiento y de la directora promotora del proyecto. El primero aseguró que justamente el modelo inclusivo de innovación propuesto, en el área lúdico-deportiva y recreativa, y en las áreas sociales y educativas, a posteriori, respondía a una necesidad social prioritaria a nivel institucional: “esto es lo que estamos buscando y esto es lo que queremos lanzar” [P.G1]. En este sentido, tal y como lo explica el gerente, su implicación en la posibilidad de implementar innovaciones con el sello de la equidad y al alcance de la población más vulnerable, fue un factor determinante haciendo que su interés afectara al entorno macrosocial y fuera apoyado a

nivel político: “Nosotros a partir de ahí comenzamos a crecer bastante, yo tenía una obsesión, porque hasta ese momento la política, digamos la gestión de todos los organismos deportivos, básicamente se centraba en la medida de lo posible en las instalaciones deportivas, en construir instalaciones deportivas y apoyar al deporte federado, normalmente con subvenciones y con la disponibilidad de instalaciones deportivas, pero toda la vertiente no federada del deporte en concreto el deporte para todos, el deporte social, el deporte destinado a colectivos específicos (...); todo lo relacionado con la vertiente del deporte como vehículo de fomento de la calidad de vida y salud no estaba desarrollado, no existía absolutamente nada. Entonces, como me empeñé mucho, tuve además la colaboración de los concejales de deportes correspondientes y del alcalde en fomentar todas esas políticas” [P.G1].

Por otro lado, las técnicas participantes, encargadas de desarrollar los procesos informativos, divulgativos y de matriculación del TDI, teniendo acceso al entorno macrosocial, eran quienes estaban en contacto directo con las personas interesadas en la actividad. Se infiere también por sus respuestas que podían constatar, curso tras curso, el claro deseo de las familias por estar presentes entre las inscritas: “había niños abonados que estaban todo el año (...) Muchos niños volvían a abonar la matrícula y comenzaban de nuevo en septiembre y también había niños que estaban hasta que la edad se los permitía” [P.T3]. Se denota el interés por la continuidad de la actividad, al darse cabida a menores y familias sin distinción alguna, dato que enfatiza la directora promotora del proyecto: “se colaboró mucho con la diversidad, reservando plazas gratuitas para las familias de riesgo de la unidad de infancia y familia; se incluía a toda la población interesada por la actividad y a todos/as los/as menores que presentaban una necesidad educativa, cualquiera que pudiera ser, cuidando de que la actividad pudiera llegar a todos los sectores de la población de forma justa, especialmente a los sectores más vulnerables y con menos medios” [P.D1].

En relación con el *objetivo 2: conocer la opinión de los/las profesionales y los/as menores participantes, sobre los beneficios percibidos en el contexto del TDI*, hay que señalar que la información facilitada por los/as menores y los/as profesionales resultó ser enormemente significativa. Tras su salida del TDI y a través de su proceso de crecimiento, los y las menores fueron capaces de percatarse de que aquel espacio privilegiado de juego les proporcionaba recursos a nivel cognitivo, emocional y psicomotor que hoy forman parte de su personalidad tal y como ellos/as mismos/as han reconocido: “(...) creo que me ha ayudado a ser una persona autónoma, sociable y nunca pensé que una persona con discapacidad estuviera capacitada para tener su propia tutela. Supe mejorar y llevar mi discapacidad, la gente me daba la espalda y

decía que no podría y mírame: ahora digo, soy discapacitado, pero estoy capacitado para hacer muchas otras” [P. M15]. Esta huella en el aprendizaje se manifiesta también con las palabras de los profesionales que impartían el TDI en esta línea: “(...) se favoreció muchísimo la relación con el entorno atendiendo a las necesidades y los intereses que cada niño traía consigo. Eso influyó tanto en el desarrollo afectivo, intelectual y cognitivo de todos/as ellos/as” [P. PROF4].

Un claro beneficio se reflejó en las respuestas que confirmaban que, gracias a la experiencia del TDI, muchos/as de los/as menores se convirtieron en personas más pacientes, autónomas y autosuficientes a la hora de superar miedos, aprendiendo a autorregular sus emociones en un contexto relacional: “Me hicieron ser un chico más pacífico, me solía enfadar con frecuencia y ahora estoy bastante relajado. No hago las cosas por impulsos, me tomo las cosas con sosiego” [P.M17]; “yo era un niño que iba al parque y pensaba que todos los columpios que había eran míos y aprendí a aguantar en la cola el turno que me tocaba a mí” [P.M25]; “la razón por la que fui a psicomotricidad era porque era muy perfeccionista en algunas cosas y aunque hoy en día lo sigo siendo, por lo general, lo soy bastante menos y lo vinculo en gran parte a psicomotricidad” [P.M13]; “(...) me ayudo a relacionarme con otros niños o perder ese miedo a determinadas cosas como el hecho de poder subirme a una colchoneta, utilizar unos patines, cosas así...” [M6]; “me ayudó a canalizar mis nervios y a conocer gente nueva” [M20]. Los y las profesionales expresan cómo planificaban sus intervenciones de cara a ir facilitando en cada caso la evolución en el proceso de autorregulación en el aprendizaje y el desarrollo socioafectivo: “(...) se trabajaban los objetivos (...) con cada niño/a, porque al final cada familia tiene su historia y entraban al taller por un motivo. Puede ser porque necesiten experimentar, porque sean muy tímidos (...) Entonces esto se trabaja para que al final de curso todo eso vaya de alguna manera colocándose a nivel de grupo, a nivel individual” [PROF5]; “estamos hablando de un ámbito relacional, por lo que hablamos de aprendizajes de la vivencia emocional y de aprendizajes centrados en la relación para que ellos/as pudieran encontrar a través de esas propuestas un espacio para vivir sus emociones. También, los aprendizajes estaban centrados en sus competencias, porque partíamos de dónde se situaba el/la niño/a para acompañarle durante el proceso (...); aquellos menores que permanecieron durante más tiempo o tuvieron un recorrido mayor, yo creo que tuvieron más oportunidad de desarrollar sus potencialidades y sus intereses a todos los niveles y en las tres dimensiones que mencioné (socioafectiva, cognitiva y relacional). Me parece a mí que efectivamente las necesidades se iban cubriendo” [PROF2]; “yo creo que, al ser un espacio disponible, y se permitía la expresividad de los niños tal y como quisieran manifestarla, se hacía una función reparadora,

porque estaban en un lugar sin juicio de valor y había un acompañamiento terapéutico; desarrollaban aprendizaje significativo, aprendizaje por imitación (...) creo que influían muchos tipos de aprendizajes según el tipo de actividades. También, el aprendizaje por descubrimiento” [PROF4]; “sobre todo un aprendizaje operativo, en el que intentábamos que todos/as colaborásemos en el trabajo independientemente de si existía alguna necesidad educativa y social (...)” [PROF3]

Otro resultado significativo hace alusión a la percepción sobre el modo en que aquella experiencia contribuyó a madurar sus actitudes hacia la diversidad de las personas y el desarrollo de su competencia social a lo largo del tiempo. Los y las profesionales lo manifestaron al decir que “en el TDI había mucha diversidad, pero es verdad que había casos que se beneficiaban muchísimo y otros en lo que se beneficiaba la parte de posibilidad de expresión, de disponibilidad, de creatividad... para no solo afianzar patrones motores sino para favorecer las competencias cognitivas, además del ámbito relacional (...)” [PROF2]; “la filosofía y sobre todo el objetivo, yo creo que era debido a las diferencias de todos aquellos niños, puesto que todos eran diferentes. Entonces, básicamente, se pretendía estimular el desarrollo de todas aquellas habilidades tanto cognitivas como motrices de los/as niños/as, partiendo de sus peculiaridades” [P. PROF4]. Algo parecido expresan los y las menores: “(...) me dio distintas habilidades sociales, ya que tenía que interactuar con otras personas que incluso a veces no conocía (...) [P.M4]”; “ahí fue mi primer contacto con diferentes tipos de personas, creo que se quedó conmigo la inclusividad o la tolerancia para respetar a otras personas” [P.M21]; “(...) aprendí a relacionarme con personas que tienen ciertas dificultades, porque yo no estaba acostumbrado con gente que tuviese autismo, algún tipo de diversidad funcional (...)” [P.M10] “(...) socializar con todo tipo de personas sin discriminar a nadie y eso ha perdurado en mí hasta día de hoy” [P.M7]; “(...) en esos talleres daba igual la dificultad que tuvieran otros compañeros o su condición o lo que fuera, porque de alguna manera éramos todos iguales. A lo mejor en los colegios, tratan a los niños que tienen mayores dificultades por x cosas, siempre se les aparta o no se nos enseña que siguen siendo personas a pesar de sus dificultades, por ejemplo, de aprendizaje. Pero en estos talleres, éramos todos iguales y yo al estar desde tan pequeña rodeada de niños y niñas tan distintos a mí y con tantas situaciones distintas, me hizo crecer y entenderlo todo, pero sin verlo desde una perspectiva de como esa persona que es distinta a mí se merece un trato distinto” [P.M19] Esta vivencia inclusiva es una prueba evidente de que las interacciones promovidas en el TDI generaron aprendizaje profundo capaz de transformar a quien aprende, como lo expresan otros/as menores: “(...) el hecho de hacer todo

en común, me ayudó a socializarme y abrirme con los demás” [P.M20]; “han mejorado mis relaciones sociales con la gente” [P.M22] “(...) era una persona muy tímida y me costaba mucho hacer amigos y gracias al taller hoy en día, soy la primera que se apunta a cualquier actividad y participo siempre muchísimo en todo” [M9]. Se comprobó también que las relaciones construidas en este contexto educativo siguen estando presentes, una década después: “Me acuerdo de un compañero mío, con el que actualmente tengo contacto, que se llama Rafael (...)” [P.M26]; “(...) Adrián, Andrés y Gerardo, me he topado con alguno de ellos y hablamos como si fuéramos amigos de toda la vida” [P.M11]; “(...) recuerdo allí a una niña que se llamaba Beatriz y nos hicimos muy buenos amigos, nos llevábamos muy bien y nos divertíamos un montón(...)” [P.M8]

Respecto al *tercer objetivo: Averiguar la opinión de los/as implicados/as sobre la posible repercusión y transferencia del aprendizaje en los contextos del desarrollo de los/as participantes*, se descubrió, por las respuestas de los/as participantes, que tanto los/as menores como los/as profesionales, recomendarían el TDI y repetirían la experiencia para convertirse en quienes son hoy en día y como, tras esta experiencia, han llegado a poder desenvolverse en los diferentes entornos donde interactúan. Este hecho se puede observar en respuestas como: “(...) lo recomendaría, porque cuando empecé allí casi no hablaba con otros niños y ahora hablo con todo el mundo” [P.M22]; “sí, porque he tenido la suerte de estudiar una carrera que me ha permitido, como en el TDI, seguir creando una sensación de grupo, de relacionarme con el entorno, de escucharme a mí misma, de trabajar mi autoestima (...) En el TDI, trabajamos bastantes ejercicios que luego yo he utilizado, para mí ha sido muy importante y creo que todos los niños deberían poder desarrollar su autoestima y sus valores, porque marca mucho, ya que al final cada uno en su casa tiene una situación distinta” [P.M19]; “volvería a repetir, porque primero éramos una familia, segundo teníamos un grupo donde no importaba el problema que tuvieras porque todos éramos iguales y nos divertíamos juntos; después, como cuarto aspecto aprendes muchas cosas, desde aprender a hacer la voltereta hasta socializar con tus compañeros. Realmente aprendes a disfrutar de los momentos que te vas a encontrar en el día a día” [P.M5]; “sí, lo que he dicho me ayudó a socializar con todo tipo de personas sin discriminar a nadie y eso ha perdurado en mí hasta día de hoy (...) Nos enseñaron a pedir disculpas y ser conscientes de que el resto también tiene sentimientos; no sé por qué pero recuerdo mucho esa escena” [P.M7]”; antes de hacer el Taller, me consideraba, de los pocos recuerdos que tengo, un niño que le costaba mucho relacionarse, pero el hecho de estar allí con otros niños, hacer actividades en grupo e individuales...me ayudó mucho y es cierto, que te acuerdas de esos momentos y

dices todo lo que hacía iba enfocado a esto” [P.M8]; hice algo que nadie pensaba que podría hacer incluso gané con dieciocho años un concurso de disfraces; salí del colegio, que todo el mundo decía que había tenido un cambio increíble y esas bases realmente las fue poniendo el Taller [P.M12]; “yo creo que sí que me han aportado a mí como persona, porque como te comentaba el tema de la paciencia y tener más empatía, ha afectado hasta hoy en día pero para bien; mientras ha ido transcurriendo el tiempo, lo he ido notando a largo plazo en mi actitud” [P. M10]; “recuerdo que pude desarrollar mi creatividad, porque podía ser yo mismo y no tenía que ir con una máscara; me enseñaron a compartir y a ser una persona más empática; Ahí era realmente yo, (...), ahí afiance mi personalidad y me ayudó a ser la persona que soy hoy” [P. M 17]; cuando lo ves de primeras, sin hacer el Taller lo veías como si fuera un bicho, pero luego lo ves como una persona que tiene un problema pero que puede interactuar contigo; después, el taller me cambió la concepción que tenía sobre ellos, recuerdo que había una niña con Síndrome de Down y me gustó muchísimo, ya te digo se lo recomendé a un montón de gente y es que, además, lo hacían divertido. [P. M3]; “creo que es algo que he podido aplicar en bastantes cuestiones en la vida y luego pues, por lo menos a mí me permitió desarrollar mi parte creativa e imaginativa, que luego en mi caso me ha servido para mis estudios y para todo en general” [P. M4]; “muchos de los aprendizajes se me han quedado de forma permanente y me han ayudado en bastantes situaciones” [P. M18]

Los y las propios/as profesionales recomendaron esta actividad inclusiva como se refleja en las siguientes expresiones: “Sí lo recomiendo, porque el niño necesita aprender y esto está para que el niño lo haga jugando, experimentando, relacionándose, moviéndose...así es como se enriquece un niño y puede construirse” [P. PROF1]; “si, es una experiencia enriquecedora por su filosofía inclusiva y el trabajo psicomotriz que se lleva a cabo” [P. PROF2]. Del mismo modo, apuntan hacia la posible transferencia e internalización de los aprendizajes construidos en el TDI: “(...) es imposible que esto no perdure de una manera o de otra en su personalidad, en su manera, muchas veces, de entender las relaciones con las personas, de verse a mí mismo, la capacidad de ser autónomo, la capacidad de ser creativo (...)” [P. PROF6]. En última instancia, cada profesional entrevistado que tuvo la oportunidad de intervenir en el TDI recomienda la experiencia, a consecuencia de que la valoran como una situación de aprendizaje fundamental para ver la educación desde otra perspectiva: “(...) trabajar con niños así es un trabajo maravilloso y más cuando los niños tienen algún tipo de trastorno, porque cada cosa que consiguen para muchos son cosas insignificantes y para ellos, es toda una vivencia. Esos pequeños retos, son grandes batallas o conquistas” [P. PROF4]; muchas de las personas con las

que he tenido oportunidad de hablar y han estado en el Taller, me han comentado que, gracias al mismo, han aprendido a distinguir entre aquello que quieren y lo que no, a relacionarse, a formar su personalidad [P. PROF3]

Del mismo modo las técnicas del ayuntamiento enfatizaron la repercusión institucional del TDI: “(...) Las referencias que yo tengo en su día de ellos/as son positivas” [P. TEC1]; “(...) los/as padres y madres estaban muy contentos y repetían” [P. TEC2] “(...) yo también metí a mi hija (...)” [P. TEC3]. La propia directora de la entidad promotora puso de manifiesto cómo este recurso pedagógico se transfirió a otros espacios dando cada vez mayor alcance a diversidad de participantes: “(...) el Taller se siguió extendiendo y se desarrolló en centros públicos y privados; tuvo repercusión como actividad extraescolar y se hizo a través del PAT de los centros educativos. También, se llevó a otros ayuntamientos” [P. DIR1].

Esta y otras respuestas similares han dejado entrever que los/as participantes han podido destacar y dejar patente la huella que el TDI sembró en ellos/as y la forma en se han percatado de la transferencia de lo aprendido en el TDI, recomendando esta actividad para el desarrollo infantil y juvenil.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En este estudio se refleja el modo en que el Taller de Desarrollo Infantil, como proyecto de innovación inclusiva se implementó en un momento en el que, tanto en el entorno micro como en el macrosocial, tomó fuerza la diversidad, entendida como un valor y no como una desigualdad (Gimeno, 2005), pudiendo vehicularse y gestionarse la inclusión educativa a nivel institucional en contextos públicos de educación no formal. Tanto desde la gestión de la gerencia de la corporación municipal como desde el ámbito de actuación de la dirección y del equipo de intervención de la entidad promotora, responsable de la ejecución del TDI, se construyeron caminos de encuentros. El esfuerzo conjunto posibilitó la creación de sinergias y la consolidación de un enfoque de trabajo colaborativo entre diversos agentes y las diferentes instancias institucionales. Este factor es uno de los determinantes, como señala Escudero (2018) imprescindible para lograr acciones reales que generen inclusión y que disminuyan la exclusión social. De hecho, la colaboración y la coherencia institucional de aquel momento, hizo sostenible la innovación y favoreció significativamente el valor del recurso en cuanto a la repercusión social que esta escuela municipal inclusiva alcanzó, tal y como se constató en las voces de las personas implicadas.

Desde el TDI se fomentó un espacio de encuentro entre menores, con diferentes necesidades, edades, condiciones personales, sociales y culturales, y sus familias, abriendo las puertas hacia “otra dimensión” donde todos/as podían sentirse comprendidos/as y no discriminados/as, al favorecerse el diálogo para compartir y ayudar al otro/a. Se ha puesto de manifiesto que los y las profesionales desarrollaron una función pedagógica dirigida a impulsar y facilitar el crecimiento de los/as participantes a nivel individual y colectivo, equilibrando la balanza entre la igualdad de oportunidades y la equidad. Por lo tanto, para poner en contexto lo que verdaderamente ha perseguido el Taller, es importante recalcar que la educación inclusiva o la educación para todos/as según la UNESCO (2008) debe ser capaz de fomentar el hecho de aprender a conocer, aprender a ser, aprender a aprender y aprender a convivir, aceptando y dando valor a las diferencias. Este gran reto, reconocido además dentro del marco de la agenda 2030 y de los ODS a los que las instituciones públicas deben dar respuesta, llegó a ser una constante en cada proceso de trabajo, en cada espacio de interacción socioeducativa y en cada acompañamiento realizado a los y las menores que formaron parte del TDI. Del mismo modo y de acuerdo con las respuestas de todos y todas los/as implicados/es en este estudio, el reto se hizo sostenible y transferible a lo largo del tiempo, una década después de que los y las participantes hubieran finalizado su tránsito por esta escuela.

A través de este tipo de investigación se ha podido comprender cómo el modelo pedagógico propició un progreso y una huella muy significativa en los/as participantes, al partir de la premisa de que el/la niño/a es capaz de forjar su personalidad gracias a la interacción y la convivencia con otros/as niños/as diferentes (Rayón y Torrego, 2018), especialmente, desde el juego y la expresividad (Gómez y Arboleda, 2021). Se puede afirmar que el TDI no solo ha conseguido cubrir las necesidades de los/as participantes de este estudio, sino que además ha fomentado que estos/as se sientan en constante evolución con capacidad de autorregularse en sus diferentes ciclos vitales. Ha quedado patente la forma en que han logrado ser conscientes de la evolución en sus capacidades, lo que ha podido posibilitar que sean capaces de buscar la mejor versión de sí mismos/as para alcanzar sus metas y abrir ventanas nuevas al futuro.

Con una visión prospectiva y transversal, se considera que esta mirada al TDI podría sentar las bases para justificar la creación de proyectos educativo-inclusivos similares. Desde una cultura participativa, los procesos de mejora en las escuelas estarán avalados al partir de evidencias que fundamenten las reflexiones y decisiones que se adopten (Simón y Echeita, 2013). Este estudio, pretende generar reflexiones compartidas para futuras innovaciones, al constatar y comprender

el valor transformador, el significado y la repercusión social de esta propuesta de educación inclusiva.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barba, R.A., (2019). *La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva*. [Tesis doctoral de la Universidad de Valladolid].
- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 51-78
- Bonastre, M., & Fusté, S. (2007). *Psicomotricidad y vida cotidiana:(0-3 años)*. Graó.
- De Toscano, G.T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En G. Tonon. *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. Universidad Nacional de La Matanza.
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. *Educación*, (12), 26- 46.
- Escudero, J.M. (2018). Inclusión, justicia y equidad para la mejora educativa. En J.C. Torrego y C. Monge (coords.) *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Síntesis
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 85-105.
- Escudero, J. M.; González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Fantova, F. (2005a): *Manual para la gestión de la intervención social. Políticas, organizaciones y sistemas para la acción*. CCS.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación la Caixa.
- Gimeno, J. (2005). Diversos però no desigual. *Revista catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 9(1), 23-32.
- Gómez, P. y García, A. y Monge, C. (2022). Diversidades en las aulas y contextualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En C. Monge y P. Gómez (coords.), *Innovación e investigación para la inclusión educativa en distintos contextos formativos*. Pirámide.
- González, A.I., Márquez, Y., González, D. y Mena, R. (2017). La psicomotricidad, la educación

- artística y la educación emocional como herramienta interdisciplinar para favorecer la inclusión en los centros educativos. *European Journal of Alternative Education Studies*, 3(10), 252-269.
- López, A. L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Mancila, I., C. Soler, M.A. Payá, M. López. (2022). Diseño e innovación curricular para la inclusión educativa. En C. Monge y P. Gómez (eds.) *Innovación e investigación para la inclusión educativa en distintos contextos formativos*. Pirámide.
- Marchesi, Á. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Alianza.
- Martínez, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En M. D. Forteza y M^a R. Rosselló (eds.), *Educación, diversidad y calidad de vida. XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Universitat de les Illes Balears.
- Mendiara, J. (2008). La Psicomotricidad Educativa: Un enfoque natural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (62), 199 – 22.
- Pennac, D. (2010). *Mal de escuela*. Debolsillo.
- Pérez, D. (2010). *Actitudes y concepto de la diversidad humana: Un estudio comparativo en centros educativos de la isla de Tenerife* [Tesis doctoral, Universidad de La Laguna].
- Rayón, L. y Torrego, J.C. (2018). Aprendizaje cooperativo, inclusión e investigación educativa: aportaciones de los diseños mixtos. En J.C. Torrego y C. Monge (coords.) *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Síntesis.
- Ruiz, J., Pérez, D., García, L. A. G., & Lorenzetti, G. (2021). *Gestión de la Convivencia*. Ediciones Octaedro.
- Simón, C., Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En Rodríguez, H., & Torrego, L. (Coords), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp.33-65). Wolters Kluwer.
- Stake, R. (2013). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford Press.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Documento de referencia. Cuadragésima octava reunión. Centro Internacional de Conferencias. Ginebra 25 a 28, noviembre de 2008.

DISCURSO DEL ODIOS EN TWITTER: #NOSONREFUGIADOS

Abdellah Essalhi

Ruth Pinedo González

Universidad de Valladolid

abdullessalhi15@gmail.com

PALABRAS CLAVE

Discurso del odio; Racismo; Educomunicación; Twitter; Análisis de contenido;

RESUMEN

Después de la crisis provocada por la COVID19 parece que todo se agrava con la guerra en Ucrania. Esta inestabilidad social y económica propicia el auge del odio y rechazo hacia chivos expiatorios, que con frecuencia son el colectivo de personas migrantes. Las redes sociales son un medio ideal para la propagación de discursos xenófobos y racistas. A través de una metodología cualitativa se han analizado el contenido de 344 tuits que usan los hashtags #No Son Refugiados y #Refugiados en Twitter. Estos hashtags se han utilizado para mostrar una posición de solidaridad e igualdad de trato entre todos los refugiados (#Refugiados), como para denostar a aquellos que no provienen de la guerra de Ucrania (#NoSonRefugiados). Este último hashtag transmite el mensaje de que estas personas vienen a invadir Europa y lo vincula con aspectos relacionados con su apariencia física (hombres negros), su religión (ser musulmán), o su actitud (son violentos). Por otra parte, el hashtag #Refugiados envía el mensaje contrario, las personas que provienen de Ucrania se merecen nuestra ayuda porque son mujeres, niños y son cristianos. Es fundamental, como docentes, promover una formación basada en la educación intercultural y antirracista, así como crítica en el uso de los medios y las redes sociales, dado que éstos son mecanismos con un enorme alcance para la manipulación y polarización social.

1. INTRODUCCIÓN

Los seres humanos, desde que nacemos, generamos esquemas mentales mediante los cuales categorizamos nuestro entorno social y físico para poder comprenderlo. El problema está en que esta categorización del entorno social puede derivar en el uso de prejuicios y estereotipos. Del Olmo (2005) justifica este proceso cognitivo y emocional, en el que se desarrollan esquemas mentales para comprender mejor el medio, como un mecanismo natural de aprendizaje. Por lo tanto, siguiendo esta línea, los prejuicios no son directamente negativos, ya que gracias a ellos un individuo acumula un conocimiento, que le ayuda a adquirir una base con

la cual interactuar y conocer mejor su entorno (Del Olmo, 2005). El problema reside cuando consideramos los prejuicios como un conocimiento real y único, algo totalmente erróneo, ya que como se ha mencionado anteriormente, parte de ideas previas, sobre las cuales se tiene un cierto desconocimiento. A diferencia de los prejuicios, los estereotipos, a pesar de tener muchas similitudes, poseen un carácter mucho más complejo, en cuanto a que se refiere a un conjunto de ideas más amplio. Además, hacen referencia a grupos de personas que encajan en una serie de categorías (Del Olmo, 2005). Mediante ello, se pretende detectar modelos de comportamiento de un grupo de personas que nos facilite la creación de una imagen, si bien simple, y que afecta especialmente a la forma en la que nos relacionamos con este grupo de personas.

Una vez ya definido cada uno de los conceptos, es necesario conocer qué elementos influyen en la construcción de estos prejuicios y estereotipos. En esta línea, Pla et al. (2013), a partir de lo expuesto por Velasco (2009) & Lemus (2007), considera que existen 12 categorías que alimentan los prejuicios y estereotipos: sexo, edad, religión, estado civil, clase social, apariencia o aspecto general, estatus migratorio, nivel educativo, nacionalidad, etnia, estatura profesional y situación laboral. Estas categorías no tienen por qué darse todas en la construcción de estereotipos y prejuicios, sino que en muchas ocasiones determinados colectivos se les encaja en una determinada variable, y de allí se elabora todo ese proceso mental previo sobre ellos.

1.1 Discurso del odio y ciberodio

El discurso de odio se refiere a todos los mensajes que deterioran la imagen de una persona o grupo en función de su condición heredada o adquirida (PHARM, 2019). El ciberodio es el uso de las comunicaciones electrónicas de la información para diseminar mensajes o informaciones intolerantes, discriminatorias y de rechazo hacia un colectivo concreto. Aunque no existen estadísticas definitivas sobre las diferentes dimensiones de este fenómeno, parece que la mayor incidencia se da en: racismo y xenofobia, LGTBI fobia, y motivos políticos y religiosos. Además, la incitación al odio, a la hostilidad, a la discriminación y a la violencia contra grupos o individuos por motivos racistas, ideológicos, religiosos, la orientación sexual, el género o discapacidad puede ser constitutivo de delito (artículo 22.4 del Código Penal). El prejuicio lleva al discurso del odio, y este facilita la comisión de crímenes de odio (Müller y Schwartz, 2017).

1.2 Discurso del odio en internet y redes sociales ¿Por qué es un fenómeno tan extendido?

Las redes sociales (RRSS en adelante) como espacio de difusión abierto, digital y global

suponen un cambio en la comunicación de masas, y en muchas ocasiones, tal como expone Martínez et al. (2019), transmiten una sensación de irrealidad a los usuarios. Esto se manifiesta en una percepción de impunidad, que en muchas ocasiones se ve reforzada por la presencia de perfiles anónimos, aunque ésta no es la única causa. La enorme crisis de valores en la que está asumida la sociedad, así como el cuestionamiento de ideales básicos para la convivencia social, ha provocado que este fenómeno se haya trasladado a las redes, encontrando en ellas un ámbito perfecto para propagar estos discursos discriminatorios, así como la dificultad de controlar la propagación del ciberodio.

En consecuencia, el debate entre “libertad de expresión o delito de odio”, es un realidad compleja, ya que como mantiene Izquierdo (2015), los límites de la libertad de expresión se han visto desplazados con este modelo de comunicación, una complejidad a la que se añade las diferentes interpretaciones jurisdiccionales en cuanto a los límites de la libertad de expresión de los diferentes países. Por ello, se plantea una realidad que favorece la difusión de estos discursos.

Las investigaciones sobre discursos del odio racista hacia poblaciones inmigrantes en España a través de las RRSS son las que menor porcentaje representan en cuanto al estudio del odio en redes (Essalhi, 2022). Con respecto a la xenofobia, ésta ha sido considerada como un fenómeno casi indistinguible del racismo, en especial de las nuevas formas de racismo basadas en la cultura. Durante los últimos años se ha añadido la dimensión de clase como característica de la xenofobia, ya que no se rechaza a los inmigrantes por su estatus sino por ser pobres (e.g. aporofobia) o por provenir de un país pobre (Santos, 2021).

1.3 Evolución del fenómeno durante los últimos cinco años en España

Los discursos de odio son un fenómeno que suponen un auténtico peligro para la convivencia y bienestar social, así como también una amenaza para los derechos básicos de muchas víctimas, que en algunas ocasiones ven amenazada su propia integridad física. El estudio de este fenómeno se viene trabajando en España hace algo más de una década, ya que desde el año 2013, se realizan informes anuales que contemplan diferentes tipos de análisis, como por ejemplo la percepción de la sociedad hacia el colectivo inmigrante, la discriminación o la supuesta relación entre los momentos de crisis económica como detonante de los hechos racistas o xenófobo.

Este proceso promovió que, en el año 2018, se creara la Oficina Nacional de Lucha Contra los Delitos de Odio (ONDOD en adelante), integrada en la Secretaría de Estado de Seguridad del

Ministerio de Interior. Los informes que realizan se basan en el análisis cuantitativo del número de delitos de odio acontecidos a lo largo del año, así como también detectar la tipología de este tipo de incidentes. Desde el primer informe elaborado en 2013, hasta el último del año 2019, se observa un incremento del 45,6 % de esta tipología delictiva, lo cual refleja el alcance de esta problemática a la que se enfrenta la sociedad actual. Esto supone un serio riesgo para la convivencia, ya que, miles de personas ven amenazada su propia vida por su origen, religión, orientación sexual, género, etc.

Si nos centramos en los datos relativos al discurso racista o xenófobo, en el año 2018 se conocieron un total de 166 delitos de odio, donde la “ideología” (n=89) y el “racismo/xenofobia” (n=32), son las dos tipologías discursivas con mayor representatividad. Algo similar ocurre en el ejercicio del año 2019, donde también han aumentado los delitos en un 19%, hasta llegar a los 204, en el que destaca el incremento de los delitos por ideología (n=133), mientras que el racismo/ xenofobia se mantiene como la segunda más común. En último lugar, respecto al informe del 2020, a pesar de que se redujeron los delitos de odio en un 5% respecto al año anterior, sí se observa una caída de la “ideología” como categorías principales, en favor del decrecimiento del “racismo/xenofobia”, y los delitos de discriminación por orientación sexual e identidad de género.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, nos planteamos que posee un gran interés educativo analizar el tipo de discurso que se presenta en las RRSS hacia el colectivo de personas migrantes y refugiadas. España, dada su situación geográfica, afronta desde hace décadas, la llegada de personas provenientes de diversos países, especialmente del continente africano. Por lo tanto, es importante visibilizar el trato diferencial que se está ofreciendo a estas personas en los medios de comunicación en función de su lugar de procedencia, aspecto étnico o religión.

2. OBJETIVOS

Este estudio se plantea los siguientes objetivos: (1) Analizar y comparar los enfoques discursivos de los tuits, incluyendo contenido textual e imágenes que usa el *hashtag* #NoSonRefugiados en la red social Twitter, y (2) Analizar y comparar la temática de los *hashtag* que acompañan a las etiquetas que son objeto de análisis en este estudio

3. METODOLOGÍA

Este estudio sigue una metodología cualitativa sociocrítica de alcance exploratorio y descriptivo que utiliza el discurso mediado por ordenador como técnica de análisis de datos. La Teoría Fundamentada se define como diseño de esta investigación, con un enfoque sistemático, el cual

destaca por seguir minuciosamente el proceso inductivo de codificación con el fin de elaborar una teoría del fenómeno de estudio (Sampieri & Mendoza, 2018). La recogida de datos se ha llevado a cabo a través de la aplicación *TweetArchivist*, y se ha utilizado posteriormente el software informático Atlas. Ti para llevar a cabo el análisis de datos.

Se ha seleccionado la red social Twitter debido a que sus características son congruentes con el diseño de esta investigación: (1) permite a cualquier usuario acceder a los tuits que son publicados de manera abierta, (2) el contenido de los tuits puede ser textual, imágenes o vídeos, por lo que puede hacerse un análisis más profundo de los mensajes que se pretenden transmitir, (3) en esta red social se usan en gran medida hashtags (textos precedidos por el símbolo # que ayudan a categorizar la temática de los tuits, ampliar el mensaje y encontrar o detectar tuits de un determinado tema, y (4), Twitter informa de una serie de datos que ayudan a cuantificar la relevancia e impacto que tiene un tuit, como son el número de likes, comentarios y retuits.

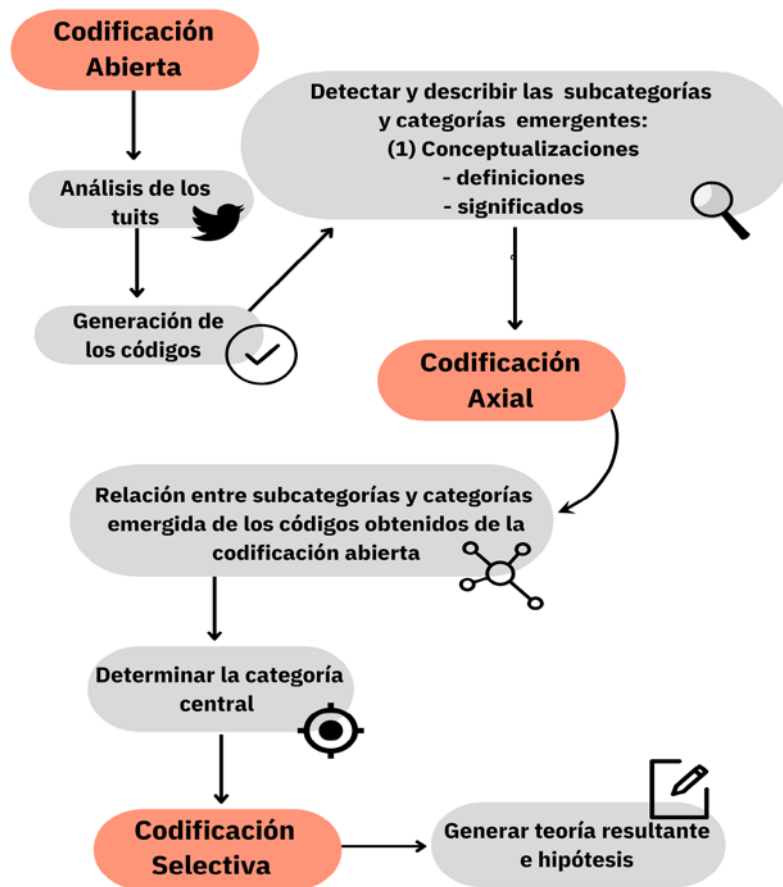
Se realizó una búsqueda de información utilizando los hashtags seleccionados: #NoSonRefugiados y #SonRefugiados. Se descargaron, organizaron y enumeraron los tuits asociados a cada una de las etiquetas para posteriormente realizar el análisis de contenido del materia escrita, y audiovisual (imágenes y vídeos) La selección de estos hashtags se debe a que algunos de esos tuits se hicieron virales, mientras se producía un debate social paralelo en los medios de comunicación convencionales. En ambos casos se plantearon las diferencias existentes de los refugiados provenientes de Ucrania, y los que procedían de otros países.

La recogida de datos se ha llevado a cabo desde el 24 de febrero hasta la finalización del mes de marzo. Se obtuvo una muestra de 344 tuits en los que se han utilizado las etiquetas #NoSonRefugiados y #SonRefugiados.

Para el análisis de los datos cualitativos se siguieron las siguientes fases (Jorrín et al., 2021): (1) Lectura pormenorizada de los datos y (2) Codificación de los datos teniendo en cuenta las áreas temáticas relevantes para el estudio (hashtags) con el fin de profundizar en la comprensión de fenómeno analizado, el discurso racista y xenófobo hacia los refugiados en Twitter. Esta codificación, tal como establece Strauss & Corbis (2002), sigue un proceso con tres fases: (1) abierta, (2) axial y (3) selectiva (ver figura 1):

Figura 1

Proceso de codificación



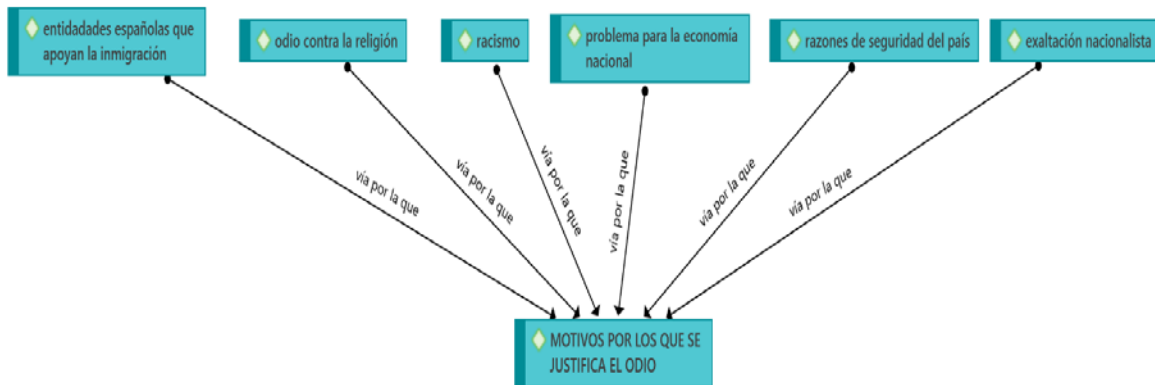
Nota. Elaboración propia.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En relación al primer objetivo (ver figura 2), se ha elaborado una nube de palabras, en la que se diferencia tres tipos de categorías: #NoSonRefugiados (color negro), #Refugiados (color gris), y comunes (color azul). Si prestamos atención a las categorías emergentes del análisis del contenido de los tuits que utilizan la etiqueta #NoSonRefugiados, encontramos que esta se relaciona con temas como, “invasión”, “hombres”, “violencia”, “agresividad”, “negros”, “vivir la vida sin trabajar”, “peligro”, “advertencia” e “insultos”. En el caso del hashtag, #Refugiados, los temas asociados son “facilidad acceso a ayudar”, “ayuda”, “mujer”, “blanca”, “ternura”, “bebé”, “pena”, “solidaridad” y “familia”. Finalmente, los temas que emergen de ambas etiquetas son “refugiados vs invasión”, “blancos vs negros” y “religión”.

Figura 3

Motivos por los que se justifica el odio contra los refugiados



Nota. Elaboración propia.

Como se observa en la figura 3, se establece se justifica el odio por seis razones. En la exposición de todas ellas, se irán detallando alguno de los códigos detectados en cada una de las seis tipologías. En primer lugar, (1) la exaltación nacionalista es una justificación para expresión del odio, donde se busca defender la identidad nacional frente a la supuesta invasión de los refugiados del sur (e.g. invasión, nación). A continuación, (2) se encuentra la seguridad como motivo por el que se vierte el odio, el cual establece que los refugiados provenientes del sur suponen un problema para toda la ciudadanía por su carácter invasor (e.g. seguridad en las fronteras), así como por considerarles radicales (e.g. lucha armada, terrorismo).

En tercer lugar, (3) también se considera a los refugiados del sur como un problema para la economía (e.g. saqueadores, vivir la vida sin trabajar), al caracterizarles como individuos que se apropian y se aprovechan de los recursos del país que los acoge. En segundo lugar, la exaltación nacionalista es otro motivo de expresión del odio, donde se busca defender la identidad nacional frente a la supuesta invasión de los refugiados del sur (e.g. invasión, nación). Otra de los motivos de odio es (4) el racismo, en donde no existe una percepción de los refugiados como una amenaza, sino que se basa en la discriminación por el color o raza de las personas (e.g. negros, simios). De forma paralela, se encuentra (5) el odio por motivos religiosos, donde se considera, que especialmente el islam, es una amenaza a los valores nacionales, por sus creencias y la supuesta radicalidad que supone (e.g. ISIS, islamistas). En último lugar, (7) el rechazo vía de odio por la que se señala a identidades nacionales (e.g. políticos/as de izquierda, gobierno de España), como culpables y defensores de la llegada a estos refugiados.

En cuanto al segundo objetivo, se ha detectado que el 50% de los tuits analizados se acompañan

de imágenes (e.g. ver figura 4,5,6), los cuales acompañan a los discursos de odio que se promueven en el hashtag objeto de análisis. En referencia a los hashtags utilizados junto con el #NoSonRefugiados son: #invasion, #inmigracionilegaldesatada, #invasionprogramada, #Noseintegran, #deportacionesmasivas, #Refugiadosnobienvenidos y #gobiernocriminalcorruptoymentiroso. En cuanto a los hashtag que se incluyen en los tuits bajo la etiqueta #Refugiados se han encontrado: #diamundialdelrefugiado, #refugiadosucranianos, #Ukraine, #PutinWarCriminal, #ayudaUcrania y #Nomasguerrasporfavor. Estos hashtag poseen una importante vinculación a los discursos del odio que se promueven dentro de la temática que se analiza que se promueve.

Figura 4

Imagen presente en el #NoSonRefugiados



Nota. Elaboración propia.

Figura 5

Tuit presente en el #NoSonRefugiados

Los próximos concejales de tu distrito, como no pongamos remedio.
[#NoSonRefugiados](#)



Nota. Elaboración propia.

Figura 6

Imagen presente en el #NoSonRefugiados



Nota. Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

Este estudio ha permitido visibilizar este dualismo en el trato hacia los refugiados, así como el discurso de odio hacia el colectivo proveniente del sur en la red social Twitter. La normalidad con la que se vierte el odio en las redes sociales no es un fenómeno aislado. Los datos que ofrece la ONDOD (2021) reflejan un aumento del 43.6 % de los delitos de odio en España desde el año 2013, por lo que se habla de un hecho real, a la vez que enormemente peligroso para la convivencia social. De esta forma, cabe recordar que las víctimas han de ser el foco del debate, ya que son quienes sufren y ven peligrar en ocasiones su propia integridad física, así como a la vulneración de sus DDHH más fundamentales como el derecho a la vida, la seguridad y la no discriminación. Por ello, las actuaciones que se lleven a cabo desde las instituciones públicas ha de ir en esta línea, centrada en primer lugar sobre la protección para que no se vulneren los derechos de las víctimas.

Las tipologías discursivas de odio que se reflejan aquí pretenden establecer diferencias entre categorías de refugiados en función de su lugar de procedencia, etnia, religión o rasgos físicos. El mensaje que se transmite a través de los tuits con el hashtag #NoSonRefugiados se asocia a categorías como violencia, hombres, invasión, personas negras, llegada masiva y desordenada. En contraposición, el mensaje que se pretende transmitir a través del hashtag #Refugiados se

relaciona con categorías como ternura, mujeres y niños, acogida, personas blancas y pena. De esta forma, se busca vincular la inseguridad ciudadana como consecuencia de la acogida de un colectivo con unas características concretas. En definitiva, se pretende transmitir un discurso reaccionario y de odio que busca afianzar prejuicios basados en respuestas emocionales de rechazo más que en juicios racionales (Martínez et al., 2019).

Este estudio refleja la necesidad de proporcionar formación específica sobre el análisis del contenido audiovisual, ya que como menciona Ibarra (2016), las imágenes se conforman como un mecanismo muy eficiente para la propagación de la desinformación. Larrosa (2007) entiende que la educación está en la obligación de ofrecer herramientas para comprender el mundo visual. Esta concepción cobra más importancia aún en la actualidad, especialmente en los medios de comunicación, los cuales usan, en ocasiones abusan, de los contenidos visuales como mecanismo para informar, y en ocasiones desinformar. Si no se considera este enfoque, se condena a los niños y niñas a convertirse en sujetos fácilmente manipulables, por lo que la alfabetización visual debe de ser una realidad.

Todas estas concepciones cada vez cobran más importancia en el ámbito de la educación, fruto de ello la reciente publicación de la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), en donde se introduce la comunicación audiovisual y la competencia digital, con un enfoque hacia la alfabetización mediática. No obstante, a la expensa está de ver cómo será la integración real en la escuela de estas propuestas teóricas, claves para el futuro de la educomunicación.

El fenómeno del odio constituye una amenaza para los valores democráticos, la estabilidad social y la paz (Revenga, 2015). En este sentido los medios sociales en general y las redes sociales en particular poseen un gran poder sobre la opinión pública y pueden convertirse en una plataforma que fomenta la estigmatización, la deshumanización y la intolerancia. Por ello, se hace más necesario que nunca lo mencionado anteriormente, una formación crítica sobre los medios, que abogue por entender los intereses ideológicos y económicos presenten en todos los medios de comunicación.

La lucha contra el discurso de odio es responsabilidad de toda la ciudadanía, ya que todos podemos contribuir a la prevención de esta tipología discursiva, que puede ser el origen de la violencia contra personas especialmente vulnerables y otras violaciones graves de los derechos humanos. En definitiva, como educadores, debemos ser conscientes de esta realidad con el fin de promover una educación intercultural, antirracista y crítica en el uso de los medios y las redes sociales desde la escuela. En consecuencia, posicionarse frente a este peligroso fenómeno,

entendiendo la necesidad de dar voz a quienes sufren de las injusticias sociales, y promover valores de igualdad, respeto y diversidad. La educación en estos valores es la clave para lograr sociedades más pacíficas y justas (ONU, 2015),

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Del Olmo, M. (2005). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. *XXI: Revista de Educación*, 7, 13-23.

Essalhi, A. (2022). *El discurso del odio en Twitter: análisis de la situación de los refugiados*. Manuscrito no publicado

Freise, S. (2019). *Construir un sistema de códigos*. Atlas.Ti.

https://doc.atlasti.com/QuicktourMac.es.v9/Codes/CodeSystem_es.html

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las tres rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill. McGrawHill Education.

Ibarra, E. (2016). Discurso de Odio y Tsunami de Xenofobia e Intolerancia. *Informe Raxen*, 106.

Larrosa, J. (2007). Las Imágenes de la Vida y la Vida de las Imágenes: tres notas sobre el cine y la educación de la mirada. *Educação & Realidade*, 32(2), 7–22.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Martínez, M. A., De Santiago, P. P., Bustos, L., & Rengifo, M. S. (2019). Discursos de odio: una epidemia que se propaga en la red. Estado de la cuestión sobre el racismo y la xenofobia en las redes sociales. *Mediaciones Sociales*, 18, 25-42. <https://doi.org/10.5209/meso.64527>.

Ministerio del Interior, Secretaría de Estado de Seguridad. (2013). *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España*. Gabinete de Coordinación y Estudios.

Oficina Nacional de Lucha contra los Delitos de Odio. (2019). *Informe de la evolución de los delitos de odio en España*. Gabinete de Coordinación y Estudios.

ONU (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. ONU.

Pla, I., Adam, A & Bernabeu, I. (2013). Estereotipos y prejuicios de género: factores determinantes en Salud Mental. *Norte de Salud Mental*, 11, (46), 20-28.

Revenga, M. (2015). *Libertad de expresión y discursos del odio*. Miguel Revenga Sánchez, (dir.). Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.

San Martín, D. (2014). Revista Electrónica de Investigación Educativa Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa Research. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104–122.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Codificación abierta y Codificación axial. In *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*.

Universidad de Salamanca (2020). *PHARM. Preventing Hate Speech Refugees and Migrants. European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020)*.
Universidad de Salamanca.

BOTBUSTERS: INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA LUCHA CONTRA LA DESINFORMACIÓN⁵⁴

Roberto Feltrero

UNED

Saeta Hernando

IDYL

Sara Osuna-Acedo

UNED

rfeltrero@edu.uned.es

PALABRAS CLAVE

Fake News, fact-checkers, alfabetización digital, objetivos desarrollo sostenible, ludificación, innovación educativa, desinformación.

RESUMEN

Se presenta una investigación sobre los resultados cuantitativos de la aplicación de una actividad gamificada (*serious game*) para la educación mediática crítica. Tomando como referencia formativa los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), se ha diseñado una actividad para estimular el pensamiento crítico en temas relacionados con 4 de esos objetivos. Se ha propuesto a los participantes opinar y comprobar la veracidad de una serie de noticias, falsas y verdaderas, relacionadas con esos ODS.

El objetivo de este diseño innovador ha sido formar y educar en la alfabetización mediática necesaria para desarrollar el espíritu crítico al evaluar las noticias que se encuentran en redes sociales. Para ello, se ha propuesto el uso del plug-in InVID-WeVerify desarrollado dentro del proyecto europeo YouVerify! (<https://youverify.eu/es/>), como herramienta tecnológica avanzada para comprobar la veracidad de las noticias propuestas en el juego.

Los resultados obtenidos con la metodología de análisis cuantitativa reflejan el éxito de la iniciativa para la promoción del pensamiento crítico, así como un éxito relativo en el desarrollo de competencias de verificación con el Plug-in. Este éxito ha sido significativo en jugadores más jóvenes o cuando se ha combinado el juego con otros diseños pedagógicos para desarrollar

54 Este trabajo corresponde al proyecto YouVerify! (No LC-01648381) financiado por la Unión Europea a través del programa *DG-Connect Media Literacy for All*.

proyectos holísticos de lucha contra la desinformación. Los resultados también muestran los retos para conseguir que este tipo de actividad sea motivadora para el público en general.

1. INTRODUCCIÓN

La difusión viral de noticias falsas a través de las redes sociales crea innumerables problemas informativos y sociales por la falta de educación crítica de la ciudadanía. La alfabetización digital y mediática debe incluir tanto el espíritu crítico para comprender la verdadera dimensión e importancia de las noticias virales en las redes, como una formación y actitud tecnológica crítica que impulse la comprobación crítica de las noticias y los hechos que relatan (*fact-checkers*) (Breakstone et al., 2018)

Las personas necesitan generar hábitos de protección ante la desinformación y para ello son necesarias actividades y programas formativos que mejoren las habilidades tanto tecnológicas, como cognitivas que permitan desarrollar el pensamiento crítico. Habilidades que generen hábitos para dudar y reflexionar antes de reenviar noticias que pueden ser falsas y, así, detener las cadenas de transmisión de las noticias falsas. La credibilidad de las redes de transmisión de información debe sostenerse en la alfabetización mediante integral y el espíritu crítico de sus usuarios. Así se señala en las teorías de alfabetización mediática que destacan la resiliencia y el pensamiento crítico como nuevas habilidades necesarias para la navegación en la red (Humprecht et al., 2020; Nygren et al., 2022)

Particularmente, los estudiantes jóvenes se están formando en contenidos educativos sobre desarrollo sostenible (Aparicio Chofré et al., 2022). Las controversias asociadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son múltiples y variadas. Por ello, los estudiantes necesitan una mezcla de conocimientos teóricos y habilidades digitales para poder navegar con espíritu crítico y desarrollar la resiliencia frente a los intentos de manipulación de la opinión en temas tan fundamentales como el cambio climático, la salud alimenticia o la contaminación de los océanos.

Desde el punto de vista técnico, la verificación de noticias es una tarea compleja, sobre todo para el caso de las noticias falsas basadas en vídeos o imágenes manipulados. Existen diversas herramientas tecnológicas para apoyar en la verificación de noticias falsas, pero pocas actividades educativas que las contemplen como parte de las competencias digitales a desarrollar en la alfabetización mediática. En este contexto, el proyecto YouVerify!, financiado por el programa de la UE "*Media Education for all*", se ha desarrollado para ayudar al público en general y a la comunidad educativa a hacer frente a la desinformación en línea utilizando los

últimos avances en la verificación de imágenes y vídeos. El primer objetivo es fomentar el uso de la herramienta de verificación *InVID-WeVerify* entre el público en general. Para ello se han desarrollado dos iniciativas pedagógicas combinadas cuya efectividad ya se habían probado anteriormente (Gil-Quintana et al., 2016).

Por un lado, el sMOOC "Desinformación paso a paso"⁵⁵ que se llevó a cabo durante un periodo de seis semanas en tres idiomas (Francés, Inglés y Español). Se desarrolló con la orientación metodológica de los MOOC sociales (Gil-Quintana & Osuna-Acedo, 2020; Martínez Pérez, 2016). Contó con la participación de 1.700 personas, en su mayoría educadores, bibliotecarios o periodistas. Sus temas principales trataron sobre: la alfabetización mediática e informativa y el pensamiento crítico; la fábrica de información-desinformación; la de imágenes y vídeos; las estrategias de refutación; el diseño de proyectos de alfabetización mediática para combatir la desinformación visual. Uno de sus objetivos es, por tanto, estimular el uso de las herramientas y técnicas de comprobación de hechos e incorporarlas a los diseños pedagógicos que desarrollan la alfabetización mediática visual.

La otra aportación pedagógica del proyecto es el diseño de una experiencia de gamificación mediante el formato de un juego serio denominado "BotBusters"⁵⁶. Se ofrece un juego inmersivo con diversos materiales audiovisuales que sirven para que los usuarios conozcan controversias clave actuales en temas relacionados con los ODS. Su diseño se basa en los principios básicos de las actividades gamificadas que se desarrollan en contextos no formales y con medios tecnológicos, es decir, participación, proactividad, interactividad y entretenimiento. Además, se ha diseñado para que los usuarios desarrollen habilidades reflexivas para la toma de decisiones, en este caso sobre la veracidad de las noticias planteadas (Katsaounidou et al., 2019).

La mecánica del juego se basa en ofrecer misiones para verificar noticias falsas. Cada misión sugiere el uso Plug-in *InVID-WeVerify* en alguna de sus herramientas o funciones. De modo que se atrae la atención de los jugadores hacia esta herramienta de verificación. Se ha desarrollado en cuatro idiomas (francés, español, rumano e inglés). Sirve para los objetivos de alfabetización digital del proyecto *YouVerify!* y también se ha incluido como actividad en el MOOC "Desinformación paso a paso".

55 La versión en abierto de este MOOC, sin apoyo profesoral, aún está disponible en: <https://hub5.eco-learning.eu/course/disinformation-step-by-step-2/>

56 El juego está disponible en: <https://youverify.eu/es/node/27>

2. OBJETIVOS

El objetivo principal del proyecto YouVerify! es la alfabetización mediática para la lucha contra la desinformación y las noticias falsas. El objetivo de la herramienta educativa *BotBusters* es, además, la promoción y enseñanza del uso del plugin InVID-WeVerify. El objetivo específico de este ensayo es hacer una revisión cuantitativa de los datos obtenidos durante la aplicación del juego *Botbusters* para verificar los resultados y el posible éxito de la herramienta de gamificación para la consecución de ambos objetivos.

La hipótesis principal es que la estrategia de gamificación proporciona tareas y retroalimentación automática idóneas para estimular el pensamiento crítico mediante la reflexión y la revisión sobre las noticias presentadas. La dinámica interactiva ofrece, a su vez, una motivación extra para usar la herramienta de verificación InVID-WeVerify en caso de error. A su vez, el diseño del juego y los temas presentados sirven para mejorar los conocimientos y competencias de los jugadores en temas clave referentes a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, aunque ese tema no será objetivo de este trabajo.

3. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la innovación educativa en modo de sistema gamificado se ha diseñado un juego interactivo estructurado de la siguiente manera:

Una animación motivadora para iniciar el juego que presenta la necesidad de utilizar el pensamiento crítico en las redes sociales para mitigar los efectos de las *Fake News*. Para articular el contenido serio del juego (el aprendizaje sobre *Fake News* y sobre la herramienta *InVID-WeVerify*), se han diseñado dos personajes que ejercen de mentores y explican cómo jugar al juego.

Figura 4.

Introducción/motivación



Nota. fuente propia.

Figura 5

Mentor MIL, Sara (fuente propia)



Nota. fuente propia.

Figura 6:

Mentor tecnológico, Amadou



Nota. fuente propia.

Figura 7

Ejemplos de interacción en el juego



Nota. fuente propia.

-ODS15: Vida en la tierra, presentado por el avatar Sanda que estudia Biología y Medio Ambiente.

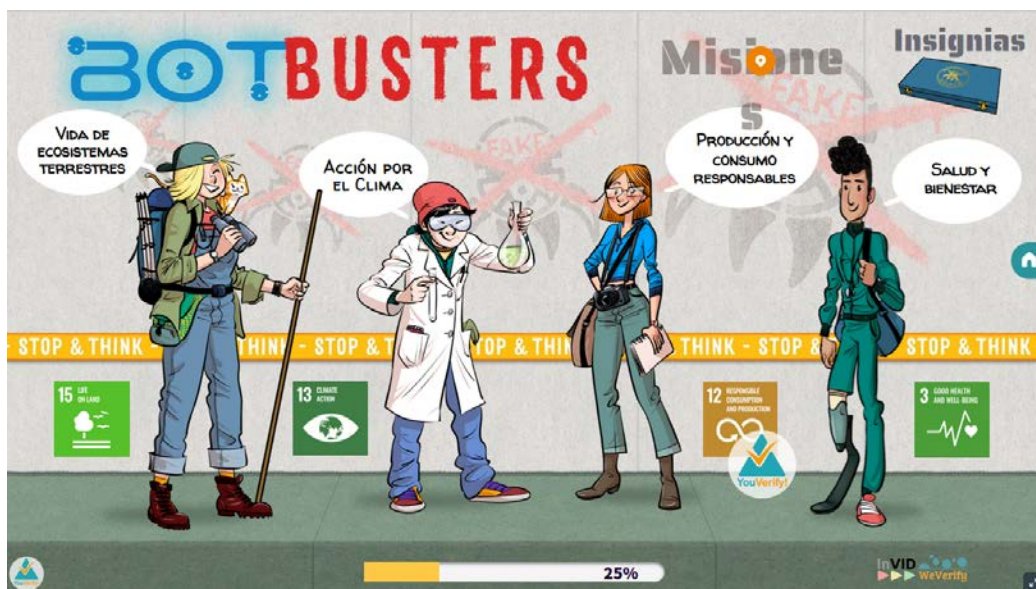
-ODS13: Acción por el Clima, presentado por el avatar Chag que estudia Ciencias del Clima.

-ODS12: Consumo y Producción Responsables, presentado por el avatar Julia que es activista y estudia Periodismo.

-ODS03: Buena salud y bienestar, presentado por Ahmed que estudia Medicina del Deporte.

Figura 8.

Pantalla para elegir entre las cuatro misiones



Nota. fuente propia.

Cada una de las misiones va acompañada de comentarios educativos de los mentores Sarah y Amadou. A medida que el jugador completa las misiones (barra de progreso amarilla), se le suministra un dígito (número) que debe anotar y conservar en el maletín de insignias (arriba a la derecha) hasta que complete todas las misiones. Cuando lo haga, tendrá derecho a conseguir el Diploma de "Fake News Botbuster" que otorga el juego como prueba de las habilidades desarrolladas.

El diseño informático del juego incluye una serie de controles para la toma de datos referentes a todas y cada una de las interacciones en la navegación de los jugadores. Eso permite un seguimiento exacto de sus decisiones, avances y resultados en el juego. Para los el análisis cuantitativo de este estudio se han recogido algunas interacciones relevantes relativas a los objetivos en estudio que se comentan en el siguiente apartado.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se analizan las estadísticas recogidas del juego serio en cada idioma, desde su publicación en la web del proyecto YouVerify!, 10 de febrero de 2022, hasta la finalización de las actividades de promoción del mismo, el 1 de junio de 2022. El análisis se hace sobre las variables e indicadores del juego que permiten comprobar la efectividad del mismo para motivar a los jóvenes a desarrollar su pensamiento crítico juzgando la veracidad de las noticias y verificando las mismas con las herramientas tecnológicas que el juego promociona, el Plug-in InVID-WeVerify. El análisis se va a llevar a cabo para cada una de las versiones del juego teniendo en cuenta que las actividades de promoción han sido diferentes en cada caso. Para el juego en francés existió un programa de difusión en medios de comunicación (medios de difusión en redes de *France Press*), así como actividades de promoción y seguimiento en escuelas. Para el juego en español se hizo difusión y promoción entre estudiantes universitarios. Para el juego en inglés se hizo solamente difusión en medios de comunicación. En el caso de la versión en Rumano no se llevó a cabo la difusión prevista, por lo que se han eliminado sus resultados de este análisis.

El número de visitas recibidas en la página web que da acceso al juego han sido:

Versión francesa: 13.956; Versión española: 608; Versión inglesa: 518

Los datos que se van a analizar serán los que proporciona el sistema estadístico de juego, es decir, partimos de los usuarios que, tras ver la página, decidieron ingresar al juego. El siguiente gráfico ofrece esos datos según los siguientes conceptos:

-*Entran en el juego*: interesados en el juego que inician su dinámica (botón *start*) tras leer el planteamiento de la página inicial

-*Terminan una misión o más*: jugadores que se sumergen en el juego completando, al menos, una de las misiones

-*Descargan InVID-WeVerify*: jugadores que bien al inicio o durante el transcurso del juego, descargan la herramienta tecnológica para verificar la fiabilidad de las noticias.

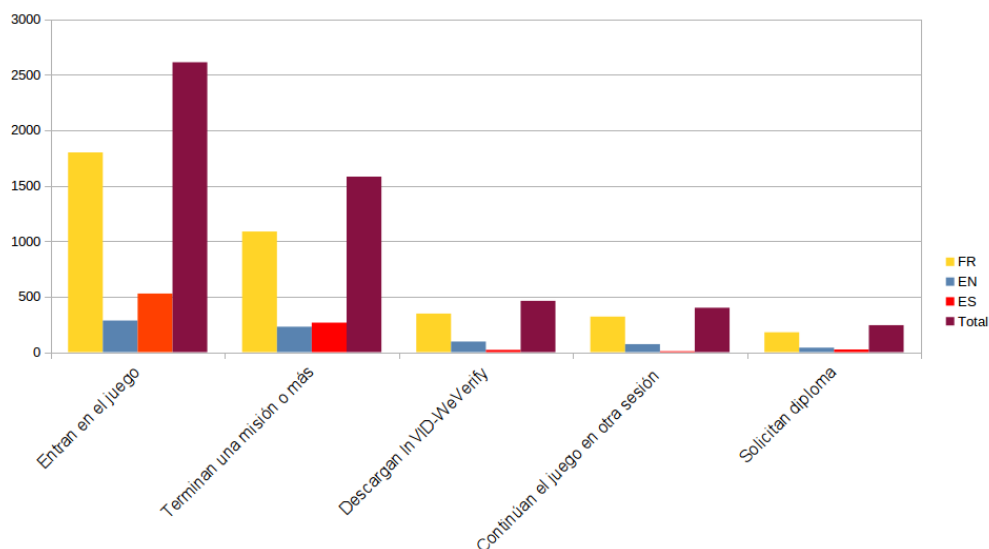
-*Continúan el juego en otra sesión*: jugadores muy interesados en el juego que ingresan en el mismo en ocasiones sucesivas para ir completando misiones.

-*Solicitan diploma*: jugadores que completan las 4 misiones, ganan sus códigos y solicitan el certificado que les acredita como *BotBusters*.

En la siguiente gráfica vemos los resultados de estos indicadores, y a continuación podemos ver los datos numéricos correspondientes en la siguiente tabla:

Figura 9.

Gráfico con los datos extraídos del juego



Nota. fuente propia.

Figura 7.

Tabla. Número de jugadores en cada interacción

	FR	EN	ES	Total
Entran en el juego	1800	285	528	2613
Terminan una misión o más	1087	229	266	1582
Descargan InVID-WeVerify	347	95	20	462
Continúan el juego en otra sesión	320	72	8	400
Solicitan diploma	179	40	24	243

Nota. fuente propia.

Como observamos, los resultados para la versión en francés han sido muy exitosos con más de catorce mil visitas, de las cuales el casi el 20% decidieron entrar en el juego. Sin embargo, también demuestra que la difusión masiva en medios y redes relativos a la prensa generalista

no fue muy efectiva, pues en el caso de la versión española ese porcentaje es mucho más elevado con una difusión en espacios universitarios. No es el cometido de este estudio comparar los diversos métodos de difusión ni tampoco hay datos precisos para ello, pero es razonable pensar que los resultados de la difusión en el caso de la versión en inglés son más ajustados a la normalidad, es decir, casi un 50% de los que se informaron sobre el juego lo iniciaron). Un porcentaje que indica que el juego se entiende y resulta lo suficientemente atractivo para que los jugadores lo estudien.

De un total de 2613 jugadores que iniciaron el juego, 1582 completaron correctamente una misión, es decir, más de un 60%. Se trata de un resultado muy significativo de la capacidad de motivación del juego pues el tiempo medio para resolver una misión, que incluye vídeos introductorios no debería ser inferior a dos minutos si se presta un mínimo de atención a todos los aprendizajes que propone el juego. El éxito se explica mejor si atendemos a que se trata de un esfuerzo muy superior a las demandas de atención de los contenidos de las redes sociales más populares.

Un dato muy significativo para el objetivo más específico del juego es el número de descargas del Plug-in InVID-WeVerify. Este dato lo vamos a tomar en relación a los jugadores que sí completaron una misión, para evaluar el efecto motivacional de la estructura y dinámica del juego. De los 1.582 jugadores que completaron al menos una misión, 462 accedieron a la página de descarga del Plug-in. Es decir, casi un 30% de los que jugaron, se tomaron el juego en serio y se apropiaron de la herramienta. Teniendo en cuenta el carácter voluntario y abierto del juego es un porcentaje significativamente alto. Las diferencias por países se explican, de nuevo, por las diferencias en cuanto a la difusión y promoción. En el caso francés, en el que han habido intervenciones directas en escuelas, el porcentaje de acceso al Plug-in es un poco mayor, mientras que en el caso español apenas llega al 10%. Claramente, los estudiantes universitarios han confiado en el sentido común y acertaron las respuestas verdaderas sin necesidad de comprobar y corregir ayudados por el Plugin. En este caso, la gamificación se ha mostrado ineficiente en caso de un primer acierto. Es decir, sería interesante incorporar alguna motivación adicional para que este tipo de usuarios también buscasen la ayuda tecnológica y no se basaran únicamente en el sentido común. De nuevo, el porcentaje inglés (cerca del 40%), con un público más diverso y abierto, sin condicionantes ni intervenciones específicas en aula, da una mejor muestra de la eficiencia motivacional del juego.

Los otros dos datos que se presentan, número de jugadores que “repiten” sesión sucesivamente en el juego y número de jugadores que descargan el diploma, se leen mejor a la luz del dato anterior. Es decir, el número de jugadores que completan las misiones correctamente (iniciando sesión sucesivamente hasta completar las 4 misiones) y se apropian de los conocimientos del juego, descargando y usando el Plug-in InVID-WeVerify es similar y ronda el 30% en ambos casos. Que ese porcentaje disminuya en el caso de los jugadores que reclaman su diploma (poco más del 15%), no significa nada más que eso, es decir, que los jugadores se han sentido atraídos por el reto y no por la recompensa final (que no dejaba de ser testimonial).

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

Uno de los efectos negativos del uso masivo de redes sociales es que las noticias falsas se propagan y se viralizan de forma incontrolable. Sólo una alfabetización mediática que permita a los individuos la correcta interpretación de los mensajes audiovisuales desde un espíritu crítico puede minimizar estos efectos negativos. Este es un desafío desde el punto de vista educativo que se ha de afrontar estimulando la adquisición de habilidades y competencias diversas. Conseguir este objetivo para la población en general, y para los jóvenes en particular, requiere el empleo de estrategias innovadoras que aprovechen la misma potencia audiovisual de retroalimentación automática a los que están habituados en su interacción con las redes. El juego serio *Botbuster* se ha mostrado una buena herramienta para estimular el desarrollo de alguna de estas competencias de alfabetización digital. Haber conseguido que un alto porcentaje de los jugadores visiten las misiones e interaccionen con el juego significa un éxito respecto al objetivo principal: se ha motivado a los jóvenes a realizar la tarea de reflexionar si una imagen o un vídeo pueden haber sido manipulados, estimulando así su pensamiento crítico.

La revisión y comprobación técnica precisa de esas manipulaciones informativas es una tarea compleja que requiere de competencias más avanzadas. A pesar de las ayudas tecnológicas proporcionadas por las herramientas del Plug-in INVID-WeVerify, la verificación exacta de la manipulación en un vídeo o en una imagen aún resulta sumamente compleja. Esto influye en esta investigación porque se hace más complejo aún el análisis de resultados. Los resultados del juego no sirven sacar conclusiones concluyentes sobre el desarrollo de esas competencias. Aunque indican que los jugadores, en un porcentaje significativamente alto, han descargado y practicado con la herramienta, es necesario otro diseño de investigación más preciso para desarrollar y cuantificar correctamente el manejo del Plug-in y el desarrollo de las competencias avanzadas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aparicio Chofré, L., Bohorques Marchori, L., De Paredes Gallardo, C., Escamilla Robla, C., Giménez Fita, E., & Quilez Moreno, J. M. (2022). Los ODS como instrumento de aprendizaje: Una experiencia multidisciplinar en los estudios universitarios. *Revista de Educación y Derecho, 1 Extraordinario*, 307-332. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37706>
- Breakstone, J., McGrew, S., Smith, M., Ortega, T., & Wineburg, S. (2018). Why we need a new approach to teaching digital literacy. *Phi Delta Kappan, 99*(6), 27-32. <https://doi.org/10.1177/0031721718762419>
- Gil-Quintana, J., Camarero-Cano, L., Cantillo-Valero, C., & Osuna-Acedo, S. (2016). SMOOC and gamification—A proposed ubiquitous learning. *International Symposium on Emerging Technologies for Education, 507-513*.
- Gil-Quintana, J., & Osuna-Acedo, S. (2020). Citizenship Training through sMOOCs: A Participative and Intercreative Learning. *Sustainability, 12*(20), 8301. <https://doi.org/10.3390/su12208301>
- Humprecht, E., Esser, F., & Van Aelst, P. (2020). Resilience to Online Disinformation: A Framework for Cross-National Comparative Research. *The International Journal of Press/Politics, 25*(3), 493-516. <https://doi.org/10.1177/1940161219900126>
- Katsaounidou, A., Vrysis, L., Kotsakis, R., Dimoulas, C., & Veglis, A. (2019). MAtHE the Game: A Serious Game for Education and Training in News Verification. *Education Sciences, 9*(2), 155. <https://doi.org/10.3390/educsci9020155>
- Martínez Pérez, J. (2016). El empoderamiento del alumnado desde el modelo sMOOC. *Revista Mediterránea de Comunicación, 7*(2), 69. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.6>
- Nygren, T., Frau-Meigs, D., Corbu, N., & Santoveña-Casal, S. (2022). Teachers' views on disinformation and media literacy supported by a tool designed for professional fact-checkers: Perspectives from France, Romania, Spain and Sweden. *SN Social Sciences, 2*(4), 40. <https://doi.org/10.1007/s43545-022-00340-9>
- Ortiz-Sobrino, M. Á., Marfil-Carmona, R., & Osuna-Acedo, S. (2018). Entretenimiento de calidad en el ocio audiovisual y digital: oportunidades para la educación en los medios y las industrias creativas del siglo XXI. *Entretenimiento de calidad en el ocio audiovisual y digital: oportunidades para la educación en los medios y las industrias creativas del siglo XXI.*, 187-208. Dykinson.

UN MODELO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA EL DESARROLLO E IMPLANTACIÓN DE ESTUDIOS SUPERIORES A DISTANCIA EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS ⁵⁷

Roberto Feltrero

UNED

Luz Lazos

UNAM

Eurídice Sosa

UPN

Yasnaya Aguilar

Centro AYUUIJK

rfeltrero@edu.uned.es

PALABRAS CLAVE

Educación intercultural, justicia social, equidad educativa, educación superior en contextos interculturales.

RESUMEN

Se presentan los resultados de un proyecto para elaborar un modelo de educación intercultural para centros de educación superior en comunidades indígenas que les permita ofrecer licenciaturas a distancia de instituciones regladas pero adaptadas a las condiciones sociales y culturales de cada región. Cada centro dispondrá de profesores tutores para la asistencia y acompañamiento presencial y virtual a los estudiantes de programas de educación superior respetando la lengua, cultura y valores de cada comunidad. Las asignaturas y así como los cursos de extensión universitaria en formación lingüística y cultural de cada región completarán los estudios adaptados gracias a los recursos educativos de cada centro. Esto garantizará la igualdad social y el acceso a la educación superior de los miembros de todas esas comunidades sin que esa educación suponga el abandono de sus pueblos, lenguas y tradiciones originarios.

Este modelo se está implementando en el Centro de Educación Superior Ayuujk de la comunidad Mixe de Ayutla, Oaxaca, México, con interesantes resultados en las herramientas tecnológicas y en red asociadas al mismo. Se presentan estas herramientas y los resultados

⁵⁷ Este trabajo se ha desarrollado con el apoyo del programa de proyectos 2021 de Cooperación Internacional para el Desarrollo y la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible financiado por el Vicerrectorado de Internacionalización de la UNED

obtenidos hasta el momento en la creación e implantación de los estudios superiores adaptados al entorno de la comunidad, incluyendo una implementación tecnológica adecuada y el establecimiento de los marcadores que permitan su evaluación y futuro ajuste.

1. INTRODUCCIÓN

Las comunidades indígenas reclaman desde hace años un modelo de educación superior intercultural incluyente que sea respetuoso con el conjunto de saberes y tradiciones de cada comunidad. Desde la lengua, hasta los valores medioambientales, pasando por la estructura política y social, los saberes tradicionales se ven minimizados en los sistemas de educación superior que acaban resultando excluyentes para estas comunidades.

Los sistemas educativos, y más cuando hablamos de tecnologías educativas, olvidan frecuentemente una característica muy importante de los seres humanos: la diversidad. Nuestras características físicas, nuestras habilidades, nuestro lenguaje o nuestros valores y conocimientos definen preferencias y necesidades que son tenidas en cuenta en los sistemas educativos, sobre todo en la educación superior.

El modelo que se propone tiene como objetivo hacer posible la convivencia entre los grupos que conforman una sociedad diversa desde un plano de igualdad, libertad y justicia social (Olivé, 2014). Está basado en el diálogo y en el reconocimiento de la diversidad cultural. En un sistema educativo, atender la diversidad cultural requiere también reconocer los conocimientos tradicionales, locales o indígenas como sistemas de conocimiento. Por una parte, un reconocimiento efectivo del conocimiento tradicional sienta las bases para la revalorización de las lenguas y culturas indígenas. Se trata de evitar la “aculturación” por la imposición de perspectivas externas que dan lugar al desarraigo de los profesionales. Es importante mencionar que el acceso a una educación intercultural que permite el fortalecimiento y enriquecimiento de los conocimientos locales a través del diálogo e interacción con otros tipos de conocimiento, como son el científico y tecnológico.

La propuesta de solución a este problema pasa por estimular procesos de innovación educativa y social para que el diseño de estrategias educativas se adapte a la diversidad cultural y los valores de cada comunidad. Esto implica el empoderamiento de las comunidades o grupos sociales excluidos mediante la transferencia de conocimiento y herramientas tecnológicas que les permitan ser partícipes activos en los medios de comunicación y producción de contenidos y recursos educativos.

En este contexto de diversidad cultural e innovación educativa inclusiva, se ha inaugurado el Centro de Estudios Superiores Ayuujk en la comunidad de San Pedro y San Pablo Ayutla de Oaxaca, México. Un centro para que los estudiantes de la región Mixe puedan cursar licenciaturas o estudios superiores a distancia o en la modalidad de enseñanza abierta. El “Centro Ayuujk” se inaugura con el objetivo de contribuir al reconocimiento, valoración y difusión de la diversidad cultural de Oaxaca a través de la formación de estudiantes, profesores y miembros de la comunidad, así como en actividades de investigación y extensión universitaria. Todo ello de una perspectiva crítica, científica y académica orientada a la construcción de una sociedad plural, democrática y sostenible.

El modelo que aquí se propone está diseñando para comunidades indígenas, incluyendo una implementación tecnológica adecuada y una perspectiva pluralista e intercultural para afianzar la pertinencia cultural, considerando estrategias que inciden en el acceso, ingreso permanencia y egreso de los estudiantes. También se considera un plan de investigación que conduzca al establecimiento de los indicadores que permitan la evaluación y futuro ajuste del modelo, incluyendo la posibilidad de su aplicación en otras comunidades.

El modelo se plantea para atender tres de los principales problemas que enfrenta la educación dirigida a comunidades indígenas en México (Coneval, 2019):

1. Mayores carencias de infraestructura, servicios, equipamiento, materiales educativos y personal capacitado en las escuelas de poblaciones rurales y semiurbanas.
2. Dificultades en el acceso físico y económico a la educación, por las condiciones de la población y su lugar de residencia que inciden directamente en las posibilidades de ingreso a la Educación Superior.
3. Planes, programas y materiales educativos que tienen poca pertinencia lingüística y cultural y relevancia en los contextos educativos, lo incide directamente en el aprovechamiento, la permanencia, el egreso y la incorporación al mercado laboral, así como en la incidencia social de los universitarios en sus comunidades.

Por ello, las actividades que se están implementando en el Centro Ayuujk se proponen desarrollar los siguientes niveles de articulación:

-Articulación y combinación de escenarios educativos digitales y presenciales para los cursos de licenciatura, que permitan el tránsito curricular de una experiencia a distancia a una experiencia situada en un contexto comunitario. En primer lugar, se propone combinar el uso de plataformas de educación a distancia con tutorías presenciales, lo que implica que los estudiantes van a desarrollar las actividades de la educación en línea, en el propio centro, para

asegurar que cada estudiante cuente con las condiciones de equipamiento y conectividad para su formación. Acudir al centro, permitirá a los estudiantes participar en actividades presenciales guiadas por tutores que establecerán dinámicas de aprendizaje y actividades de acompañamiento para cumplir de forma exitosa con los objetivos programados en los cursos.

Las actividades presenciales son importantes para asegurar el tránsito de los educandos desde la experiencia presencial hacia el desarrollo tanto de capacidades de autoaprendizaje y autorregulación, como de capacidades de comunicación académica oral y escrita, particularmente las habilidades de la escritura digital, todas ellas indispensables en la formación universitaria, incorporando además diversas tecnologías a sus prácticas de estudio multimodal, tanto de forma individual como formando parte de una comunidad de aprendizaje.

En su conjunto, estas actividades van a contribuir a la permanencia y egreso de los estudiantes del Centro Ayuujk.

-Articulación entre contenidos curriculares y diálogo de saberes para procesos de enseñanza y aprendizaje, para asegurar un eje de educación intercultural situado a lo largo de todas las formaciones disciplinarias.

Es importante que el Centro Ayuujk sea un espacio para el diálogo e investigación continuos en torno a problemas transversales, que puedan contribuir a la formación teórico-práctica especializada como parte de los estudios universitarios, enriquecida por una experiencia de educación intercultural centrada en el diálogo de saberes. Para ello se propone:

a) La participación voluntaria de los estudiantes en actividades académicas para establecer diálogo con profesionales locales y regionales de la profesión, organizados en la forma de cursos y diplomados de educación continua. La participación en actividades con las características mencionadas puede convalidarse como un diplomado profesionalizante en el campo que se haya formado en torno a temas integradores, por ejemplo: Pluralidad Jurídica, Intérprete Jurídico, Prácticas de Salud Comunitaria, Recuperación de Saberes Tradicionales para salud Comunitaria, Cuidado y Salud de animales de Traspatio.

b) El trabajo en y con la comunidad a través de proyectos con metodología de Aprendizaje por Servicio se convierte en este contexto en la innovación educativa ideal para integrar la acción, el compromiso social y el aprendizaje en valores mediante el contacto directo de investigadores, docentes y estudiantes con la comunidad (Ayuste, Escofet, Obiols y Masgrau, 2016). Cabe mencionar que la incorporación de esta metodología de enseñanza y aprendizaje permite mejorar la contribución de la universidad hacia una sociedad más justa y sostenible (Vázquez,

Aza y Laneso, 2014). Estas actividades podrán convalidarse como diplomado o documento de titulación.

c) El estudio orientado al aprendizaje de lengua y cultura mixte como parte del desarrollo de habilidades de comunicación académica escrita y oral para el ejercicio de su profesión. Estas actividades podrán convalidarse como diplomado o actividad de titulación.

Se propone que en estos programas formativos se abordan grandes temas transversales o grandes temas generadores (Freire, Paulo, 1976) que permitan asegurar un espacio para desarrollo de capacidades de autoaprendizaje, comunicación académica, en diálogo continuo con los expertos profesionales y comunitarios en estos temas generadores o transversales, locales y regionales.

Esto es una oportunidad para desarrollar capacidades formativas mediante el aprendizaje situado, marcando una diferencia con el aprendizaje de contenidos descontextualizados, al abordar contenidos emergentes que son relevantes como temas transversales o generadores, que favorezcan la problematización, el desarrollo del pensamiento crítico, la posibilidad de ejercitar diálogos permanentes entre las culturas, el conocimiento, la ciencia y el diálogo con los saberes propios y comunitarios, saberes regionales y culturas vivas, articulando la formación curricular con temas centrales de la vida comunitaria y regional, de manera que la vinculación con la sociedad, no será una actividad puntual esporádica, sino un eje transversal.

Esta articulación y diálogo entre disciplinas y saberes propios de las comunidades de referencia, es un esfuerzo porque la articulación también ocurra entre los contenidos curriculares y los contextos de vida de los educandos, que aseguren que la contextualización coadyuve de manera significativa a una enseñanza situada, contribuyendo a la permanencia y al egreso de los educandos.

Este diálogo es una necesidad localizada en la investigación educativa comparativa entre sistemas escolares generales y universitarios (OCDE, 2016), que considera que la contextualización de los contenidos es clave para la permanencia y logros, particularmente en la modalidad de estudios en línea o a distancia, construyendo un puente de significaciones que asegure la permanencia de los estudiantes hasta su titulación, en un constante ejercicio de vinculación entre el desarrollo curricular y los temas emergentes locales y regionales, que aporte pistas y experiencias de prácticas profesionales, no sólo como un requisito al cierre de los estudios de la licenciatura, sino a lo largo de toda la formación universitaria.

-Articulación de docencia, investigación y extensión, en torno a los temas de la comunidad de referencia y al funcionamiento de comunidades de aprendizaje universitarias.

En el intento de cerrar las brechas de desigualdad e inequidad social y educativa, es necesario (Barrón: 2020) pensar una tercera articulación que coadyuve a la titulación y a la eficiencia terminal. Y para ello es fundamental, considerar una articulación de las actividades de docencia, investigación y extensión del centro, en torno a los temas integradores o generadores que, como temas emergentes, permitan aproximaciones empíricas a realidades locales y/o regionales (Sousa, 2019).

Estas acciones contribuyen a que los estudiantes cuenten con los elementos teórico-metodológicos y prácticos para plantear y llevar a buen término un proyecto de investigación, como parte de las buenas prácticas de formación profesional, y no como un trabajo posterior al momento de escolarización, desvinculado de la trayectoria profesional (Sousa, 2019).

El funcionamiento académico de dicho centro deber servir para impulsar e impartir los planes de estudio de los niveles medio superior y superior, así como diplomados y cursos de autogestión. Todo ello bajo las modalidades del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia y Aprendizaje para toda la Vida a las que la existencia del centro aportará el acompañamiento y atención presencial de los estudiantes en la misma comunidad y según su lengua y cultura originaria. Se trata de dar respuesta a la carencia de espacios y al rezago educativo en el país, prestando especial atención al respeto de la diversidad cultural de la región. Todo ello debe contribuir a formar licenciados y profesionales con una perspectiva transdisciplinaria, intercultural e inclusiva capaces de identificar problemas y proponer soluciones en los niveles regional, nacional e internacional, de acuerdo a los principios de equidad, justicia social, pluralismo, democracia y reconocimiento de la diversidad cultural.

En este estudio se van a reflejar los trabajos de cooperación tecnológica y pedagógica para desarrollar las estrategias y metodologías con las que los profesores locales van a llevar a cabo sus labores de acompañamiento a los estudiantes. Es necesario, también, aprovechar la oportunidad para que las actividades del centro fomenten la innovación educativa inclusiva y el desarrollo de recursos educativos adaptados a los saberes tradicionales de cada comunidad indígena.

En este contexto, las actividades pedagógicas del centro pueden completarse con actividades de formación de los educadores para que ejerzan la labor tutorial mediante procesos de intervención social directa con los que apoyar, asesorar o dirigir el diseño y aplicación recursos educativos inclusivos. La metodología de aprendizaje servicio (ApS) puede propiciar modelos de educación proactiva de forma que los grupos de estudiantes y sus profesores puedan cooperar en iniciativas institucionales y sociales para el fomento de la diversidad cultural y la inclusión

social. Todo ello junto con los propios ciudadanos de la comunidad. De este modo, se formarían comunidades de innovación social plurales y multifocales que serían responsables de los sistemas e instrumentos necesarios para dar respuesta a sus propias necesidades en tecnologías y contenidos educativos de diversidad cultural.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este modelo intercultural se está concretando en el diseño pedagógico de las actividades del Centro Ayuujk según los siguientes objetivos particulares:

-Construir la Comunidad de Aprendizaje, Investigación, Innovación y Apropiación Social del Conocimiento del Centro Ayuujk que participará en las labores de seguimiento y evaluación del modelo híbrido intercultural.

-Generar las condiciones de operación del Centro Ayuujk mediante el desarrollo de capacidades e infraestructura tecnológica para los estudios a distancia.

-Desarrollar un programa de capacitación y formación propedeútica para que los estudiantes locales puedan acceder a los exámenes y requisitos de ingreso de las universidades participantes.

-Desarrollar programas de docencia, proyectos de investigación y actividades de extensión pertinentes para las realidades locales y regionales, desde una perspectiva intercultural con la participación de agentes locales y comunidades académicas y en colaboración con distintas entidades o instituciones.

La hipótesis general de este proyecto es que los procesos de innovación social en el diseño de metodologías y recursos educativos para la inclusión son necesarios y, además, deben ser socialmente sostenibles. Es necesario, por tanto, combinar el desarrollo de habilidades para la apropiación de metodologías y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento con las iniciativas sociales para promover la formación y participación ciudadana en los procesos de innovación educativa inclusiva. Se busca así aunar experiencias previas de acciones de políticas de igualdad y desarrollo, y replantearlas para el diseño de actividades docentes innovadoras. Todas ellas orientadas a la formación de competencias en sostenibilidad y atención a la diversidad mediante la participación en el diseño de las nuevas tecnologías y recursos educativos.

3. MÉTODO

Se llevó a cabo un estudio cualitativo en el que participó un grupo de expertos trabajó en la identificación de las necesidades de formación para la apropiación de tecnologías y metodologías educativas innovadoras conforme al modelo de educación intercultural en la

modalidad de aprendizaje combinado/híbrido propuesta. Se plantearon una serie de interrogantes para la discusión y exposición de ideas relativas al diseño de las estrategias educativas apropiadas para el centro Ayuukj. En concreto, los participantes de los grupos trabajaron en torno a los siguientes interrogantes:

-Estudio de modelos y herramientas educativas aplicables a experiencias de inclusión en el marco de los objetivos de desarrollo sostenible relacionados con la inclusión, sostenibilidad social y gobierno abierto en ámbitos cerrados como la gestión universitaria.

-Estudio diagnóstico de los estudiantes locales para el diseño de cursos de formación activa.

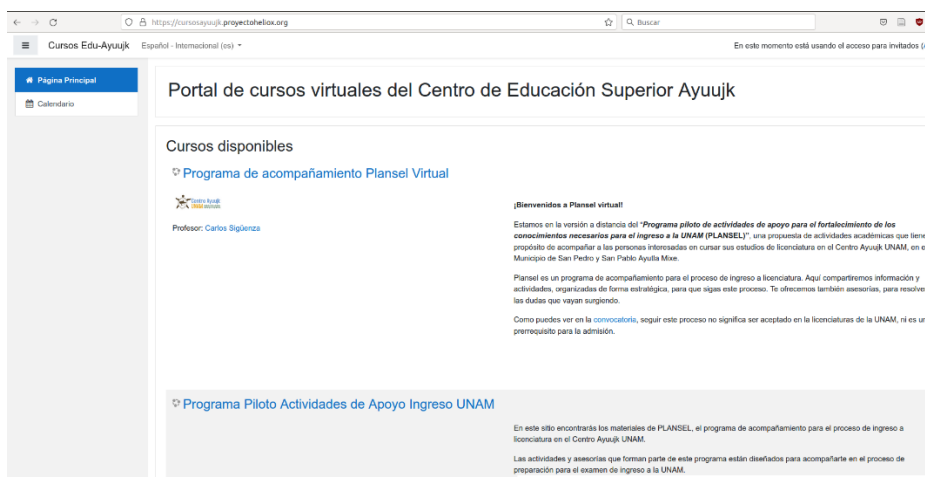
-Conocimiento sobre las tecnologías educativas, nivel de competencia y actitudes de los profesores locales en el manejo de las plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje y de herramientas de evaluación automatizada y masiva en entornos virtuales.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los trabajos llevados a cabo en la primera fase del proyecto se han centrado en la puesta en marcha de las primeras herramientas tecnológicas del modelo educativo propuesto. En primer lugar, una plataforma de LMS (Moodle). Esta plataforma se ha usado para elaborar dos cursos propedeúticos con los que ayudar a la formación de estudiantes locales en las pruebas de acceso a la universidad. En este caso, las pruebas de acceso a la UNAM, cuya oferta académica de la licenciatura de Derecho es la primera en implantar en el modelo híbrido del Centro Ayuukj.

Figura 10.

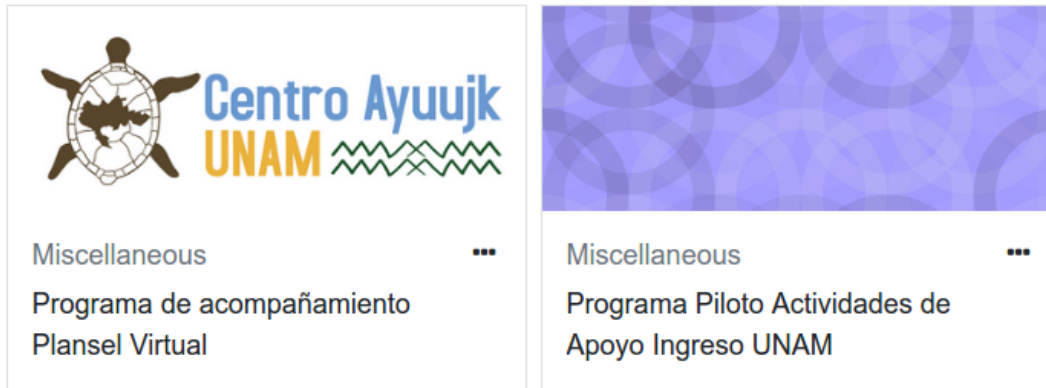
Página principal del portal de cursos Ayuukj



Nota. Fuente propia.

Figura 11.

Detalle de los cursos disponibles en el portal de cursos Ayuujk (fuente propia)



Nota. Fuente propia.

El primer curso refleja el programa de acompañamiento PLANSEL que está pensado para que cada participante dedique al menos 18 horas semanales de trabajo efectivo en total, como un mínimo para cubrir, en seis meses, las 9 materias que vienen en el examen de acceso a la carrera de Derecho. En este curso han participado 4 profesores de diversas instituciones educativas mexicanas, así como dos colaboradores Mixes locales del Centro Ayuujk. Este curso ha contado con la participación de 26 estudiantes que ha seguido con aprovechamiento las actividades propuestas que han participado en las sesiones presenciales llevadas a cabo en el centro.

El segundo curso es un espacio suplementario de acompañamiento virtual para que los estudiantes puedan llevar a cabo prácticas y ensayos del examen de acceso a la UNAM. Se trata de un espacio de prácticas híbrido e intercultural en el que los estudiantes cuentan con la posibilidad de hacer prácticas presenciales (en las instalaciones del centro Ayuujk) o virtuales. En ambas modalidades, presencial o virtual, cuentan con el apoyo de los dos colaboradores Mixes del centro, que se comunican con ellos en lengua española y lengua Mixe. Este curso ha contado con 41 estudiantes que han participado a distancia en la plataforma educativa.

El otro resultado relevante del modelo educativo es un curso de extensión universitario en modo de aprendizaje abierto tipo MOOC titulado “Diversidad Cultural y Educación STEM”:

Figura 12.

Cartel de promoción del MOOC "Diversidad Cultural y Educación STEM"

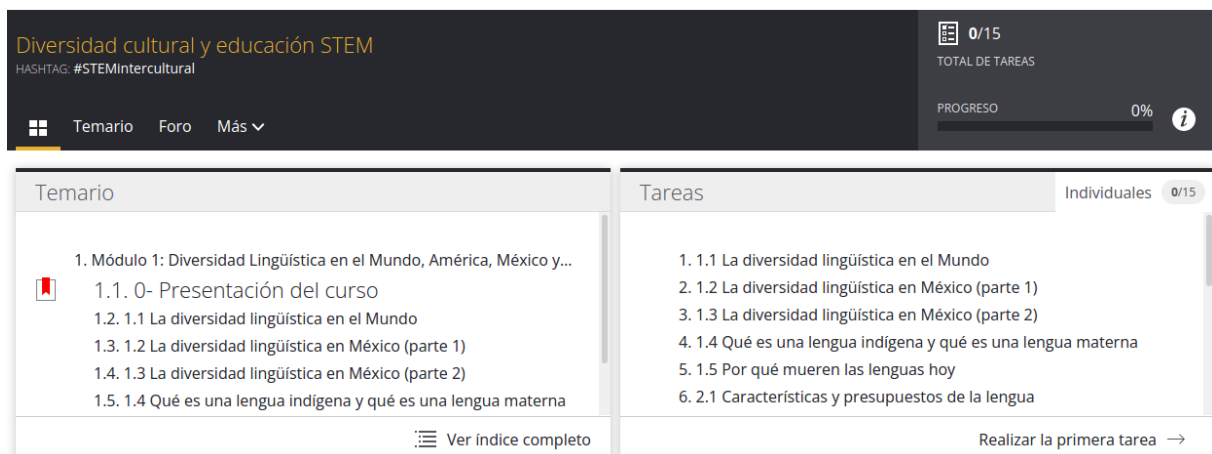


Nota. A partir <https://hub11.eco-learning.eu/course/diversidad-cultural-y-educacion-stem/>

El curso aporta una experiencia de enseñanza abierta a distancia y supone el primer curso de extensión universitaria dirigido, elaborado y ofrecido por el Centro Ayuujk. Cuenta con todo tipo de recursos digitales interactivos para la enseñanza de los conceptos básicos sobre diversidad lingüística que son necesarios para las labores de educación y divulgación de las ciencias.

Figura 13.

Vista general del curso y sus actividades para los estudiantes



Nota. Fuente propia.

Su temario vincula cuestiones de diversidad lingüística y encauación en ciencias desde la perspectiva intercultural. Hace hincapié en la necesidad de refuncionalizar las lenguas indígenas para poder desarrollar los conocimientos tradicionales como conocimientos científicos y de trata de estimular la apropiación e incorporación de los avances científicos en un modo que incluyan y respeten la diversidad de valores y preferencias de cada comunidad.

Figura 14.

Detalle de los recursos educativos de los módulos 2 y 3

Módulo 2: Transmisión Conocimiento en la lengua Oral y Escrita	Módulo 3: Educación, ciencia y otros conocimientos
2.1 Características y presupuestos de la lengua ▶ VIDEO 📄 TEST	3.1 Conocimientos científicos y conocimientos tradicionale 📄 TEXTO 📄 TEST
2.2 Lenguas indígenas y tradición escrita ▶ VIDEO 📄 TEST	3.2 Cultura científica 📄 TEXTO 📄 TEST
2.3 Lengua oral y transmisión del conocimiento ▶ VIDEO 📄 TEST	3.3 Apropiación social de la ciencia y la tecnología 📄 TEXTO 📄 TEST
2.4 Lengua escrita y transmisión del conocimiento ▶ VIDEO 📄 TEST	3.4 Educación STEM ▶ VIDEO 📄 ADJUNTOS 📄 TEST
2.5 La lengua de la ciencia ▶ VIDEO 📄 ADJUNTOS 📄 TEST	3.5 Educación científica intercultural 📄 TEXTO 📄 TEST

Nota. Fuente propia.

El curso cuenta con profesores locales, del centro Ayuujk, que han sido formados en estas estrategias educativas innovadoras para que puedan desarrollar más experiencias de este tipo en el futuro. El equipo de profesores integra especialistas en MOOC y educación a distancia de la UNED de España (gracias a la financiación de su programa de Cooperación Internacional para el Desarrollo) y otros profesores de diversas instituciones mexicanas que han colaborado en la preparación de los recursos educativos y la formación del profesorado local. Está previsto ampliar esta experiencia y llevar a cabo las traducciones de este y otro curso en lengua Mixe, así como desarrollar nuevos cursos orientados a la diversidad cultural y la educación intercultural e inclusiva.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

La constitución de universidades “indígenas” localizadas y focalizadas en regiones específicas han tenido diversos problemas relacionados con las dificultades de lograr que los títulos de una universidad local tengan el reconocimiento académico y social que poseen las universidades

tradicionales. La justicia y equidad en el acceso a la educación se debe basar no sólo en el acceso una infraestructura o unas titulaciones, sino en el acceso a una calidad educativa que garantice la igualdad. Una igualdad que no soslaye la diversidad, es decir, la capacidad de personalizar y adaptar esa educación a los valores o necesidades culturales y sociales de cada región.

El modelo educativo intercultural y sus resultados mostrados en este estudio de las primeras actividades del Centro Ayuujk, muestran que el modelo empieza a tener aceptación local, institucional e internacional.

El diseño de un primer modelo de acompañamiento tutorial para los aspirantes al examen de ingreso de la UNAM se ha llevado a cabo con la colaboración de profesores tutores locales y con un esquema mixto, virtual y presencial. De este modo, el acompañamiento siempre estará apoyado en la versatilidad que proporcionan el uso de diferentes tecnologías educativas y así contar con dinámicas de tutoría a distancia.

La gestión académica que plantea el modelo intercultural situado aprovecha la relación del centro en la región y promueve el diálogo continuo, para garantizar el acceso a la educación superior de los miembros de todas esas comunidades sin que esa educación suponga el abandono de sus pueblos, lenguas y tradiciones culturales.

Estos primeros pasos presentados aún son preliminares y el proyecto debe desarrollarse con el ingreso de la primera promoción de estudiantes de licenciatura. Pero lo logrado hasta ahora ha supuesto el desarrollo de un modelo de innovación educativa que parte de la innovación social y la articula de modo que los grupos de ciudadanos interesados aúnan sus esfuerzos con las iniciativas públicas de responsabilidad social para el desarrollo de programas estables de creación de recursos tecnológicos y educativos con fines sociales.

Queda por delante la captación y formación de profesores y ciudadanos que quieran participar voluntariamente en actividades educativas para la creación de recursos educativos, cursos de extensión y programas de tutoría para los estudiantes de cada comunidad, según los valores y tradiciones de la misma. Si esto se logra, el modelo puede extenderse para operar con más centros de estudios superiores apoyado por el servicio a la comunidad en labores de innovación educativa. Todos estos sistemas y estrategias han sido aplicados para las primeras labores del centro en los cursos propedeúticos para el examen de ingreso a las licenciaturas de la UNAM, constituyendo un ejemplo de cómo la colaboración interinstitucional con los responsables locales puede dotar de sostenibilidad a esta nueva infraestructura educativa.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, S. y Molina, E. (2008). *Universidad y cooperación al desarrollo. La experiencia de las universidades de la ciudad de Madrid*. Catarata.
- Ayuste, A., Escofet, A., Obiols, N., y Masgrau, M. (2016). Aprendizaje-servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 169-183.
- Cobos, Cristobal, (2016) *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre la Educación, Tecnología y Conocimientos*. Penguin Random House.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2019). Estudio diagnóstico del derecho a la educación 2018. CONEVAL. México. 94 pp.
- De Sousa Boaventura (2019) *El fin de la revolución cognitiva*. Ediciones Trotta.
- Freire, Paulo, (1976) *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Gaete, R. y Bratos, M. (2012). Una mirada a la internacionalización universitaria desde la perspectiva de la responsabilidad social: discursos de los jóvenes investigadores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 255-272.
- OCDE (2016) *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, Estudiantes de bajo rendimiento ¿Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito?*
<https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>
- Olivé, León (2008) "*La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento*". *Ética, política y epistemología*. Fondo de Cultura Económica.
- Rama, Claudio (2021) *La nueva educación híbrida*. Cuadernos de Universidades. Modelo Intercultural Situado Ayuuk UNAM.
- Ruiz-Rico, C. (2016). La responsabilidad social como estrategia de innovación docente universitaria: objetivos y metodología de una educación sostenible. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 13, 10-17.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. UNESCO.
- Vázquez, J. L., Aza, C. L., & Laneso, A. (2014). Are students aware of university social responsibility? Some insights from a survey in a Spanish university. *International*

- Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva-

Review on Public and Nonprofit Marketing, 11(3), 195-208.
<https://doi.org/10.1007/s12208-014-0114-3>

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL “MODELO HEYDI-PATIOS QUE EDUCAN” SOBRE LA COMUNIDAD ESCOLAR DEL CEIP RAMÓN MARÍA DEL VALLE INCLÁN

Pablo García-Serrano

Serendipia Educativa

José Antonio García Fernández

Universidad Complutense de Madrid

pablogarcia@serendipiaeducativa.net

PALABRAS CLAVE

Patio escolar, diseño, evaluación.

RESUMEN

Entre 2017 y 2019 el CEIP Ramon María del Valle Inclán en el barrio de San Blas (Madrid) impulsó, a través de metodologías IAP, el diseño y transformación de su patio escolar creando el *modelo HEYDI-Patios que educan*, un abordaje transdisciplinar basado en el enfoque ecológico de la educación, la ecología humana y la psicología ambiental. Transcurridos 3 años de su inauguración hemos evaluado el efecto que ha tenido este modelo de patio sobre la comunidad educativa. A través de la investigación se han descrito los efectos del mismo sobre el sistema escolar describiendo los impactos multinivel sobre lo personal, la docencia, la organización de centro y la gestión administrativa. A través del cambio de modelo de patio escolar el centro ha logrado revertir la estigmatización que sufría, eliminar la fuga de matrícula a otros centros, captar talento docente, así como mejorar los procesos educativos en el patio escolar, cambiando importantes dinámicas de centro. Las conclusiones de esta investigación muestran la efectividad del *modelo HEYDI* para ofrecer un patio escolar promotor del desarrollo infantil y la educación, con alcances transformadores sobre todos los niveles de la comunidad educativa.

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

En la última década un movimiento cada vez más amplio de comunidades educativas han discutido, reivindicado y experimentado propuestas innovadoras sobre el patio escolar. Algunos vectores que guían estas actuaciones sobre el espacio educativo son el enfoque de género y la coeducación (Niebla, 2021), la naturalización y la sostenibilidad (Blanco, 2022), o la salud (Oliver, 2021).

Estas experiencias no son del todo nuevas, han venido precedidas por momentos de desarrollo en el pasado como las experiencias higienistas de la Institución Libre de Enseñanza (Rodríguez Méndez, 2006) o los movimientos de renovación pedagógica de los años 70' (Hernández Díaz, 2018). Pese a sus interesantes resultados han sido relegadas por una visión neoliberal de la institución educativa.

Actualmente estamos viviendo una fase de expansión y desarrollo de la redefinición y transformación de patios. En tiempos recientes hemos pasado de las iniciativas de AFAS y claustros, a una etapa “institucional” con multiplicación de proyectos financiados por la administración pública con diverso alcance en varias regiones del país (Gutiérrez, 2017; Blanco, 2022; Escolán, 2022)

Una mirada a los proyectos e iniciativas desarrolladas nos muestran la ausencia de un modelo determinado y consensuado, yendo de la incorporación de áreas infantiles (columpios y caucho principalmente), a la renaturalización o la redistribución del espacio con enfoque de género, pasando por las iniciativas voluntaristas de creación de mobiliario autoconstruido.

De todas estas experiencias existen pocas evidencias contrastadas de su impacto educativo sobre las comunidades que las vivencian. Por ello urge evaluar los resultados de las intervenciones realizadas, para reproducir y difundir buenas prácticas de diseño con impacto positivo sobre el sistema escolar. Necesitamos en esta fase de expansión elementos de juicio que permitan guiar las intervenciones que se desarrollen en el futuro.

1.1 La creación de un modelo de patio escolar desde la Investigación Acción Participativa

Durante los años 2017, 2018 y 2019, a través de metodologías participativas (IAP) orientadas al diseño de espacio infantil (García-Serrano, 2013), el CEIP Ramon María del Valle Inclán en el barrio madrileño de San Blas, impulsó el diseño y transformación de su patio escolar dentro del proyecto Cuidados en Entornos Escolares (García-Serrano et al, 2018) del Ayuntamiento de Madrid.

Imagen 1.

Patio de infantil del CEIP Ramón María del Valle Inclán antes y después de su transformación



Nota. Elaboración propia.

A través de este proyecto se ha definido el Modelo Heterogeneidad Estructural y Diversidad (*Modelo HEYDI. Patios que educan*), un abordaje transdisciplinar basado en el enfoque ecológico de la educación (Bronfenbrenner, 1979), la ecología humana (González Bernáldez, 1985) y la psicología ambiental (Bell et al, 2001).

Este modelo parte del cuestionamiento de la ausencia de una visión pedagógica en el diseño del espacio exterior de la infraestructura escolar, para ofrecer como alternativa un entorno promotor del aprendizaje, despertador del juego y la interacción con el medio. Este modelo es transversal incorporando las necesidades educativas del curriculum en el contexto de la escuela pública. Se parte de entender que el espacio es solo uno y precisa de todos los enfoques para ser incorporados a un espacio limitado y definido por los muros del centro, un espacio que potencie y supla las falencias del patio canónico.

1.2 Control y supervisión: el patio canónico

El modelo de patio escolar predominante no ha variado prácticamente desde la extensión generalizada del sistema escolar hace ya más de un siglo. Su versión canónica representa un modelo obsoleto y alejado de la educación, que no responde a las necesidades pedagógicas, de bienestar y/o desarrollo de las comunidades educativas.

Los patios escolares son espacios urbanos carentes de diseño y vocación educativa. En su mayoría son espacios simplificados y homogéneos (García-Serrano et Al., 2016), contemplados como espacios residuales en las instalaciones educativas, limitados y diseñados fundamentalmente para un adecuado control y vigilancia institucional (Foucault, 1975).

A este modelo de control se ha sumado progresivamente la pérdida de elementos favorables a la educación como son la vegetación (Van Dijk-Wesselius, 2018), los suelos de tierra, los areneros (Rock, 2002), la permeabilidad visual con cerramientos, la segregación por edades o la hegemonía de las pistas deportivas con un impacto pernicioso sobre el género y la actividad física de menor intensidad (Pawlowski, 2019).

Desde un punto de vista educativo el rol actual del patio en los centros viene definido por:

- El patio es un espacio educativo, lo pretendamos o no, el patio educa (Bronfenbrenner, 1979).
- Los patios no están pensados ni incorporados como recurso pedagógico de la escuela.
- El juego en el patio se organiza fundamentalmente por criterios prácticos y organizativos de la escuela, destacando una ausencia importante de finalidad educativa.
- Pese a ello, existe una gran adaptación de los niños y niñas a las posibilidades de sus patios.
- Existe una desconexión entre el diseño y usos del patio y el proyecto curricular de la escuela.
- En la práctica no hay coherencia entre los discursos del profesorado en cuanto a su reflexión sobre el juego como herramienta educativa y de transmisión cultural y sus prácticas reales en el patio (Marín et al., 2010).

Tanto desde la perspectiva teórica como la práctica los patios escolares necesitan una adaptación en cuanto a su diseño para facilitar su función educativa y promotora del desarrollo, el desarrollo del currículum, y su incorporación como recurso educativo en los centros.

El Modelo: Heterogeneidad Estructural y Diversidad

El modelo HEYDI se basa en conceptos provenientes de la ecología de paisaje (Bernáldez, 1985) y de la ecología evolutiva (Kahn & Kellert, 2002). El desarrollo de nuestra especie se labró a través de al menos 300mil años de evolución de las comunidades humanas de cazadores-recolectores en constante interacción con el ambiente. Nuestro paquete adaptativo, aquellas

características que nos constituyen como parte de la especie, desde nuestras extremidades y órganos a nuestro cerebro, se fue poniendo a punto en esta interacción con el ambiente. Es por tanto el ambiente natural el contexto óptimo para los mecanismos humanos más biológicos, el que nos ofrece un mayor bienestar psicofísico, el ambiente que sabe entender e interpretar nuestro paquete adaptativo (Kahn & Kellert, 2002).

En el medio natural están por tanto los despertadores básicos del aprendizaje en las fases de desarrollo más condicionadas por la biología. A través de enfrentar nuestros cuerpos al paisaje que vivimos ponemos a punto todas las capacidades básicas que soportarán futuros aprendizajes culturales. Estamos hablando de la motricidad, la experimentación aprendizaje de texturas, formas, de los riesgos, la autonomía, o la orientación.

Tomando esto como base y pensando en los elementos más básicos de un ecosistema natural, podemos fácilmente llegar a cubrir las necesidades básicas a incorporar en un entorno de desarrollo para la infancia. Diseñando espacios naturales, o que cubran determinadas funciones de estos de forma subrogada, podemos obtener espacios para la infancia de alto potencial educativo.

La madurez y riqueza de un ecosistema se puede representar a través de la heterogeneidad estructural. La heterogeneidad estructural se nutre de la diversidad de características físicas y biológicas del ecosistema, así como de las relaciones ecológicas entre ellas. Simplificando podemos incluir en esta diversidad: las características físicas del espacio (relieves, rocas, arboles, troncos muertos) de materiales y texturas (piedras, arena, hojas, ramas muertas), y de organismos vivos (vegetación, animales), etc. Estos elementos en cantidades y relaciones crecientes darán espacios complejos cercanos en su función educativa a los ecosistemas en los que se desarrolle el individuo en sus primeras etapas.

En otro sentido, algo determinante y que diferencia un patio de un ecosistema natural, es la existencia de una “solución de continuidad” definida por los muros que cercan un espacio que, de manera general, es escaso (García-Serrano et al, 2016). Así la comunidad educativa se desarrolla siempre en un mismo espacio acotado, limitado y poco variable. Los espacios naturales de forma general no tienen esta limitación, a medida que nos desplazamos los paisajes y ecosistemas se suceden unos a otros, cambian, varían y se agregan nuevos elementos y relaciones, multiplicando al infinito las oportunidades de aprendizaje.

Una imagen que nos permita entender este concepto sería la de un foso de monos del zoo, o un terrario de reptiles: un espacio confinado donde el hábitat está simplificado (con una

heterogeneidad estructural baja), estereotipado y nunca suficiente para el desarrollo completo del animal que se desarrolla en el mismo. En definitiva, el patio escolar es espacio limitado y confinado en el debemos introducir el máximo de diversidad y complejidad, el máximo de heterogeneidad estructural, para suplir, en la medida de lo posible, el ecosistema natural óptimo que acompañe el desarrollo de los niños y niñas en los centros.

Un último concepto que introducir es la diversidad temporal. En la naturaleza se dan constantes variaciones a lo largo del tiempo. Estas variaciones son fundamentales en el contexto descrito, generando una vez más, nuevas oportunidades para la exploración y el aprendizaje. Estamos hablando de las variaciones de color de las hojas en otoño, de la aparición de flores o la explosión de insectos en primavera. Este elemento es determinante en la explotación del espacio educativo y clave a la hora de diseñar y determinar las necesidades físicas del patio escolar. Basándonos en estos principios es relativamente sencillo proyectar un nuevo espacio, o tomar decisiones sobre el mismo.

La heterogeneidad estructural se construye y enriquece en un patio escolar a través de:

1.3 Diversidad de superficies

La primera decisión es aumentar la heterogeneidad de superficies, incorporando a los pavimentos (mejor permeables), superficies de tierra, areneros y suelo ajardinable. Esta heterogeneidad va a fomentar la variabilidad estacional de plantas e animales, las texturas (húmedo/seco), las oportunidades de experiencia y juego. Va a definir y delimitar espacios donde desarrollar la orientación, la pertenencia, etc. En otro sentido esta diversidad de superficies naturales fomenta el desarrollo del sistema inmunitario.

1.4 Diversidad de relieves

Es claro que las pendientes y geoformas ofrecen una clara oportunidad para el desarrollo motor, pero también para generar espacios donde experimentar la autonomía (escondarse, distanciarse). Los relieves, colinas, pendientes, vaguadas, son elementos que multiplican las oportunidades de aprendizaje, tanto motriz como de las leyes de la física (la gravedad, la aceleración).

1.5 Diversidad de estructuras

La incorporación de estructuras sigue los mismos principios que los relieves, pero “hacia arriba”. La incorporación de troncos, castillos, casitas, pasarelas, son determinantes para explotar el espacio vertical aumentando las oportunidades de aprendizaje.

Cuando decimos estructuras no nos referimos a “columpios”, al menos a aquellos orientados a una función única como balancines, toboganes o grúas (García-Serrano & García Fernández, 2015). Cuanto más predeterminada está una función, más excluye otras exploraciones movidas por la imaginación. En estos elementos las fases de exploración y explotación se reduce a la función predeterminada, tras estas fases se produce el abandono y la inutilidad educativa del elemento de juego. Esto podemos llevarlo al aspecto perceptivo, elementos predefinidos como por ejemplo instalaciones con forma de barco, o toboganes con forma de animal, son un impedimento para la exploración de la imaginación infantil.

1.6 Diversidad biológica

La diversidad vegetal y animal es determinante como factor de bienestar. Los beneficios de acceso a la naturaleza son bien definidos. A estos se suman funciones de confort térmico, y rehabilitación de funciones ecosistémicas (ciclo del agua). Además, constituyen la parte variable del espacio confinado (flores, cambios de coloración), generando también materiales, texturas y formas, o elementos sueltos (cortezas, hojas).

En base a la vegetación podemos multiplicar exponencialmente las oportunidades de aprendizaje, el más intuitivo y el curricular. Árboles de sombra, comestibles, de diferentes portes y formas, con diferentes estructuras y crecimiento. El suelo y la vegetación van a constituir la mejor base para la variabilidad temporal, la aparición de plantas, animales, aves, insectos, mamíferos, procesos naturales, elementos con un gran potencial educativo.

Elementos sueltos.

Los elementos sueltos (objetos que pueden mover, manipular, controlar y transformar) son determinantes en este modelo. La carencia de los mismos restringe las oportunidades del espacio. Fomentar éstos, con elementos naturales (palos, piedras, hojas, etc.) o de manera artificial (neumáticos, aros, bidones, cubos, etc.), son los elementos finales para promover una alta heterogeneidad estructural, es decir, una riqueza de oportunidades de aprendizaje.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Describir los efectos del modelo HEYDI de patio sobre el sistema escolar, entendiendo éste como un sistema multinivel que va desde lo personal, a la gestión administrativa, pasando por la gestión interna de centro.

Tratamos por tanto de observar y describir los efectos que la transformación espacial de dicho espacio, acaecida en 2019, tras tres años de funcionamiento, ha tenido a diferentes niveles:

- En el desarrollo individual del alumnado.
- En el desarrollo grupal del alumnado en el patio y en el aula.
- En el aprendizaje individual y colectivo en relación al currículum.
- En la práctica docente y en el desarrollo del currículum
- En la gestión interna del centro y en su desarrollo.

Estos niveles de observación se incorporan como hipótesis en base a la literatura científica y a la experiencia del equipo de investigación, considerando que el cambio espacial puede provocar efectos en todos estos niveles. Entendiendo además que estos niveles interactúan y se afectan provocando nuevas sinergias sobre el sistema escolar.

3. METODOLOGÍA

En nuestra aproximación al problema estudiado, se ha optado por un diseño multimétodo, mediante una estrategia convergente de recogida de datos tanto cualitativos como cuantitativos, en función de las necesidades e índole de la información de cada fase. Así mismo, se trata de un diseño transversal, no-experimental.

Es un diseño transversal ya que se pretendía «describir una población en un momento dado» o «conocer cuál es el estado de la cuestión» (León y Montero, 2002:128) y no estudiar su evolución a lo largo del tiempo. Es además no-experimental pues lo que se ha pretendido ha sido describir una realidad y las posibles relaciones existentes entre distintas variables sobre las que el investigador no ha realizado ningún tipo de intervención anterior a la recogida de datos.

La población objeto de estudio la constituye la comunidad educativa del centro, incluyendo docentes (21), alumnado (181) y familias (110), La recogida de datos se realizó durante los meses de mayo y junio de 2021.

La investigación parte de la propuesta a la comunidad educativa para desarrollar dos fases

a) En una primera fase documental se han recogido tanto indicadores cuantitativos (matrícula, perfil de las familias, absentismo o partes en el patio), como el relato de antecedentes de proyectos relacionados con el receso y el patio escolar.

En una segunda fase b) -extensiva- se ha recogido información cuantitativa mediante un cuestionario enviado en formato digital a todo el profesorado y a las familias con hijos e hijas en el centro. Se recogieron un total de 12 cuestionarios de docentes, así como 60 cuestionarios de familias (padre, madre o tutor).

El análisis de los datos se ha realizado en dos niveles: un primer análisis estrictamente cuantitativo estadístico descriptivo. En un segundo nivel, interpretativo, se ha profundizado en el significado de los datos recogidos, mediante la reflexión acerca de las interrelaciones entre éstos, descubriendo nuevos significados, unas veces; debilidades e inconsistencias en otras, o apuntando necesidades de profundización en diversas áreas de información para orientar las entrevistas y/o posteriores acciones de indagación.

En la tercera fase c) *-intensiva-* se han realizado observaciones del comportamiento del alumnado en el patio de infantil. Con ello se busca describir los usos y actividades que se dan en el espacio, las zonas y elementos frecuentados, así como la interacción de los menores entre ellos y su entorno inmediato. Se realizaron observaciones durante el mes de mayo de 2021, a través de tres observadores en tres días diferentes de la semana (lunes, miércoles y viernes). Se observaron el comportamiento de un total de 47 menores en cuatro grupos diferenciados, 1) 2º ciclo de Educación Infantil, grupo de 5 años, 2) 1º de Educación Primaria, 3) 2º de Educación Primaria, y 4) Aula Cometa (aula para alumnado con TEA). Hay que tomar en cuenta que debido a la crisis Covid19 la organización del uso del patio ha forzado al centro a generar grupos “burbuja”, por tanto, durante el curso 2020/21 los niños y niñas han permanecido separados por aula en todo momento.

c) Una cuarta fase *-intermedia-* se han realizado entrevistas en profundidad docentes, directora, especialista de educación infantil y especialistas de Aula Cometa, y a dos grupos de alumnos y alumnas. Los docentes entrevistados son informantes cualificados seleccionados en base a la intensidad de uso del patio de infantil, y a la necesidad de recursos especiales del alumnado con TEA, asimismo se entrevistó a la directora por las implicaciones en relación a la gestión dentro y fuera del centro del patio.

Los alumnos se entrevistaron en grupos de 3 para promover una mayor comunicación. Se escogieron alumnos y alumnas de 2º de Educación Primaria y de 3º de Educación Primaria. Los primeros por ser los usuarios del patio de infantil con mayor comprensión y capacidad de expresión, y los segundos por haber vivido el patio de infantil y poder contrastar con el patio de primaria que ahora frecuentan.

Con el proceso descrito se ha buscado la convergencia y el contraste entre enfoques de indagación, técnicas de obtención y análisis de los datos, así como de fuentes de información, persiguiendo la necesaria triangulación de los datos para fortalecer la credibilidad de los resultados

Tras obtener los resultados y una discusión por el equipo de investigación, los datos se sometieron a validación con un grupo de discusión compuesto por la directora, los docentes, familias y alumnos.

3.1 El espacio a evaluar: el patio de infantil del CEIP Ramón María del Valle Inclán

El patio destinado a educación infantil y los dos primeros cursos de educación primaria se encuentra en la parte frontal del recinto escolar, dando acceso a la entrada principal del mismo. Este se encuentra separado del patio de educación primaria por una valla que permite el trasiego de uno a otro a través de puertas.

La intervención que se evalúa en esta investigación transformó el espacio aumentando su heterogeneidad estructural, su complejidad y diversidad, tanto en espacios, como materiales y elementos. El espacio resultante es un mosaico de superficies artificiales, cemento y caucho y naturales, arena, tierra y sustratos de plantación.

El paisaje se complementa con diferentes equipamientos de juego y estancial. Dos bancos corridos cruzan el patio en su centro y delimitan zonas de juego. Un castillo, la casita con tobogán y una pirámide conforman los equipamientos que ofrecen relieves para la interacción. Los relieves se complementan con una zona de “colinas”, superficies elevadas sobre el pavimento cubiertas con caucho.

Gracias a la distribución y heterogeneidad de elementos el patio conforma un paisaje complejo, con diversidad de oportunidades de interacción gracias a la diversidad de unidades o zonas, la diversidad de estructuras (castillo, toboganes, colinas) y de materiales disponibles (arena, tierra, madera, vegetación, cemento).

3.2 Zonificación y unidades funcionales

Zona A. Explanada de acceso y jardín

Esta zona está comprendida entre la entrada principal al edificio y los bancos corridos del centro del patio. Se compone de dos parterres de tierra con arbolado y plantas, un acceso con escalera y rampa con pasamanos, así como los bancos citados.

Es un espacio no estructurado o diseñado para el juego infantil. No obstante, ofrece una amplia diversidad de recursos no formales como las rejas de las ventanas del centro, arbolado de diferente porte, arbustos y plantas ornamentales, rampa con pasamanos y los bancos, que

ofrecen múltiples oportunidades de interacción y exploración. La zona cuenta con una explanada amplia asfaltada. El único equipamiento formal es una mesa-banco infantil.

Imagen 2.

Esquema de zonificación del diseño por unidades funcionales.



Nota. Elaboración propia

Zona B. Arenero y castillo.

Esta zona limita con la anterior y se extiende hasta la valla perimetral al Este. Forma parte del extenso arenero junto con la Zona C entre las cuales no existe separación física.

En esta zona reproduce un área de juego infantil con arenero e instalación de juego vocacionado al alumnado de mayor edad. La vegetación se reduce al arbolado de sombra. La zona se complementa con un graderío infantil con un escenario compartido con la zona C contigua. Este arenero dispone de una pala retroexcavadora.

El castillo que domina esta zona dispone de una superficie superior a la que se puede acceder por una escalera y una zona interior a nivel a modo de refugio. Además, el castillo tiene un aparejo de acarreo de arena con polea y cesta.

Zona C. Arenero y casita-tobogán

Junto a la zona B conforman el cierre Este del patio, formando parte del mismo extenso arenero. Dispone por tanto del mismo graderío y escenario. Esta zona está vocacionada al alumnado de menor edad y desarrollo. El equipamiento central es una instalación infantil con casita, plataforma y tobogán ancho de poca altura. La vegetación se reduce a un arbolado de sombra.

Zona d. Terrizo y estructuras.

Esta zona linda con la entrada Sur y los bancos corridos al Norte. Se compone principalmente de una explanada de tierra pisada rodeada de superficies duras de cemento y un murete bajo y escalonado. La vegetación se compone de arbolado de sombra y un madroño de bajo porte y ancha copa, el tronco permite escalarse y refugiarse. A diferencia de los areneros, sobre esta tierra crecen especies eventuales (las mal llamadas malas hierbas) según la estación del año.

El equipamiento de esta zona lo componen una pirámide de madera, constituyendo un relieve de baja altura, y una hilera de troncos semienterrados.

Zona E. Colinas y parterre.

Esta zona es extensa. Se compone de pavimentos duros y un rodal de tierra pisada con árboles de sombra. Incluye un parterre elevado amplio y extenso con vegetación variada, arboles, plantas y arbustos, con material de corteza de relleno. Este parterre ofrece un murete transitable que separa y contiene al mismo a modo de arriate. El principal equipamiento de esta zona son los 3 relieves acolchados con caucho, “las colinas”, que conforman una unidad bien definida. Esta zona se interna en el lateral Oeste del patio sobre pavimento duro.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los indicadores cuantitativos muestran un claro cambio de tendencia en el curso 2021/22, el primero en el que se pudieron matricular las familias tras la inauguración del patio. En el referido curso la matrícula experimentó un aumento del 27,2%, para luego mantenerse estable en los cursos siguientes. Además, en los últimos años 3 años ha habido una reducción paulatina de la vulnerabilidad social de las familias, al mismo tiempo ha aumentado el nivel formativo de las mismas. El centro ha logrado atraer a nuevas familias, más diversas, gracias a una mejora en la percepción que se tiene del mismo en el barrio.

De forma general el diseño es reconocido por haber cumplido los objetivos de promoción del desarrollo infantil y la labor docente. El modelo de patio es refrendado por la mayoría de la comunidad educativa a través de los cuestionarios (75% familias y 79% docentes se manifiestan *Muy satisfechos*) y las entrevistas. Es destacable también la ausencia de percepciones negativas que pudieran producir “vetos” a zonas o equipamientos frecuentes en los procesos participativos de diseño de patios.

El patio ha sido además un factor a tomar en cuenta en la elección de centro por parte de las familias (88%) y en menos medida por los docentes (25%). La innovación en el diseño exterior hace aflorar las practicas dentro atrayendo familias y talento docente.

Figura 1.

Evolución de la matrícula

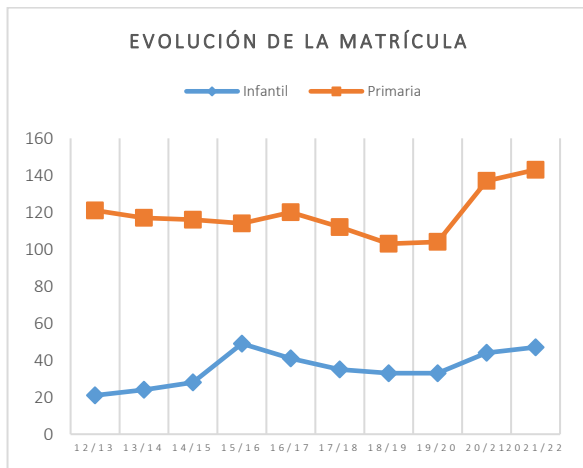
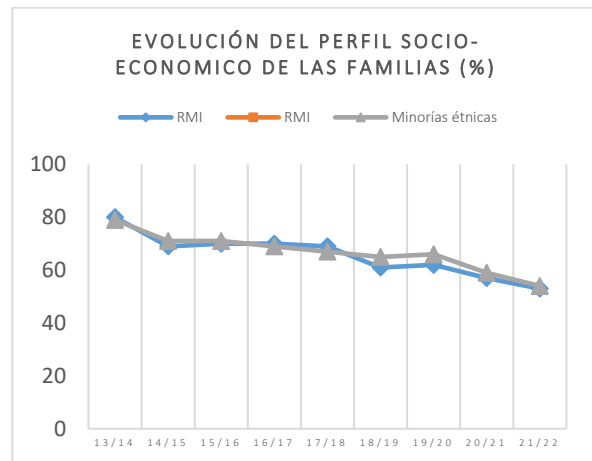


Figura 2.

Perfil socioeconómico de las familias



Nota. Elaboración propia.

De los instrumentos de evaluación se recoge que los factores determinantes del potencial educativo del espacio propuesto son: el diseño por unidades funcionales, la heterogeneidad estructural y la diversidad de zonas y materiales, bases del *modelo HEYDI*. Las unidades funcionales han mostrado su potencial pedagógico especialmente en el alumnado con TEA. La vegetación, relieves y elementos sueltos como la tierra y/o la arena son también elementos clave de la funcionalidad del diseño. Existen críticas expresadas sobre algunos elementos como las alturas, la arena o la vegetación, elementos planteados a priori con una función pedagógica. Por último, la estética del espacio es percibida como promotora de un estado emocional positivo sobre la comunidad educativa.

Existe unanimidad en la comunidad en percibir el patio como un espacio seguro. Los conflictos en este espacio se han reducido permitiendo una mejor transición patio/aula. Durante el tiempo de recreo, los docentes perciben que el diseño promueve la actividad y juego autónomo del alumnado permitiendo a los docentes tener una atención más individualizada.

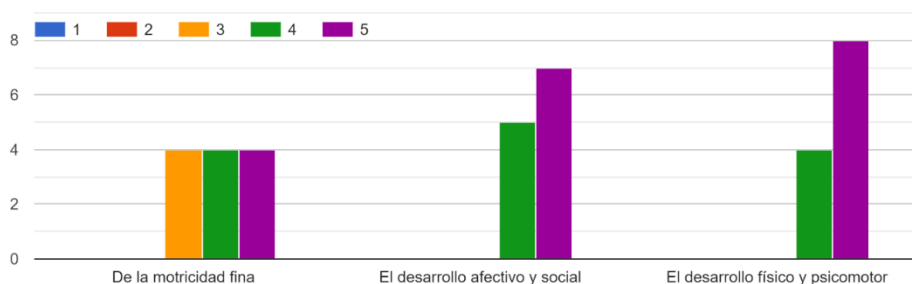
Respecto a la actividad académica las entrevistas recogen un incremento del uso del patio para la actividad docente, especialmente en Educación Infantil. Este uso no se ha generalizado a todas las etapas y materias.

Las oportunidades que ofrece el espacio como promotor de desarrollo (psicoemocional, creativo, autonomía, cooperación y participación) reciben consensos en su valoración positiva por los docentes. Aspectos incluidos en el currículo como la coeducación y la igualdad de género o la atención a la diversidad son aspectos también reconocidos.

Todas las áreas del curriculum son atendidas en el patio. Algunas de ellas ofrecen consensos menos evidentes, como el “desarrollo de las habilidades lógico-matemáticas, lectoescritura, movimiento, gesto y ritmo”. La “motricidad fina” no recoge consensos claros posiblemente por la ausencia de elementos didácticos preconfigurados.

Figura 3.

Pregunta 8 del cuestionario a docentes



Nota. Elaboración propia.

A través de la observación participante se ha evaluado la interacción del alumnado con el espacio, contratándose con las informaciones obtenidas mediante entrevista. La diversidad estructural y compositiva del patio sirve de estímulo para la imaginación infantil, la variedad de recursos para el juego favorece la creatividad de los niños y niñas. Todas las zonas ofrecen estímulos y recursos para el desarrollo de todas las áreas del currículo. Se advierte la potencialidad educativa, tanto formal como informal de este espacio, al ofrecer elementos y experiencias susceptibles de ser utilizadas en el desarrollo del currículo de las etapas de Educación Infantil y 1er. Ciclo de Educación Primaria.

Tabla 1.

Indicadores de observación por zona proveniente de la observación participante

INDICADORES	Zona A- Explanada de acceso y jardín	Zona B- Arenero y castillo-	Zona C- Arenero y casita- tobogán.	Zona D- Terrizo y estructuras.	Zona E- Colinas y parterre.
Desarrollo cognitivo (perceptivo-motor)	XXX	X X X	X X	X X X	X X X
Desarrollo psicomotor	X X X	X X X	X X X	X X X	X X X
Desarrollo del lenguaje y la comunicación	X	X X	X X X	X X	X X X
Desarrollo afectivo- social	X	X X X	X X X	X X	X X X
Atención a la diversidad, coeducación	X	----	----	X X	X X
Desarrollo de la creatividad	X X	X X	X X X	X X	X X X

Nota. Elaboración propia.

Algunas áreas están orientadas a determinadas edades del alumnado. Así, las zonas de arbolado, bancos, arena y colinas, son las preferidas para los juegos y actividades de los más pequeños. Mientras que los niños y niñas de Educación Primaria suelen jugar más en las zonas B y E.

La ocupación del espacio de juego por parte de los niños y niñas de 3 y 4 años suele ser más restringida -excepto en los momentos de persecuciones- que por los de 1º y 2º de E. Primaria, quienes suelen hacer una mayor ocupación del espacio. El manejo de materiales naturales, como la arena, las diferencias de relieve y de color ejercen una gran atracción, al tiempo que ofrece estímulos para la actividad motriz fina y la creatividad. Los elementos fijos (casita de madera, montículos de colores, p. ej.) ofrecen escenarios donde desarrollar historias, esconderse, aislarse, descansar, etc.

La diversidad de propuestas y alternativas de juego sin discriminación ha favorecido la igualdad de género y la inclusión. No obstante, aún se observa cierta tendencia a agruparse por género en determinados juegos, diferenciación que se hace más evidente con la edad, no pudiendo determinar si se deben al espacio u a otros condicionantes culturales.

El espacio dado ha mostrado su mayor potencial con necesidades educativas especiales. Las unidades funcionales y los materiales claramente identificables, como la arena, la rampa, ofrecen al alumnado del Aula Cometa escenarios donde ubicarse y estímulos que inducen a comunicarse a través de estos materiales.

La actitud docente refleja la consideración de este espacio y tiempo de recreo como recursos educativos relevantes, animando a compartir los juegos, mediando en la resolución de eventuales conflictos, observando a los niños aislados e induciendo su participación, de atención, cuidado y bienestar de los niños.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El proyecto participativo de diseño del patio escolar ha actuado como despertador de importantes procesos transformadores en el sistema educativo del CEIP Ramón María del Valle Inclán. El proceso y diseño resultante ha ayudado al centro a salir de su estigmatización como gueto escolar, atrayendo a familias y talento docente, generando empoderamiento y autoestima en los miembros de la comunidad.

La metodología participativa (IAP) es un claro valor del proyecto, especialmente útil para recoger las necesidades del centro y del currículum. La metodología participativa y crítica ha permitido eliminar prácticamente los vetos de padres y/o docentes a determinadas estructuras (alturas, suelos duros, areneros) poniendo como criterio principal la educación y el desarrollo de los menores. A pesar de ello, existe una inercia a la continuidad del uso del patio como espacio de pausa en la labor formativa.

Este nuevo escenario ha cambiado la función de los docentes durante el tiempo de recreo, de vigilar y ofrecer pautas y materiales para estructurar sus juegos, a otra más pedagógica: observarles en situaciones menos estructuradas a priori; integrar en los juegos a niños que se quedan aislados; supervisar los juegos y las interacciones para gestionar los posibles conflictos que puedan surgir, etc. El patio es percibido como un espacio seguro con menos riesgos que el patio canónico anterior.

El modelo HEYDI ha demostrado ser un importante promotor de desarrollo infantil y del currículum, siendo además determinante para el alumnado con mayores dificultades. Las críticas al modelo pueden proceder de la pervivencia del imaginario colectivo del patio canónico. Esto podría llevarnos a realizar un mejor acompañamiento a docentes y familias en la exploración y conocimiento sobre las bases de su diseño. Cada modelo de patio requiere de una exploración pedagógica y una formación de docentes y familias.

El diseño por unidades funcionales, aportando recursos suficientes en cada una de ellas en base al modelo HEYDI, ha mostrado su potencial para el desarrollo del curriculum incorporando además enfoques coeducativos y mostrando su oportunidad especialmente en el alumnado con necesidades educativas especiales.

Como observación de mejora sobre el diseño ejecutado podemos apuntar la necesidad de una mayor atención a los elementos sueltos, elementos que pueden ser también determinantes a la hora de generar una didáctica específica y su identificación por parte del profesorado.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bell, P. A., Green, T., Fisher, J. D., & Baum, A. (2001). *Environmental psychology*. New Jersey.

Blanco, J. (22/02/2022) Arranca el programa para renaturalizar 65 patios de colegios de Castilla y León. *La Razón*. <https://www.larazon.es/castilla-y-leon/20220222/m5d72na66zekxd5uas3ysplklq.html>

Escolán, E. (30/06/2022) 17 escuelas públicas de Barcelona transformarán sus patios el próximo curso. *Publico*. <https://www.publico.es/sociedad/17-escuelas-publicas-barcelona-transformaran-patios-proximo-curso.html>

García-Serrano, P. (2013). *Paisajes para el bienestar: evaluación participada de la calidad de paisaje visual para la participación y el diseño*. Inédito.

García-Serrano, P., & García Fernández, J. A. (2015). La rueda del hámster. Crítica a la especialización y confinamiento infantil en el espacio público urbano. En Proceedings of the 2nd Conference on Urban Processes. Facultad de CC Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid.

García-Serrano, P., Leal, P. & Urda, L. (2018). *Guía de diseño de entornos escolares*. Ayuntamiento de Madrid.

García-Serrano, P., Urda, L., Leal, P. y De Blas, M. (2016). *Bases para una estrategia de intervención de patios, accesos y entornos escolares. Proyecto MICOS*. Ayuntamiento de Madrid.

Gutiérrez, P. (12/07/2017). Ayuntamiento de Madrid quiere transformar sus patios escolares para mejorar la salud infantil. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2017/07/12/el-ayuntamiento-de-madrid-quiere-transformar-sus-patios-escolares-para-mejorar-la-salud-infantil/?hilito=patio>

- Hernández Díaz, J. M. (2018). Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia de la Educación*, 37, 257-284.
- Kahn Jr, P. H., & Kellert, S. R. (Eds.). (2002). *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*. MIT press.
- Niebla, R. (09/02/2021) Patios igualitarios frente al ‘futbolcentrismo’: así debería ser el recreo escolar. *El País*. <https://elpais.com/mamas-papas/2021-02-09/patios-igualitarios-frente-al-futbolcentrismo-asi-deberia-ser-el-recreo-escolar.html>
- Oliver, D. (24/05/2021) Patios escolares: espacios verdes para una mejor salud mental y física de los niños. *El País*. <https://elpais.com/mamas-papas/2021-05-25/patios-escolares-espacios-verdes-para-una-mejor-salud-mental-y-fisica-de-los-ninos.html>
- Pawlowski, C. S., Veitch, J., Andersen, H. B., & Ridgers, N. D. (2019). Designing activating schoolyards: seen from the girls’ viewpoint. *International journal of environmental research and public health*, 16(19), 3508.
- Rodríguez Méndez, F. J. (2006). La Institución Libre de Enseñanza y la arquitectura escolar. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (25), 467-491.
- Rook, G. A., & Brunet, L. R. (2002). Give us this day our daily germs. *Biologist*, 49(4), 145-149.
- Van Dijk-Wesselius, J. E., Maas, J., Hovinga, D., Van Vugt, M. V. D. B. A., & Van den Berg, A. E. (2018). The impact of greening schoolyards on the appreciation, and physical, cognitive and social-emotional well-being of schoolchildren: A prospective intervention study. *Landscape and urban planning*, 180, 15-26.

LA LUCHA CONTRA LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE UNA EXPERIENCIA SURGIDA DEL TERRITORIO: POSIBILIDADES Y RETOS PARA EL MOVIMIENTO CIUDADANO

Daniel García-Goncet

UNED

dgarcia840@alumno.uned.es

PALABRAS CLAVE

Exclusión educativa, inclusión, movimiento ciudadano, administración local, atención a la diversidad.

RESUMEN

Este trabajo presenta, brevemente, el surgimiento y la trayectoria de una experiencia educativa dirigida a atender a estudiantes que habían abandonado el sistema educativo sin alcanzar los objetivos marcados. Surgida de las sinergias del potente movimiento vecinal de mediados de los años setenta y ochenta, y las primeras políticas municipales en el ámbito de la juventud, se ubica en un barrio obrero de una de las grandes ciudades del noreste peninsular. Con esta propuesta se espera contribuir a reflexionar sobre la educación crítica a partir de la reconstrucción de dicha experiencia y el seguimiento de su evolución, desde su condición de experiencia ajena al sistema educativo hasta su integración en el mismo. De este modo, el periodo estudiado se centra en la década y media que va desde sus inicios, a mediados de los años ochenta, hasta los inicios del siglo XXI. Tras ofrecer un marco teórico que posibilita conceptualizar fenómenos como el llamado “fracaso escolar” o el “abandono escolar temprano” en términos de exclusión educativa, se repasa la concepción de la educación crítica y analizan los marcos discursivos de las diferentes modificaciones normativas del sistema educativo que darán lugar a la definitiva integración de esta experiencia de lucha contra la exclusión educativa en el mismo. Los resultados muestran tanto las vinculaciones iniciales de la experiencia con la educación popular, como la incidencia de los cambios normativos del proceso de integración en el sistema educativo, junto con los desafíos que implican.

1. INTRODUCCIÓN

Constituye actualmente un lugar común señalar la gran preocupación que, dentro del ámbito de las políticas educativas, constituyen fenómenos como el llamado “fracaso escolar” o el “abandono educativo temprano” (Bayón-Calvo, 2019; Cabrera, 2019; Gudmundsson, 2013; Macedo et al, 2015; Öhrn, 2011; Tarabini, 2015; Van Praag, 2021). De este modo, dichos

fenómenos están en el centro de las propuestas y planificación de instituciones de diversa índole, desde organismos internacionales (OCDE, UE, OEI, Banco Mundial...) hasta las autoridades educativas, como el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEyFP, en adelante) en nuestro contexto. Esta coincidencia no evita la existencia de distintas perspectivas teóricas en la conceptualización de dichos fenómenos, pues subyacen visiones con diferentes énfasis en aspectos como la responsabilidad atribuida en dichos fenómenos (individual o sistémica) (Marchesi, 2003), o sus posibles afrontamientos (a través de iniciativas específicas o estimulando la transformación del sistema educativo) (Casal et al., 2007; Escudero y Martínez, 2012), entre otros. Desde nuestra perspectiva, la aproximación teórica más productiva es la correspondiente a la exclusión educativa (González, 2018; Escudero, 2012a; Escudero, 2012b; Escudero y Martínez, 2012; Escudero y Martínez, 2011; Escudero, González y Martínez, 2009), que viene a subrayar la quiebra del derecho a la educación del alumnado que vive estas situaciones, a los que se les priva de unos conocimientos, habilidades y experiencias reconocidos como esenciales para promover la adecuada participación en sociedad. Además, teniendo en cuenta la sobrerrepresentación de alumnado procedente de clases populares y trabajadoras entre quienes viven estas situaciones de exclusión educativa, se evidenciaría la existencia de sesgos en la intervención de la escuela.

La denuncia de la presencia y efectos de esos sesgos presentes en la escuela conforma un análisis compartido desde la teoría crítica en general (Althusser, 2004; Bourdieu, 1996; Bowles, 2011) y la pedagogía crítica (Apple, 1987, 2000, 2013; Carr, 1988; Freire, 1994, 2007a, 2007b; hooks, 2021) en particular, pues postulan que la escuela no es ese lugar neutral donde se imparte mera instrucción. Estas perspectivas críticas retan la concepción hegemónica de la escuela como mecanismo eficaz para lograr mayores cotas de igualdad y profundizar en la democratización de las sociedades. Al contrario, vienen a señalar que el sistema educativo nunca ha proporcionado igualdad de oportunidades para favorecer el desarrollo de todo el alumnado ni para la aminorar las desigualdades económicas de la sociedad. De este modo, el sistema educativo reproduciría y legitimaría la desigualdad estructural propia de las sociedades capitalistas del sistema-mundo moderno (Wallerstein, 2003).

El actual consenso en torno a la consideración de estas expresiones de la exclusión educativa como problema social es relativamente reciente en nuestro contexto. Como bien ha demostrado Rujas (2015, 2017), es en los años setenta del siglo XX cuando comienza a extenderse el uso del término “fracaso escolar”, aunque no será hasta los años ochenta, con la implantación completa de la Educación General Básica (EGB) promulgada por la Ley General de Educación

(1970), cuando se asocia con la situación de jóvenes que no consiguen alcanzar los objetivos marcados para la escolarización obligatoria y que, por lo tanto, no han obtenido el Graduado Escolar. Entonces como ahora, entre las y los estudiantes que viven la exclusión educativa están sobrerrepresentados quienes pertenecen a clases trabajadoras y populares, que sienten extrañeza y/o distancia con respecto a la cultura escolar (Martín, 2018; Alonso, 2021).

El periodo histórico en el que comienza a emerger el “fracaso escolar” como problema social coincide con la existencia generalizada de un movimiento obrero y ciudadano fuerte, curtido en la lucha por la libertad y contra la dictadura fascista (Navarro, 2006). Siguiendo a Alberich (2007), en la mayoría de los barrios existía una asociación de vecinos que daba cohesión al movimiento ciudadano, siendo capaz de dotar al territorio de una identidad compartida y de articular referentes ideológicos comunes y diversos: desde la mejora de la calidad de vida mediante el asfaltado de las calles o la demanda transporte público (nivel micro), al apoyo en la consecución y profundización de un sistema democrático (nivel macro). No obstante, este movimiento ciudadano se verá debilitado en los años posteriores, un proceso que se inicia lentamente después de la celebración de las primeras elecciones municipales tras el fin de la dictadura (1979) y la disolución de las asociaciones de vecinos como un todo frente a las instituciones (Alberich, 2012).

En este contexto se sitúan los comienzos de la experiencia educativa que presentamos. Un periodo con un movimiento ciudadano que aún conservaba parte de su fuerza y tenía capacidad para identificar y promover la intervención sobre problemas sociales emergentes, como lo era la exclusión educativa de aquel momento, manifestado a través del llamado “fracaso escolar”. Además, dicho movimiento ciudadano era reconocido como interlocutor válido por la Administración Local, reconocimiento al que se sumaba la confianza mutua para establecer acuerdos y colaboraciones. Por su parte, la Administración Local estaba desarrollando las primeras políticas municipales de juventud, carentes aún de unos límites definidos (Merino et al, 2020), al amparo de políticas internacionales que venían a llamar la atención sobre este sector de la población (UNESCO, 1985)⁵⁸. De este modo, dos agentes no convencionales dentro del campo escolar mostraban una incipiente preocupación por jóvenes que vivían la exclusión educativa y ponían en marcha propuestas contra la exclusión educativa, en aquellos primeros momentos ajenas al sistema educativo (García-Goncet, 2018).

⁵⁸ La celebración en Barcelona del Congreso Mundial de la Juventud, del 8 al 15 de julio de 1985, bajo los auspicios de la UNESCO puede ser una buena expresión de la potencia de estas políticas internacionales y de cómo fueron asumidas por el Estado español, dotándose –por ejemplo– del Consejo de la Juventud de España en 1983.

Esta experiencia de lucha contra la exclusión educativa nos parece especialmente interesante por diversos motivos. Entre otros, por la singularidad de la experiencia, al ser el resultado del encuentro de dos agentes no convencionales dentro del campo escolar sus impulsores (movimiento ciudadano y Administración Local), así como por la evolución de la propia experiencia, que pasó de ser ajena al sistema educativo a conformar parte del mismo.

2. OBJETIVOS

La finalidad última de esta propuesta es contribuir a reflexionar sobre las posibilidades de la educación crítica a partir de la reconstrucción de una experiencia surgida más allá de los márgenes del sistema educativo en los años 80 y con un marcado carácter local. De manera más concreta, se marca los siguientes objetivos:

- Presentar el surgimiento y primera evolución de una experiencia de lucha contra la exclusión educativa, surgida a mediados de los años 80, fuertemente vinculada a su contexto más inmediato y con apoyo del movimiento vecinal.
- Identificar los rasgos definitorios de aquella experiencia, reflexionando críticamente sobre los mismos y señalando posibles elementos a considerar para la promoción de la educación crítica.

3. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la investigación se ha seguido una metodología cualitativa, próxima al estudio de caso, pues se espera organizar los datos del objeto de estudio de manera que tengan carácter unitario. Así, “no interesan las generalizaciones ni la elaboración previa de hipótesis que tengan que ser contrastadas ni verificadas” (Sáez López, 2017). Los datos han sido recolectados fundamental a través del desarrollo de una investigación etnográfica crítica⁵⁹ (Beach y Vigo-Arazola, 2021), basada en observación participante y en entrevistas informales tanto individuales como en las grupales a informantes claves, caracterizados por su contacto directo con la implementación de esta iniciativa a lo largo de, al menos, los últimos 20 años. Esta labor investigadora, aún inconclusa, se ha desarrollado de manera más intensiva a lo largo del curso académico 21/22. Junto a ello se revisó la legislación educativa y otros documentos de instituciones oficiales, junto con publicaciones en diverso formato de los agentes implicados. Los resultados presentan brevemente el escenario general de la experiencia, y cubren el periodo que va desde los inicios de la misma, en 1986, hasta su integración formal definitiva dentro del

⁵⁹ Este texto se enmarca dentro del proyecto de investigación “*De la exclusión educativa al desarrollo de trayectorias profesionales. Investigación sobre el impacto de la formación en alumnado vulnerable*” (Proyectos I+D+i 2021/0512).

sistema escolar, en 2001. En consecuencia, se analiza esa década y media de vida de la experiencia prestando especial atención a las percepciones y las apropiaciones que de la experiencia realizaron las y los profesionales que protagonizaron la misma.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El escenario de la experiencia es un barrio periférico y obrero de una gran ciudad del nordeste peninsular. La población residente procedía de migraciones internas de mediados del siglo XX, con moradores venidos principalmente del ámbito rural y con bajos niveles socioeconómicos. Es, en consecuencia, un barrio producto de la creciente industrialización de la zona y de la emigración masiva del campo a la ciudad. De este modo, buena parte de la población activa trabajaba en las industrias de la zona, industrias que marcaban significativamente al barrio:

“El barrio se construye en un lugar en la que las empresas ya están. Pero claro, los vecinos no son los responsables de eso. Los vecinos son los que compran el piso donde pueden y pueden comprar un piso barato en donde se lo han fabricado, pues los que en aquellos tiempos eran los constructores, que obtenían los beneficios por vender unas viviendas baratas colocadas en una zona donde las condiciones de vida... pues tenían sus inconvenientes. Y como siempre, pues será necesaria la lucha, manifestaciones...”
(AUVM., 16:34)

“Al fin y al cabo, nos habían hecho unas viviendas dentro de una zona industrial”
(AUAS, 2:42)

Las enormes deficiencias de las infraestructuras más básicas del barrio hacen que surja un movimiento reivindicativo informal rápidamente. En 1969 este movimiento ciudadano se formaliza bajo la fórmula de Asociación de Cabezas de Familia, única permitida durante la dictadura. Así, este movimiento ciudadano irá aglutinando fuerzas y realizando una amplia labor en favor de la mejora de las condiciones de vida del barrio. Su nivel de actividad resulta ciertamente molesto para los poderes del momento, por lo que la Asociación es suspendida en 1975 por promover actos "de carácter licencioso" o incluso "subversivo". No obstante, retomará su actividad oficial a finales de ese mismo año tras la muerte del dictador.

Con el fin de la dictadura, la Asociación se convierte en Asociación de Vecinos. Una vez alcanzadas mejoras significativas en buena parte de las reivindicaciones en infraestructura del barrio, se refuerza la atención prestada a aspectos culturales, lúdicos y educativos del barrio. Se trata de ámbitos siempre presentes en las reivindicaciones de la Asociación, aunque ahora recibirán mayor impulso. Desde la óptica de los protagonistas:

“Un barrio o un colectivo que no haga, que no fortalezca y se preocupe del aspecto cultural pues es un colectivo que casi, casi podíamos decir que nace muerto. Entonces, a nivel del barrio, esto siempre ha sido una preocupación de la Asociación, el ir dando avances e ir organizando actos y actividades que creasen no sólo una reivindicación de las faltas y de los fallos que hay en el barrio en el aspecto cultural, sino sobre todo crear el aspecto crítico. Es necesario saber de lo que estamos hablando y tener un juicio, juzgar y tener un juicio crítico sobre los distintos aspectos que componen la sociedad.” (AUJG, 25:34).

Dentro de esa perspectiva de mediación cultural, la atención a jóvenes convecinos se va consolidando a través de actividades culturales y de ocio y tiempo libre. Sin embargo, a pesar de la buena acogida de esas propuestas por parte del vecindario más joven, hay una parte de la juventud del barrio que no participa y se muestra difícilmente accesible. Precisamente, quienes se mostraban ajenos a las propuestas promovidas por la Asociación de Vecinos eran principalmente las y los jóvenes del barrio que se encontraban en situaciones de mayor vulnerabilidad. Durante la década de los años ochenta, la falta de oportunidades de trabajo para las y los jóvenes del barrio vendrá a empeorar la situación. Se considerará preocupante la situación de quienes habían abandonado sus estudios prematuramente y no encontraban oportunidades de trabajo. La franja que iba aproximadamente desde el fin de la escolarización obligatoria de aquel momento (14 años) hasta la edad que permitía legalmente trabajar (16 años)⁶⁰ era considerada la más peligrosa y, por tanto, el momento sobre el que se debía de intervenir preferentemente. Los efectos perniciosos de la ausencia de actividad alguna que estructurase la cotidianeidad de estos jóvenes se asociaban irremediabilmente a los “peligros de la vida en la calle”. Se tenían identificadas claramente las necesidades presentes en el barrio y los potenciales participantes:

“En aquellos momentos, en la zona de detrás del local se reunían unos chavales (...) había unos futbolines... En la zona de las viviendas sindicales, de las más deprimidas, por allí pululaban chavales (...) Se conocían a los chavales” (ETITS, 11:32)

Con estas consideraciones como parte de los debates de vida asociativa y tras meses dedicados a elaborar alguna propuesta, surge una nueva iniciativa: en 1986 se inician contactos entre la Asociación de Vecinos y la Delegación de Juventud del Ayuntamiento de la ciudad para valorar

⁶⁰ En 1980 el Estatuto de los Trabajadores incrementó la edad legal mínima para trabajar de 14 a 16 años, si bien durante un periodo de tiempo posterior, tanto la inercia de la situación anterior como las posibles necesidades de ingresos de los núcleos familiares hicieron que no fuese extraño que jóvenes de 15 años comenzasen a trabajar como aprendices.

la puesta en marcha de un *Taller Ocupacional* en el barrio. El acuerdo entre las partes encuentra amparo en el impulso que supuso la celebración de 1985 como Año Internacional de la Juventud (UNESCO, 1982) y los procesos de participación promovidos por el ente local para definir sus políticas de juventud, primeras que trascenderán una concepción meramente restringida al ocio y tiempo libre. De este modo y en el marco del I Plan municipal de la juventud, el Ayuntamiento se muestra dispuesto a la firma de un convenio con la Asociación de Vecinos para desarrollar esta iniciativa dirigida a la juventud no escolarizada del barrio, siempre que la entidad ciudadana aportase unos locales para el desarrollo de la actividad y se encargase de la gestión del Taller Ocupacional.

“Bueno, a lo mejor cabe preguntarse qué hace una Asociación de Vecinos montando estos servicios culturales, pues están las academias o... Es que no se trata de sustituir aquí a ninguna academia ni tampoco hemos pretendido, desde la Asociación, el dar conocimientos técnicos que se puedan obtener en otros sitios (...) Aquí la idea es dar un servicio o tratar de ayudar a que las necesidades de las personas del barrio sean resueltas y no cabe duda de que, quizás hoy no tanto, aunque también, pero ciertamente era muy fuerte hace 40 años (...) el no poseer conocimiento, cultura, diría yo, les hacía y les sigue haciendo muy vulnerables a cualquier tipo de manipulación, de explotación... Entonces está claro qué es lo que la Asociación pretende” (AUMA, 39:00)

El Taller Ocupacional se concebía como una alternativa adecuada para jóvenes que no seguían formación alguna y que estaban expuestos a “los riesgos de la vida en la calle”. Ofrecería una formación que permitiese un primer acercamiento a una profesión, al tiempo que se proponía la consecución de objetivos centrales no alcanzados dentro de la educación básica y procuraba una atención personalizada a cada joven y su contexto más inmediato. En la propuesta educativa y formativa ocupaba un lugar central el mundo del trabajo:

“Para hacer más de lo mismo no hace falta que existamos. Esto no es un instituto. Esto no es un centro para rezagados (...) Esto es una alternativa diferente, que tenía en sus inicios delante el mundo del trabajo y evitar el mundo de la calle. Yo creo que eso marca un poco. Un centro formativo como otro más, pero con esas características” (ETITS, 1:11)

En diciembre de 1986 se inauguraba finalmente el Taller Ocupacional con 14 jóvenes menores de 16 años que habían sido excluidos por el sistema educativo. Estos jóvenes comenzaban una

incipiente formación profesional inicial dentro de la especialidad de Fontanería. El alumnado asiste de manera voluntaria, pues ya habían superado la edad de escolarización obligatoria, fijada en aquel momento en los 14 años. La responsabilidad sobre la atención educativa la asume una persona que contaba con experiencia en el desarrollo de las actividades dirigidas a jóvenes promovidas por la asociación y a la que se le reconoce un “carisma especial que le permite conectar con ellos”. Se trata, además, de una persona fuertemente implicada en la vida asociativa del barrio por su condición de miembro de la Asociación de Vecinos y por ser miembro de la comunidad de sacerdotes que anima su parroquia. Según otro vecino muy activo en aquel momento: “*eran sacerdotes que no solo hacían misa, hacían barrio*”. Si bien contaba con el apoyo de otras personas implicadas en la atención a los jóvenes desde la Asociación, de manera voluntaria y sin remuneración aceptaba la responsabilidad poner en marcha el nuevo proyecto:

“Me ofrecieron la posibilidad de aprovechar un espacio que unos vecinos tenían, un local, para iniciar una experiencia distinta, nueva, que era un trabajo con los chicos de la calle, con los que no estaban escolarizados” (AUMF, 41:45)

Gracias a las sinergias establecidas entre la Asociación de Vecinos y el Ayuntamiento, junto con la sesión de espacios y las donaciones que se pudieron recabar, finalmente, se ponía el Taller Ocupacional. Los jóvenes participantes eran todos vecinos del barrio y hombres, reflejando tanto la fuerte masculinización del sector profesional al que se dirigía la formación (fontanería), como la invariable sobrerrepresentación de los hombres en los fenómenos de exclusión educativa.

El Taller Ocupacional se organizaba de manera flexible y buscaba la personalización de la atención educativa ofrecida. Las dimensiones del propio grupo estimulaban el conocimiento mutuo entre las personas implicadas, facilitando que pudieran establecer relaciones sinceras de confianza y cooperación. Los procesos de enseñanza-aprendizaje propuestos huían del aprendizaje libresco y, por el contrario, se favorecía el aprender haciendo. De manera coherente con ello, desde el Taller Ocupacional se utilizaba la enseñanza de los contenidos profesionales como medio para promover la mejora de elementos tan básicos como la lecto-escritura o el cálculo, aspectos en los que los jóvenes –generalmente– presentaban evidentes dificultades. Precisamente, el Taller Ocupacional estaba ideado para distanciarse lo más posible de los conocidos contextos escolares por los que habían transitado los jóvenes participantes, de los que guardaban un recuerdo poco grato y que los había llevado a rechazar cualquier intervención educativa que les recordase el marco escolar convencional. De este modo, la idea primordial

para alejarse del mundo escolar y, al mismo tiempo, acercarlos al mundo adulto, era el intentar replicar de la manera más fiel posible el mundo del trabajo. En consecuencia, se intentaba reproducir una organización propia de una empresa del sector de la fontanería y, en cualquier caso, dedicar la mayor parte del tiempo a la realización de actividades propiamente de taller.

También son reconocibles en el inicio de la experiencia elementos en los que el mundo escolar es la referencia, así se seguirá de manera bastante fiel el calendario académico oficial y se tomará para organizar cada jornada un horario similar al de los centros de EGB del momento. Esto último implicaba que el Taller Ocupacional ofrecía un horario ampliado de atención a las y los jóvenes, incluyendo horario de mañanas y tardes, en lugar de la jornada continua propia de los centros de educación secundaria. De manera habitual, las mañanas se destinaban a formar en la profesión mientras que las tardes se dirigían a mejorar la formación académica básica. En este sentido, se reconocía la dificultad para tratar esos contenidos más directamente relacionados con la formación básica, a los que los jóvenes mostraban mayor rechazo y que concentraban buena parte de las faltas de asistencia. Ante esta situación y con la intención de superar esas dificultades, se estimuló la participación del voluntariado, cuya intervención se centraba en los momentos destinados a la formación básica. Adicionalmente y a pesar de la precariedad de la situación y escasez de recursos, se ofrecía al alumnado excursiones y salidas lúdico-culturales siempre gratuitas para los participantes. De este modo, la profesión no colmaba todo el tiempo formativo:

“No sólo ya empieza fontanería, era [el primer docente de la experiencia] muy aficionado a la fotografía y monta un pequeño taller de fotografía con los chavales. Y era aficionado a la cerámica y hacen cerámica. Y salidas. O sea, no sólo la profesión, sino que los iba enganchando con diferentes cosas” (ETITS, 8:42)

La finalidad última que se marcaban quienes estaban al frente del Taller Ocupacional era alejar a los jóvenes de la “vida en la calle”. Para la consecución de tal fin se entendía que la mejor vía era la inserción de los jóvenes participantes en el mundo del trabajo. Esta inserción se entendía como, por un lado, la mejor fórmula para evitar esos riesgos “de estar en la calle”. Problemas como la delincuencia o la drogadicción eran muy frecuentes entre los y las jóvenes del barrio que habían terminado o abandonado el colegio y que se encontraban en situación de desempleo. El acceso al mundo del trabajo se entendía como un factor de protección frente a tales riesgos. Además, el trabajo era considerado como la vía idónea para cubrir las necesidades básicas y promover la autonomía personal. Según una de las personas informantes, protagonista de los primeros momentos:

“Desde el comienzo de la andadura del proyecto [Taller Ocupacional], uno de los objetivos era la inserción social a través del mundo laboral; la gran mayoría de los alumnos se incorporaban al mercado laboral (como aprendices) que posteriormente seguían aprendiendo de la mano del profesional cualificado.” (MTLV)

Ante los buenos resultados obtenidos por los primeros participantes, al año siguiente, se incrementaba la oferta iniciativa inicial. Se ofrecía una nueva formación en la especialidad de Albañilería, con lo que el número de jóvenes participantes se duplicaba. Previamente, la labor hasta entonces no remunerada de la persona que asumía la responsabilidad docente había comenzado a retribuirse de manera modesta, una vez comenzó efectivamente la formación. Así, con el incremento de la oferta formativa, se integraba un nuevo perfil docente remunerado para atender al incremento de jóvenes participantes. El equipo docente contaba con el apoyo de voluntariado, con lo que se esperaba reforzar sus capacidades, aunque se reconocen algunas debilidades:

“Era todo muy artesanal. Ten en cuenta que entonces no existía la Educación Social y había pocas referencias de programas con jóvenes, incluso la educación de adultos era aún incipiente. Se hacía todo con muy buena voluntad e intentando aplicar el sentido común” (ETAMG)

“Los profesores del oficio... sin cualificar también (...) pero bueno, oye, cumplían el fin para el que se había creado eso, que era recoger a los chicos que estaban en la calle y tratar de sacarlos adelante como buenamente fuera. Pero vamos, no había nada profesionalizado, nada técnico, nada de nada” (ET1PRR, 00:56)

El día a día en el Taller Ocupacional combinaba los momentos de exposición de las cuestiones teóricas con las prácticas en taller, así como otros momentos como la asamblea. Los contenidos de la formación no estaban marcados por regulación alguna, de manera que simplemente se atendía a aquellos que podía ser de interés para la formación profesional en desarrollo y para el alumnado. En este último sentido, eran muy importantes los espacios dedicados a la escucha del alumnado:

“Cuando llegué el primer día, recuerdo que estaban todos sentados en círculo. MF [profesor] con todos los chicos. MF preguntó que qué les gustaba hacer y poco a poco, cada chico iba tomando la palabra y diciendo lo que les gustaba. Llegó uno que dijo que lo que le gustaba hacer era “follar” y nadie dijo nada. MF continuó como si eso fuese normal. Yo me quedé que tan sorprendida, que no sabía dónde meterme” (TSRR)

La capacidad para atraer a las jóvenes del barrio preocupaba entre las personas involucradas. Se reconocía que la oferta formativa no favorecía la participación de las chicas y, de hecho, ninguna joven participaba en el Taller Ocupacional: a pesar de haberse duplicado el número de jóvenes participantes, todos seguían siendo chicos. No obstante, la cuestión de género estará presente y dará lugar a la puesta en marcha de nuevas iniciativas que pudiesen resultar más atractivas para las jóvenes del barrio.

Desde el inicio de la experiencia, en 1986, y hasta la promulgación de la Ley Orgánica 3/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), los jóvenes no se encontraban en edad de escolarización obligatoria, por lo que los jóvenes participantes lo eran de manera voluntaria. Precisamente, la ausencia de coerción sobre los participantes, la dependencia exclusiva de su libre elección, reforzaba tanto la importancia de los momentos para escucharles como la apertura a compartir algunas decisiones, fundamentalmente relacionadas con las actividades complementarias a desarrollar. En 1990, el nuevo sistema educativo definido por la LOGSE ampliaba la edad de escolarización obligatoria, pasando de los 14 a los 16 años. Dicha medida se dirigía, así se exponía explícitamente, a atenuar la reproducción de las desigualdades sociales producidas por la necesidad de elegir entre distintas vías formativas (académica o profesional), y una orientación escolar y laboral prematura. Esta modificación afectaba directamente a la iniciativa y a los jóvenes participantes en el Taller Ocupacional, pues se trataba de jóvenes que se encontraban justo en esa franja etaria que va de los 14 a los 16 años en su totalidad: de participantes voluntarios pasarían a ser obligados.

LOGSE cambiaba también el planteamiento de la educación compensatoria previo. Si anteriormente se entendía que las medidas de educación compensatoria debían de ser medidas paralelas al sistema educativo, con la nueva ley educativa del momento dichas medidas compensatorias pasaban a ser del propio sistema, que debía de dar una respuesta a todo el alumnado, promulgando el principio de atención a la diversidad e igualdad de oportunidades. De este modo, LOGSE recogía diversas medidas de atención a la diversidad (optatividad, los grupos flexibles, adaptaciones curriculares, permanencia de un año más en el mismo curso, etc).

La aplicación de la LOGSE se dilataría y no comenzará a aplicarse efectivamente en esta zona hasta 1997. No obstante, LOGSE no afectará a la experiencia del Taller Ocupacional hasta los inicios del siglo XXI, cuando finaliza un periodo de indeterminación iniciado en 1997. Durante ese periodo la situación del alumnado y de la propia experiencia estaba sujeta a distintas interpretaciones:

“¿Qué hacemos con estos chicos de 14 y 15 años? ¿no? ¿Regularizáis? O los acogéis o reguláis para que estén con nosotros. Y eso empieza en el 1997, con la LOGSE. Entonces hay dos o tres años en los que no hay nada de nada. Estamos en el limbo. Según cómo, el inspector te dice que sí, que es obligatorio que estén [en el instituto]. Según qué inspector te dice: “ah, como ya se han ido, no es obligatorio que vuelvan porque ya han hecho su escolarización de acuerdo con su ley”. Pues ya está, han hecho graduado escolar y sus años de escolarización, pues ya está, ¿no? Son unos años ahí que son, eso, que son tierra de nadie” (ETAMG, 49:12)

De esta manera, la experiencia seguirá funcionando al margen del sistema educativo hasta 2001, cuando se publica oficialmente una Orden de la autoridad educativa de la Comunidad Autónoma. Esta Orden establecía las medidas de Intervención Educativa para el *alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situaciones personales sociales o culturales desfavorecidas o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar*. La promulgación de dicha Orden suponía el despliegue definitivo de la LOGSE a través de la normativa autonómica y el reconocimiento, por primera vez, del Taller Ocupacional como parte integrante del sistema educativo. Con esta integración al sistema educativo su denominación cambiará, pasándose a llamarse *Aula Taller*. La experiencia pasará a convertirse en una modalidad organizativa excepcional de carácter externo, reservada únicamente para aquel alumnado con graves dificultades de inserción social o de adaptación al centro educativo. Será, en definitiva, una medida más de atención a la diversidad reservada para casos en los que se hubiesen agotado todas las actuaciones previas previstas para evitar procesos de desescolarización y dar respuesta a las necesidades educativas especiales del alumnado.

Esta incorporación de la iniciativa original al sistema educativo supuso, además, la necesidad de reforzar la coordinación entre los distintos agentes participantes: la autoridad educativa dependiente de la Comunidad Autónoma, centros de educación secundaria, Administración Local y entidades sociales. Así, otra orden emanada por la misma autoridad educativa en esta comunidad autónoma creaba la “Comisión técnica de seguimiento y evaluación” de las modalidades excepcionales de carácter externo a la nueva Educación Secundaria Obligatoria (ESO). A partir de este momento, será este el mecanismo a través del cual llegará el alumnado, una vez se conforma la experiencia como una modalidad para seguir la educación obligatoria.

Desde la perspectiva de las personas implicadas, la evolución de la iniciativa no se puede desligar de los cambios percibidos en las características identificadas en los participantes. Así

lo relata una de las personas responsables de la formación vinculada al ámbito de lo estrictamente profesional:

“En estos últimos 15 años el perfil de alumnos que nos están siendo derivados es totalmente distinto antaño. Cada año que ha ido pasado, las características de nuestros alumnos se están delimitando más si cabe, de tal forma que está disminuyendo el alumnado “normalizado” que simplemente no quería estudiar o que llevaba un retraso curricular muy considerable (último ciclo de educación primaria). En la actualidad, nos encontramos con un tanto por ciento muy elevado de chicos inmigrantes (de primera o de segunda generación). Suele tratarse de hijos de inmigrantes que sus padres los han traído a España una vez que se asentaron ellos; la integración de estos chavales no resulta sencilla ya que conllevan situaciones de mucho desarraigo. Alumnos de minorías étnicas (muy absentistas y con poca motivación hacia el esfuerzo personal) o con alumnos con graves dificultades sociopersonales, con muy poca motivación por aprender el oficio; es más les da igual hacer un módulo que otro [especialidad profesional]. Como dato a reseñar, cuando se realizan las entrevistas de selección en el mes de mayo, un número importante de alumnos no saben siquiera cuales son las profesiones que se enseñan.” (DOCT1)

Por otro lado, al nuevo marco de la normativa educativa se sumaban otros cambios que cercenaban lo que previamente eran considerados éxitos. Si en ese primer periodo que va desde 1986 hasta 2001 la integración en el mundo del trabajo de los jóvenes participantes era considerado un éxito, esto comienza a ser cada vez más infrecuente y la propia valoración de la improbable consecución de la inserción laboral es reinterpretada según los significativos cambios introducidos en el mundo del trabajo: desdibujamiento de las profesiones, discontinuidad de carreras profesionales, necesidad de formación permanente, periodos de desempleo... Junto a estas cuestiones, el nuevo contexto también incluirá modificaciones sobre las posibilidades de trabajo para los jóvenes entre los 16 y los 18 años:

“También hay que tener en cuenta que la legislación actual sobre Seguridad en el Trabajo hace difícil la contratación de jóvenes menores de edad, ya que hay numerosas tareas que no pueden realizar. Finalmente, la inserción laboral en general ha empeorado muy significativamente en los últimos años por la situación económica generalizada. No obstante, todas estas evidencias han llevado a poner un mayor énfasis en la inserción social a través de la continuidad en programas formativos de nuestro alumnado.” (MTFJA)

A pesar de todos estos cambios con impactos significativos en el desarrollo de esta experiencia, hay algunos rasgos que son contemplados como irrenunciables por parte de sus protagonistas y que mantienen la potencia crítica de la formación ofrecida. De este modo, trabajar en favor de la consecuencia de una conciencia crítica está presente:

“Que tengan criterio, el que sea, pero que tengan criterio. [El objetivo es] que no se aborreguen. La historia no es sólo las guerras y batalla y tal fecha. La fecha me importa poco, lo que me importa es que se sepa que este centro de salud se consigue a base de no sé qué [lucha vecinal], que en educación se puede invertir en la privada o en la pública... Y yo no sé lo que somos pero yo creo que somos un servicio público. O sea, yo creo que esto es un servicio público, no lo haces para ti. No sé. Y sobre todo, saber que los que estamos aquí estamos en función de los chavales y no al revés, siempre cuidado con eso. En función de los chavales. Durante muchos, muchos años, por decisión de los equipos [educativos] no queríamos ser fijos. Fíjate si teníamos clara nuestra temporalidad, que no queríamos ser fijos. Solamente cuando hubo buenos incentivos para los mayores de 45 años que, cumplimos los 45 y por no pagar seguridad social prácticamente (era un 75% de ahorro), nos hicimos fijos. El que entra dentro de esta mentalidad (...) con gente así es cómo tiran los proyectos y sin gente así, los proyectos no tiran”. (ET2TS, 5:52)

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Los resultados presentados muestran un ejemplo de corresponsabilidad en educación en un momento histórico y un contexto territorial determinado. A partir de un sentido compromiso ético y político, un grupo de vecinos activos promovieron la creación de una nueva oferta formativa que resultase atractiva a jóvenes convecinos que habían vivido situaciones de exclusión educativa. Esta experiencia contra la exclusión educativa, inicialmente y a pesar de las sinergias establecidas con la Administración Local, podría ser considerada una “zona temporalmente autónoma” (Bey, 1985), pues escapaba al control estatal y hacía posible la emergencia de grandes dosis de autoorganización, creatividad y espontaneidad.

De este modo, frente a una imagen del sistema educativo caracterizada por su homogeneidad y coherencia (Baudelot y Establet, 1976), se ha podido comprobar cómo la evolución de los sistemas educativos no es la mera traslación de un plan prefijado. Al contrario, los resultados muestran cómo el sistema escolar no se encuentra armónicamente adaptado al cumplimiento de unos determinados cometidos asignados (Archer, 1979; Martín, 2010). De este modo, los

resultados pueden expresar la plurifuncionalidad subóptima (Martín, 2017) del propio sistema, fruto de la incidencia de distintos agentes pugnano por hacer valer sus intereses y posiciones en el campo escolar.

Constatar esta situación alejada de visiones mecanicistas y que favorecen cierto fatalismo con respecto a la capacidad de agencia es de interés actualmente, pues confirma la posibilidad de incidir de manera significativa en el devenir de los sistemas educativos, siendo una opción factible incluso en el caso de agentes no convencionales del campo escolar (García-Goncet, 2022). En consecuencia, se constata la existencia de la capacidad de intervención sobre el sistema y para contribuir a su modificación, si bien se ha de reconocer que esa modificación no tiene que estar necesariamente alineada con la pedagogía crítica (McLaren, 1995; Giroux, 2004). Pese a todo, consideramos que sí que es importante mostrar dicha posibilidad en momentos como los actuales, en los que la esperanza depositada en las fuerzas transformadoras es muy limitada y es más sencillo imaginar cualquier catástrofe que el fin del capitalismo (Martínez, 2020).

Cómo se ha mostrado, la experiencia supuso la creación de una alternativa no prevista por el sistema educativo del momento, emanado de la Ley General de educación (1970). La puesta en marcha del Taller Ocupacional incrementó las escasas posibilidades de ejercicio efectivo del derecho a la educación que tenían aquellos jóvenes excluidos por el sistema (García-Goncet, 2018). Del mismo modo, la experiencia muestra la potencia de la corresponsabilización y participación de agentes no convencionales dentro del campo escolar, Administración Local y entidades sociales en este caso (Muñoz, 2013; Subirats, 2005). Compartiendo algunos rasgos con las pedagogías críticas, la experiencia muestra como Ayuntamiento y Asociación de Vecinos prestaron especial atención al alumnado en situación de exclusión educativa y, especialmente desde el movimiento ciudadano, se focalizó la atención en jóvenes convecinos que se encontraban en situaciones de mayor vulnerabilidad. Del mismo modo y siguiendo a Lucio-Villegas (2021), la experiencia mostrada tiene relación con aspectos propios de la educación popular, tales como la apuesta por aspectos metodológicos que brindan la palabra a todas las personas participantes; la idea de que la educación ha de ser un proceso que ofrezca oportunidades a las personas participantes para reflexionar sobre su vida y experiencias dentro de un contexto concreto; o la consideración de la educación como vía para soñar y ayudar a construir nuevas realidades.

La experiencia expuesta ejemplifica también cómo el movimiento ciudadano, articulado a través de una Asociación de Vecinos en este caso, va “tejiendo redes educativas y de solidaridad

interna, contribuyendo decididamente a la construcción de esa nueva identidad de barrio-comunidad o de nueva ciudad” (Alberich, 2007, 76). La puesta en marcha del Taller Ocupacional respondería a este marco de intervención ciudadana. Adicionalmente, es remarcable la consideración que los protagonistas hacen de su propia experiencia, donde prima la idea de que “el fortalecimiento personal y social es éticamente previa a cuestiones epistemológicas o al dominio de las habilidades técnicas o sociales que son priorizadas por la lógica del mercado” (McLare, 1995, 49). De manera coherente con los resultados de otros estudios, el elemento relacional y afectivo es considerado por las y los protagonistas como especialmente significativo, trascendiendo lo meramente instructivo (González y González, 2021). Sin embargo y no obstante, los resultados también exponen la dificultad para promover un acercamiento crítico a las cuestiones más propiamente escolares, expresadas a través de la denominada “formación básica”. De hecho, las reticencias del alumnado a tratar estos contenidos, junto con los efectos asociados a la opción metodológica asumida en la experiencia, recuerdan dificultades ya detectadas en otras experiencias de pedagogía crítica: “la relativa incapacidad de los educadores progresistas para analizar las implicaciones sociales, culturales, morales y políticas” (McLaren, 1995, p. 21) de su quehacer cotidiano y el consiguiente “rechazo de los jóvenes a tomar parte en cuestiones como la opresión de clases o la injusticia social tanto dentro como fuera del aula” (McLaren, 1995, 29).

Del mismo modo, en el devenir de la experiencia se exponen retos importantes que interpelan a su concepción inicial, pues se señalan cambios de gran calado sufridos en el mundo del trabajo (Beck, 2007; Sennett, 2006), la emergencia de una nueva concepción de la infancia y la juventud (Alfonso y Planas, 2010; Trilla, 2011), así como la renovada importancia de las habilidades escolares básicas en la sociedad del siglo XXI. Este contexto actual supone un reto añadido al objetivo original de unir la formación en el dominio de las técnicas profesionales de producción, de comercialización, etc... con “la contribución, fundamental, de otros sectores del saber” (Freire, 1973, 66).

Por otro lado, la consolidación de la iniciativa y su integración dentro del sistema educativo, además de algunos beneficios, como el apoyo económico aportado por la autoridad educativa o su reconocimiento institucional, también conllevó la aceptación de condicionantes escolares, ajenos hasta aquel momento a la iniciativa, como la asunción de límites etarios nítidamente definidos⁶¹. De entre aquellos condicionantes, de manera más evidente, el que tendría efectos

⁶¹ Es a partir de la integración formal de la experiencia en el sistema educativo cuando se fija el límite en los 16 años como edad máxima que pueden tener las y los jóvenes participantes.

más relevantes fue el paso de ser una formación a la que se accedía de manera voluntaria a convertirse en un itinerario de la escolaridad obligatoriedad, transitada por una parte muy minoritaria del alumnado total. Este condicionante impactó sobre toda la experiencia, pudiéndose articular a partir de ese momento reflexiones de gran profundidad sobre el sentido de la propia experiencia (Rodríguez, 2016; Rodríguez y Díez, 2018), incluso a pesar del mantenimiento de buena parte de las dinámicas propias de la misma. Más allá de esto, puede destacarse la utilidad de los resultados presentados para analizar y facilitar una adecuada comprensión de parte de los programas de reenganche educativo de los que se ha dotado el propio sistema educativo en la actualidad (González y Gonzalez, 2021), pues la experiencia permite identificar algunas de las características propias de iniciativas precedentes. Sin embargo, el periodo analizado por esta contribución finaliza justo cuando se produce la integración definitiva en el sistema educativo, por lo que se espera que este tipo de cuestiones sean objeto de reflexión en futuros trabajos.

Finalmente, si bien la experiencia muestra un ejemplo de la potencialidad de los movimientos ciudadanos para favorecer el derecho a la educación del alumnado que ha vivido situaciones de exclusión educativa, también muestra sus límites cuando su sustento fundamental es el compromiso militante en ausencia de conocimientos específicos que favorezcan el desarrollo de una educación crítica e inclusiva. Probablemente, esas necesidades formativas sigan siendo una constante para amplios sectores del profesorado y las y los profesionales de la educación en general (Vigo-Arrazola et al., 2019). Por último, los cambios del contexto brevemente expuestos vienen a subrayar la necesidad de reflexión sobre propuestas educativas y formativas como la presentada, en las que la centralidad del mundo del trabajo puede verse cuestionado en la actualidad sin que existan alternativas claras.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alberich Nistal, T. (2007). Asociaciones y Movimientos Sociales en España: Cuatro Décadas de Cambios. *Revista de Estudios de Juventud*, 76, 71-89.

Alberich Nistal, T. (2012). Movimientos sociales en España: antecedentes, aciertos y retos del movimiento 15M. *Revista española del tercer sector*, 22, 59-92.

Alonso Carmona, C. (2021). Desajustes entre las percepciones familiares y docentes sobre la implicación parental. Un estudio etnográfico en la educación secundaria obligatoria. *RECERCA. Revista De Pensament I Anàlisi*, 26(2). <https://doi.org/10.6035/recerca.5750>

- Althusser, L. (2004). Ideología y aparatos ideológicos del estado. En S. Zizek (Comp.), *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Fondo de Cultura Económica.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Paidós.
- Apple, M. (2013). *Can education change society?* Routledge.
- Apple, M. y Beane, J. (2000). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Archer, M. S. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. Sage.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI
- Bayón-Calvo, S. (2019). Una radiografía del abandono escolar temprano en España: Algunas claves para la política educativa en los inicios del siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 35-53. <https://doi.org/10.5209/RCED.55465>
- Beach, D. y Vigo-Arazola, M.B (2021). Critical Ethnographies of Education and for Social and Educational Transformation: A Meta-Ethnography. *Qualitative Inquiry*, 27(6) 677-688. <https://doi.org/10.1177/1077800420935916>
- Beck, U. (2007). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Paidós.
- Bey, H. (1985) *TAZ: The Temporary Autonomous Zone, Ontological Anarchy, Poetic Terrorism*. Autonomedia.
- Booth, T., and Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Bourdieu, P. y Passeron, C. (1996). *La reproducción*. Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (2011). *Schooling in Capitalist America*. Haymarket Books.
- Cabrera, L. (2019). Políticas educativas preventivas de la repetición de curso en la enseñanza obligatoria en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 227-257. <http://dx.doi.org/10.447/remie.2012.07>
- Carr, K. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Casal Bataller, J., García Gràcia, M. y Merino Pareja, R. (2007). Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos. *Revista de educación*, 342, 213-237.

- Escudero Muñoz J. M. (2012a). Formas de exclusión educativa. *Cuadernos de pedagogía*, 425, 22-26.
- Escudero Muñoz J. M. (2012b). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Escudero Muñoz J. M. y Martínez Domínguez, B. (2011). Alumnos en situación de riesgo escolar y programas de atención a la diversidad. *Organización y gestión educativa*, 19(5), 30-31.
- Escudero Muñoz J. M. y Martínez Domínguez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de educación, N° Extra 1*, 174-193.
- Escudero Muñoz J. M., González González, M. T. y Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 41-64.
- Feito Alonso, R. (2020). *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?* Catarata.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el mundo rural*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Planeta.
- Freire, P. (2007a). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2007b). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García-Goncet, D. (2018). La aportación de la Red Municipal de Centros Sociolaborales al ejercicio del derecho a la educación. Políticas educativas y formativas desde una perspectiva local. En Gimeno Monterde, Ch. (Ed.) *Estrategias para la formación y el empleo en la Red Municipal de Centros Sociolaborales*. Universidad de Zaragoza
- García-Goncet, D. (2022). De la reproducción a la producción de los márgenes del sistema educativo. Una aplicación del concepto bourdiano de campo. *RASE – Revista de sociología de la educación*, 15(2), 225-243. <https://doi.org/10.7203/RASE.15.2.24146>
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.

- González Berruga, M. A. y Escudero Muñoz J. M. (2018). Perspectivas de los Estudiantes Sobre el Aprendizaje en Educación Secundaria. Una Aproximación al Fracaso Escolar. *Revista Científica Hallazgos21* (3), 1, 34-56.
- González González, M. T. y González Barea, E. M. (Coord.) (2021). *Programas de reenganche educativo y/o formativo*. Octaedro.
- Gudmundsson, G., Beach, D. & Vestel, V. (2013). *Youth and marginalisation. Young people from immigrant families in Scandinavia*. Tufnell Press.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing.
- Lerena (1978). Escuela-criba y estructura de clases. *El país*.
https://elpais.com/diario/1978/03/04/sociedad/257814019_850215.html
- Lucio-Villegas Ramos, E.L. (2021). Revisitando la educación popular en el centenario de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 1(30), 119-130.
<https://doi.org/10.12795/CP.2021.i30.v1.09>
- Macedo, E., Araújo, H. C., Magalhães, A. y Rocha, C. (2015). La construcción del abandono temprano de la escuela como concepto político: Un análisis en la sociología de la educación. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(3), 28-42. <http://hdl.handle.net/10481/39809>
- Marchesi Ullastres, Á. (2003). *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas.
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones*. Bellaterra.
- Martín Criado, E. (2017). Esperando al pacto por la educación. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 249-264. <https://doi.org/10.5209/CRLA.56766>
- Martín Criado, E. (2018) Juventud y educación: cuestión de clase. *Encrucijadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 15, 1-17
- Martínez Vicente, L. (2020). *Utopía no es una isla. Catálogo de mundos mejores*. Madrid: Episkaia.
- McLaren, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós.
- Merino Pareja, R., Feixa Pampols, C. y Moreno Mínguez, A. (2020). Breve historia del “youth work” en España. *RES: Revista de Educación Social*, 30, 50-70.

- Muñoz Moreno, J. L. (2013). Educación y municipio: la importancia de los servicios municipales de educación. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 43-60.
- Navarro, V. (2006). *El subdesarrollo social de España. Causas y consecuencias*. Anagrama.
- Öhrn, E., Lundahl, L. & Beach, D. (2011). *Young people's influence and democratic education. Ethnographic studies in upper secondary schools*. London: Tufnell Press.
- Rodríguez Fernández, J. R. (2016). *Entreteniendo a los pobres. Una crítica político-ideológica de las medidas de lucha contra la exclusión social*. Bomarzo.
- Rodríguez Fernández, J. R. y Díez Gutiérrez, E. J. (2018). Dispositivos Biopolíticos de Integración de la Exclusión Social: El Negocio de la Educación de los Pobres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 129-144. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.008>
- Romaní Alfonso, O. y Planas Lladó, A. (Coord.) (2010). *Jóvenes y riesgos: ¿unas relaciones ineludibles?* Bellaterra.
- Rujas Martínez-Novillo, J. (2015). *Sociología del "fracaso escolar" en España. Construcción y gestión de un problema social* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid] <https://eprints.ucm.es/id/eprint/35644/>
- Rujas Martínez-Novillo, J. (2017). La construcción del «fracaso escolar» en España. Génesis y cristalización de un problema social. *Papers. Revista de Sociologia*, 102(3), 477-507. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2297>
- Sáez López, J. M. (2017). *Investigación educativa: fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. UNED.
- Sennett, R. (2006). *La corrosión del carácter. Las consecuencias del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Tarabini, A. (2015). *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*. Síntesis.
- Trilla, J. (Coord.) (2011). *Jóvenes y espacio público. Del estigma a la indignación*. Bellaterra.
- UNESCO (1982). *Hacia el año internacional de la juventud*. UNESCO.
- UNESCO (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. UNESCO.
- Van Praag, L., Nouwen, W. & Van Caudenberg, R. Eds (2021). *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union*. Routledge.

Vigo-Arrazola, B., Dieste-Gracia, B. y García-Goncet, D. (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social. Una investigación etnográfica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(4), 88-107
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11415>

Wallerstein, I. (2003). *El capitalismo histórico*. Siglo XXI.

TRABAJO COLABORATIVO ENTRE MAESTRAS Y FISIOTERAPEUTAS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO CHILENO COMO ELEMENTO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Joselyn Godoy-Briceño

Universidad Autónoma de Barcelona

Universidad de Playa Ancha

Cristina Laborda Molla

Universidad Autónoma de Barcelona

joselyn.godoy@autonoma.cat

PALABRAS CLAVE

Trabajo colaborativo, inclusión, Aula ordinaria

RESUMEN

Esta investigación analiza la vivencia de las maestras de aula ordinaria acerca del trabajo colaborativo interprofesional con fisioterapeutas en escuelas públicas de la región de Valparaíso (Chile) puesto que, en este país durante los últimos 5 años, se ha desarrollado el trabajo colaborativo entre ambos perfiles profesionales como elemento facilitador de la inclusión educativa. Se trata de un estudio cualitativo fenomenológico con un muestreo ...intencional, constituido por 8 maestras de aula ordinaria que trabajan colaborativamente con fisioterapeutas. Se desarrollaron entrevistas individuales semiestructuradas, que se analizaron mediante el Atlas-ti. Los datos analizados muestran un alto nivel de satisfacción en cuanto al trabajo colaborativo, elemento indispensable para consolidar este tipo de trabajo. Las maestras aportan como principales fortalezas: la adquisición de nuevo conocimiento y estrategias, la incorporación del canal kinestésico de aprendizaje y la potenciación del trabajo cooperativo en el alumnado. En cuanto a las debilidades destacan: la falta de directrices y franjas horarias coincidentes, o la poca generalización de las buenas prácticas. Además, consideran como claves de avance y sostenibilidad, aspectos como la visibilización de roles, la reflexión pedagógica o la normalización, generalización y difusión de la buena práctica colaborativa. Esta modalidad educativa favorece la incorporación del canal kinestésico en los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo una estrategia beneficiosa para la atención a la diversidad en las aulas inclusivas.

1. INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

En septiembre del 2015, durante la Cumbre para el Desarrollo Sostenible, la ONU aprobó la Agenda 2030, que incluye un conjunto de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para generar sociedades inclusivas y equitativas. El ODS 4, concerniente a la educación, busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad; promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida; aspirando a construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de niños y niñas, ofreciendo entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos (ONU, 2015).

Para lograr estos objetivos, los países deben garantizar la inclusión y la equidad en los sistemas educativos; erradicar la exclusión y asegurar el éxito educativo de todo el estudiantado (UNESCO, 2017), entendiendo la educación inclusiva como “el proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes” (UNESCO, 2017, p.7).

Otros tratados, como el de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1995 o la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de 2006, destacan que niños y niñas con discapacidad tienen los mismos derechos que sus pares en lo que respecta a: atención sanitaria, nutrición, educación, inclusión social y protección frente a la violencia, abuso y abandono. De esta forma se promueve que experimenten infancias positivas, que los preparará para una participación plena en la adultez (OMS y UNICEF, 2013).

Para lograr todo lo planteado en los acuerdos internacionales, son fundamentales las políticas públicas sobre educación, así como leyes que legislen sobre ello en cada país. A nivel mundial, el 25% de los países mantiene escuelas diferenciadas para niños y niñas, así como para alumnado con y sin discapacidad. De estos, más del 40% se encuentran en Asia, América Latina y el Caribe, de los cuales solo el 10% opta por la integración y el 17% por la inclusión. En el resto, se establecen combinaciones de segregación e integración (UNESCO, 2020).

En relación a Latinoamérica, tanto en su legislación como en las convenciones internacionales, se plantea la idea globalizante de una educación para todas y todos; no obstante, se hace patente el paradigma de segregación educativa, con énfasis en la educación especial. Otra característica es la falta de diferenciación entre los paradigmas de integración y de la inclusión (Navarrete, 2019).

En el caso específico de Chile, se cuenta con el “Programa de Integración Escolar” (PIE), que tiene el propósito de favorecer la presencia de todo el alumnado en el aula regular, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas específicas (NEE). Para ello

incorpora a profesionales asistentes de la educación al equipo educativo (logopedas, psicólogos, fisioterapeutas y terapeutas ocupacionales) (MINEDUC, 2013). Sin embargo, López et al. (2014) y Navarrete (2019) señalan que este programa presenta un carácter híbrido, marcado por un enfoque psicomédico, evidenciándose incongruencias importantes entre el marco legal y la realidad del contexto educativo. En definitiva, se trata de un sistema educativo que pretende ser inclusivo, pero que con demasiada frecuencia tiende a la individualización, la segregación y la disminución de la participación del alumnado con NEE.

Para cambiar esta realidad, Chile plantea el trabajo colaborativo como una herramienta de inclusión que facilite la presencia y participación de todo el alumnado en el aula. A su vez, da mayor relevancia a los profesionales asistentes de la educación, entre los que destaca el perfil de la fisioterapeuta, conformando grupos colaborativos interprofesionales (MINEDUC, 2019).

Este artículo pretende profundizar en el estudio del trabajo colaborativo interprofesional en la educación chilena, específicamente entre fisioterapeutas y profesionales de la educación para hallar fortalezas y debilidades que permitan aportar antecedentes en este campo de conocimiento y optimizar las prácticas colaborativas en la educación chilena.

1.1 Trabajo colaborativo en el contexto escolar

Para un trabajo colaborativo interdisciplinar efectivo, el equipo debe estar conformado por un grupo de profesionales que subsisten, interactúan y se influyen mutuamente. Su objetivo es dar respuestas inmediatas a las problemáticas y/o demandas existentes en el contexto escolar (Huguet, 2014; Swenson, 2000). Este trabajo interdisciplinar exige cambios en la actitud personal, humildad académica para admitir limitaciones en la propia profesión, y una gran capacidad para aceptar sugerencias de cambio (Gutiérrez y Gómez, 2017).

En el contexto educativo, según González (2008), para favorecer la atención a la diversidad en el aula y luchar contra el paradigma de la segregación y la exclusión educativa, es necesario el trabajo colaborativo interprofesional. Rodríguez (2014) agrega que dichos equipos pueden estar conformados por maestras y maestros de educación regular, y las figuras de educadora de inclusión, profesionales asistentes de educación (logopeda, psicóloga y fisioterapeuta), y/o intérprete de lengua de signos, entre otras.

Así pues, la colaboración interprofesional es fundamental para complementar las distintas visiones y favorecer la creación de objetivos y nuevos abordajes en pro del alumnado (Suleman et al, 2017).

La consecuente co-enseñanza, en este modelo colaborativo escolar (Rodríguez, 2014) se define

según Cramer et al. (2010), como dos o más personas que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de un grupo clase, otorgando prestación de servicios de forma colaborativa para las necesidades de todo el estudiantado (con y sin discapacidad). Se trata del trabajo en conjunto de un grupo heterogéneo dentro del aula regular.

1.1.1. Trabajo colaborativo con fisioterapeutas escolares

La inclusión de fisioterapeutas en el entorno escolar es reciente (Voss, 2016) y todavía tiende a seguir modelos biomédicos de atención, aferrados a intervenciones individuales a niñas, niños con discapacidad fuera del aula ordinaria (Hoyas y Cabas, 2015).

La incorporación de este profesional se lleva efecto en diversos procedimientos: capacitando al equipo educativo, realizando consultorías para la comunidad escolar (Effgen et al., 2016) o aportando, desde su *expertise* en el control motor, a colaborar con los miembros del equipo de aula durante las actividades escolares (Wynarczuk et al., 2021).

Existe poca literatura que investigue sobre el trabajo colaborativo interdisciplinar entre profesionales de la educación y fisioterapeutas en ámbitos educativos (Chiarello, 2017; Hoyas y Casbas, 2015; Mieres et al., 2012). No obstante, Wynarczuk et al. (2020) plantean la importancia de la formulación conjunta de objetivos entre fisioterapeutas escolares y maestras para la optimización de los aprendizajes del alumnado

2. OBJETIVOS

Esta investigación, que forma parte de una más extensa, pretende ahondar en el conocimiento del trabajo colaborativo entre maestra-fisioterapeuta para llegar a favorecer los procesos de inclusión educativa en escuelas públicas de la región de Valparaíso (Chile).

En concreto, se centra en identificar las fortalezas y debilidades del trabajo colaborativo entre ambos perfiles profesionales desde la percepción de las maestras; en identificar las claves de avance y sostenibilidad de esta colaboración interprofesional.

3. METODOLOGÍA

La investigación se basa en una metodología cualitativa de tipo fenomenológico que busca pues analizar si el trabajo colaborativo entre maestras y fisioterapeutas favorece los procesos de inclusión educativa, desde el punto de vista y experiencia de las maestras.

Dichas maestras se seleccionaron intencionalmente en función de tener un alto grado de colaboración con las y los fisioterapeutas, según la opinión de éstas/os últimas/os. La participación fue voluntaria. La muestra final quedó constituida por 8 maestras mujeres, con

edades comprendidas entre 29-62 años, todas pertenecientes a escuelas públicas de la región de Valparaíso-Chile. 6 de ellas de educación primaria y 2 de educación infantil. 5 maestras de la muestra trabajan en escuelas urbanas, mientras 3 de ellas en escuelas rurales.

La técnica utilizada para recoger los datos fueron entrevistas individuales semiestructuradas y conversacionales. Esta técnica permitió recoger datos en profundidad para describir las experiencias vividas por las maestras, lo que permitió comprender el significado del fenómeno de estudio desde la propia subjetividad. Las entrevistas fueron realizadas por una investigadora, siguiendo un guion temático previamente elaborado y validado por 10 jueces, españoles y chilenos.

Las entrevistas fueron realizadas de manera presencial en cada establecimiento educacional, teniendo una duración de entre 45 minutos y una hora. El registro de la entrevista se realizó por medio de una grabadora de voz y anotaciones en el diario de campo.

Como resguardo bioético, se cuenta con el consentimiento informado de todas las participantes, asegurando su confidencialidad en todo el proceso investigativo.

Para facilitar el análisis de los datos se utilizó el programa ATLAS ti.22.0.9.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Situación actual del trabajo colaborativo entre maestras de aula regular y fisioterapeutas

Los resultados obtenidos en las entrevistas muestran que el trabajo colaborativo entre ambos perfiles profesionales parte de la necesidad de apoyo de la maestra, siendo ella la que solicita al profesional de la fisioterapia ayuda para incorporar dentro de los objetivos de aprendizaje, actividades que utilicen el canal kinestésico para, de esta forma, poder dar respuesta a la diversidad de estilos de aprendizajes del alumnado

En la actualidad, este trabajo colaborativo se materializa en dos tipos de situaciones:

- 1) Reuniones: donde realizan un trabajo con un gran nivel de implicación en un objetivo común, enfocado en dar respuesta a problemáticas existen en el aula.
- 2) Co-docencia: donde la fisioterapeuta participa de manera activa en el aula regular mediante actividades que incluyan al alumnado con y sin NEE.

Sin embargo, las maestras manifiestan que, tradicionalmente, la aplicación del PIE en las escuelas regulares partió del trabajo aislado e individualizado de las fisioterapeutas, fuera del

aula ordinaria, y con alumnado con discapacidades físicas exclusivamente. El hecho de sacar del aula a las/los alumnos, solía generar disgustos y problemas a las maestras en la organización de sus clases.

Este trabajo aislado sigue una clara tendencia a la baja, en pro del trabajo colaborativo como herramienta de inclusión. Además, el colectivo objeto de atención de las fisioterapeutas ha aumentado, puesto que trabajan explícitamente con alumnado con otras discapacidades, a parte de las físicas, y con el alumnado sin discapacidad del resto del aula.

Finalmente, otra característica diferencial con el modelo tradicional, y signo del avance, es que las intervenciones individuales se relacionan con los objetivos curriculares de aprendizaje fijados en los planes del aula ordinaria, lo que demanda cohesión y visión integral de los procesos educativos.

4.2 Resultados

A continuación, se analizan los resultados en función de las categorías de análisis y los temas emergentes de los discursos de las participantes: fortalezas del trabajo colaborativo, debilidades del trabajo colaborativo y claves para el avance y sostenibilidad.

Fortalezas del trabajo colaborativo

Esta primera categoría hace alusión al conjunto de circunstancias positivas que rodean y facilitan el desarrollo del trabajo colaborativo interprofesional. Las maestras enfatizan que la incorporación de fisioterapeutas al equipo de trabajo colaborativo en las escuelas favorece la adquisición de nuevos conocimientos, lo que contribuye a ampliar su visión de las necesidades educativas específicas y a desarrollar nuevas estrategias en los apoyos educativos específicos.

“Yo recurro a ella (fisioterapeuta)(...) me pasó con ella que me enseñó mucho a incluir esta parte del juego y el desarrollo sensoriomotriz de los niños en las clases” (M7).

Asimismo, este tipo de trabajo aporta la incorporación de actividades basadas en el canal de aprendizaje kinestésico, entregándole un valor sustancial al aporte de este profesional dentro de las escuelas.

“Cuando a uno se le acaban las estrategias, ella aparece con mil ideas (...) lo que nos ha funcionado es trabajar con movimiento en matemáticas y lenguaje” (M8).

En esta misma línea, las maestras declaran sentir el apoyo de fisioterapeutas en la atención a la diversidad en las aulas, buscando el dinamismo en sus clases y utilizando el juego y la

psicomotricidad como vehículos de aprendizajes; es decir, que consideran que la co-docencia se enriquece con este profesional.

“Con el juego todos participan, se activan, se motivan y el especialista (fisioterapeuta) hace un trabajo con todos” (M4).

Por otro lado, las maestras manifiestan la importancia de trabajar en equipo interprofesional con la fisioterapeuta, así como con los otros profesionales asistentes de la educación, tanto por los beneficios nombrados anteriormente como por el aprendizaje de niñas y niños. El alumnado, al presenciar el trabajo colaborativo entre adultos, vivencia y percibe un ambiente de ayuda mutua, de empatía y respeto hacia el otro, que le sirve como modelo a seguir en los trabajos en equipos cooperativos y demás situaciones de la vida.

“Nosotras articulamos estrategias diversificadas para la enseñanza y nuestro trabajo favorece el trabajo colaborativo entre pares, vamos aprendiendo unos de otros”(M6).

Las participantes también destacan que las actitudes positivas que poseen ambos profesionales, por ejemplo, la proactividad, la buena voluntad, la intención de trabajar colaborativamente, la motivación, la disposición por aprender unos de otros o las ganas de trabajar para la totalidad del alumnado, facilitan este tipo de colaboración.

“¡Voluntad!, la voluntad que tenemos de querer lograr cosas, porque lo hacemos hasta fuera del horario, eso facilita todo y se pueden lograr muchas cosas” (M2).

A su vez, las maestras acentúan que el liderazgo de los/las directivos/as de los establecimientos educacionales es fundamental en el momento de generar trabajo en equipo, potenciar la co-docencia e innovar en estrategias pedagógicas poco convencionales, como la inclusión de fisioterapeutas en el aula regular. Ellos y ellas son los que crean los espacios de colaboración y se encargan de establecer la colaboración como prácticas institucionales en cada centro. Así mismo, recalcan la importancia de los liderazgos intermedios en el fortalecimiento del trabajo colaborativo.

“Tipos de liderazgos, fundamentalmente (...) el tipo de líder que sea en la escuela, es una fortaleza para la instalación de estas innovaciones dentro del establecimiento”(M3).

Si bien todas las maestras manifiestan que la hora de coordinación de trabajo colaborativo y el horario de co-docencia es escaso, también lo visualizan como fortaleza, puesto que permite evaluar, reflexionar, mejorar, difundir y replicar esta modalidad educativa. Las maestras

informan que mientras ellas poseen un horario formal de trabajo colaborativo dentro de su horario laboral, las fisioterapeutas no.

“Los tiempos, ella me ha apoyado en varias ideas y ni siquiera tiene horario” (M6).

Debilidades del trabajo colaborativo

La segunda categoría de análisis guarda relación con el conjunto de circunstancias que obstaculizan el desarrollo del trabajo colaborativo interprofesional. Como principal debilidad las maestras apuntan la falta de lineamientos ministeriales sobre el trabajo colaborativo interprofesional, lo que guarda una estrecha relación con las políticas públicas sobre inclusión educativa.

“No hay lineamientos concretos en este país que hablen del trabajo colaborativo del programa de integración, menos con el kinesiólogo” (M7).

Las maestras destacan que los horarios incompatibles entre ambos profesionales dificultan el desarrollo del trabajo interprofesional. La realidad es que la fisioterapeuta posee menor cantidad de horas laborables que la maestra en la escuela, y no existen franjas horarias comunes formales entre ambas profesionales.

“Los tiempos, no tenemos mucho horario en común, tenemos una reunión colaborativa y ella (fisioterapeuta) tiene que participar solo unos minutos con cada profesor” (M5).

Otras dificultades que recalcan las maestras son consecuencia de las actitudes negativas del profesorado, concernientes a la infravalorización del trabajo fisioterapéutico, lo que demuestra el desconocimiento de este perfil laboral y de sus posibles aportaciones en el contexto escolar.

“Pasa por un desconocimiento del trabajo de la kinesióloga dentro del grupo PIE” (M8)

Estas actitudes pueden provocar individualismo laboral, la monopolización de conocimientos, o cierta resistencia a la innovación pedagógica por la incorporación de la fisioterapeuta al aula. Consecuentemente, la comunicación queda afectada a todos los niveles.

“Siento que a veces la rivalidad de los profesionales, la mala voluntad (...) y eso hace que las cosas no resulten en el trabajo con otro profesional”(M2).

Por otra parte, las maestras manifiestan que el trabajo administrativo que deben realizar las fisioterapeutas, informes solicitados por el ministerio de educación, entorpece el tiempo

efectivo de trabajo en el aula, disminuyendo el tiempo de intervención colaborativa que ellos pueden realizar durante el curso académico.

“¡qué no hagan tantos informes!, lo esencial que es el trabajo con el niño, a veces solo hacen informes, entonces no sé si eso es lo más importante” (M8).

Igualmente, las maestras refieren que existe poca reflexión por parte de ambas figuras respecto la incorporación de la fisioterapia a los objetivos de aprendizajes declarados en el currículum nacional, dentro de las distintas asignaturas de cada curso.

“Yo creo que falta sentarse y estudiar los objetivos de cada asignaturas, hay que lograr articular, para incorporar a los profesionales asistentes de la educación” (M3).

Si bien las maestras participantes en la investigación ya desarrollan un trabajo colaborativo consolidado, refieren como debilidad la falta de trabajo colaborativo de otras maestras y maestros con el profesional de la fisioterapia dentro de sus mismas escuelas. Perciben sentimientos de soledad en el trabajo realizado, y por consiguiente, no cuentan con un par con quien reflexionar sobre las problemáticas existentes en el aula o sobre las buenas prácticas realizadas.

“¿Estaré haciendo algo mal?, pero todo lo que hicimos nos funcionó sobre todo con los niños que tenían grandes dificultades (...)yo me sentía muy sola”(M7).

En el discurso de las maestras sobresale un aspecto específico: la formación inicial de ambos profesionales, donde engloban la causalidad de todas las debilidades anteriores. Relatan que las mallas curriculares de dicha formación no favorecen el desarrollo de competencias actitudinales, procedimentales ni cognitivas, para realizar trabajo colaborativo interprofesional que contribuya a la atención a la diversidad del alumnado. Desde su percepción, los fisioterapeutas llegan a las escuelas con una mirada eminentemente clínica, mientras que las maestras tienen claro como realizar trabajo colaborativo con otros docentes, pero no con profesionales asistentes de la educación.

“En la universidad, me hablaron del trabajo colaborativo con los otros profesores; pero nunca me dijeron del PIE, ni que tendría que trabajar con otros profesionales” (M4).

Claves para el avance y sostenibilidad

Esta tercera categoría de análisis considera los elementos fundamentales que permiten que el trabajo colaborativo se desarrolle y mejore para lograr satisfacer las necesidades actuales. De este modo, lograr mantenerse en el tiempo.

Como primer pilar, las participantes manifiestan tener un alto nivel de satisfacción profesional respecto esta modalidad de trabajo como principal indicador de éxito, percibiendo un alto grado de bienestar al cubrir una necesidad específica desde el punto de vista del proceso de enseñanza aprendizaje de su alumnado. Las maestras manifiestan emociones positivas al ver la respuesta de niñas y niños al incorporar actividades kinestésicas al aula regular y al observar los resultados de aprendizajes obtenidas por el alumnado.

“Yo sé que lo que hacemos está bien porque tengo resultados en mis estudiantes” (M7)

Asimismo, las maestras declaran también sentir esa dicha al conocer el nivel de satisfacción de niños y niñas con el trabajo realizado con el fisioterapeuta y el nivel de satisfacción de los padres sobre el trabajo realizado con sus hijos

“Los papas hablaban de él (fisioterapeuta) que hacía un trabajo muy bueno con los niños (...) a los niños les hizo mucho clic el trabajo de él, (...) sabían que iba a llegar el kine (fisio) y trae algún trabajo y eso les gustaba” (M4).

Como segundo pilar, las maestras manifiestan la importancia de promover el conocimiento del perfil laboral escolar de la fisioterapeuta por parte de la comunidad educativa. Conocer “qué puede hacer” debería facilitar los procesos colaborativos interprofesional.

“El gran problema es el desconocimiento del trabajo de la kinesióloga (...) esto es algo nuevo, no hay conocimiento y no buscan trabajar en conjunto con ella” (M8)

Como tercer pilar, las maestras también hablan de la participación activa de las involucradas, elemento fundamental para avanzar en el trabajo colaborativo interprofesional. Esta participación promueve una comunicación y un diálogo transversal que suscite escuchar, complementarse, retroalimentarse y trabajar en objetivos comunes para favorecer el desarrollo integral del alumnado, tanto en las instancias de planificación como en co-docencia.

“Tuvimos un cambio y ahora trabajamos muy bien (...) tenemos una buena comunicación, si aparece alguna eventualidad la solucionamos juntos, desde ahí consensuamos que vamos a hacer y realizamos las intervenciones necesarias” (M4).

Asimismo, como cuarto pilar expresan que los espacios y tiempos establecidos y regulados son puntos críticos para lograr el éxito del trabajo colaborativo en las escuelas tanto con el fisioterapeuta como con los otros profesionales asistentes de la educación, siendo el cuarto pilar para el avance y sostenibilidad del trabajo colaborativo.

“Horas de trabajo sistemático, que sea una práctica institucionalizada, que se trabaje la inclusividad, pero en forma sistemática” (M3)

Como quinto pilar, las maestras plantean la necesidad de generar reflexiones pedagógicas, que consideren las prácticas pedagógicas emergentes, siguiendo un ciclo reflexivo que permita crear alternativas de acción que optimicen los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas. De igual modo, dichas reflexiones deben analizar cuál es el aporte de las profesionales asistentes dentro de los objetivos de aprendizaje del currículum nacional.

“pudimos integrar todas las asignaturas y a todos los profesionales asistentes (...) pero hay que hacer un diagnóstico para analizar lo bueno y lo malo que hacemos” (M3).

Como sexto pilar, las maestras sugieren la normalización y generalización de las buenas prácticas (inter e intra-centros), entendidas como el proceso de elaborar, ejecutar y mejorar el quehacer colaborativo, a fin de ordenarlo y potenciarlo para el beneficio del alumnado, siempre con la cooperación de todos los involucrados.

“La (fisioterapeuta) es primer vez que trabaja tan colaborativamente con un profesor, ahora tenemos que lograr que esto también ocurra con otros profesores” (M2).

Como séptimo pilar, mencionan la importancia de la difusión de la buena práctica, no solo en lo referente a la comunicación de los resultados sino, de igual modo, en lo concerniente a procesos y claves de éxito, para facilitar su aplicación a otros establecimientos educacionales.

“creo que el trabajo colaborativo que hacemos es muy bueno en lo curricular y lo socioemocional del alumnado, ojalas que se replique en otros colegios” (M4).

Finalmente, como octavo pilar, destacan la evaluación permanente, considerando el conjunto de herramientas que permiten registrar, evaluar, mejorar y difundir las capacidades de este tipo de trabajo para lograr los resultados de aprendizaje esperado en las y los estudiantes.

“Si bien lo hemos replicado, falta indagar, replicar, buscar buenas ideas, reestructurarse, hay que implantar nuevas estrategias” (M4)

5. DISCUSIÓN

La información que emerge desde el discurso de las participantes demuestra que, en su opinión, el trabajo colaborativo favorece los procesos de inclusión educativa. Es destacable, que todas

las participantes manifiestan un alto nivel de satisfacción al incorporar estrategias pedagógicas basadas en movimiento gracias a la colaboración de fisioterapeutas. Seguramente, el hecho de tener altos niveles de satisfacción, indica que este parámetro consolida el trabajo colaborativo con profesionales de la fisioterapia. Un aspecto a tener en consideración es que la muestra esta conformada solo por mujeres, en ese sentido Anaya y Suarez (2010) establecen que el género femenino manifiesta niveles más altos de satisfacción, en niveles como realización personal y diseño de trabajo, a sus compañeros varones, lo que podría concordar con nuestra investigación.

Esta autosatisfacción que explicitan las maestras como primordial, se complementa al comprobar lo significativo que es este trabajo para el alumnado y sus familias, pasando a ser indicadores de éxito de esta práctica pedagógica interprofesional. Hallazgos similares encontraron Acosta et al. (2021) en relación al nivel de satisfacción del profesorado y alumnado con el empleo de metodologías de aprendizaje colaborativo, donde el profesorado estaba satisfecho por la gran participación el alumnado en las actividades, y el estudiantado por el incremento de interacción social que vivenciaban.

Entrando al análisis por categoría y en relación a las fortalezas de esta metodología colaborativa, se plantean siete características sobresalientes: la adquisición de nuevos conocimientos y nuevas estrategias de trabajo, el uso del canal kinestésico de aprendizaje, la incorporación del juego y la psicomotricidad en la co-docencia, el beneficio de favorecer el aprendizaje cooperativo en el alumnado, las actitudes positivas de ambas profesionales, el liderazgo de las figuras directivas de las escuelas y la franja horaria de colaboración. Estos resultados, demuestran que las maestras consideran que la incorporación de la fisioterapia enriquece su quehacer profesional al compartir visiones y nuevas estrategias en el abordaje de los aprendizajes en el aula. Siendo la incorporación del juego y la psicomotricidad el principal agente de la utilización del canal kinestésico de aprendizaje.

Quizás estos resultados sean debido al hecho que, tal y como plantea Otoni y Marin /2020) cuanto más desarrollada la coordinación motora, mayor es la probabilidad de que los niños tengan éxito en las tareas que dependen de la planificación y procesamiento de la información. Si bien, al utilizar el canal kinestésico, se cubre la necesidad de aprendizaje de niñas y niños que no aprenden de la manera convencional; Doherty y Forés (2020) afirman la asociación positiva entre movimiento y cognición en todos los escolares.

Por otra parte, las maestras relatan observar los beneficios en la instauración de una cultura cooperativa del alumnado, al trabajar en conjunto con los profesionales de la fisioterapia; lo

que va en sintonía con Wynarczuk et al. (2019), que añade un valor sustancial al trabajo en equipo interprofesional, lo que repercute en los aprendizajes cooperativos del alumnado y en sus resultados.

Si bien las maestras consideran una fortaleza la franja horaria de trabajo colaborativo con fisioterapeutas, plantean que al mismo tiempo es una gran debilidad, ya que es un tiempo muy acotado, lo que provoca que terminen trabajando en tiempos informales, donde hay que priorizar ciertos objetivos dejando de lado un trabajo más completo y cohesionado hacia el alumnado. De manera contraria, Urbina et al. (2017), en el mismo contexto del PIE, plantean que el gran facilitador del trabajo colaborativo entre maestras y educadoras especiales es la posibilidad de compartir tiempo y espacios, puesto que estas especialistas trabajan a tiempo completo en los centros. Esta opción no es tan viable en el caso de las y los fisioterapeutas, por trabajar a tiempo parcial, lo que reduce su incorporación a los equipos, y minimiza su sentido de pertenencia a los centros.

En cuanto a las debilidades, algunos aspectos comentados que obstaculizan el desarrollo del trabajo colaborativo son: la falta de directrices, la falta de franjas horarias coincidentes el exceso de trabajo administrativo, la poca reflexión sobre la incorporación del fisioterapeuta a los objetivos de aprendizaje, la poca generalización de las buenas prácticas, o la falta de una formación inicial especializada. No obstante, las maestras destacan como principal debilidad la falta de directrices claras que enmarquen el trabajo colaborativo entre ambos perfiles.

Es importante recalcar que esta debilidad se atribuye a un aspecto del macrosistema, relacionado con el diseño de las políticas educativas, de manera contraria a lo que ocurre en las fortalezas en donde el aspecto más relevante se relaciona con el microsistema, concretamente con aspectos personales de cada profesional, coincidiendo con las barreras encontradas por González-Fernández et al (2022) en el mismo contexto (trabajo colaborativo entre maestras y logopedas).

La falta de una franja horaria común, otra de las dificultades comentadas, nos habla de un aspecto del mesosistema, relacionado con la gestión de la organización dentro de la escuela, concordando con Figueroa et al (2020), que plantean que el tiempo es la principal barrera para el desarrollo del trabajo colaborativo en la coenseñanza. A ellos se agregan autores como Rodríguez y Ossas (2014) que también destacan la organización escolar como elemento que dificulta el trabajo colaborativo.

Finalmente, en cuanto a las claves de avance y sostenibilidad, se concretan aspectos como la

visibilización de roles, la participación activa de ambos perfiles profesionales o la provisión de espacios temporales y físicos para facilitar la colaboración. La consecución de una cultura colaborativa se consigue mediante el diálogo, la reflexión y el respeto y comprensión del rol de cada profesional, coincidiendo lo planteado por Gonzalez-Fernández et al (2020).

Los aspectos referenciados de sostenibilidad como la reflexión pedagógica, la generalización y difusión de las buenas prácticas y la evaluación permanente, demandan una condición previa, en el mismo sentido que plantean Rodríguez y Ossas (2014): la escuela debe no solo manifestar, sino demostrar con hechos, la intención de favorecer la colaboración interprofesional y el trabajo en equipo, frente a modelos más tradicionales en los que los profesionales educativos trabajan aisladamente en el aula, o fuera de ella.

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Esta investigación analiza una modalidad educativa colaborativa entre dos perfiles profesionales que, en Chile, es un aspecto poco indagado. En efecto, el trabajo colaborativo entre fisioterapeutas y maestras elimina el enfoque psicomédico en el trabajo individualizado en niñas y niños con NEE, por lo que resulta una modalidad beneficiosa e innovadora para la atención a la diversidad en las aulas inclusivas.

Agregar a fisioterapeutas dentro del aula ordinaria favorece la incorporación del canal kinestésico en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que potencia los aprendizajes significativos del alumnado, propiciando que, a través del movimiento, asocie conocimientos previos y construya un nuevo aprendizaje. Mediante el movimiento se desarrolla la praxia motriz, que incorpora la contextualización de una idea, la planificación y la ejecución motora. Se trata pues de un trabajo conjunto de maestras y fisioterapeutas, utilizando el movimiento como canal de aprendizaje para poder generar aprendizajes significativos; por ejemplo, el uso del movimiento puede facilitarse la orientación espacial y la coordinación viso manual que, sumados al trabajo de praxia fina, contribuirá al desarrollo de la lectoescritura, el dibujo y el procesamiento lógico matemático; además de favorecer el desarrollo de la atención y la concentración en el alumnado que no aprende de la manera tradicional.

Además, esta práctica pedagógica beneficia el desarrollo de la colaboración en el mismo alumnado, por modelaje, ya que el trabajo colaborativo realizado sirve de ejemplo a seguir. Colaboración, compañerismo, construcción conjunta, etc. son valores universales a promover en educación.

De las entrevistas con las maestras expuestas en este artículo, se pueden extraer claves para la

optimización del trabajo colaborativo maestra-fisioterapeuta, en un contexto inclusivo del aula ordinaria. Para empezar, promover la cultura colaborativa entre los perfiles profesionales favoreciendo así la escucha activa y las actitudes positivas que potencian la colaboración; establecer objetivos de aprendizaje de contenidos transversales en donde se inserte la fisioterapia como profesional asistente de la educación; resguardar los tiempos de colaboración, aspecto en donde directivos/as cumplen una función primordial; y concienciar a maestras/os de las funciones que pueden llegar a desarrollar la/el fisioterapeuta y de la conveniencia que estas funciones puedan llegar a tener, para este aspecto se proponen realizar jornadas, donde se trabajen temáticas desde las distintas visiones profesionales, reflexionando en base a ello, creando estrategias de trabajo en conjunto, para posteriormente realizar una implementación sistemática que permita realizar una evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en esta innovación pedagógica, para detectar puntos fuertes, débiles y posibilidades de mejora de dicho trabajo para el beneficio de todo el alumnado.

Para finalizar, recordar la relevancia del trabajo interprofesional para avanzar en la educación inclusiva, que es una modalidad que estimula el desarrollo profesional y que favorece el proceso enseñanza- aprendizaje para niños y niñas. Recalcar que se encontraron pocas investigaciones acerca de la interacción maestra/fisioterapeuta, aspecto fundamental para impulsar la normalización, generalización y difusión de esta práctica pedagógica, cuestiones aún pendientes de conseguir en las comunidades educativas chilenas. Del mismo modo, las limitadas investigaciones acerca de esta interacción profesional en contraste con la relevancia que le entregan las mismas maestras a este trabajo, hacen necesario la implementación de medidas a nivel de políticas públicas comprometidos con la innovación pedagógica mediante el movimiento como principio que ayuden a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, R., Hernández, A., y Martín, A. (2021). Satisfacción del profesorado y alumnado con el empleo de Metodologías de Aprendizaje Colaborativo mediada por las TIC: Dos estudios de casos. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), 79–97. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200079>
- Anaya, D. y Suárez, J. (2010). Evaluación de la satisfacción laboral del profesorado y aportaciones a su mejora en orden a la calidad de la educación = Assessment of the spanish teachers' job satisfaction and its contribution to improve quality education.

- Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 283–294.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11532>
- Chiarello, L. (2017). Excellence in Promoting Participation: Striving for the 10 Cs - ClientCentered Care, Consideration of Complexity, Collaboration, Coaching, Capacity Building, Contextualization, Creativity, Community, Curricular Changes, and Curiosity. *Pediatric Physical Therapy*, 29, S16–S22.
<https://doi.org/10.1097/PEP.0000000000000382>
- Cramer, E., Liston, A., Nevin, A. y Thousand, J. (2010). Needs of All Teachers and Learners: Implications for teacher education reform *International Journal of Whole Schooling*, 6(2), 59–76.
<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ912017%5Cnhttp://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ912017.pdf>
- Doherty, A. y Forés, A. (2020). Actividad física y cognición: inseparables en el aula. *Journal of Neuroeducation*, 1(1), 66–75. <https://doi.org/10.1344/joned.v1i1.31665>
- Effgen, S., McCoy, S., Chiarello, L., Jeffries, L., y Bush, H. (2016). Physical Therapy-Related Child Outcomes in School: An Example of Practice-Based Evidence Methodology. *Pediatric Physical Therapy*, 28, 47–56.
<https://doi.org/10.1097/PEP.0000000000000197>
- Figueroa, I., Sepúlveda, G., Soto, J., y Yáñez-Urbina, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa. *Pensamiento Educativo*, 57(1), 1–15. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.1>
- González, M. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82–99.
- González-Fernández, D., Herrera, C. y Hernández, O. (2022). Trabajo colaborativo entre maestros y logopedas: Una revisión acerca de las barreras y de su estructura subyacente. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 165–182. <https://doi.org/10.6018/rie.444821>
- Gutiérrez, R. y Gómez, R. (2017). El trabajo interdisciplinario. Reflexiones del profesor de apoyo sobre su funcionalidad en los servicios de educación especial. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 58–80.

<https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.290>

- Hoyas, I. y Casbas, M. (2015). El fisioterapeuta en la escuela: el porqué del trabajo basado en rutinas y centrado en el entorno. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 42, 1–9.
- Huguet, T. (2014). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva* (4º). Editorial GRAO.
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C. y Pérez, M. (2014). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256–281. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180>
- Mieres, A., Kirby, R., Armstrong, K., Murphy, T. y Grossman, L. (2012). Autism spectrum disorder: An emerging opportunity for physical therapy. *Pediatric Physical Therapy*, 24(1), 31–37. <https://doi.org/10.1097/PEP.0b013e31823e06d1>
- MINEDUC. (2013). *Orientaciones para la implementación del decreto N°170 en programas de integración escolar*. División educación general, Unidad de educación especial. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- MINEDUC. (2019). *Profesionales asistentes de la educación Orientaciones Acerca de su Rol y Funciones en Programas de Integración Escolar (PIE)*. División educación general, Unidad de educación especial. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/01/Profesionales-asistentes-de-la-educacion-002.pdf>
- Navarrete, M. (2019). Inclusión del Siglo XXI: reflexiones sobre la Educación Inclusiva en Chile y Latinoamérica. *Polyphōnia. Revista De Educación Inclusiva*, 3(2), 153–185.
- OMS y UNICEF. (2013). *El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad: Un documento de debate*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/78590/9789243504063_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea General. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S
- Otoni, F. y Marin, F. (2020). Perceptive-Motor Maturity and its Relations with Planning, Memory Immediate and Non-Verbal Intelligence TT - Maturidade Perceptomotora e suas Relações com Planejamento, Memória Imediata e Inteligência Não Verbal TT - La Madurez Perceptiva Motora y sus R. *Paidéia*, 30(e3031), 1–9.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&%0Apid=S0103-863X2020000100311

- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219–233.
- Rodríguez, F., & Ossa, J. (2014). Experiencia Trabajo Colaborativo Entre Profesores. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 303–319.
- Suleman, S., McFarlane, L., Pollock, K., Schneider, P., Leroy, C. y Skoczylas, M. (2014). Collaboration : More than “ Working Together ” An exploratory study to determine effect of interprofessional education on awareness and application of models of specialized service delivery by student speech-language pathologists and teachers. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 37(4), 298–307.
- Swenson, N. (2000). Comparing Traditional and Collaborative Settings for Language Intervention. *Communication Disorders Quarterly*, 22(1), 12–18. <https://doi.org/10.1177/152574010002200103>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., y Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: El caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 355–374. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>
- Voos, M. (2016). O papel do fisioterapeuta na inclusão escolar na educação infantil. *Fisioterapia e Pesquisa*, 23(4), 343–344. <https://doi.org/10.1590/1809-2950/00000023042016>
- Wynarczuk, K., Chiarello, L., Fisher, K., Effgen, S., Palisano, R. y Gracely, E. (2019). School-Based Physical Therapists’ Experiences and Perceptions of How Student Goals Influence Services and Outcomes. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 39(5), 480–501. <https://doi.org/10.1080/01942638.2018.1546254>
- Wynarczuk, K., Chiarello, L., Fisher, K., Effgen, S., Palisano, R., y Gracely, E. (2020). Development of student goals in school-based practice: physical therapists’ experiences

and perceptions. *Disability and Rehabilitation*, 42(25), 3591–3605.
<https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1602673>

Wynarczuk, K., Chiarello, L., Gracely, E., Effgen, S., Palisano, R. y Fisher, K. (2021). Participation-Based Student Goals in School-Based Physical Therapy Practice: Influence on Service Delivery and Outcomes. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 0(0), 1–18. <https://doi.org/10.1080/01942638.2021.1877234>

LABORATORIO DE MEDIOS SOCIALES. UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN CRÍTICA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL

José Miguel Gutiérrez Pequeño

Universidad de Valladolid

josemiguel.gutierrez@uva.es

PALABRAS CLAVE

Medialab, educación social, intervención sociocomunitaria, educación mediática.

RESUMEN

La emergencia de los laboratorios de medios sociales, como espacios para la experimentación y la producción colaborativa, abre la discusión sobre la manera en que nos aproximamos a la complejidad social, sobre todo al abordar la tecnología y su relación con la ideología. En este texto buscamos debatir acerca de sus posibilidades como práctica para repensar la universidad como institución vinculada a la intervención sociocomunitaria. Consideramos necesario un diálogo más profundo con iniciativas relativas a la participación ciudadana, más cercanas a los movimientos sociales que a la cultura académica. Reflexionamos sobre las posibilidades de incorporar la cultura del laboratorio de medios como una oportunidad de educación crítica para la transformación social e institucional.

1. INTRODUCCIÓN

Los laboratorios de medios sociales, como espacios de experimentación y cocreación, se han convertido en uno de los principales mecanismos de innovación en nuestros días. En este marco, los medialabs surgen como un tipo de laboratorios centrados en la experimentación con tecnologías y medios de comunicación y evolucionan, con el desarrollo de la sociedad digital, hacia laboratorios de mediación ciudadana e innovación social.

Como afirma Hassan (2014) los social medialabs son plataformas ideadas para abordar retos que se definen por su carácter social, congregando gente con distintas características y enfoques para trabajar de forma colectiva; por su carácter experimental, en tanto que procesos de creación continuados en el tiempo y por su carácter sistémico, trabajando en la generación de prototipos que puedan resolver los retos propuestos.

Los laboratorios de medios sociales (Pascale, 2018) pueden caracterizarse como uno de esos nuevos dispositivos institucionales que surgen para medir la temperatura social, y convertir las protestas en propuestas. En ese sentido, son un mecanismo de doble potencialidad: por un lado,

permite identificar nuevas temáticas a las que las instituciones por sí solas no llegarían y, por el otro, facilita una forma alternativa de trabajar tanto estas problemáticas como las que ya se encuentran en la agenda política. Esto hace de los laboratorios un instrumento interesante para aportar soluciones a la intervención sociocomunitaria desde la propia ciudadanía.

Los medialabs o centros experimentales de cultura digital promueven la cocreación, generan pensamiento colaborativo y vinculan a las múltiples inteligencias con sus experiencias, sentires, estéticas y conocimientos, en una dinámica lúdica e innovadora en la generación de procesos y productos, desde una investigación contextual y aterrizada en la problemática cotidiana para entregar soluciones prácticas, rápidas y de bajo coste con uso de tecnología social y digital (Gutiérrez et al, 2017). Estos laboratorios sociales serían las nuevas aulas sin muros (Carpenter y McLuhan, 1974), donde la libertad y la creatividad son los ejes de la innovación, basados en la prueba y el ensayo, donde el error es lo que se busca para conocer mejor la realidad y donde el pasado construye el futuro en el presente.

En nuestro actual contexto, son frecuentes los cuestionamientos con respecto a la labor de las universidades, el sentido de la producción académica y su vinculación con los complejos problemas que aquejan a la sociedad. De acuerdo con Heleta (2016) los académicos no se encuentran perfilando los debates públicos. Menciona que anualmente se publica un millón y medio de artículos en revistas académicas, que son en su mayoría ignorados por la comunidad científica.

El papel de las universidades con grados centrados en temas vinculados con innovación social puede ser un factor fundamental en el desarrollo social. Tal y como afirman Ruiz y Alcalá (2016, pag.112) es clave “la transformación de centros tradicionales que implementaron culturas tradicionales en espacios de diálogo, en ecosistemas creativos. Simultáneamente dedicados a la reflexión y al debate, a la investigación y a la producción, a la formación y a la socialización”.

En ese sentido, las nuevas modalidades de democratización de la tecnología y conocimiento en los laboratorios y la práctica del prototipado son relevantes en un contexto de transdisciplinariedad, de emergencia de nuevos métodos de investigación y de la necesidad de ser creativos a la hora de procurar recursos (tangibles e intangibles) para la generación de conocimiento colectivo dentro de planteamiento de modelos inclusivos.

Los laboratorios cumplen con una función esencial en la educación crítica. Su potencial didáctico es alto porque abogan por el desarrollo de una visión activa del estudiante en los

procesos de aprendizaje. Los media labs son unidades para el descubrimiento e impulso de nuevas ideas. En las universidades abren espacios para la experimentación con tecnologías digitales y son lugares donde se busca deconstruir y criticar las maneras en que las tecnologías operan dentro de la sociedad.

A través de este ejercicio de reflexión buscamos argumentar que los laboratorios de medios son plataformas que permiten habilitar procesos creativos y productivos para la transformación social e institucional dentro de planteamientos basados en modelos inclusivos y críticos. No hay un modelo ni formato único de laboratorio, sin embargo, consideramos que desde las universidades es importante rescatar la vocación de experimentación propia de la innovación para transformar la cultura académica, el entorno y las comunidades.

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El objetivo nos planteamos es desarrollar un modelo de laboratorio social, orientado al procomún y al cambio social, que sirva de manera simultánea a la producción de conocimiento en humanidades, al cuestionamiento de los sistemas dominantes de producción de conocimiento, a la transformación de la universidad como institución educativa y a los propios procesos de aprendizaje, todo ellos desde el punto de vista de la educación crítica.

3. METODOLOGÍA / MÉTODO

El estudio realizado se puede considerar investigación de corte biográfico-narrativa, pues el foco de atención se centra en la exploración de las producciones tecnomediáticas (en sus diferentes formatos) a través de las que los futuros educadores conforman modos de actuar y configurar sentidos en el entorno hiperconectado (Chase, 2015). En el caso de las relaciones entre tecnología, ideología y medios de comunicación partiremos de las referencias ofrecidas por Sola Morales (2013) cuando relaciona las narrativas tecnomediáticas con aquellos relatos que circulan en los medios de comunicación y que nos proponen diversas representaciones e imágenes sobre la identidad. Sin embargo, esta noción de orden cognitivo debe ser complementada con una visión más pragmática que considera las narraciones digitales en tanto formas de acción socialmente determinadas, performances socialmente situadas, modos de actuar y dar sentido al mundo (Denzin y Lincoln, 2015).

Al mismo tiempo, y dado que nuestra investigación pretendía analizar la experiencia social mediada por las tecnologías digitales y los social media, nuestra indagación no solo se centraba en el ecosistema mediático en tanto objeto de conocimiento, sino también en la oportunidad de utilizar la red como herramienta de investigación, por lo que se planteaba la etnografía digital

(Hine, 2004) como un mecanismo que nos permitiera examinar las relaciones entre los ámbitos virtuales y presenciales, comprendiendo además que la aparición de la radio, la televisión, el ordenador, los smartphones, Internet, buscadores web, e-mail, redes sociales, etc., han influido y mediado en las interrelaciones personales.

El estudio incluía la recogida y análisis tanto de los aspectos vinculados a la realidad analógica y presencial del aula como a los elementos de la docencia y la realidad virtual/digital de los participantes.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los laboratorios cumplen con una función esencial en la educación. Su potencial didáctico es alto porque abogan por el desarrollo de una visión activa del estudiante en los procesos de aprendizaje. Los medialabs o laboratorios de medios han sido definidos como unidades para el descubrimiento e impulso de nuevas ideas (Sádaba y Salaverría, 2013). En las universidades abren espacios para la experimentación con tecnologías digitales (Edwards, 2010). Los medialabs son espacios experimentales donde se busca deconstruir y criticar las maneras en que las tecnologías operan dentro de la sociedad (Schmidt y Brinks, 2017).

Los laboratorios son espacios de creación, propios de usuarios avanzados, en los que se realizan prácticas relacionadas con la innovación abierta. Estas, en su mayoría, se soportan por el uso de tecnologías de la información y la comunicación, realizadas en un espacio físico en forma de taller. Las dinámicas suelen asociarse a una metodología de trabajo colectivo interdisciplinar. Los proyectos y producciones abarcan un amplio abanico dado que va desde formas de activismo social hasta la producción de objetos más relacionados con la tecnología. También suelen incorporarse prácticas vinculadas a una suerte de activismo político.

El desarrollo de proyectos en un media lab se lleva a cabo con la metodología del prototipado. El prototipo es el modelo inicial de un objeto creado para testear un concepto o diseño. Por lo tanto, los prototipos no pretenden ser versiones perfectas del producto final, sino un modelo temprano. Su objetivo es perfeccionar procesos y elementos antes de ser implementados a gran escala. El prototipo siempre es potencial pero pragmático; en un media lab, para llegar a su versión más avanzada se trabaja mediante creatividad, aplicación de conocimientos y experimentación. Esta experimentación conlleva pruebas de ensayo y error, análisis de errores y rediseño, es decir, el prototipado es una metodología de aprendizaje-producción.

Concebimos el media lab como un espacio abierto de experimentación, provisto de tecnología útil para materializar proyectos y donde se produce innovación a través de prácticas de creación

y diseño. Son entornos que favorecen el pensamiento creativo y el debate ideológico a la vez que presentan una clara orientación al hacer, y más específicamente, al hacer con los otros, con el alumnado del Grado, puesto que el potencial productivo individual se amplifica cuando se producen encuentros colectivos para diseñar y crear conjuntamente. Las prácticas de prototipado son fundamentales en el proceso de innovación, puesto que el prototipo representa las diferentes tentativas de respuesta (también las fallidas) que se ensayan durante el proceso.

El aprendizaje es una dimensión sustancial del prototipado ya que, como método de producción, permite aprender más rápido que en otros métodos ya que puedes equivocarte antes, permite fallos más pequeños (que en la producción a gran escala) y, por lo tanto, errores más controlados. Aprender tempranamente de estos errores activa un ciclo iterativo de rediseño y testeo.

En los laboratorios, la gente suma, crea comunidad, propone desde abajo y en horizontal, desde el procomún, donde el debate siempre es una actividad política de discusión sobre el bienestar social, pero sin olvidarse de las estéticas en constante construcción. Los media labs son espacios de generación asociativa espontánea y, por ello, su configuración como comunidad no es sencilla.

Los media labs se sitúan en un lugar simbólico de tensión ya facilitan que el alumnado tenga un papel más activo en los procesos de producción del conocimiento a la vez que mantienen esquemas asociados a los laboratorios clásicos (dando respuestas muy diferentes, eso sí). Por todo ello son entendidos también como entornos abiertos y distribuidores de experimentación e innovación colectiva.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

A través de este ejercicio de reflexión buscamos argumentar que los laboratorios de medios sociales son plataformas que permiten habilitar procesos creativos y productivos para la transformación social e institucional a partir de la disrupción en los procesos de producción de conocimiento asociados a la defensa de los bienes comunes. No hay un modelo ni formato único de laboratorio. Sin embargo, consideramos que desde las universidades es importante rescatar la vocación de experimentación propia de la innovación para transformar la cultura académica, el entorno y las comunidades. La universidad y las humanidades digitales tienen una oportunidad invaluable de incidencia en este proceso.

El desarrollo de los laboratorios de medios en el entorno universitario genera nuevas oportunidades para la innovación, incorporando el espíritu hacker dentro de instituciones en

ocasiones centenarias. La transformación digital, la apertura y la implicación social adquieren una nueva dimensión poco frecuente en las instituciones de educación superior. La innovación que el media lab aporta se concreta en la materialización de los principios y formas aprendidos en el ámbito digital, se generan procesos de innovación abiertos y compartidos. Se configuran como plataformas generativas orientadas a la producción frente a la idea de portal que muestra unos contenidos ya cerrados a unos usuarios consumidores. Suponen también una forma de explorar la continuidad de las dimensiones física y digital, lejos de falsas dicotomías entre lo real y lo virtual.

Probar y experimentar son las directrices de una generación que vive desde lo práctico para luego reflexionar y evaluar lo vivido, los fracasos son sumas de conocimiento experimental que van modelando el éxito. Las simulaciones sirven para equivocarse y posteriormente utilizar esa práctica en la realidad para no cometer los mismos errores.

Esto hace de los laboratorios un espacio de aprendizaje reflexivo cuyas soluciones y propuestas se plantean en forma de prototipos que son: a) producciones materiales, b) incorporan distintos saberes y c) necesitan ser probados y testados. En ese sentido, son soluciones siempre mejorables y que permiten seguir incorporando nuevas experiencias. Ello supone que, a pesar de surgir en contextos situados, puedan ser probados en diferentes escalas y realidades muy distintas, adaptándose a las peculiaridades de esa nueva realidad, aprovechando el caudal ciudadano acumulado y dando, al mismo tiempo, retorno al prototipo original.

Los laboratorios de medios añaden una dimensión pragmática, la capacidad de producir soluciones colaborativas. Esta capacidad de hacer a la ciudadanía y hacerlo colaborativamente con las instituciones supone incorporar la creatividad de las personas a la producción de políticas, mediante procesos de innovación que incluyen y combinan conocimientos diversos. El principal de ellos es su amplia capacidad para practicar el ensayo-error. Esto hace posible el análisis ágil de errores, al tiempo que facilita el rápido aprendizaje, lo que evita el coste de errores mayores y lo convierte en conocimiento acumulado para la institución. Se trata de un modelo, por tanto, que permite el error y lo transforma en aprendizaje, pero que lo hace, además, como parte de su propia naturaleza. Siempre nos movemos en el plano de la experimentación y el prototipado de los proyectos que forman parte de un media lab, del diseño del propio laboratorio y del programa en el que se inserta.

Junto a los aprendizajes, la experiencia de los laboratorios de medios plantea también una reflexión sobre algunas de las limitaciones y dificultades que conlleva poner en marcha nuevos

modelos institucionales, como quiénes participan, cómo se participa o cuál es el resultado final de los prototipos. A este respecto, incluir a nuevos actores no es tarea fácil, como tampoco lo es evitar sesgos en la participación. Ahondar en las causas de estas barreras y promover de forma activa la participación de actores tradicionalmente excluidos es uno de los principales retos para cualquier laboratorio de estas características.

Del mismo modo, equilibrar el diálogo de los participantes durante los laboratorios se convierte en otro de los desafíos, así como generar un lenguaje común y una forma de comunicación que permita trascender la deliberación y concretarla en prácticas colaborativas. En cuanto a los prototipos, se trata sin duda del resultado tangible más visible que tiene un laboratorio, de ahí que el lograr que se conviertan en soluciones sostenibles en el tiempo es una prioridad para su consolidación como espacios de codiseño de políticas de intervención sociocomunitaria.

El laboratorio permite desarrollar competencias y adquirir conocimientos que son de gran utilidad en nuestros tiempos, por ejemplo, todo tipo de competencias digitales, desde las más básicas a las más avanzadas, como usuario de servicios ya existentes o incluso programando tu propio código. El laboratorio proporciona además libertad organizativa, ya que puede desarrollarse en una amplia variedad de formatos: físico, virtual o híbrido siendo este último el más recomendable al ser el más inclusivo y el que mejor aprovecha el potencial de ambos formatos. Puede llevarse a cabo en un espacio físico establecido o bien ser cambiante en función de las necesidades y disponer de una estructura permanente en el tiempo o que se active cada vez que haya que abordar un nuevo proyecto.

En este contexto de la innovación a través de los laboratorios de medios, como procesos que se llevan a cabo en colectivo, se debe puntualizar que los resultados no se apresuran, tampoco son mágicos. Como en todos los cambios y procesos de evolución y transformación de las sociedades se desarrollan en etapas o fases para conformar un proyecto, una respuesta o un nuevo producto innovador.

Proponemos pensar en el laboratorio de medios sociales como una apuesta, un prototipo o modelo de lab que aborde la transformación de los procesos de producción de conocimiento, la reformulación de las instituciones universitarias y el papel de las humanidades para incidir en los procesos sociales desde la defensa del procomún. Lafuente y Lara (2017) proponen pensar en el procomún como “expresión local y situada de una capacidad de resiliencia”.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carpenter, E. y McLuhan, M. (1974). *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Editorial Laia.
- Chase, S. E. (2015). Investigación narrativa. En N. K. Denzin y Y. Lincoln (Coords.). (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa Volumen IV*. Gedisa.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (Coords.) (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa Volumen IV*. Gedisa.
- Edwards, D. (2010). *The Lab: Creativity and Culture*. Cambridge, Harvard University Press.
- Gutiérrez, J.M, Fernández, E., y De la Iglesia, L. (2017). Narrativas transmedia con jóvenes universitarios. Una etnografía digital en la sociedad hiperconectada. *Análisi, Quaderns de Comunicació y Cultura*, 57, 81-95
- Hassan, Z. (2014). *The Social Labs Revolution. A New Approach to Solving our Most Complex Challenges*. Berret-Koehler Publishers.
- Heleta, S. (2016). Academics can change the world if they stop talking only to their peers. *The Conversation*. Consultado el 3/05/2021 en <https://theconversation.com/academics-can-change-the-world-if-they-stop-talking-only-to-their-peers-55713>
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. UOC.
- Lafuente, A. y Lara, T. (2013). Aprendizajes situados y prácticas procomunales. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6 (2) 168-177.
- Pascale, P. (2018). Laboratorios de Innovación Ciudadana: nueva institucionalidad para un futuro sostenible. *Revista Pensamiento Iberoamericano*, 6, 63-72.
- Ruiz, J.M., Alcalá, J.R. (2016). Los cuatro ejes de la cultura participativa actual. De las plataformas virtuales al medialab. *Icono 14*, 95-122
- Salaverría, R. y Sádaba, C. (2013). Comunicación y democracia en el entorno digital. *AdComunica*, 5, 141-174
- Schmidt, S. y Brinks, V. (2017). Open Creative Labs: Spatial Settings at the Intersection of Communities and Organizations. *Creativity and Innovation Management*, 26(3), 291-299.
- Sola Morales, S. (2013). El cuerpo y la corporeidad simbólica como forma de mediación. *Mediaciones sociales*, 12, 42-62.

DOS MAESTRAS SEGOVIANAS. DOS MODELOS DE MAESTRA

Raúl Marcos Martín

Universidad de Valladolid

raulmarcosmartin@gmail.com

PALABRAS CLAVE

Renovación pedagógica, historia oral, franquismo, transición.

RESUMEN

La siguiente investigación agrupa el testimonio de dos maestras que desarrollaron gran parte de su trayectoria en la provincia de Segovia. Indaga sobre los modelos de maestras de ambas en función de las circunstancias que vivieron durante su formación inicial y en sus inicios docentes y de las transformaciones que se llevaron a cabo en la década de 1970 en nuestro país. Emplea el método biográfico-narrativo a través de relatos de vida conformados por dieciséis entrevistas semiestructuradas. A pesar de coincidir en el método educativo recibido, esta investigación revela dos modelos de maestras distintos: un modelo continuista con una educación unidireccional caracterizado por la obediencia o el orden y otro modelo renovador empeñado en las transformaciones educativas de la enseñanza. Este trabajo demuestra la relevancia de incluir la perspectiva de género en las investigaciones educativas sobre la tarea educativa de los docentes y la renovación pedagógica producida en la enseñanza en los años de la transición española.

1. INTRODUCCIÓN

La década de los setenta fue una época de transformaciones a todos los niveles en España. A nivel educativo, son numerosos los estudios que ponen de manifiesto el suceso más relevante de estos años, la Ley General de Educación de 1970. Juan Luis Villar Palasí, ministro de Educación y Ciencia, fue su impulsor y, mediante esta reforma, pretendía transformar plenamente el sistema educativo. El Libro Blanco de 1969, en su primera sección, ponía frente al espejo el pasado educativo del régimen, mostrando de manera crítica la organización educativa del momento y los problemas con los que esta contaba. Por otro lado, en su segunda sección establecía los fundamentos renovadores por los que se debía regir esta reforma, tales como la instauración de una enseñanza pública básica, gratuita y obligatoria o la igualdad de oportunidades en cuanto al acceso a las universidades (Beas, 2010; Puelles, 2008). Asimismo, la Ley General de Educación estimulaba “el camino hacia la igualdad de oportunidades, la

mejora del rendimiento y la puesta en marcha de un proceso que apostaba por la democratización” (Mayordomo, 2002, p. 22).

Esta Ley implicó la finalización del esquema educativo que se asentaba sobre los cimientos de la Ley Moyano. Además, supuso un gran avance hacia la democratización educativa, dando respuesta a las peticiones de una sociedad en plena transformación (Cruz, 2016). Sin embargo, esta Ley no fue bien recibida por todo el mundo, puesto que grupos inmovilistas del franquismo la criticaron sin miramientos. Pese a todo, a través de esta Ley se consiguió la generalización de la enseñanza básica, se intentó avanzar de la dualidad en el Bachillerato o se asentó la independencia universitaria (González, 2016). La necesidad de transformar las aulas, desde el currículo hasta los métodos de enseñanza, provocó que surgieran multitud de movimientos renovadores, gracias a los cuales la enseñanza en España sufriría una modernización en estos años (González, 2002).

Estos movimientos renovadores que, durante el régimen franquista, habían estado de manera casi clandestina (Hernández, 2018) se caracterizan por reivindicar una escuela democrática y cívica, un modelo de maestro comprometido o por criticar la enseñanza tradicional, en otras. Asimismo, produjeron movimientos críticos dentro del ambiente educativo y, parte de sus reivindicaciones, acabaron siendo introducidas en las posteriores leyes educativas (Esteban, 2016).

Varias son las investigaciones que se centran en la renovación educativa en la época de la transición (Fernández, 2015; Groves, 2008, 2017; Hernandez y Gómez, 2016; Tort y Pujol, 2015). Otros estudios investigan sobre la política educativa (González-Moreno, 2019; Groves, 2009, 2014; Hernández, 2007; Hernández, 2014; Mahamud, Groves, Milito, y Hernández, 2016). Por otro lado, encontramos un número amplio de trabajos que profundizan sobre el profesorado femenino durante el siglo XX (Ballarín, 1999; Ballesteros, 2003; Cortada, 1999, 2002; Domenech, 2016; Flecha, 1997; Lozano, 2019; Morata, 1998; Torredadella & López-Villar, 2016). Además, encontramos algunas investigaciones que se centran en la pedagogía crítica (Carr y Kemmis, 1998; Freire, 2005, 2006; Giroux, Filippakou, y Ocampo-Torrejón, 2021; Groves, 2011; Luiz, Araújo, y Apoluceno, 2004; Martínez, 2014; McLaren, 2005).

No obstante, los estudios basados en la recogida de testimonios docentes que, sin ser personajes principales en los movimientos de profesorado, serían imprescindibles para la puesta en práctica de la reforma durante la transición, son exiguos. Más escasas son las investigaciones que centran la línea de investigación desde un punto de vista de género. Sobre este hecho habla

Robles (2018), donde remarca la importancia de que se analice y se conozca el rol de las docentes en los cambios organizativos de la educación, el compromiso por la transformación educativa o las dificultades y esfuerzos que realizaron por llegar a ser parte de los órganos directivos.

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El objetivo general de este estudio consiste en conocer el modelo educativo de dos maestras en función de las vivencias y experiencias en sus vidas y de las transformaciones educativas producidas en la década de 1970 en España.

Para ello nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Indagar sobre la formación inicial de ambas maestras.
- Conocer sus comienzos docentes
- Analizar su implicación con la renovación docente producida en el último tercio del siglo XX

3. METODOLOGÍA / MÉTODO

Este estudio se enmarca en el paradigma cualitativo y en la metodología biográfico-narrativa. Este modelo de investigación procede de la experiencia y nos ayuda a descubrir cómo las personas perciben ciertos sucesos de la historia mediante una fase de introspección (Moriña-Díez, 2017). Este tipo de investigación suele llevarse a cabo en trabajos con vinculación educativa y principalmente en los que procuran indagar sobre apreciaciones de la labor docente (Bolívar, 2004). Por tanto, esta metodología parece adecuada a la hora de tratar de analizar las transformaciones ocasionadas desde el punto de vista político e institucional y su impacto en la vida de las maestras y en su labor docente (Goodson y Lindblad, 2011).

A partir de estas premisas, esta investigación se enmarca en la historia de vida de dos maestras que ejercieron en la provincia de Segovia, donde recibieron su formación inicial en la época del franquismo en un caso y, por otro lado, en la transición. Para ello, nos basamos en la reminiscencia, ya que nuestro enfoque se centra en reconstruir un periodo de la historia a través de los testimonios de las docentes que lo experimentaron (Ruiz, 1999).

En este sentido, las historias de vida de estas maestras segovianas fueron realizadas a través de dieciséis entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2011), con un total de diez horas de grabación. Se llevaron a cabo entre los meses de mayo de 2020 y abril de 2021 y en ellas, se empleó un guion con 130 preguntas, organizado en varios grupos de contenido, que se podían extender en

función del testimonio de ambas maestras. Todas ellas se grabaron y transcribieron con la intención de aumentar la fiabilidad del estudio y de facilitar el análisis (Gibbs, 2018).

Además, estos relatos han sido completados por medio del análisis documental, mediante el cual verificamos la fiabilidad de los datos obtenidos a través de los instrumentos de recogida de información anteriormente comentados (Bisquerra, 2004). Este análisis documental ha consistido en el análisis de fuentes legales, documentación oficial y documentos propios de las maestras, como libros de calificación, cuadernos o fotografías.

Después de este análisis de los datos se generaron tres categorías emergentes que surgen de la propia biografía de las participantes: vivencias en la formación inicial, inicios en la profesión docente y la renovación pedagógica en su práctica. Tras haber establecido el sistema de categorías, iniciamos la codificación de fragmentos del texto a través de la herramienta Atlas.ti, gracias a la cual acortamos información, encontramos códigos desconocidos y creamos subcategorías. Posteriormente, para la presentación de los resultados tendremos en cuenta los núcleos de contenido comentados, enlazando verbatims de las maestras con reflexiones y argumentaciones de los investigadores.

3.1 Notas biográficas acerca de las maestras protagonistas

Rita

Rita nació en la localidad de Megeces (Valladolid) en el año 1948. Su padre se dedicaba a la labranza y su madre era ama de casa y modista. Comenzó su escolaridad a los cinco años y su maestra siempre fue un ejemplo a seguir, una mujer católica y dedicada en cuerpo y alma a la docencia. Debido a la referencia de su maestra, decidió continuar estudiando, primero el Bachiller de forma libre para después empezar su formación inicial en la Escuela Normal de Valladolid en 1966. Tras terminar su formación, se casó y aprobó la oposición en 1970, yéndose a ejercer junto con su marido a Almonte por derecho de consorte. Dos años después, decidieron volver a Castilla, a un pueblo de Segovia (Cuéllar), lugar donde ejerció su profesión hasta su jubilación.

Consuelo

Consuelo, natural de Navaleno (Soria), nació en el año 1958 en una familia en la que su padre era empresario aserradero y su madre ama de casa. Empezó su escolaridad en 1965 en Regumiel de la Sierra (Burgos). Años después, su familia se trasladaría a Segovia, lugar donde estudiaría sus estudios de Bachiller. En esta misma ciudad, comenzaría sus estudios de Magisterio en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia en 1977, que después continuaría con la

Licenciatura en Geografía e Historia en la Universidad Complutense de Madrid. Una vez finalizó su periodo universitario, aprobó las oposiciones de Infantil en Canarias en 1984, donde estuvo dos años. Allí se encontraría la emergente renovación que la marcaría de por vida y que basaría su idea educativa durante toda su trayectoria docente. Después de su retorno a la península, ejercería en Mérida (Toledo) y en varias localidades segovianas.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Vivencias en la formación inicial

En el testimonio de Rita, nos relata como los estudios de Magisterio estaban segregados entre hombres y mujeres. Iban a clases distintas y tenían currículos diferenciados donde, por ejemplo, las chicas desarrollaban Labores mientras los chicos realizaban Trabajos manuales. Sin embargo, en el caso de Consuelo, sus estudios de Magisterio ya fueron mixtos. Podemos comprobar como la formación inicial de ambas maestras no estaba basada en la coeducación, aunque con la LGE se empezó a promover la igualdad de oportunidades y un desarrollo pedagógico (González, 2016).

En la Escuela Normal de Magisterio, a la derecha estaban las chicas y a la izquierda los chicos. Íbamos solo las chicas a la clase, ¡eh! Eran los mismos profesores, pero los chicos estaban a la izquierda y las chicas a la derecha. No te dejaban ir a las aulas de los chicos (Rita).

En ambos testimonios aparece relatadas las protestas educativas y sociales de la época del tardofranquismo y de la transición. Rita nos expone que no fue participé de ellas mientras que para Consuelo fue una manera de descubrir su espíritu político.

Cuando yo descubrí la política fue en la época de la transición. En la época de la transición, ahí ya es cuando yo ya empiezo a vivir más el espíritu político, la reivindicación femenina, ¿no?, cuando yo ya empecé Magisterio (...). En Magisterio también hubo ahí (...) empezaron un poco las huelgas y, claro, a mí todo eso me sonaba un poco grande, pero claro, luego venía ahí uno y te contaba: “Magisterio hay que reivindicar que sean cuatro años, porque la formación del maestro es muy importante...”. Entonces ya empiezan las reivindicaciones y tuvimos meses de huelga (Consuelo).

En cuanto a la enseñanza recibida en Magisterio, ambas maestras, a pesar de haber desarrollado su formación inicial en épocas distintas –tardofranquismo y transición– coinciden en que fue

excesivamente memorística. Era una educación que daba gran peso a los aspectos teóricos y poco al didáctico. Por eso mismo, Consuelo nos relata que salió de su formación inicial sin los conocimientos didácticos necesarios y, por tanto, no se sentía preparada para dar clase, ya que, además, no quería impartirla de la misma manera que ella misma había recibido.

Es que yo no aprendí absolutamente nada o esa fue mi sensación cuando yo terminé Magisterio. Yo digo: “pero, pero qué es esto. Yo me tengo que enfrentar a una clase y yo no sé dar una clase”. Porque, claro, todo muy técnico era. Mucho contenido, exactamente una ampliación del Bachiller, porque eran contenidos de Geografía, contenidos de Historia, contenidos de Lengua, contenidos de..., y, luego en tercero, que en tercero era cuando teníamos las didácticas, yo digo: “pero didáctica de qué, si seguimos estudiando los ríos y seguimos..., si aquí didáctica, ¿qué didáctica? Cómo yo enseño...”. No lo aprendí en la Escuela de Magisterio. Cómo tengo que enseñar a leer a un niño, o cómo tengo que enseñarle la Historia de España a un niño, o cómo tengo que enseñarle Matemáticas a un niño. El ‘cómo’, yo no lo aprendí en Magisterio, porque nos quedamos en ‘qué tengo que saber’ (Consuelo).

En cambio, por otro lado, Rita nos comenta que ella al terminar sus estudios de Magisterio se va a sentir en todo momento preparada para impartir clase, ya que tiene claro que va a llevar a cabo el modelo que aprendió de su referente –su maestra– y en Magisterio en la Escuela Normal de Valladolid.

No, no, no, nada, yo me sentí preparada, porque como yo admiraba tanto a mis maestras y eso, yo estaba deseando de ser maestra y de enseñar y entonces, lo único que, claro, no podías avanzar mucho, porque si tenían siete u ocho años y estaban leyendo la cartilla primero, no sabía ninguna leer y después con la pronunciación, pues, también... pero bueno, enseñabas las oraciones, las oraciones... pues le Padre Nuestro, la Salve y las niñas decían verdaderas barbaridades al pronunciar, al pronunciar... al rezar la Salve, pues, pfff... decían unas cosas que ellas... claro, como pronunciaban mal no sabían lo que quería decir, ¿entiendes?

La conclusión de la formación inicial va a llevar a las protagonistas a elegir distintos caminos. Por un lado, Rita decidirá realizar la oposición y será destinada a Almonte por consorte para ejercer junto a su marido. En cambio, Consuelo decide seguir estudiando y llevar a cabo la oposición años más tarde en Canarias, lugar donde comenzaría a ejercer y que marcaría toda su posterior trayectoria docente.

4.2 Inicios en la profesión docente

Los inicios docentes de Rita fueron en Almonte, un pueblo andaluz al que fue junto su marido. El testimonio revela el escenario en el que se encontraban las escuelas al final del franquismo, las cuales se distinguían por el desamparo del docente, los recursos limitados y la ausencia de formación permanente. En estos años, a Rita le primaba poder llevar a cabo su trabajo de la mejor manera posible que cuestionarse la propuesta educativa que estaba desempeñando.

Vivíamos en una casa de maestros y las escuelas estaban detrás. Entonces yo tenía niñas y José Luis niños. Allí con los andaluces, distintos completamente a los castellanos. Yo siempre decía que parecía aquello otro planeta. Nos enriqueció mucho estar en Andalucía. Los niños, desde luego, pues tenían mucho atraso. Me sorprendía mucho el grado de analfabetismo que había allí, porque yo tenía niñas de segundo y no sabían leer, no sabían leer (Rita).

Por el contrario, Consuelo comenzó su andadura profesional en Canarias, lugar que le marcaría durante toda su trayectoria como maestra. El contexto educativo canario era muy distinto al existente en la ruralidad peninsular. Los relatos nos muestran la increíble renovación pedagógica que se hallaba en Canarias, donde la coordinación y los debates entre compañeros contribuirán a la formación del modelo educativo que desempeñará Consuelo durante toda su trayectoria docente.

Entonces, allí había grupos de programación de todos los colegios de la zona (...) una vez a la semana nos juntábamos todas las maestras de la zona de Educación Infantil en un colegio grande que había ahí, en Vecindario, que era el pueblo de referencia y, entonces, programábamos juntas de tal manera que nos distribuimos todas las áreas en grupos... Con lo cual, eso generaba una riqueza impresionante, porque compartíamos problemas y cada una iba contando su experiencia (Consuelo).

El siguiente destino de Rita fue el colegio Santa Clara de Cuéllar (Segovia), colegio en el que estuvo hasta su jubilación. Allí va a impartir el mismo modelo educativo que aprendió durante su formación y que ya desempeñó en Almonte, un modelo tradicional basado en el orden y el respeto hacia el docente.

Todos trabajando y continuamente “hala sal” y en el encerado “sal a hacer este problema” y todos a ver si estaba bien, si estaba mal. Las cuentas de multiplicar, por ejemplo, la tabla de multiplicar todos los días, para que no se les olvidase. Las cuentas y cada día salir uno, o dos, o tres. Los dictados muchísimos. Las faltas de ortografía,

para mi eran... Bueno, bueno, lo principal, los dictados, que no tuviesen faltas de ortografía y, después, claro, pues que hiciesen los deberes y se aprendiesen todo que les mandabas (Rita).

Por otro lado, el primer destino de Consuelo en la península fue en Métrida, lugar donde no estuvo a gusto debido a la nula renovación existente. Posteriormente, se trasladó a Revenga, donde como directora se puso al frente del proyecto en el que convertirían el centro en un CRA. Comprobamos como Consuelo se va a implicar en los órganos directivos de los centros en los que ejerce para poder llevar a cabo toda la renovación pedagógica que aprendió en Canarias.

Entonces, a mí me nombraron directora. Solamente había en cada centro un director, que asumía la secretaria, la jefatura..., todo, porque eran centros pequeños. Bueno, entonces ya, poco a poco fuimos ahí organizando aquello. Nos juntábamos un día a la semana y, la verdad que, vinieron gente joven, gente provisional, que cubrieron las plazas de gente provisional y, entonces ya, yo empecé ya también, digo: “bueno, aquí hay historia”, ¿no?, y empezamos allí y formamos un grupo también bastante majo, ¿no?, y bastante, la verdad que bastante rico a nivel laboral (...). Al final transformamos las escuelas de distintos pueblos en un Colegio Rural Agrupado (Consuelo).

Además, en los relatos de Consuelo comprobamos como ella entiende la educación de otra manera. La maestra tendrá el rol de guía y será el alumnado quien sea sujeto activo, es decir, el protagonista de su propio aprendizaje.

Yo puedo mandar todo lo que quiera, mandar y explicar que los ríos no sé qué y vomitarlo ahí y mis alumnos estudiarlo y vomitarlo, pero no han aprendido nada y hay que pasar por el aprendizaje y el aprendizaje es una escalera, tienes que pasar por el primero para ir al segundo. Cuando vas del primero al tercero sin pasar por el segundo, se pasa factura, porque al final se pasa factura (Consuelo).

Durante la educación de la transición se forman dos modelos educativos. Uno abierto a los cambios, que se va a implicar en la renovación y en las transformaciones educativas y otro reticente a estos cambios, que va a continuar desempeñando su labor docente como lo hacía antes (González, 2013). Estos relatos contienen esos dos modelos de maestra, aunque también comprobamos como ambas disponían de un férreo compromiso con la enseñanza y con la infancia.

4.3 La renovación pedagógica en su práctica

Los inicios renovadores de Consuelo, hemos visto como se inician en Canarias, donde se encuentra un movimiento renovador impresionante que la empapa de ese gen renovador que la acompañará durante toda su trayectoria docente.

Canarias, nada que ver con lo que es Castilla, pero absolutamente nada que ver. Una movida a nivel pedagógico impresionante. Yo me quedé... Todo lo que no había aprendido en la Escuela de Magisterio, lo aprendí en tres meses allí, vamos. Fue mi verdadera universidad. Cuando yo descubro todo esto, todas las movidas educativas, por así decirlo, y la contraposición entre una ley y otra, entre lo que es una reforma y otra, la necesidad de la reforma... Todo esto lo descubro en Canarias. Es que allí, la verdad es que, de todo, de los Libros Blancos, de... Es que de absolutamente todo. Estábamos en plena ebullición de todo esto, pero en plenísima. Había debates, debates increíbles a nivel de todo, de los contenidos, de los objetivos, de, vamos..., ya allí se hablaba de estándares, se hablaba de estrategias... Imagínate, ¿no?, la diferencia de años y yo lo empecé a ver, que a mí aquello me venía grandísimo, grandísimo, porque, claro, yo no estaba preparada para eso (...). Todos aquellos debates que había allí en Canarias empiezan a enseñarme la importancia de trabajar en grupo, de que el niño tiene que ir contento a la escuela, de que... Todo esto, todo esto, que en realidad es la renovación pedagógica (Consuelo).

Posteriormente, en el colegio Martín Chico se va a implicar en la reforma del alumnado de tres años llegando a involucrar a las otras parvulistas que, en un principio no estaban por la labor. Además, también creará con estas maestras grupos de trabajo como los que desempeñó en Canarias donde compartirán reflexiones, materiales o metodologías. Vemos como la renovación docente que experimentó en Canarias va a intentar llevarla a cabo en todos los centros en los que ejerce posteriormente.

Lo que sí que teníamos claro, lo que sí que llegamos a una conclusión común entre todas fue que el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje y que nosotras simplemente somos instrumentos o un elemento más dentro de ese proceso y que el proceso de aprendizaje es un proceso interno, un proceso interno que va desde dentro hacia él. Entonces, modificamos absolutamente todo, porque, claro, si tú piensas que tú eres un instrumento más dentro de ese proceso de aprendizaje, piensas que absolutamente todo lo que hay en el aula, incluida tú, es factor de aprendizaje para ese alumno. Con lo cual, poníamos carteles por todos los sitios, la decoración, el entorno,

el saludo, desde el mismo momento que el niño llegaba al patio, la relación que tenías con la familia, el invitar a muchas familias a que fueran activas dentro del proceso de aprendizaje del aula próximos a los niños, ¿no?, y entonces, ahí se creó pues como un ambiente muy rico (...). (Consuelo).

Años más tarde, Consuelo se implicará en el centro formando parte de los cargos directivos, donde llevará a cabo varios cambios educativos. Ya siendo directora del centro, lo transformará en Comunidad de Aprendizaje debido al aumento repentino de matriculaciones de niños y niñas inmigrantes.

Coincidió con todo el boom de la inmigración. Al centro vinieron mogollón de niños búlgaros, no sabíamos por dónde coger aquello. Es que también, claro, te llegan ahí a la clase cinco búlgaros que no hablan español, tú no tienes ni idea de cómo hacer eso. Entonces fueron momentos duros, ¿no? Entonces, un día viene la orientadora y dice que en otro centro se habían hecho Comunidad de Aprendizaje, que si queríamos verlo. Entonces, vino la jefe de estudios y dice: “mira, creo que hemos encontrado lo que necesitamos. Después de tanto buscar y creo que debemos de plantear el colegio como Comunidad de Aprendizaje”. Nos pusimos en contacto con un profesor de la universidad, reunimos al claustro, hicimos la formación y nos constituimos como Comunidad de Aprendizaje (Consuelo).

En cambio, Rita nos relata como realizaba cursos de formación permanente, pero no la convencían demasiado. Constatamos como una parte del profesorado siguió llevando a cabo los métodos y convicciones que habían desarrollado anteriormente. Se generó un rechazo a lo novedoso, a la renovación pedagógica que estaba surgiendo (González, 2013).

Hicimos bastantes cursos para cumplir..., que nos aumentaban el sueldo si hacíamos horas y nos daban para hacer los sexenios... Bueno, hacíamos cursos, que íbamos al Castillo (un instituto de Cuéllar) y venían maestros de la zona y, bueno, sobre todo de lenguaje, que eran los que más me gustaban a mí y sí, hacíamos cursos... Venían a darnos los cursos, venían alguien también a hablar, pero como conferencias, charlas o así, ya que eran como un poco más aburridos. A mí me gustaba asistir a cursos que supieran, los que nos daban los cursos, lo que era un niño y lo que era una escuela. Que algunos, algunos, era todo teoría y venían, yo no sé por qué venían a dar, que no me convencían mucho (Rita).

Comprobamos como en la época de la transición hubo, por un lado, docentes que buscaron un cambio en la educación española del momento, mientras que otros se resistían a estas transformaciones y querían continuar con lo establecido hasta en ese momento, es decir, la educación que se había llevado a cabo durante la dictadura y que se caracterizaba por la obediencia, el respeto y por los aspectos teóricos por encima de los pedagógicos o didácticos.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

De acuerdo con los datos expuestos, hemos podido comprobar como ambas protagonistas tienen distintas maneras de entender la educación. Desde el relato de Rita comprobamos como ella entiende la educación de igual manera que como la recibió en sus años de estudiante, de una manera tradicional, unidireccional y este modelo lo va a llevar a cabo durante toda su trayectoria docente. En cambio, en el testimonio de Consuelo visualizamos como ella entiende la educación como un constante cambio, una constante renovación. Este modelo lo comienza a experimentar en Canarias y constatamos como en todos los centros a los que la destinan va a intentar introducir esta concepción de la enseñanza, llegando a involucrarse en los equipos directivos para conseguir este fin.

Por otro lado, hemos podido comprobar como la década de los setenta fue una época de transformaciones, muy relevante en cuanto a la renovación pedagógica (Mayordomo, 2002). Uno de esos cambios se produjo en la formación inicial del profesorado, pues esa formación pasó a formar parte de los estudios universitarios. Eso sí, esta transformación, siguiendo a González y Varela (2016) y Santander (2010), se inició con la promulgación de la LGE, pero pasaron varios años hasta que se llevó a cabo totalmente.

No obstante, a pesar de las leyes que cambiaron la concepción educativa, hemos podido constatar en estos testimonios como a la hora de llevarlo a cabo todo fue mucho más complejo. En ambos relatos, las maestras nos confirman como continuaron recibiendo una enseñanza tradicional, centrada en los aspectos teóricos y en la memorización en detrimento de lo pedagógico, de lo didáctico y de una enseñanza crítica para el alumnado. Esta educación no se adecuó al cambio político del momento, por lo que los estudiantes en la transición todavía no recibieron una formación inicial abiertamente democrática, sino que ese cambio fue mucho más lento en la práctica (González, 2013).

Por tanto, esas transformaciones educativas no se produjeron desde la formación inicial, sino que dependió de la disposición y el empeño del profesorado crítico que apostaba realmente por una renovación en la escuela española (González, 2016). Por tanto, los maestros y maestras que,

como Consuelo, tuvieron la suerte de coincidir con estas corrientes renovadoras, cambiaron totalmente su paradigma educativo y pasaron a ser agentes activos del cambio. Además, como hemos podido comprobar en el testimonio de Consuelo, estos docentes fueron parte importante en la transformación de la concepción educativa de muchos maestros y maestras que continuaban aferrados a las prácticas pasadas, a los modelos que se habían llevado a cabo durante la dictadura.

En cuanto a esa renovación pedagógica, en esta década se produjo la vuelta de iniciativas renovadoras, que ocasionaron corrientes críticas en el interior del mundo docente (Navarro, 1992). Algunos de esos colectivos renovadores son el colectivo Freinet, los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) o las Escuelas de Verano. Con estos dos últimos comprobamos como Consuelo tiene cierta relación. Además, todos estos movimientos renovadores se basaron para la configuración de sus propuestas en varias ideas de la pedagogía crítica, como la educación como praxis que fomente la libertad y la democracia o la necesidad de una enseñanza que promueva la equidad entre el alumnado (Antón, 2003; Esteban, 2016).

Sin embargo, los profesionales docentes que no se encontraron con estos grupos, como es el caso de Rita, vemos como continuaron desarrollando estos métodos tradicionales, que son los que ellos mismos habían recibido durante toda su formación y reprodujeron después durante toda su labor docente. Además, como podemos ver en el relato de Rita, estos docentes no terminaban de ver con buenos ojos los cursos de formación permanente. Como comenta González (2013): “las inercias y rémoras del pasado frenaban el proceso. No fue fácil cambiar las rutinas pedagógicas y los esquemas de pensamiento de un profesorado ideologizado por el nacionalcatolicismo”.

En cambio, en el testimonio de Rita, también podemos comprobar como sí que se dieron ciertas transformaciones renovadoras en esta etapa de la transición como el cambio hacia una escuela mixta y un currículo no diferenciado, la individualización de la enseñanza o el impulso de los docentes para que el alumnado continuara con su educación.

Me gustaría acabar este estudio, por un lado, comentando que este trabajo explora una línea de investigación poco trabajada hasta el momento como es la voluntad de las docentes en la transformación educativa que se produjo en la época de la transición. Por otro lado, también me gustaría comentar algunas de limitaciones de esta investigación. Por tanto, destacamos que los datos que surgen de la misma solo se pueden circunscribir a la época y a la provincia que

tratamos en este estudio. Sería posible complementar los resultados que aportamos a partir de la recolección de otros testimonios centrados en provincias distintas de nuestro país.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antón Valero, J. A. (2003). La pedagogía crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales. *Tabanque*, (17), 51–70.
- Ballarín Domingo, P. (1999). Maestras, innovación y cambios. *Arenal. Revista de Historia de Las Mujeres*, 6(1), 81–110.
- Ballesteros García, R. M. (2003). El krausismo y la educación femenina en España. Carmen de Burgos y Dolores Cebrián, maestras de la Normal de Toledo. *Docencia e Investigación: Revista de La Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 28(13), 7–36.
- Beas, M. (2010). Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970. *Profesorado*, 14(1), 397–414.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2004). Las historias de vida del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711–734.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Cortada Andreu, E. (1999). De las escuelas de niñas a las políticas de igualdad. *Cuadernos de Pedagogía*, 286, 43–47.
- Cortada Andreu, E. (2002). Hostilidad, negociación y conciencia profesional: el día a día de las maestras del siglo XIX. *Ayer*, (45), 223–250.
- Cruz Sayavera, S. (2016). El sistema educativo durante el franquismo: las leyes de 1945 y 1970. *Revista Aequitas: Estudios Sobre Historia, Derecho e Instituciones*, (8), 35–62.
- Domenech Jiménez, M. I. (2016). *Las maestras de la Guerra Civil y el primer Franquismo en la provincia de Alicante (Tesis doctoral)*. Universidad d'Alacant.
- Esteban Frades, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, (27), 259–284.
- Fernández Sarasa, C. (2015). Transformación social y creación de sentido en los testimonios de maestros y alumnos de la segunda etapa del movimiento Freinet en España. *Social and Education History*, 4(3), 287–308.

- Flecha García, C. (1997). La vida de las maestras en España. *Historia de La Educación: Revista Interuniversitaria*, (16), 199–222.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Gibbs, G. (2018). *Analyzing Qualitative Data (2ª ed.)*. New York: Sage.
- Giroux, H., Filippakou, O., y Ocampo-Torrejón, S. (2021). Pedagogía Crítica en la Era del Autoritarismo: Desafíos y Posibilidades. *Izquierdas*, 50, 2084–2102.
- González-Moreno, J. (2019). Política, ideología y educación en el PSOE durante la Transición (1976-1982): Escolarización y secularización. *Education Policy Analysis Archives*, 27(108), 29.
- González Agapito, J. (2002). Transición democrática y educación. *Historia de La Educación*, 21, 17–18.
- González Pérez, T. (2013). La formación de maestros durante la transición y la restauración democrática (1976-1986). *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 76(27,1), 29–43.
- González Pérez, T. (2016). Asimetrías de género en la Ley General de Educación de España. Transformación cultural y formación del profesorado. *Cuestiones de Género: De La Igualdad y La Diferencia*, (11), 409–422.
- González Pérez, T., y Varela Calvo, C. (2016). La formación inicial del maestro/a de primaria en ciencias durante el período 1970-1990. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 15(29), 111–124.
- Goodson, I., y Lindblad, S. (Eds.). (2011). *Professional knowledge and educational restructuring in Europe*. Sense Publishers.
- Groves, T. (2008). Maestros comprometidos: el movimiento Freinet durante el tardofranquismo y la transición a la democracia en España. In *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008): actas de las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca: 15, 16, 17 y 18 de Octubre de 2008* (pp. 67–80). Anthema.
- Groves, T. (2009). ¿Qué significa vivir en democracia? La movilización sindical de los maestros durante la Transición española. *IV Congreso Internacional Historia de La Transición En España. Sociedad y Movimientos Sociales*, 203–218.

- Groves, T. (2011). Looking up to Paulo Freire: Education and political culture during the Spanish transition to democracy. *Paedagogica Historica*, 47(5), 701–717.
- Groves, T. (2014). Political transition and democratic teachers: Negotiating citizenship in the Spanish education system. *European History Quarterly*, 44(2), 263–292.
- Groves, T. (2017). Freinet y los maestros españoles: la configuración de un movimiento social y pedagógico (1969-1983). *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, (30), 133–154.
- Hernández Beltrán, J. C. (2007). Los maestros de la República. Memoria y olvido en tiempos de libertad. *Foro de Educación*, (9), 153–168.
- Hernández Díaz, J. (2014). Asociacionismo y sindicalismo docente durante la transición en España (1970-1983). *Aula: Revista de Pedagogía de La Universidad de Salamanca*, (20), 135–158.
- Hernández Díaz, J. M. (2018). Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia de La Educación*, 37, 257–284.
- Hernandez Huerta, J. L., y Gómez Sánchez, A. M. (2016). Debating education and political reform: The freinet movement and democratisation in Spain (1975-1982). *Historia Da Educacao*, 20(49), 95–122.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Lozano Estivalis, M. (2019). Marta Mata Garriga: Una maestra buena. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 24(87), 201–210.
- Luiz Machado, R., Araújo Freire, A. M., y Apoluceno de Oliveira, I. (2004). *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Graó.
- Mahamud Angulo, K., Groves, T., Milito Barone, C. C., y Hernández Laina, Y. (2016). Civic education and visions of war and peace in the Spanish transition to democracy. *Paedagogica Historica*, 52(1–2), 169–187.
- Martínez del Castillo, M. A. (2014). Pedagogía crítica y formación de profesores. *Caminos Educativos*, 3(3), 52–58.
- Mayordomo Pérez, A. (2002). La transición a la democracia: educación y desarrollo político. *Historia de La Educación: Revista Interuniversitaria*, 21, 19–47.

- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Morata Sebastián, R. (1998). El profesorado de la Escuela Normal de Maestras de Madrid (1914-1939). *Revista Complutense de Educacion*, 9(1), 177–208.
- Moriña-Díez, A. (2017). *Investigar con historias de vida: metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.
- Puelles, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *CEE Participación Educativa*, 7, 7–15.
- Robles Sanjuán, V. (2018). *Educadoras en tiempos de transición*. Madrid: Catarata.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Santander Díaz, M. (2010). La formación del Magisterio primario durante el siglo XX. *Revista TAVIRA*, (26), 57–104.
- Torreadella, X., y López-Villar, C. (2016). Las primeras profesoras de gimnástica en España. Profesión liberal y coartada durante el siglo XIX. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 12(46), 423–442.
- Tort i Bardolet, A., y Pujol i Mongay, M. (2015). Referents per a una nova escola democràtica. La influència de la pedagogia italiana en els col·lectius de mestres durant la transició política a Catalunya i a Espanya. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (25), 149–175.

FORMACIÓN DOCENTE EN EL MARCO PROFESIONAL DE LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS. UN ESTUDIO DE CASO

María Carmen Martínez-Murciano

Universidad de La Laguna

mcarmen730@hotmail.com

PALABRAS CLAVE

Formación continua. Formación inicial. NEAE. Desarrollo profesional.

RESUMEN

Este estudio pretende conocer la formación que recibe el profesorado de las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) con relación a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y Necesidades educativas especiales (NEE). Se plantean dudas sobre la cualificación y formación que recibe este profesorado para proporcionar una respuesta educativa adaptada y personalizada a este tipo de alumnado. Pretendemos con esto reflexionar sobre la necesidad de mejorar y adecuar los planes de formación del profesorado que imparte docencia en las EOI que han de atender a alumnado con las mismas necesidades educativas que los que asisten a centros ordinarios. Desde una perspectiva crítica reflexionamos sobre el rumbo que ha de tomar la formación del profesorado que atiende al alumnado con NEE y NEAE en este tipo de centros educativos. Se empleó una metodología de estudio de caso, de corte cualitativo y descriptivo. Como herramientas y técnicas para la recogida de información se emplearon, una escala de control, la observación no participante y una entrevista semiestructurada. Los resultados de este estudio de caso muestran el interés del docente en formarse en el ámbito de la respuesta a la diversidad, reconociendo que el profesorado no está suficientemente cualificado y formado para responder a las necesidades educativas del alumnado con NEE y NEAE. Se concluye que el profesorado conoce sus necesidades formativas y la importancia de la formación continua. En este sentido reclaman contenidos relacionados con la práctica docente en relación con la inclusión y formación en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para afrontar la realidad del aula y llegar a todo el alumnado, fomentando una formación realmente adecuada, adaptada y promotora de valores inclusivos.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se desarrolla en el contexto formativo de las EOI y más concretamente en la EOI de San Cristóbal de la Laguna, en el que se pretende indagar sobre la formación y

cualificación del profesorado para responder a las NEE y NEAE y mejorar los procesos inclusivos. Desde un enfoque crítico, reflexionamos sobre la forma en que se responde a las necesidades de este tipo de alumnado, entendiendo que cualquier respuesta educativa que no promueva la independencia y autonomía social y laboral está abocada al fracaso. El profesorado es corresponsable del cambio social hacia el que hay que orientar la formación y cualificación de este alumnado y por ello requiere de una formación y cualificación profesional adecuadas.

En este estudio de caso, se analiza la realidad de un docente de la EOI cuya formación, experiencia y cualificación evidencian la realidad de un colectivo especialmente olvidado en el marco de la investigación sobre formación del profesorado. Desde este marco de referencia consideramos que la formación para la adecuación de la respuesta educativa al alumnado ha de basarse en el dominio de competencias profesionales y cualificación para diversificar la respuesta educativa del alumnado con estos perfiles (Pérez-Jorge, 2010; Pérez-Jorge, y Hernández, 2012; Pérez-Jorge et al, 2020).

Los estudios sobre cualificación profesional del profesorado, en materia de respuesta a la diversidad, ponen de manifiesto la existencia de importantes lagunas y deficiencias (Lira y Ponce de León, 2006; Méndez et al, 2009; Pérez-Jorge, et al. 2020; Pérez-Jorge, et al, 2021). Pretendemos por tanto conocer si los docentes consideran suficiente y adecuada su formación con relación a las necesidades que detectan en su alumnado. Si conocen estrategias pedagógicas para lograrlo y si son competentes en el uso y manejo de las TIC. El uso y manejo de aplicaciones y herramientas TIC resulta fundamental para la mejora de la respuesta educativa del alumnado con NEE y NEAE (lupas, grabadoras, traductores braille, sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, lenguaje bimodal o braille y diseño y uso de materiales adaptados (Piñero et al., 2010; Ortiz, et al, 2018)). El profesorado demanda conocimientos y formación para mejorar la forma de atender al alumnado con NEE y NEAE, y favorecer la cualificación competencial de este alumnado. Una respuesta educativa individualizada y adaptada favorece no solo a la mejora de los aprendizajes, sino también, la de los procesos inclusivos. (Pérez-Jorge, et al. 2016; Pérez-Jorge, Barragán-Medero, & Molina-Fernández, 2017; Ortiz, et al, 2018).

De forma específica y en relación con la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no universitaria (BOE N.º 238, de 1 de octubre, BOC N.º152, de 7 de agosto) se establece:

el ejercicio de la función pública docente, así como los momentos más importantes en la carrera docente. La ley reconoce la contribución del profesorado al desarrollo de la

ciudadanía canaria y considera necesario atender a las singularidades propias de esta profesión. En los títulos VI y VII se fijan las condiciones para que el sistema educativo pueda ser sostenible y permanezca orientado hacia la mejora continua (título V, p. 77325).

Los espacios educativos virtuales y nuevos entornos para el aprendizaje. y la comunicación. La consejería competente en materia educativa promoverá el desarrollo de entornos de aprendizaje abiertos que ofrezcan nuevas condiciones y formas de aprendizaje y docencia adaptadas a un mundo digitalizado, así como la utilización de recursos educativos abiertos, es decir, un mayor acceso al conocimiento, el material didáctico y otros recursos de apoyo en internet y la formación del profesorado y de toda la comunidad educativa para que dominen estas tecnologías (Art. 24; p. 77338). Las escuelas oficiales de idiomas desarrollarán planes y programas para atender la formación permanente en idiomas del profesorado, especialmente del que imparta materias de su especialidad en una lengua extranjera, así como de otros colectivos profesionales y de la población adulta en general (Art. 35, p. 77345).

De forma específica, en su artículo 43, establece que se ha de garantizar la formación del profesorado y la innovación educativa facilitando la difusión de las buenas prácticas de atención a la diversidad que se planteen desde los centros educativos. Impulsando la autonomía de los centros para elaborar su programa de formación del profesorado relacionada con la atención a la diversidad del alumnado, así como en la gestión de los recursos tanto humanos como materiales que permitan desarrollar proyectos propios de innovación, investigación y experimentación educativa (Art 43, p.77350). En relación con la formación y promoción de la carrera docente (Art 64, p.77361) se establece que en los planes de formación del profesorado se incluirán acciones formativas dirigidas específicamente a mejorar la cualificación de los profesionales de la enseñanza en el ámbito de la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, teniendo en cuenta las particularidades de la Escuela oficial de idiomas al considerarse centros de características especiales como establece el Decreto 81/2010, de 8 de julio. La formación continua y permanente es un reto que el profesorado ha de asumir a lo largo de su trayectoria profesional si no quiere quedarse atrás respecto a los avances y mejoras que surgen con relación a estrategias, metodología y recursos para la mejora de la respuesta a la diversidad. Este estudio pretende indagar acerca de la formación y cualificación del profesorado en materia de diversidad y sus competencias para la adecuación de la respuesta educativa del alumnado con NEE y NEAE. Conocer la opinión y actitud del profesorado hacia la formación permanente en materia de diversidad resulta fundamental, para

justificar la necesidad de intervenir en los centros educativos en pro de favorecer un cambio o mejora de la opiniones y actitudes actuales del profesorado. Se indagó sobre necesidades formativas de un docente y se le propuso un plan de formación que podría orientar las futuras acciones formativas de este colectivo.

Cardona (2013) indicaba varios modelos de desarrollo profesional docente propuestos por Marcelo (1994) e Imbernón (1994), que presentamos en la tabla 1. Se trata de una síntesis de los modelos que, si bien marcan las directrices de lo que podríamos considerar como marco de referencia general para la orientación de los planes de formación del profesorado, marca las corrientes de lo que podría ser un modelo específico aplicable para la mejora de la formación del profesorado universitario.

Tabla 1.

Modelos para la propuesta de mejora de la formación docente

Marcelo (1994)	Características
Desarrollo profesional autónomo	Asume y defiende la capacidad de los docentes para diseñar y desarrollar su propia formación. Centrado en situaciones reales del aula y del centro escolar. Promueve la renovación pedagógica con objetivo de favorecer el cambio progresivo y cualitativo de la educación. Favorece el intercambio de experiencias educativas y potencia la iniciativa y la creatividad en los docentes.
Desarrollo profesional basado en la reflexión	Considera al profesorado dinámico, activo, reflexivo y en constante crecimiento personal a través de la reflexión del ejercicio de su práctica. El profesorado toma conciencia de las irregularidades de la práctica, reflexiona e intenta resolver las discrepancias, experimenta e integra e interiorización los cambios. Este modelo facilita el pensamiento lógico, la reflexión, el apoyo profesional mutuo, la supervisión.
Desarrollo profesional mediante el desarrollo curricular en el centro	Práctica docente contextualizada en función de cada escenario. Cargada de conflictos, limita la autonomía del profesorado, de su práctica y del currículum.
Desarrollo profesional a través de cursos de formación	Es el modelo más utilizado y el menos valorado. Desunión entre teoría y práctica, parte de las necesidades formativas de los docentes y se basa en el dominio de conocimientos. Busca hacer a los docentes expertos centrándose en procesos de reflexión sobre la experiencia, se trata de un modelo holístico centrado en la colaboración entre profesorado.

Desarrollo profesional desde la investigación	Investigar y enseñar debe ser para el profesorado algo interrelacionado. Se basa en el modelo de investigación-acción centrado en la resolución de resolver problemas prácticos. Prioriza la formación continua del profesorado, ayuda a los participantes a comprender los problemas educativos o curriculares que experimentan, busca soluciones a corto plazo y estimula la colaboración de los participantes.
Imbernón (1994)	Características
Modelo de formación orientada individualmente	El docente diagnostica sus necesidades y planifica los objetivos y actividades de formación en ausencia de un plan de formación externo, es capaz por sí mismo de orientar, dirigir su aprendizaje y reconocer sus necesidades y resultados.
Modelo de observación - evaluación	Basado en la retroalimentación sobre la labor del profesorado en el aula y centro. Usa el mentoring, coaching, aprendizaje y asesoramiento entre iguales, requiere que los docentes se aparten de la tendencia de trabajo individual.
El asesoramiento entre iguales en este modelo	El coach entrenador, entrena a los participantes para llegar a conseguir por ellos mismos los objetivos del proceso. Se basa en definir objetivos, conocer de qué punto se parte y cuáles son los recursos disponibles, requiere de una actuación duradera en el tiempo y medición continuada.
Modelo de desarrollo y mejora	Basado en la formación continua, sus acciones son los proyectos educativos institucionales-comunitarios. Exige de los docentes conocimientos o estrategias específicas que pueden adquirir en conversaciones, discusiones, observaciones... La aplicación requiere de identificar situación problemática, plantear respuesta, iniciar el plan de formación y evaluar si el resultado ha sido el esperado.
Modelo de entrenamiento	Se desarrolla mediante cursos Ad hoc de actualización de contenidos científicos y didácticos en instituciones. Modelo de formación vertical, el formador selecciona la metodología y enseña técnicas para que el profesorado reproduzca. Deben recibir la formación adecuada y tener oportunidad de resolver problemas de forma grupal, basada en la experimentación y organizaciones que faciliten el aprendizaje.
Modelo de investigación o indicativo	Basada en el pensamiento del profesorado, este interpreta y evalúa su práctica. Se basa en la capacidad de los docentes para construir teoría y cuestionar la propia práctica y plantea encontrar alternativas para la mejora de la práctica docente. Centrada en identificar situaciones problemáticas, plantea como recoger información, y analizarla, para realizar los cambios necesarios y obtener nueva información e ideas y continuar el proceso de formarse desde la práctica.

Nota. Elaboración propia.

Resulta interesante reflexionar sobre la práctica docente observada, para el caso que se presenta en este estudio, somos conscientes que cada profesor actúa orientado por la formación y experiencia de su práctica educativa, pero sabemos que ésta, estará condicionada por la predisposición a la formación o por la propia concepción que éste tenga de la cualificación y

formación adquirida o que desearía adquirir (Pérez-Jorge, et al., 2022).

1.2. Descripción del caso

Se entrevistó y observó la conducta en un aula de inglés de un docente de 57 años con más de 30 años de experiencia en enseñanza de idiomas que ejerce su actividad como profesor funcionario con destino definitivo y coordinador de prevención de riesgos laborales (PRL) en una EOI. Al fijarse en el lugar donde el centro está ubicado, se observa que este municipio tiene gran tradición cultural y un gran número de estudiantes. El alumnado puede acceder a ella a partir de los 16 años, aunque para estudiar un idioma distinto a la segunda lengua pueden comenzar a partir de 14 años. En esta EOI se puede aprender inglés, francés, alemán y ruso obteniendo certificación oficial. Las necesidades y características del alumnado que estudia en estos centros requieren de una cualificación en el uso de recursos tecnológicos, así como del dominio de metodologías docentes, estrategias pedagógicas y formación específica en materia de discapacidad. La respuesta individualizada requiere del conocimiento de las necesidades y especificidades del alumnado, cualquiera que sea su discapacidad. La Unesco (2017) indica que inclusión y equidad son principios que rigen las políticas, planes y prácticas educativos. La Unesco (2020) resalta que uno de los aspectos clave del éxito del modelo de educación inclusiva es el profesorado. La diversidad cambia y mejora la escuela, humaniza las aulas y mejora el clima de convivencia en los centros escolares (González-Contreras, et al., 2021). Si el profesorado carece de formación podría condicionar las posibilidades de aprendizaje de todo su alumnado. El informe de la Unesco (2020) determinó que, de 168 países analizados, el 61% incluía en sus planes de formación la formación y cualificación del profesorado. Sin embargo, sobre la calidad de dicha formación, poco se aclara.

Pese a todo, consideramos que se ha de buscar una formación para la cualificación en materia de diversidad, basada en los principios de inclusión. Esto implica un cambio de paradigma respecto a las políticas que hasta ahora se han venido desarrollando y que han considerado la educación como un gasto y no como una inversión para la mejora y transformación social de los colectivos desfavorecidos o desaventajados, como es en el caso de las personas con discapacidad.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es conocer la formación del profesorado en las EOI con relación a la inclusión.

Para ello nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Conocer si la formación del profesorado de las EOI resulta adecuada para el adecuado desempeño profesional docente y si ésta se adecúa a sus necesidades en el ámbito de la innovación e inclusión educativa.
- Identificar las demandas del profesorado para mejorar su competencia en el ámbito de la respuesta a la diversidad.
- Conocer si la oferta formativa da respuesta a las necesidades del profesorado en materia de inclusión, TIC y metodologías innovadoras.

3. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de este estudio se utilizó una metodología de corte cualitativo basada en el estudio descriptivo e interpretativo (diseño narrativo-biográfico).

Las técnicas utilizadas fueron:

- Análisis documental a través de escala de control: se ha consultado el currículum del docente en LinkedIn y el Plan de formación del Proyecto Educativo del Centro en la web oficial de la EOI de la Laguna (2020).
- La observación no participante de la actuación del docente en un aula del nivel B1.1 de inglés, a la que se asistió durante cuatro horas semanales durante cuatro meses.
- Entrevista inicial con el docente.
- Entrevista final semiestructurada de hora y media. Se realizó en base a 17 preguntas guía, que orientaron el proceso de indagación y recopilación de información.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las observaciones e información recabada pusieron de manifiesto que el profesor organizaba y participaba en distintas actividades logrando que el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera ameno y de interés para el alumnado. Se adaptaba perfectamente al número elevado de estudiantes en el aula incluso cuando la asistencia estaba al completo. Se apreciaba su vocación por la enseñanza, como disfrutaba haciendo participar y creando un clima positivo en el aula. Se preocupaba porque su alumnado aprendiera y considerara amenas las clases despertando el interés por volver y potenciando el trabajo en equipo. Definía claramente los conceptos y se preocupaba porque su alumnado le entendiera. La forma en que se dirigía a su alumnado llamaba la atención por el adecuado uso del tono y timbre de la voz. Por otro lado, potenciaba el currículum integrado, al igual que el centro. Además de enseñar inglés ponía ejemplos de

geografía de Inglaterra o de historia de Irlanda, utilizando diversidad de estrategias didácticas y recursos que resultaban atractivos y de interés al alumnado. En ocasiones cuando hacía ejercicios tipo examen ponía música alta de fondo, para que el alumnado aprendiera a concentrarse y que esto ayudara al alumnado a la hora de hacer el examen. Daba un trato igualitario a todo su alumnado, independientemente de su identidad sexual, religión o discapacidad. Sirva de ejemplo, que en un ejercicio grupal un alumno tuvo que describir a un personaje e indicó que era negro, a lo que el profesor, mostrando un gesto de desaprobación, le obligó a expresarlo de una manera mejor, sin hacer referencia al color de la piel. En una clase en que se iba a visionar una película el profesor preguntó al alumnado si alguien podía adivinar qué cantante de rock nacida en los años 60 iba a ser la protagonista, una alumna de mediana edad acertó la artista, se trataba de Tina Turner, un compañero comentó que la alumna había acertado porque era de su época, el profesor le recriminó diciendo que si pensaba que era acertada la expresión insinuando que era vieja. La película sobre la cantante, cuyo marido Ike, pegaba de modo continuo porque sentía celos de su fama, se visionó el día de la violencia de género como actividad para reflexionar sobre este tipo de violencia. Esta iniciativa, puso de manifiesto el compromiso del profesor por el respeto a la diversidad en su más amplio sentido.

En la entrevista el profesor manifestó que había recibido escasa formación tanto en la carrera como en el CAP y que ésta distó mucho de la práctica real, además manifestó que le faltó formación de ámbito pedagógico y para el desarrollo de habilidades sociales. Consideró necesaria y fundamental la formación pedagógica de los docentes, y por eso dijo que siempre había procurado formarse. Sobre la formación inicial consideró que se debería organizar como en Francia donde, antes de empezar a ejercer y una vez finalizada la carrera, el profesorado se formaba durante 2 años, en las asignaturas que le tocaría impartir, cualificándose especialmente en los aspectos pedagógicos. Respecto a la formación continua y permanente, la consideraba de suma importancia, de modo constante se innova en educación y en aspectos pedagógicos de la misma, así como en aspectos relacionados con el uso y manejo de las TIC. Creía en la necesidad de reciclarse, afirmaba que las experiencias del profesorado que llegaba nuevo cada curso, por concurso o por comisión de servicio, suponía una buena oportunidad para conocer otras experiencias y crecer profesionalmente. Aprendió de sus compañeros, y les aportó su “granito de arena”. “La docencia compartida puede ser un mecanismo de aprendizaje entre iguales” (p.165), afirmaban Durán, y Giné. (2017). Desde su punto de vista, el plan de formación del centro no recoge las necesidades reales del profesorado, en palabras propias afirmó “parece que interesa más tener relleno el papel con cualquier cosa que plantear una

formación realmente de interés para el profesorado”. Consideraba que la administración debe invertir dinero en formar con expertos y profesionales bien cualificados e invertir en enviar fuera de España al profesorado para que se forme y conozca otras experiencias y realidades docentes.

Se evidenció que el profesor había participado en varios estudios desarrollados en su centro en los últimos 25 años con temática diversa que iba desde la estandarización de pruebas de certificación finales de nivel, hasta elaboración de manuales de explotación didáctica de canciones. Había asistido a seminarios de formación, cursos, simposios, jornadas, congresos y mesas redondas, relacionados con el uso de la poesía en el aula de inglés, y temas más específicos como talleres para modular la voz. Destacó de forma reiterada y en varias ocasiones la importancia de la coordinación y del trabajo en equipo.

Las clases en la EOI tenían las ratios muy altas, el nivel básico tiene hasta 40 personas por aula, nivel intermedio 35 y avanzado 30, calificaba esta situación de “barbaridad”, sobre todo para el caso del aprendizaje de un idioma. Consideraba que unas 15 personas era el número ideal y más adecuado, ya que un grupo tan grande y diverso competencialmente, es prácticamente imposible de atender.

Manifestó no haber recibido formación alguna en el ámbito de la discapacidad ni respecto a la manera de abordar las dificultades de aprendizaje asociadas con determinados perfiles de alumnado. Decía que, si se le presentara un alumno o alumna con discapacidad auditiva, no sabría ni cómo actuar ni cómo enseñarle y que esto le generaba bastante preocupación. No sabría cómo adaptar los elementos del currículum ni cómo realizar una adaptación curricular. El estudio Pisa de la OCDE (2012) puso de manifiesto que los países con los mejores resultados (especialmente en Asia) se centran en la selección y formación del profesorado. En este sentido consideramos que sería necesario centrar la formación del profesorado en aspectos concretos y específicos de la realidad y situaciones de la escuela, especialmente en los centrados en las necesidades educativas del alumnado (Arco, 2004; Lira y Ponce de León, 2006 y Méndez et al, 2009). Respecto al momento para recibir la formación, consideraba que no veía adecuado ofrecer formación el viernes por la tarde que es cuando se suelen impartir en el centro y manifestó que el sistema educativo español, por desgracia, ponía muchas trabas para el acceso a los estudios y que este era un problema que se relacionaba directamente con aspectos como la vocación. La formación continua es una necesidad, que no muchos docentes practican, decía con gran pesadumbre. Consideraba que en España existe poca cultura de formación y que ser docente requiere de un proceso permanente de actualización. Nada más finalizar su licenciatura,

se preocupó de formarse en idiomas y doctoró en filosofía por la universidad de Surrey. Hizo el CAP de actualización pedagógica y durante los 30 años de formación siempre se ha preocupado por estar actualizado, en lo que a formación se refiere.

Indicó que con mucha frecuencia se reunía con compañeros y que cuenta y comparte experiencias educativas y formativas vivenciadas con su alumnado y que se enriquece de las de sus compañeros y compañeras. Contaba que tenía reuniones semanales para tomar decisiones con el fin de coordinar y unificar criterios y contenidos a impartir a todo el alumnado del mismo curso.

Aspectos clave de los modelos de desarrollo profesional docente fueron observados y manifestados a lo largo de las observaciones y de la entrevista realizada. *La iniciativa y autonomía* fue manifestada en numerosas ocasiones, su iniciativa le llevaba a inscribirse en muchos seminarios, sobre temas que le preocupaban. En los seminarios intercambiaba experiencias sobre su práctica diaria. Le gustaba asistir en otras comunidades autónomas y a congresos y encuentros internacionales. Con relación al desarrollo curricular y la formación en el centro, el profesor manifestó haber recibido formación en el centro todos los años. Habló del plan de formación del centro recogido en el Proyecto Educativo del Centro y de la necesidad de centrarlo en la realidad y características tanto del profesorado como del alumnado del centro.

La oferta de cursos de formación y el desarrollo profesional a través de estos evidenciaron que ha sido posible gracias a la diversidad de acciones formativas presenciales a distancia, on-line o mixtas, con contenidos técnicos, científicos, culturales y pedagógicos que, por iniciativa propia había realizado. Tomó la decisión de inscribirse en acciones formativas y Másteres que fueron de su interés para el desarrollo de su profesión. Estudió el Máster en enseñanza del español como segunda lengua en la UNED y el Máster de educación ambiental en el instituto de investigaciones ecológicas. Además, cursó Didáctica del Español como Lengua Extranjera Disciplina académica en el Centro Internacional de español. Durante 10 años, realizó cursos de formación y perfeccionamiento en el centro de Profesores (CEP) de la Consejería de Educación en los que recibió más de 1000 horas centrados principalmente en metodologías y materiales para el aprendizaje. Contaba que la formación para la mejora de la respuesta educativa al alumnado con NEE era casi anecdótica.

Asimismo, indicó que durante los últimos 25 años había participado en varios proyectos de investigación desarrollados en su centro de los que había podido aprender. La experiencia de investigar sobre realidades del aula le supuso una oportunidad para aprender de la realidad,

poniendo a prueba modelos, estrategias o herramientas para la mejora de los procesos de aprendizaje.

Del caso que nos ocupa, hemos podido observar a un profesor reflexivo, colaborador, capaz de evaluar su propia práctica docente y capaz de investigar sobre su realidad y las necesidades de formación. Hemos podido observar en la propia práctica a un docente que asume retos para innovar y llevar al aula ideas o estrategias aprendidas. Su desarrollo profesional se ha basado en la formación técnica y la formación en metodologías de enseñanza, sin embargo, se ha encontrado con serias dificultades a la hora de encontrar formación específica en materia de diversidad y, de forma específica, formación sobre estrategias la intervención educativa en alumnado con NEE y NEAE. Somos conscientes de que la actitud proactiva hacia la formación es un aspecto fundamental para la mejora y cualificación de nuestros docentes. Sin embargo, con la realización de este trabajo se ha podido evidenciar la limitada oferta de cursos sobre discapacidad y dificultades de aprendizaje de este alumnado en el aula. Los periodos de formación y las ofertas formativas al profesorado se han centrado en los últimos años en aspectos que a juicio nuestro “estaban más de moda”, y en consonancia con la coeducación e igualdad de género, el bullying, etc., pero en pocas ocasiones sobre la forma de trabajar e intervenir con niños o niñas, ciegas, sordas, con discapacidad intelectual, etc.

Si bien pudiera parecer que el profesorado adopta estrategias formativas, propias de un único modelo, hemos de advertir que esto no es realmente así. En nuestro caso hemos podido constatar, a través de nuestro estudio de caso, que el profesorado adopta estrategias y modelos alternativos propios tanto del modelo propuesto por Marcelo (1994) como por Imbernón (1994).

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Del análisis de la experiencia manifestada por el profesor de nuestro estudio y de las observaciones realizadas, podemos concluir que:

- El profesorado sabe que necesita una formación continua y pide a sus directores que los contenidos de las acciones formativas se vinculen directamente con la práctica profesional y se orienten a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, a afrontar los problemas del aula para poder garantizar una mejora en la respuesta educativa dada al alumnado.
- El profesorado es capaz de reconocer las necesidades de formación que tiene y diseñar su propio plan de formación, bien sea asistiendo a seminarios, inscribiéndose a cursos de la administración o buscando las formaciones apropiadas y costeándoselas ellos mismos. Sin

embargo, consideran necesario y urgente adecuar la oferta formativa ofrecida por la administración educativa.

- Es necesario que la administración invierta más en formar al profesorado en el ámbito de la diversidad, las TIC y estrategias pedagógicas. La falta de formación específica en estos ámbitos genera limitaciones y dificultades que afectan no solo a la calidad de la docencia sino a las posibilidades de éxito académico del alumnado. El no saber adaptar o adecuar la respuesta educativa a las necesidades o limitaciones del alumnado con NEE o NEAE es un aspecto constatado que cada vez más condiciona las posibilidades de éxito académico de este alumnado.

- El profesor de este estudio, es un profesor motivado y motivador con interés en formarse en las necesidades y carencias que ha detectado durante su ejercicio profesional. Se hace necesario implementar modelos de formación alternativos para mejorar la calidad y la formación del profesorado de las escuelas oficiales de idiomas, especialmente en el ámbito de la diversidad, TIC y aspectos didácticos y metodológicos de la enseñanza.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arco, J. L. (2004). *Manual de evaluación e intervención psicológica en necesidades educativas especiales*. Mc Graw Hill.
- Cardona, J. (2013). *Epistemología del saber docente*. UNED.
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes (2010). *Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- Durán, D. y Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 5(2), 153-170.
- González Contreras, A. I., Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., & Bernadette-Lupson, K. (2021). Peer bullying in students aged 11 to 13 with and without special educational needs in Extremadura (Spain). *Education 3-13*, 49(8), 945-956. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1817965>
- Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria.

- Lira, H y Ponce de León, R. (2006). Desafíos de la educación universitaria para atender la diversidad. *Horizontes Educativos*, (11) [fecha de Consulta 12 de abril de 2022]. en <https://www.redalyc.org/pdf/979/97917575005.pdf>
- Méndez, J. M., Mendoza, F. y Ramos, L.A. (2009). Trayectorias escolares de alumnos con capacidades diferentes en la UASLP. Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, *COMIE* (fecha de consulta: 12 de abril de 2022) en https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/p-onencias/0179-F.pdf.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OIT/CINTEFOR (2013). Resultados PISA 2012-OCDE. *OIT/CINTEFOR*. <https://www.oitcinterfor.org/hechos-noticias/resultados-pisa-2012-ocde>
- Ortiz, A., Agreda, M., y Colmenero, M. Toward Inclusive Higher Education in a Global Context. *Sustainability*, 10 (8), 2670. <https://doi.org/10.3390/su10082670>
- Pérez-Jorge, D. (2010). *Actitudes y concepto de la diversidad humana: Un estudio comparativo en centros educativos de la isla de Tenerife*. Universidad de La Laguna.
- Pérez-Jorge, D., Barragán-Medero, F., & Molina-Fernández, E. (2017). A study of educational programmes that promote attitude change and values education in Spain. *Asian Social Science*, 13(7), 112-130. <https://doi.org/10.5539/ass.v13n7p112>
- Pérez-Jorge, D., de la Rosa, O. M. A., del Carmen Rodríguez-Jiménez, M., Márquez-Domínguez, Y., & de la Rosa Hormiga, M. (2016). La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. *European Scientific Journal*, 12(7), 64-81. <http://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n7p64>
- Pérez-Jorge, D., Delgado-Castro, A., González-Afonso, M. C., & Ariño-Mateo, E. (2022). Perception of the students of the Master in Teacher Training of the University of La Laguna on training in competences for educational guidance and the tutorial function. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 15(2), 103-115. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2022.150205>

- Pérez-Jorge, D., Fariña Hernández, L., Márquez Domínguez, Y., & Lupson, K. B. (2020). Knowledge and Perception of Trainee Teachers towards the LGBTQ+ Community. *International Journal of Education and Practice*, 8(2), 207-220. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.82.207.220>
- Pérez-Jorge, D., Pérez-Martín, A., del Carmen Rodríguez-Jiménez, M., Barragán-Medero, F., & Hernández-Torres, A. (2020). Self and hetero-perception and discrimination in Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Heliyon*, 6(8), e04504. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04504>
- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., Ariño-Mateo, E., & Sosa-Gutiérrez, K. J. (2021). Perception and attitude of teachers towards the inclusion of students with hearing disabilities. *Education Sciences*, 11(4), 187. <https://doi.org/0.3390/educsci11040187>
- Pérez-Jorge, D., y Hernández, E. (2012). Voces de los maestros de Educación Especial en un centro Inclusivo: Redefinición de responsabilidades. In *Investigación sobre competencias y tecnología para la inclusión y la interculturalidad* (pp. 135-146).
- Piñero, A. D. C., Moreno, T. C., & Jorge, D. P. (2011). *Comunicación aumentativa: una introducción conceptual y práctica*. Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESDOC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Web oficial de la EOI de la Laguna (22 de febrero de 2020). <https://eoilalaguna.com/documentos/PGA1920.pdf>

FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN DIVERSIDAD FUNCIONAL

María Carmen Martínez-Murciano

David Pérez-Jorge

Universidad de La Laguna

mcarmen730@hotmail.com

PALABRAS CLAVE

Discapacidad, Educación superior, Formación continua, Inclusión educativa.

RESUMEN

Este estudio de revisión analiza de modo crítico, la formación del profesorado universitario en el ámbito de la discapacidad. Se ha realizado siguiendo la declaración Prisma. Los diez documentos seleccionados tras la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión fueron escritos entre 2017 y 2020. Los resultados evidencian, que los docentes de las universidades tienen dificultades para dar una respuesta educativa eficiente al alumnado con necesidades educativas derivadas de la discapacidad. Se han identificado pocos estudios sobre una cuestión tan relevante, que afecta de forma clara a las posibilidades de titulación de ese tipo de alumnado. Se concluye que muchos profesores y profesoras universitarios no disponen de formación y cualificación para responder a las necesidades de este alumnado. Solicitan formación específica sobre adaptaciones curriculares que permita la atención individualizada del alumnado, y que evitaría el fracaso del alumnado diverso que se forma en la universidad.

1. INTRODUCCIÓN

Consideramos la inclusión educativa como la educación de calidad que responde al alumnado en base a sus necesidades, sea cual sea su procedencia, sus condiciones personales, culturales, socioeconómicas o tipo de discapacidad. La idea principal que nos mueve para la realización de este estudio es concienciar y sensibilizar hacia la diversidad del alumnado, desde un modelo basado en el respeto de sus características individuales, centrado especialmente en un contexto formativo como es el de la educación superior al que se ha prestado poca atención (Pérez-Jorge, et al., 2021a). Las personas con discapacidad, como dice Urra (2011, p.234), “constituyen el más valioso yacimiento moral con que contamos y su integración la mejor prueba de la solidaridad inteligente”. Por ello, consideramos que la diversidad en la educación debe entenderse como una condición que otorga riqueza y valor al aula. El presente estudio se

desarrolla en el contexto de las universidades, y tiene por objetivo, indagar sobre formación y competencias del profesorado para responder a las necesidades educativas del alumnado con discapacidad. Además, se pretende conocer las carencias que pueda tener con relación a su formación en materia de discapacidad y también conocer las necesidades de formación del profesorado en este ámbito. Para ello se realizó en 2020 un análisis de las principales bases de datos del campo de las ciencias sociales, de forma específica en el ámbito de la educación. Se evidenciaron carencias y demandas formativas en el marco de la respuesta a la diversidad. Investigaciones como la de Alcaín y Medina-García (2017) consideran que, para conseguir la integración del alumnado con discapacidad en la universidad, se requiere de conocimientos en materia de inclusión y competencias específicas relacionadas con los procesos de adaptación de la respuesta educativa. El profesorado debe adecuar la respuesta educativa en base a las necesidades del alumnado (Pérez-Jorge, et al., 2016; Pérez-Jorge, y Hernández, 2012; Villa et al., 2014; González-Contreras, et al., 2021). Nos dice Urra (2011) que el verdadero desafío de un maestro no es sólo enseñar contenidos, sino preocuparse por conocer las necesidades del alumnado. Al profesorado le resulta frustrante, desconocer la forma de ayudar a su alumnado especialmente a alumnado con discapacidad (Pérez-Jorge et al., 2021b).

Estamos en una sociedad globalizada, en la que se requiere una universidad inclusiva, en la que interaccionen personas diversas y el profesorado universitario ha de tener competencias y conocimientos para enseñarles en base a sus características y necesidades (Alegre y Pérez-Jorge, 2006). Resulta necesario que el profesorado se conciencie de sus necesidades formativas en el ámbito de la respuesta a la diversidad. Cualificar y mejorar su formación redundará en la mejora de la respuesta al alumnado. El profesorado se sentirá más seguro de sí mismo y más motivado a la hora de responder a este alumnado, lo que favorecerá la inclusión aumentando la posibilidad de que todo el alumnado culmine sus estudios. Se ha de abogar por modelos que fomenten la inclusión, adoptando el diseño universal de aprendizaje (Alegre y Pérez-Jorge, 2006; Pérez-Jorge, et al., 2016; Pérez-Jorge, et al., 2017; Alba, 2018). El reto de lograr la igualdad de oportunidades en la práctica educativa puede alcanzarse diseñando un currículo con enfoques flexibles para que sea accesible y responda a todo el alumnado teniendo en cuenta su diversidad. Muchos autores afirman que un aspecto a tener en cuenta en relación al uso de herramientas para responder a las necesidades de este alumnado es la disposición al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), confirman que muchos profesores tienen recelo al uso de estos recursos por las carencias competenciales y necesidad de formarse en competencias digitales (Martínez et al., (2018; Pérez-Jorge et al., 2020a; Pérez-Jorge et al.,

2020b;). Según Cacheiro (2018), el aprendizaje ubicuo mejora el aprendizaje en alumnado con discapacidad y mejora la educación permanente. Los dispositivos móviles y recursos tecnológicos para el aprendizaje mejoran las posibilidades de aprendizaje de este alumnado a la vez que favorece la igualdad de oportunidades (Pérez-Jorge, et al., 2018). Las TIC despiertan el interés del alumnado y su uso educativo supone una ventaja frente al uso de otros medios y recursos (Jorge et al., 2018). La formación en el uso y manejo de las TIC ha sido durante años una asignatura pendiente del profesorado universitario, incrementar la formación continua y de calidad resulta un hecho fundamental para la mejora de la repuesta educativa del alumnado con discapacidad. Las universidades deben responder al nuevo reto asumiendo la responsabilidad de diseñar acciones, propuestas de formación, proyectos de innovación, etc., que incluyan los perfiles de los alumnos con discapacidad que llegan al contexto de la educación superior y a los que no se puede dejar de dar respuesta. Todo este nuevo planteamiento requiere de la transformación y del nuevo enfoque que se ha de dar a las políticas de formación del profesorado.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio es identificar las necesidades formativas del profesorado universitario en cuanto a la respuesta al alumnado con discapacidad desde una perspectiva inclusiva.

Para ello nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las necesidades formativas del profesorado universitario con relación a las competencias y habilidades que ha de desarrollar para saber adecuar la repuesta educativa a las necesidades del alumnado universitario con discapacidad.
- Conocer el alcance de las medidas que las universidades ofrecen para responder y adaptar los procesos formativos del alumnado con discapacidad y su repercusión en el éxito o fracaso en los estudios superiores de este alumnado.
- Conocer la realidad sobre la formación y cualificación del profesorado universitario que atiende al alumnado con discapacidad.

3. METODOLOGÍA

Se trata de un estudio de revisión sistemática que ha utilizado la declaración PRISMA (2010) (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) como estrategia metodológica, buscando en las principales bases de datos de Educación y utilizando los

booleanos “AND” y “OR” en la siguiente búsqueda para artículos en inglés: (disability OR disabilities OR disabled) AND (“University teacher training”) y (discapacidad ó discapacidades ó discapacitados) y (“Formación del profesorado universitario”)

3.1. Criterios de Inclusión y Exclusión

Véase en la tabla 1 los criterios de inclusión y exclusión empleados para el procedimiento de búsqueda.

Tabla 1.

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
- Artículos sobre formación del profesorado en discapacidad	- Artículos sin evaluación por pares.
- Artículos de formación en educación superior	- Artículos en idiomas distintos al español e inglés
- Artículos Open Access	- Artículos de más de 3 años.
- Artículos en español e inglés	- Artículos etapas educativas no universitarias.
- Artículos publicados en los últimos 3 años.	

Nota. Elaboración propia.

3.2. Recursos

Los recursos utilizados para la estrategia de búsqueda fueron las bases de datos consultadas a través del portal del buscador de la Biblioteca UNED: e-book Education Collection (EBSCO), ERIC (EBSCO) ERIC (ProQuest), Teacher Reference Center y Scopus. La búsqueda de referencias para el estudio se inició en septiembre de 2020 y finalizó en diciembre de 2021.

Para la búsqueda A, en bases de datos en inglés se emplearon las palabras clave: University teacher training; disability; disabilities; disabled y functional diversity. Para la búsqueda B, en bases de datos españolas se emplearon los términos equivalentes en español; formación del profesorado universitario; discapacidad; minusvalías; discapacitados y diversidad funcional.

3.3. Selección de fuentes

El procedimiento para la selección de documentos se realizó mediante el siguiente procedimiento:

- 1) Realización de la búsqueda en las diferentes bases de datos empleando las palabras clave.
- 2) Registro de datos.

3) Lectura de títulos y resúmenes de los artículos notables.

3) Lectura completa de las publicaciones relevantes para el estudio.

4) Decisión final de la selección de artículos empleados.

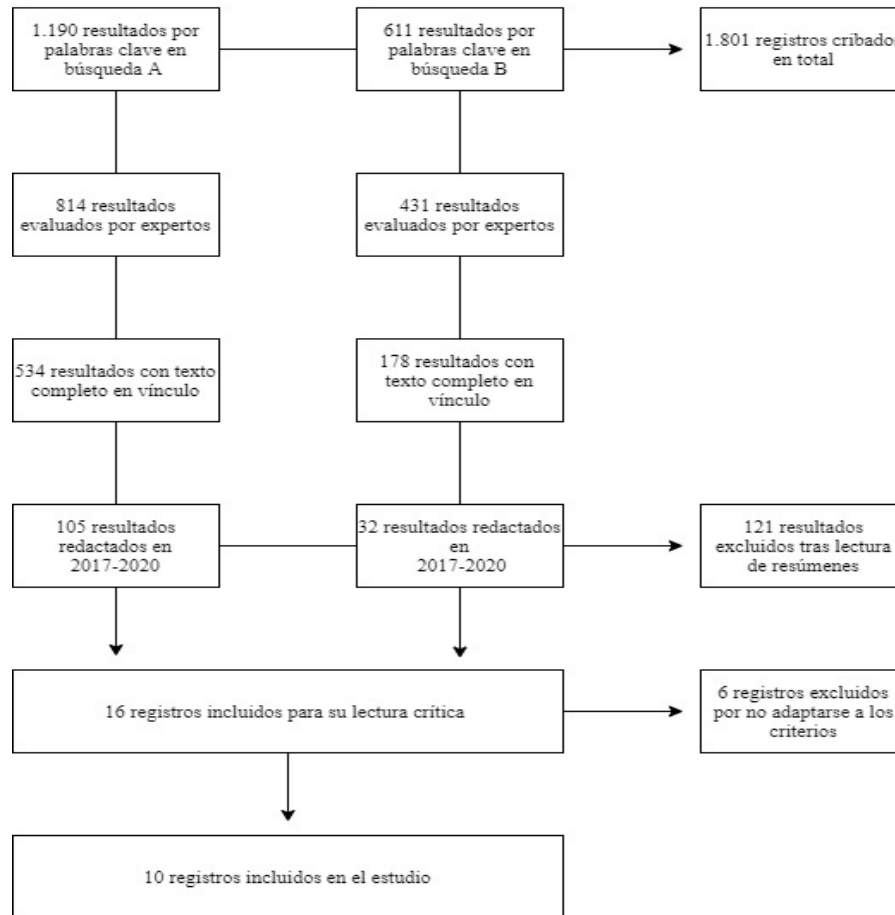
La búsqueda ``A`` produjo 1190 resultados entre las bases de datos consultadas, tras la cual, se realizó un primer filtro incluyendo solo los 814 artículos evaluados. Se acotó a los que ofrecían texto completo en vínculo donde se obtuvieron 534 resultados. Después, se filtró ajustando la búsqueda a documentos redactados en los últimos 3 años (2017-2020), con 105 documentos. Leídos los títulos y resúmenes, se excluyeron 97 por falta de relación con la temática de la investigación o por repetirse. Se realizó la lectura crítica de 6 de ellos, de los cuales 2 fueron incluidos en el estudio.

La búsqueda ``B`` produjo 611 resultados tras esto, se realizó un primer filtro seleccionando la literatura evaluada por expertos que los redujo a 431. Con texto completo, se obtuvieron 178 artículos. Se estableció un nuevo filtrado en que se acotó a 32 documentos publicados en los últimos 3 años (2017 a 2020). Se leyeron los títulos y resúmenes y se descartaron 24 al carecer de relación con la formación del profesorado universitario en discapacidad o por estar repetidos. Se procedió a la lectura de 10 de ellos y se decide incluir 8 en el estudio.

Tras ello, se procedió a sintetizar, a extraer datos válidos y convenientes para los objetivos propuestos. Se realizó un análisis crítico en una revisión detallada con el fin, de que otros investigadores puedan utilizar los resultados en próximos estudios. Siempre existirá la necesidad de profundizar en la temática de la formación del profesorado en discapacidad, este estudio pretende aportar luz al análisis de una realidad que a día de hoy presenta importantes carencias y cuyo abordaje se nos antoja necesario y urgente. Se requiere de un cambio de las políticas de formación del profesorado de cara a lograr la excelencia en la educación superior.

Figura 2.

Diagrama de flujo de la búsqueda de investigaciones



Nota. Elaboración propia.

Una vez realizado el análisis de la literatura científica desde una perspectiva crítica, las dimensiones a destacar son; las opiniones de alumnado y profesorado, el interés de la comunidad científica por la temática que nos ocupa y las competencias que debe desarrollar en su formación el profesorado universitario. De ese modo se posibilitará una educación para todos que cumpla los principios de la educación inclusiva y se logrará el desarrollo competencial inclusivo tanto en alumnado como en profesorado.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Después, de analizar las diferentes perspectivas del concepto de formación permanente en el profesorado universitario en discapacidad y la bibliografía sobre ello, se ha observado la coincidencia de varios autores en la necesidad de formar de modo continuo, con el fin de actualizar dicha formación. Por otro lado, el profesorado universitario se encuentra con

carencias al intentar enseñar a su alumnado en un contexto complejo y con falta de recursos. Se plantean alternativas para fomentar la formación en discapacidad. Se incluye la tabla 2 con resumen de los documentos seleccionados con los campos de; autoría(año), objetivos, participantes, país, método y resultados y el diagrama de flujo de la selección.

Tabla 2.

Cuadro explicativo de documentos de consulta

Autoría (año)	Objetivos	Participantes	País	Método	Resultados
Beltrán, et al (2017)	Mejorar la inclusión de las personas invidentes en la educación superior.	113 estudiantes y equipo educativo.	Colombia	Metodologías mixtas: sistemáticas, empíricas y cualitativas.	La discapacidad visual en la Universidad de Colombia. Capacitar al profesorado para la diversidad funcional con lenguaje de señas y táctil.
Delgado, et al (2019)	Conocer cómo influyen las competencias TIC en la respuesta a la respuesta educativa a personas con discapacidad (1982-2019)	263 Documentos	España	Estudio de revisión	El país donde más estudios realizan en Estados Unidos, seguido de España y Gran Bretaña. Tres enfoques: la interacción de la tecnología con las personas con discapacidad, la relación entre tecnología y comunicación y la relación entre inclusión y competencia digital.
Duhan y Devarakonda (2018)	Conocer la formación inicial en discapacidad	126 profesores/as en formación	Inglaterra	Metodología cualitativa	La formación del profesorado proviene de su aprendizaje basado en la escuela, seminarios y conferencias o investigación. Presentan carencias formativas importantes Demandan conocimiento

					adicional en discapacidad.
Hernández-Quirana y Oviedo-Cáceres (2019)	Conocer la percepción de la comunidad educativa universitaria hacia la discapacidad	33 profesores/as universitarios	Colombia	Metodología cualitativa con entrevistas individuales	El colectivo docente dice que necesita formación para poder atender al alumnado con NEAE
Ellis et al (2017)	Crear unidades didácticas y actividades para la inclusión, basándose en la experiencia convivencial en el extranjero con personas con NEAE	16 profesores/as	Estados Unidos	Metodología cualitativa de aprendizaje experiencial conviviendo con personas con NEAE en Brasil.	Se concienció a los profesores/as y alumnos/as sobre NEAE e inclusión. Se crean unidades didácticas. Mejoran competencias de los docentes
Lorenzo y Lledó (2018)	Conocer las necesidades en materia de formación del profesorado universitario	313 profesores/as de universidad	España	Metodología cuantitativa de corte descriptivo	Falta de formación en discapacidad de los profesores/as de universidad. Perciben falta de capacidad para adaptar los contenidos.
Melero et al (2019)	Analizar si una formación Blended-elearning sobre discapacidad mejora las competencias de los docentes para responder a las necesidades del alumnado con discapacidad	20 profesores/as de universidad.	España	Metodología cualitativa	Resultado positivo. Se deben incluir los proyectos desde el criterio del Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). Existen pocos estudios centrados en experiencia del profesorado con alumnado con discapacidad. Preocupación del profesorado por su formación en discapacidad

Moriña, et al (2019)	Evidenciar las necesidades de formación del profesorado universitario en discapacidad	119 profesores/as de universidad.	España	Metodología cualitativa	Formación permanente es imprescindible Les falta formación en discapacidades. Pocos estudiantes con discapacidad logran graduarse
Ortiz et al (2018)	Determinar la percepción que tienen los docentes universitarios del alumnado con discapacidad y qué tipo de estrategias usan para responder a sus necesidades educativas	300 profesores/as de la universidad	España	Metodología cuantitativa	Gran demanda de formación entre el profesorado sobre conocimiento sobre discapacidad y diseño y adaptación de materiales. Necesidades diferentes conrelación a las ramas de conocimiento del profesorado. Buena actitud del profesorado hacia la inclusión
Paz (2018)	Analizar la formación del profesorado universitario en el contexto latinoamericano o relacionado con estudiantes con discapacidad, diversidad, de identidad sexual, afrodescendientes, personas indígenas y migrantes.	Documentos.	Chile	Estudio de revisión	Calidad de educación universitaria y formación de profesorado van unidos. Programas de capacitación continua indispensables para la formación en discapacidad. Falta formación sobre la mayoría de las discapacidades.

Nota. Elaboración propia.

Beltrán et al., (2017) en Colombia realizaron un estudio cuyos resultados respecto al alumnado con discapacidad visual en la educación superior aconsejaban que las universidades capacitaran a su plantilla para enseñarles y encontraron la necesidad de concienciar al profesorado en materia de inclusión. No es posible mantener y permitir una actitud negativa hacia la inclusión por parte del profesorado universitario, Delgado et al (2019) realizaron un estudio cuyos resultados indican que desde 2008 han ido aumentando las investigaciones en el ámbito de la discapacidad en el contexto universitario. Duhan y Devarakonda (2018), en su estudio con 126

profesores y profesoras en formación, evidenciaron que la formación durante la carrera era insuficiente y que el alumnado seguía solicitando formación en competencias para la mejora de la respuesta al alumnado con discapacidad. Hernández-Quirama, y Oviedo-Cáceres (2019) encontraron carencias en la formación del profesorado. Lorenzo y Lledó (2018) en un estudio realizado a 313 profesores y profesoras observaron que la mayoría del profesorado tenía dificultades en adaptarles el contenido y situaciones de aprendizaje a su alumnado con discapacidad. Estos estudios coinciden con el realizado por Mayo (2010) que determinó que el personal docente e investigador (PDI) necesitaba una formación específica para atender a la diversidad del aula. Consideraron que la discapacidad visual era la más difícil de afrontar, seguida de la auditiva, reconociendo que desconocían el modo de hacerlo. En este sentido, resulta completamente necesario formarles para ello.

Ellis et al., (2017), participaron en un proyecto en el que enviaron a 16 miembros del profesorado de una universidad estadounidense a Brasil, con el fin de conocer la realidad de la discapacidad. Vivieron experiencias junto a personas con discapacidad y sus familiares en Río de Janeiro, abordaron los estándares de contenido, crearon planes instructivos y unidades didácticas desde una perspectiva inclusiva con el fin de fomentar “una educación para todos”, objetivo fundamental en el marco del Desarrollo Sostenible (ODS N°4) de la agenda Mundial de educación 2030). Es estudio puso de manifiesto que sigue quedando un largo recorrido para lograr el objetivo.

Un estudio de Melero et al., (2019), tuvo como muestra a 20 docentes de distintas áreas de conocimiento que realizaron una formación en modalidad blended-learning sobre discapacidad. De ellos, al menos 14 habían tenido al menos un alumno/a con discapacidad auditiva o visual. Los autores concluyen que en España son insuficientes los trabajos centrados en comprender el perfil del profesorado de universidad en relación con la práctica en la atención del alumnado con discapacidad. Los resultados determinan que el profesorado se preocupa porque el alumnado entienda sus explicaciones y el contenido formativo. Son conscientes de que llegan solo a algunos alumnos y alumnas, y que hablar rápido puede dificultar el aprendizaje de este tipo de alumnado. Este estudio coincide con el de Abejón et al., (2010) que proponían recursos para la integración de universitarios con discapacidad visual y auditiva ante el reto de Bolonia. Analizando estas carencias formativas consideramos necesario ampliar las investigaciones con el fin de que surjan nuevos proyectos de formación y que el profesorado sea capaz de proporcionar múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión. El estudio de Alba (2018) y el de Moriña et al (2019), coincidieron en que sus muestras estaban formadas

por profesorado de distintas universidades públicas; elegidos por alumnado con discapacidad, constataron que un gran número de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), no conseguía concluir sus estudios. En el Informe Olivenza (2018), sobre la situación general de la discapacidad en España que puso de manifiesto que solo 18,7% de las personas con discapacidad tienen estudios superiores frente al 33,6% de la población general. Es necesario universalizar el acceso a la educación y que todo el alumnado encuentre en la universidad posibilidades de aprender de un modo personalizado (Pérez-Jorge et al., 2021a). Se hace necesario satisfacer intereses e inquietudes de este alumnado, para que de esta manera pueda alcanzar el éxito en sus estudios sea cual sea su condición social, cultural, discapacidad, etnia o religión. Ortiz et al., (2018) realizaron en España un estudio cuyo resultado fue que los docentes universitarios en general, tenían predisposición a la inserción, consideraban estar preparados de modo básico para enseñar a este alumnado. Aunque, demandaban, formación en diseño y adaptación de materiales y también en comunicación alternativa y conocimientos en la atención a la discapacidad y adaptaciones curriculares. Coinciden con el estudio de Aranda et al., (2014) que indicaba que solo el 25% del alumnado con discapacidad, creía que su profesorado estaba preparado para enseñarles. El profesorado ha de ser dotado de conocimientos tanto teóricos como prácticos sobre discapacidad y atención a la diversidad y debe recibir una adecuada formación en inclusión como indicaban Villa et al (2014). Paz (2018) realizó un estudio de revisión bibliográfica sobre el contexto latinoamericano y observó también importantes limitaciones en la formación sobre discapacidad del profesorado universitario y encontró la necesidad de que el profesorado posea conciencia social y actitud positiva ante la inclusión . Encontró que la mejora de la calidad educativa requiere de un mayor esfuerzo en la formación correcta del docente. Coincide con Zabalza (2004) que consideraba que los programas de capacitación continua del profesorado universitario deben ser una prioridad.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Los hallazgos obtenidos en el estudio de estos documentos avalan el objetivo general del estudio. Tras el análisis de los resultados podemos concluir:

- Se identifican pocos estudios sobre la formación del profesorado universitario en discapacidad. Se tiene que continuar investigando en estas líneas prioritarias de acción para que surjan nuevos proyectos para la inclusión basados en la individualización del aprendizaje.
- Existe mayor fracaso e índice abandono de los estudios de alumnado con discapacidad en la

educación superior, en relación con el resto de las etapas educativas. El profesorado universitario considera que necesita una optimización de la formación en discapacidad para prevenir dicho efecto. La mayoría del profesorado adolece de la formación inicial y/o continua en discapacidad que les permita adaptar contenido y que le capacite para enseñar al alumnado que presenta dificultades derivadas de su condición.

- Formar al profesorado universitario en competencias para responder a las necesidades derivadas de la discapacidad del alumnado favorecería un mejor desarrollo competencial lo que garantizaría una respuesta educativa de calidad.

-El profesorado universitario demanda conocimientos sobre metodologías y estrategias para la adaptación del currículum, de los contenidos, actividades, evaluación y sistemas de comunicación alternativos.

- La formación actual que se ofrece al profesorado universitario carece de elementos suficientes para la cualificación adecuada y especialización de la respuesta educativa al alumnado con discapacidad.

Consideramos que para mejorar la calidad de la formación del profesorado universitario se requiere de un análisis de necesidades previo y realista que permita diseñar formaciones de calidad. Las políticas formativas deben cambiar, se requiere más formación práctica en la formación del profesorado universitario, en discapacidades, en igualdad de género, en grupos demográficos y convivencia, de esta manera no solo se conseguiría que la educación universitaria fuera realmente inclusiva independientemente de la religión, etnia, orientación sexual, capacidad intelectual, género, situación socioeconómica, discapacidad, etc. Esto favorecería una perfecta convivencia entre todo el alumnado y se evitaría en gran medida el abandono en los estudios universitarios.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abejón, P., Martínez, Y., y Terrón, M. J (2010) Propuestas de acción para la integración de universitarios con discapacidad visual y auditiva ante el reto de Bolonia. *Revista de Docencia Universitaria REDU* 8(2), 175-196.<https://doi.org/10.4995/redu.2010.6202>
- Alba, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres Y Maestros*, (374), 21-27. <https://doi.org/10.14422/pym.i374.y2018.003>

- Alcaín, E., y Medina-García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11(1), 4-19. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.530>
- Alegre, O. M., y Pérez-Jorge, D. (2006). *Organización escolar y diversidad*. Aljibe.
- Aranda, R., Rodríguez, A. A., Andrés, C., Acedo, E. Mendoza, F., Aguilera, J.L., y Marchena, R. (2014). La formación del profesorado universitario: mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad. *Tendencias pedagógicas*, (23), 271-300. <http://hdl.handle.net/10486/660092>
- Beltrán, M. A., Blanco, D.R., y López F. J. (2017). *La inclusión de personas en condición de discapacidad sensorial visual a la educación superior en la localidad La Candelaria: exploraciones desde lo jurídico, la movilidad y lo social*.(tesis doctoral). Universidad La Gran Colombia. <https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/4033?show=full>
- Cacheiro, M. L. (2018). *Educación y tecnología: estrategias didácticas para la integración de las TIC*. UNED.
- Delgado, A., Vázquez-Cano, E., Belando, M.R. y López, E. (2019). Análisis bibliométrico del impacto de la investigación educativa en NEAE y competencia digital: Web of Science y Scopus. *Aula abierta*, 48(2), 147-156. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.147-156>
- Duhan, K., y Devarakonda, C. (2018) Teacher Trainees' Perceptions of Inclusion of and its Challenges. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 29 (1), 93-103. <http://doi.org/10.5463/dcid.v29i1.649>
- Ellis, B. J., Abreu-Ellis, C. Moore, A., Aukerman, K., Buttil, M., & Edwards, A. (2017). Developing Cultural Responsiveness While Teaching Content Standards: Lessons from a Brazilian Experience. *American Secondary Education* 45(2), 69-84. <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=7ea6f136-547b-4ceb-9673-22de5a90f414%40redis>
- González Contreras, A. I., Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., & Bernadette-Lupson, K. (2021). Peer bullying in students aged 11 to 13 with and without special educational needs in Extremadura (Spain). *Education 3-13*, 49(8), 945-956. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1817965>

- Hernández-Quirama, A., y Oviedo-Cáceres, M. (2019). La educación inclusiva para el colectivo docente es un reto que se asume en soledad. *Revista Logos Ciencia & Tecnología* 11(2), 113-125. <http://doi.org/10.22335/rict.v11i2.832>
- Informe Olivenza (2018), sobre la situación general de la discapacidad en España. *Observatorio estatal de la discapacidad*. 1-725 <https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/wp-content/uploads/2019/04/OED-INFORME-OLIVENZA-2018.pdf>
- Jorge, D. P., Barroso, J. G., León, F. C., Jiménez, M. D. C. R., Domínguez, Y. M., & Herrera, A. I. G. (2018). Herramienta síncrona de comunicación para la mejora del asesoramiento, seguimiento y tutorización del alumnado universitario: la experiencia del uso del WhatsApp. In *De la innovación imaginada a los procesos de cambio* (pp. 369-378). Universidad de La Laguna.
- Lorenzo, G., y Lledó. A. (2017). *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*. Cátedra.
- Martínez, S., Gutiérrez, J., y Fernández, B. (2018). Percepciones y uso de las TIC en las aulas inclusivas. Un estudio de caso. *Edmetic, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 87-106. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10132>
- Mayo, M. E. (2010). *La atención a la diversidad en las aulas universitarias: necesidades y dificultades del Personal Docente e Investigador (PDI)*. <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/emayo2.pdf>
- Melero, N., Moriña, y Perera, V-H. (2019) Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la Universidad. *Revista Brasileira de Educação*, 24. <https://doi-org.ezproxy.uned.es/10.1590/s1413-24782019240016>
- Moriña A., Aguirre, A., y Doménech A. Publicaciones (2019). Alumnado con Discapacidad en Educación Superior: ¿En qué, cómo y por qué se forma el Profesorado universitario?. *Publicaciones* 49 (3), 227-249. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11411>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. OMS. (2020) <https://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- Ortiz, A.M., Agreda, M., y Colmenero, M.J. Toward Inclusive Higher Education in a Global Context. *Sustainability*.10 (8). <https://doi.org/10.3390/su10082670>

- Paz, E. J. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE revista de investigación educativa de la Rediech*. 9(16),67-82. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.108
- Pérez-Jorge, D. y Hernández, E. L. (2012). Voces de los maestros de Educación Especial en un centro Inclusivo: Redefinición de responsabilidades. In *Investigación sobre competencias y tecnología para la inclusión y la interculturalidad* (pp. 135-146).
- Pérez-Jorge, D., Alegre, O. M., Rodríguez-Jiménez, M. del C., Márquez-Domínguez, Y., & Hormiga, M. de la R. (2016). La Identificación Del Conocimiento Y Actitudes Del Profesorado Hacia Inclusión De Los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales. *European Scientific Journal, ESJ*, 12(7), 64. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n7p64>
- Pérez-Jorge, D., Ariño-Mateo, E., González-Contreras, A. I., & del Carmen Rodríguez-Jiménez, M. (2021a). Evaluation of diversity programs in higher education training contexts in Spain. *Education Sciences*, 11(5), 226. <https://doi.org/10.3390/educsci11050226>
- Pérez-Jorge, D., Barragán-Medero, F., Gutiérrez-Barroso, J., & Castro-León, F. (2018). A synchronous tool for innovation and improvement of university communication, counseling and tutoring: The WhatsApp experience. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(7), 2737-2743. <https://doi.org/10.29333/ejmste/90588>
- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., Ariño-Mateo, E., & Sosa-Gutiérrez, K. J. (2021b). Perception and attitude of teachers towards the inclusion of students with hearing disabilities. *Education Sciences*, 11(4), 187. <https://doi.org/10.3390/educsci11040187>
- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. del C., Gutiérrez-Barroso, J., & Castro-León, F. (2020a). Training in Digital Skills in Early Childhood Education Teachers: The Case of the University of La Laguna. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 14(20), pp. 35–49. <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i20.17339>
- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. del C., Marrero-Rodríguez, N., Pastor-Llarena, S., & Mateos Peñas, M. D. (2020b). Virtual Teachers' Toolbox (VTT-BOX) – The Experience of the Costa Adeje International School and the University of La Laguna. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 14(13), pp. 212–229. <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i13.14109>

UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.

Urra, J. (2011). *El arte de educar*. La esfera de los libros.

Urrutia, G y Bonfill, X. (2010). Declaración Prisma: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Elsevier*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>

Villa, C. F., Aller, M. J. V., y García, J. V. (2014). La atención a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior. El caso de Cataluña. *Revista de investigación Educativa*, 32(1), 139-157. <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.171711>

Villar Angulo, L. M., Alegre de la Rosa, O. M., Botia, A. B., Castillo Arredondo, S., Domene Martos, S., Rodríguez, G., ... & Toledo Morales, P. (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Pearson Educación.

Zabalza, M. (2004). *La enseñanza universitaria. el escenario y sus protagonistas*. Narcea.

LA "ESPECIAL DIFICULTAD/COMPLEJIDAD" COMO OBJETO LIMÍTROFE EN LA POLÍTICA EDUCATIVA ESPAÑOLA

David Poveda

Universidad Autónoma de Madrid

Mitsuko Matsumoto

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

Begoña Vigo

Universidad de Zaragoza

david.poveda@uam.es

PALABRAS CLAVE

Especial Dificultad - Especial Complejidad - Legislación Educativa - Objeto Límitrofe

RESUMEN

En este trabajo se examina desde una perspectiva crítica el modo en el que se construye una noción de "especial complejidad/dificultad" en la normativa educativa de las comunidades autónomas del estado español. Partimos del concepto de "objeto límite" (boundary object) desarrollado desde los estudios sociales de la ciencia y examinamos de manera comparativa las diferentes normativas y legislación en torno a la especial complejidad/dificultad de las comunidades autónomas del estado español. Nos detenemos para examinar más detenidamente cómo la complejidad se constituye en elemento del "centro educativo" o del "puesto de trabajo" en Aragón, Castilla-La Mancha, Comunidad de Madrid y Comunidad Foral de Navarra como casos teóricamente ricos.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta comunicación es examinar desde una perspectiva crítica el modo en el que se construye una noción de "especial complejidad/dificultad" en la normativa educativa de las comunidades autónomas del estado español. El punto de partida de la propuesta es comprender la definición - operacionalización de la "complejidad/dificultad" en la documentación legislativa desde una dimensión performativa (Voß, 2014; Englund y Quennerstedt, 2008). Es decir, ver el desarrollo legislativo como un tipo de acción que constituye y re-organiza dinámicas escolares y educativas en modos específicos a través de la propia normativa - cuando, paradójicamente, las políticas en torno a la especial "complejidad/dificultad" aparentan simplemente constatar una realidad socio-educativa ya preexistente.

Partiremos del concepto de "objeto limítrofe" (*boundary object*) desarrollado desde los estudios sociales de la ciencia (Star y Griesemer, 1989; Star, 2010), el cual se entiende como elemento que emerge como organizador y conector dentro de una red de procesos complejos y muy diversos. En términos de Star y Griesemer (1989):

Boundary objects are objects which are both plastic enough to adapt to local needs and the constraints of the several parties employing them, yet robust enough to maintain a common identity across sites. They are weakly structured in common use, and become strongly structured in individual site use. These objects may be abstract or concrete. They have different meanings in different social worlds but their structure is common enough to more than one world to make them recognizable, a means of translation. The creation and management of boundary objects is a key process in developing and maintaining coherence across intersecting social worlds (p. 393).

Desde esta perspectiva, la especial dificultad/complejidad se plasma de modo distintivo en las legislaciones y normativas autonómicas españolas, pero a su vez se ancla en legislación previa de ámbito nacional o se transforma cuando surgen nuevas políticas e iniciativas educativas (por ejemplo, en relación con el desarrollo reciente del Programa PROA+). Igualmente, la complejidad/dificultad se introduce como descriptor de realidades socio-demográficas muy diversas (contextos rurales o urbanos, condiciones socio-económicas y culturales muy diferentes, etc.) y sirve como nexo entre estos procesos y otros tropos de la normativa y política educativa como la "innovación", el "desarrollo de proyectos", "medios digitales" o "creatividad educativa". Sin embargo, la especial dificultad/complejidad cobra una forma muy concreta en su recorrido final, ya que termina siendo una cualidad de dos elementos muy tangibles del sistema educativo: el centro educativo y/o el puesto docente. A su vez, esta concreción forma parte de dinámicas y procesos socio-educativos más amplios ya conocidos en el sistema educativo español relacionados con la construcción de jerarquías escolares, procesos de concentración educativa y la construcción y reproducción de desigualdades socio-educativas - e.g. número monográfico REICE, 2020, vol. 18(4) sobre segregación escolar.

2. OBJETIVOS

En este trabajo realizamos un análisis de diferentes elementos legislativos de las Comunidades Autónomas (CCAA), leyes autonómicas, normativas anuales, desarrollo de programas, memorias educativas o listados administrativos, para trazar el recorrido de la especial dificultad/complejidad y su realización final como una dimensión del centro escolar o el puesto

docente. Ambas dimensiones no son independientes y están entrelazadas en todo el recorrido. No obstante, el modo en que se articulan en cada comunidad proporciona un punto de acceso interesante para desentrañar procesos políticos e ideológicos subyacentes más amplios. Partimos de un análisis comparativo a nivel nacional para luego examinar los recorridos en cuatro comunidades autónomas (Aragón, Castilla-La Mancha, Comunidad de Madrid y Comunidad Foral de Navarra) cuyo análisis más detallado resulta interesante como casos seleccionados por un criterio teórico (Miles y Huberman, 1994).

3. METODOLOGÍA

Este trabajo se deriva del proyecto “Desafiando la estigmatización. Discursos y prácticas educativas creativas e inclusivas con medios digitales en escuelas "de especial complejidad" (DesDei) financiado dentro de la convocatoria del Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2020-112880RB-I00) y cuyo objetivo general es descubrir las prácticas de enseñanza creativa con medios digitales que facilitan la participación de la población escolar en las escuelas de especial complejidad de educación primaria. Como primer paso del proyecto, el equipo de 18 investigadoras e investigadores de las universidades de Zaragoza, Autónoma de Madrid, Salamanca, Castilla León, Extremadura y Pablo Olavide de Sevilla ha intentado identificar cuáles son los centros educativos de especial complejidad reconocidos por las autoridades educativas en España. Para ello, hemos partido del análisis de documentos legislativos (Bowen, 2009), identificando los documentos oficiales de "puestos de difícil desempeño" o escuelas “de especial dificultad” publicados por las distintas consejerías de educación de todas las CCAA, y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, siempre buscando los que estén más actualizados. En el análisis, hemos puesto la atención en los criterios utilizados en cada comunidad autónoma por las administraciones educativas en torno a escuelas de educación infantil y primaria que son calificadas con puestos de difícil desempeño o con las escuelas de especial complejidad.

Este primer barrido puso de manifiesto la diversidad de criterios aplicados, las complejidades de las realidades que plantea describir y la diversidad de acciones políticas y pedagógicas que moviliza en cada comunidad. Es desde esta perspectiva de la que surge la necesidad de explorar en sí mismo el concepto de complejidad/dificultad en esta legislación. Por ello, como se ha adelantado más arriba, este trabajo se centra en un análisis de documentación normativa-legislativa, principalmente a través de un análisis de contenido y discursivo. La lógica del análisis comparativo es horizontal (Bartlett y Vavrus, 2017): examinando documentación del mismo rango a través de las comunidades autónomas seleccionadas para el análisis.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La "especial dificultad" como elemento del "centro educativo" o del "puesto de trabajo"

Partiendo de la distinción "centro" o "puesto" como organizador de la normativa sobre la especial dificultad, la primera tarea realizada es un primer barrido del criterio que es priorizado por las diferentes normativas de las CCAA. En la Tabla 1 resumimos esta clasificación a partir de la documentación que se ha podido recopilar sobre los últimos años de cada comunidad autónoma⁶².

Tabla 1

Prioridad normativa en cada CCAA sobre la definición de "dificultad/complejidad"

CCAA	"Centro"	"Puesto"	"Puesto" y "Centro"
Aragón			✓
Navarra		✓	
Cantabria	✓		
Asturias		✓	
Castilla-La Mancha			✓
Comunidad Valenciana	✓		
Murcia			✓
Extremadura		✓?	
Cataluña			✓
Canarias	✓		
Comunidad de Madrid		✓	
Islas Baleares	✓		
Galicia			✓
Castilla y León		✓	
País Vasco	✓		
Ceuta		✓?	
Melilla		✓	

Nota. Elaboración propia.

⁶² Sobre este punto es importante hacer dos precisiones. Por una parte, los periodos para cada CCAA y la documentación revisada pueden ser muy diferentes, ya que están marcados por el modo en que cada comunidad desarrolla su propia normativa, compila y hace accesible su documentación educativa. Por otra parte, queda excluido de este primer análisis la normativa desarrollada en torno al programa reciente PROA+ desarrollado en un contexto post-pandémico y cuya ámbito de trabajo a nivel nacional sería (según esta clasificación) a nivel de "centro".

La especial dificultad como elemento del centro educativo

Como muestra la Tabla 1, son varias las CCAA cuya normativa parte del centro educativo como elemento para definir la especial dificultad. Esta normativa puede ser el eje principal o puede coexistir con normativas que enfatizan el puesto docente (ver más abajo). Pero incluso cuando coexisten estas dos dimensiones, el modo en que se articula cada elemento en las normativas autonómicas puede ser diferente. Por ello, en este apartado comparamos Aragón y Castilla-La Mancha, dos comunidades en las que se desarrollan ambas tendencias normativas pero construyen el centro educativo de especial dificultad de manera diferente.

En Aragón hemos identificado dos regulaciones diferentes. Por una parte, en algunas de las convocatorias anuales de plazas en comisión de servicios se parte de una caracterización y listado de determinados centros en cada provincia denominados “Centros de intervención educativa diferenciada”. En otra se señala la "dificultad" como elemento de los puestos docentes (Orden ECD/1435/2017 de 12 de septiembre 2017). Sin embargo, ambas normativas convergen en tomar como referencia el centro educativo y sus condiciones pedagógicas como el elemento que define la "dificultad".

Así, la convocatoria de plazas en comisión de servicios en “Centros de intervención educativa diferenciada” describe a estos dentro de los parámetros de la compensación educativa establecidos en la LOE-LOMCE vigentes hasta el momento⁶³. La Orden ECD/1435/2017 de 12 de septiembre describe los criterios para la calificación de algunos puestos como de "especial dificultad" pero, al hacerlo, en el artículo 2 describe de manera genérica clases de centros educativos con condiciones pedagógicas complejas (por razones muy diversas): centros de menores, aulas habilitadas en centros penitenciarios, puestos docentes que pertenezcan a aulas de atención hospitalaria y de atención educativa domiciliaria, puestos ubicados en centros de educación especial, puestos de centros ordinarios que tengan alguna unidad de educación especial o puestos en los que se atiendan de manera directa alumnado con diferentes alteraciones del desarrollo.

En Castilla-La Mancha la normativa también habla simultáneamente del centro y el puesto de trabajo, pero al hacerlo converge en establecer algunas características del centro educativo como el elemento que estructura la "dificultad". En este caso, la legislación de la Junta de

⁶³ Por ejemplo, en el texto la convocatoria para el curso 2022-23 en la provincia de Zaragoza: <https://educa.aragon.es/en/-/c-s-centros-intervenci%C3%93n-educativa-diferenciada-de-zaragoza>

Castilla-La Mancha establece los parámetros demográficos y pedagógicos del centro que hacen el desempeño del trabajo educativo más complejo. Las sucesivas resoluciones en las que se determina la lista de centros que quedan clasificados como de especial dificultad a efectos de provisión de puestos docentes se basan en una norma anterior que establece los criterios generales para determinar los elementos que otorgan complejidad educativa a un centro. Así, la "Orden de 07/06/2016, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes por la que se aprueban las bases reguladoras y la convocatoria para la catalogación de especial dificultad por tratarse de difícil desempeño de determinados puestos de trabajo y centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha" señala (por ejemplo) estos criterios:

(...) Criterio II. Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria (CEIP), Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (IESO) e IES (Institutos de Educación Secundaria) con un porcentaje igual o superior al 20% del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (...) (DODCLM, 17 junio 2016, p. 13397)

(...) Criterio IV. Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria (CEIP) cuya composición jurídica suponga agrupamientos de dos niveles educativos diferentes en un mismo grupo. Se considerarán CEIP incompletos, aquellos que tienen menos de 9 unidades jurídicas: 3 de infantil y 6 de primaria (DODCLM, 17 junio 2016, p. 13398).

(...)

La especial dificultad como elemento del puesto de trabajo

Entre las CCAA que privilegian la idea de “especial dificultad” como una dimensión del “puesto docente” comparamos las CCAA de Madrid y Navarra para demostrar la diversidad en la que se definen y utilizan estos conceptos, y las cuestiones que dejan estas definiciones.

En el caso de Madrid, la principal normativa que se utiliza para identificar los centros “de especial dificultad, por tratarse de difícil desempeño” está publicada en el BOCM de 18 de abril de 2007 que contiene la "Resolución de 2 de abril de 2007, del Director General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, por la que se clasifican como de especial dificultad, por tratarse difícil de desempeño, determinados centros y puestos de trabajo docente a los efectos previstos en el Real Decreto 895/1989, de 14 de julio, y en el Real Decreto 2112/1998, de 2 de octubre." En esta legislación, enumera las escuelas que encajan en esta categoría (52 escuelas). En los años siguientes, agregaron cuatro escuelas más a la lista a través de dos

resoluciones adicionales y complementarias (Resolución de 17 de octubre de 2007 / BOCM de 5 de noviembre de 2008 y Resolución de 27 de octubre de 2008 / BOCM de 11 de noviembre de 2008). Desde entonces, la lista sigue siendo referenciada en concursos de traslados de los profesores de diferentes años escolares (el más reciente que encontramos fue Resolución de 22 de octubre de 2021 / BOCM de 28 de octubre de 2021). Observando esta lista de centros relativamente estable a lo largo de casi 15 años, y conociendo la realidad sociodemográfica de la Comunidad de Madrid, se ve cómo se trata de centros ubicados en barrios históricamente de clase trabajadora y/o con altas tasas de inmigración extranjera de la ciudad de Madrid o su área metropolitana.

Sin embargo, no sabemos qué criterios usan o han utilizado para definir “Centro de especial dificultad”. En el BOCM de 18 de abril de 2007, se hace referencia a dos legislaciones en nivel nacional como base: al Real Decreto 895/1989, de 14 de julio y al Real Decreto 2112/1998, de 2 de octubre, que describen los procedimientos de traslados de profesores. Menciona como haber trabajado en "centros considerados de difícil desempeño" da puntuaciones especiales, pero este documento no identifica los rasgos de estos centros. De esta manera, en la Comunidad de Madrid el "difícil desempeño" emerge como una categoría que no termina de definirse pero que circula a través de diferentes documentos legislativos para organizar la provisión de puestos docentes.

En el caso de Navarra, la normativa más reciente que describe los criterios de los centros con “puestos de difícil provisión” (el término original) es la “Orden foral 37/2020, de 8 de abril, del Consejero de Educación, por la que se aprueban las normas de gestión de las relaciones de aspirantes al desempeño, mediante contratación temporal, de puestos de trabajo docentes al servicio del departamento de educación”. En la parte final del artículo 15 enumera siete condiciones para definir los puestos de difícil provisión. Dentro de estos, los más relevantes para nuestra discusión son:

(...) Los ubicados en las localidades de Aurizberri/Espinal, Auritz/Burguete, Erro, Garralda, Luzaide/Valcarlos, Ochagavía, Roncal y Zugarramurdi. (...) (LexNavarra - BON N.º 84 - 23/04/2020, p. 15)

(...) Las vacantes en los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria con cinco o menos unidades. (...) (LexNavarra - BON N.º 84 - 23/04/2020, p. 16)

Es decir, en este caso el concepto de “difícil provisión” viene definido principalmente por la ubicación geográfica y las condiciones pedagógicas que se presuponen en este contexto. En el caso de Navarra, esta ubicación hace referencia a contextos rurales de acceso relativamente complicado y, por tanto, la localidad en sí misma sirve como proxy del centro educativo que contiene. Además, para evitar que la enumeración de una lista discreta de localidades impida considerar otros puestos como de difícil provisión, la normativa alude explícitamente a la condición pedagógica que hace el puesto de trabajo particularmente difícil (i.e. que sea una "escuela incompleta") - y no como un elemento con significados potenciales diversos, incluyendo ser un espacio para la innovación y creatividad pedagógica (cf. Vigo y Beach, 2019).

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

El breve análisis que hemos realizado de diferentes estructuras normativas muestra algunas de las maneras en las que la "especial complejidad/dificultad" funciona como objeto limítrofe y sirve para regular diferentes procesos educativos. El recorrido a través de diferentes normativas muestra la flexibilidad de formas en la que se define: caracterizando la población del centro, el tipo de institución, estableciendo parámetros, señalando los rasgos organizativos del centro educativo o la realidad socio-demográfica y geográfica del entorno. Todos estos elementos convergen en definir un tipo de situación educativa y laboral que es definida como menos "deseable" y requiere de provisiones especiales para ser cubierta. En otras palabras, volviendo a la definición propuesta al comienzo de trabajo, la "especial dificultad" como artefacto normativo, por una parte, se muestra lo suficientemente poroso y flexible para incorporar una diversidad de circunstancias y, por otro, estructura y da coherencia a procesos importantes en el funcionamiento del sistema educativo: provisión de puestos docentes, acceso a recursos educativos u organización de programas educativos.

Es más, como elemento estructurador, la "especial dificultad/complejidad" puede emerger y desplegar su acción legislativa sin siquiera operativizar los elementos que la definen. Por ejemplo, en la normativa de la Comunidad de Madrid se genera un bucle normativo de referencias cruzadas en las que no termina de formalizarse una definición. Del mismo modo, poner el énfasis en las características y realidad del entorno como ocurre en otras normativas para definir la "complejidad" necesariamente implica movilizar imaginarios y discursos sobre este entorno que quedan fuera de la normativa, pero son a la vez necesarios para dotarla de sentido.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bartlett, L. y Vavrus, F. (2016). *Rethinking case study research: A comparative approach*. Routledge.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal* 9(2), 27–40.

Englund, T. y Quennerstedt, A. (2008). Linking curriculum theory and linguistics: The performative use of 'equivalence' as an educational policy concept. *Journal of Curriculum Studies*, 40(6), 713-724.

Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd edition)*. Sage Publications.

Star, S.L. y Griesemer, J.R. (1989). Institutional ecology, 'translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.

Star, S.L. (2010). This is not a boundary object: Reflections on the origin of a concept. *Science, Technology & Human Values*, 35(5), 601–617.

Vigo, B. y Beach, D. (2019). Creative teaching practices of art in education in rural schools. En L. Ferro y D. Poveda, (eds.), *Arts and ethnography in a contemporary world: From learning to social participation* (pp. 52-71). The Tufnell Press.

Voß, J-P. (2014). Performative policy studies: Realizing "transition management". *European Journal of Social Science Research*, 27(4), 317–343.

Orden ECD/1435/2017, de 12 de septiembre, por la que se establecen los criterios para determinar los puestos y centros públicos docentes no universitarios susceptibles de ser catalogados como de especial dificultad en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 189, de 2 de octubre de 2017. <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=981816263535>

Orden Foral 37/2020, de 8 de Abril, del Consejero de Educación, por la que se aprueban las Normas de Gestión de las Relaciones de Aspirantes al Desempeño, mediante Contratación Temporal, de Puestos De Trabajo Docentes al Servicio del Departamento de Educación. *Boletín Oficial de Navarra*, 84, de 23 de abril de 2020. <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=52613>

Orden de 07/06/2016, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se aprueban las bases reguladoras y la convocatoria para la catalogación de especial dificultad por tratarse de difícil desempeño de determinados puestos de trabajo y centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. [2016/6435] *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 118, de 17 de junio de 2016.

https://docm.jccm.es/portaldocm/descargarArchivo.do?ruta=2016/06/17/pdf/2016_6435.pdf&tipo=rutaDocm

Real Decreto 895/1989, de 14 de julio, por el que se regula la provisión de puestos de trabajo en Centros públicos de Preescolar, Educación General Básica y Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, 172, de 20 de julio de 1989.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1989-17201>

Real Decreto 2112/1998, de 2 de octubre, por el que se regulan los concursos de traslados de ámbito nacional para la provisión de plazas correspondientes a los Cuerpos Docentes. *Boletín Oficial del Estado*, 239, de 6 de octubre de 1998.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/1998/BOE-A-1998-23139-consolidado.pdf>

Resolución de la Directora General de Personal del Departamento de Educación, Cultura y Deporte por la que se convoca la provisión, en régimen de Comisión de Servicios, de Plazas de Maestros para los Colegios Públicos “Andrés Manjón”, “Antonio Beltrán Martínez”, “Emilio Moreno Calvete”, “Fernando El Católico”, “Ramiro Soláns”, “Ramón Sainz De Varanda” y “Santo Domingo” y IES “María Moliner” de Zaragoza para el curso 2021/22.
<https://educa.aragon.es/documents/20126/371333/CONVOCATORIA+firmada.pdf/b0a3184a-bbd4-a1a0-13c8-81139d937f49?t=1592830429055>

Resolución de 2 de abril de 2007, del Director General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, por la que se clasifican como de especial dificultad, por tratarse de difícil desempeño, determinados centros y puestos de trabajo docente a los efectos previstos en el Real Decreto 895/1989, de 14 de julio, y en el Real Decreto 2112/1998, de 2 de octubre. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 91, de 18 de abril de 2007.
http://www.madrid.org/dat_capital/circulares/pdf/centros_esp_dificultad.pdf

Resolución de 17 de octubre de 2007, del Director General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, que complementa la Resolución de 2 de abril de 2007, por la

que se clasifican como de especial dificultad por tratarse de difícil desempeño determinados centros y puestos de trabajo docente a los efectos previstos en el Real Decreto 895/1989, de 14 de julio, y en el Real Decreto 2112/1998, de 2 de octubre. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 5 de noviembre de 2008.

Resolución de 27 de octubre de 2008, del Director General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, por la que se clasifican como de especial dificultad por tratarse de difícil desempeño determinados centros y puestos de trabajo docente a los efectos previstos en el Real Decreto 895/1989, de 14 de julio, y en el Real Decreto 2112/1998, de 2 de octubre. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 11 de noviembre de 2008.

Resolución de 22 de octubre de 2021, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se convoca concurso de traslados de ámbito autonómico de los cuerpos de Maestros, Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Catedráticos y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Catedráticos y Profesores de Música y Artes Escénicas, y Catedráticos, Profesores y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 257, de 28 de octubre de 2021.
https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2021/10/28/BOCM-20211028-4.PDF

INDAGANDO LOS PROCESOS DE SUBJETIVIZACIÓN IDENTITARIA EN DIDÁCTICA DE LAS ARTES: UNA AUTOETNOGRAFÍA SOBRE MASCULINIDADES E IGUALDAD DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD

José Eugenio Rubilar Medina

Universidad de Barcelona

joserubilarm@gmail.com

PALABRAS CLAVE

Identidad, masculinidades, Universidad, desigualdades de género

RESUMEN

En respuesta a las demandas que exigen anular las violencias de género, la Universidad ha promovido políticas de igualdad para atender un nudo crítico que sigue latente e involucra a todos sus actores en todos sus niveles. Sin pretender evaluar la eficacia de estas políticas, parece necesario atender el alcance de estas a nivel micropolítico desde experiencias situadas, en concreto, cómo los docentes varones nos vemos afectados por estas iniciativas igualitarias. La presente comunicación ofrece una indagación autoetnográfica crítica en torno al proceso de subjetivización identitaria de un docente-investigador-varón en el seguimiento pedagógico de propuestas didácticas, orientadas a problematizar la noción de identidad de género, en el grado de pedagogía en artes visuales. Un movimiento de pensamiento para repensar la masculinidad encarnada, el lugar de los privilegios, las incomodidades y las incertezas, ofreciendo un conocimiento situado respecto a las prácticas pedagógicas y las posibilidades de la didáctica de las artes para hacer frente a las desigualdades, exclusiones y marginaciones de género, pero, a la vez, una revisión crítica de los privilegios, las fuerzas normalizadoras masculinas y la doctrina humanista falologocéntrica que sigue operando en la Universidad.

1. INTRODUCCIÓN

Las constantes transformaciones que acontecen en todas las dimensiones sociomateriales de la contemporaneidad, no son ajenas al dinamismo de los contextos universitarios. En este escenario de cambios, las discusiones respecto al papel de la Universidad en la sociedad actual no dejan de estar presentes. El debate instalado por las políticas de igualdad de género no son algo que se deba subestimar, si bien su implementación a nivel institucional se ha llevado a cabo a través de marcos reguladores y lineamiento normativos, tampoco se deben desatender

las resistencias en su aplicación. Desafortunadamente, las desigualdades de género siguen estando presente en diversos escenarios educativos y, aunque se propicien políticas de igualdad, es indispensable reconocer aquellos movimientos imperceptibles, ocultados y desatendidos que siguen operando como prácticas de exclusión, discriminación y violencias de género invisibilizadas.

Más allá de cuestionar el alcance de las políticas de igualdad de género en la Universidad, como implementación estratégica y pública, pareciera necesario aportar desde conocimientos situados y encarnados (Haraway, 1995), concretamente, en lo que sobreviene, sucede y acontece, en y más allá del aula, atendiendo las tensiones e incomodidades que supone la afectación a nivel micropolítico (Moraña, 2012), respecto a la aplicación de estas políticas de igualdad. Un panorama que demanda a los docentes un ejercicio ético-onto-epistemológico de repensarse, reevaluarse y reubicarse en el lugar de la auto-crítica, no sólo como autoevaluación, sino como posibilidad para interrogar (Martínez, 2014) nuestros privilegios y el lugar del saber-poder. Un cuestionamiento a los determinismos que tensionan y cuestionan el status de individuo conocedor/consciente, pero, también, para tomar distancia del relato cientificista adscrito a la doctrina objetivista en el que se proyecta una imagen amarrada a un designio identitario (Foucault, 1988, p.7) fijo, homogéneo y hegemónico que subyuga nuestras subjetividades y cuerpos.

1.1. Cuestionando la noción de Identidad

La teorización en torno a identidad y subjetividad sigue siendo un terreno de exploración que, en sí mismo, no es ni más claro ni más difuso, pero que suscita debates contingentes interesantes y complejos de profundizar. La amplitud teórica adscrita a las identidades, ofrece un precedente colmado de aproximaciones y reflexiones epistemológicas que las conceptualizan como: múltiples, inestables, negociadas, fragmentadas, fluidas, relacionales, situacionales, contingentes, construidas, etc. (Briones, 2007). Una complejidad que se agudiza aún más si se hace alusión a nociones que denotan especificidad, entre éstas: el género, la sexualidad, la raza, la religión, la capacidad, etc. (Brubaker y Cooper, 2001).

Los aportes de la Teoría Crítica Feminista y los Queer Studies, desde sus posicionamientos situados y encarnados, han abierto nuevas discusiones en torno a la noción de identidad para interrogar la formación y producción de sujetos en base al género, politizando la identidad, la subjetividad y los procesos de subjetivización identitaria (Restrepo, 2014). Aquí, emerge todo un campo teórico que recoge el cuestionamiento a las identidades, abriendo espacios indagatorios en torno a la construcción de subjetividades, identidades y otredades (Arfuch,

2005). De este modo, el análisis de las identidades no se restringe, únicamente, a la identificación de cuáles son las posiciones del sujeto o, cómo éstas se han llegado a producir en momentos determinados, sino que, además, propician el análisis de cómo las subjetividades se articulan, o no, a estas interpelaciones desde ciertas posiciones de sujeto (Restrepo, 2014). Una crítica ampliada a los determinismos que supone la lógica binaria y la dualidad diferenciada en base al sexo biológico para tensionar la dicotomía sexo-género y las restricciones, exclusiones y desigualdades establecidas por la biología, la heteronormatividad, los regímenes de verdad y los discursos de saber-poder en torno a la sexualidad (Foucault, 1988).

Resistir a estos amarres implica una “relación crítica y reflexiva con nuestras prácticas de dominación y con las de otros y con las partes desiguales de privilegio y opresión que configuran todas las posiciones” (Haraway, 1995, p. 321) ideológicas que determinan los modos de subjetivación. Foucault (1988) señala que uno de las cuestiones relevantes en la contemporaneidad “no es descubrir lo que somos, sino rechazar lo que somos” (p.11). En esta sentencia, la subjetivación se entiende como un proceso individualizante de sometimiento, un efecto del saber-poder y el resultado de un conjunto de técnicas, ciencias y otros dispositivos disciplinarios que modelan a los sujetos.

Más allá de estos mecanismos de normalización, reconocer cómo operan estos dispositivos disciplinarios en los procesos de subjetivación identitaria, es una invitación a imaginar-se y construir-se liberando-se de las ataduras de una individualización que se aferra los determinismos representacionales que sostienen las lógicas de desigualdad y violencias de género. El reconocimiento de los procesos de subjetivación identitarios, individuales y colectivos, posibilita desenvolver y remecer los entramados ontológicos para ampliar los sentidos en la comprensión de la subjetividad en su pluralidad y polifonía (Guattari, 1992).

1.1.1. El estudio crítico de las masculinidades

El estudio de las masculinidades ha permitido ahondar en la comprensión de las subjetividades masculinas, proponiendo replanteamientos a las representaciones y caracterizaciones culturalmente establecidas, ahondando en las relaciones y co-construcciones que se pueden establecer. Si bien las subjetividades masculinidades pueden considerarse dinámicas y sostenidas en ambivalencias construidas en base a contradicciones, éstas se replantean en una continua tensión entre diferentes sentidos, devenires y formas de relacionalidad, no sólo con la hombría, sino, también, sacudiendo un complejo juego de comparaciones alrededor de una serie de sentidos asociados al modelo hegemónico de masculinidad (Connell, 2003). Un modelo predominantemente normativo que se ha instaurado como una caracterización que impone un

modo particular de configuración de la subjetividad, la corporalidad, la posición existencial de los varones desde que nacemos (Bonino, 2003).

La crítica a esta caracterización normada de masculinidad, ha permitido incorporar otras narrativas propias de las subjetividades marginadas. Más allá de las diferencias sexuales heteronormativas, poniendo sobre la mesa cuestionamientos sobre las implicaciones culturales y políticas de las subjetividades masculinas (Halberstam, 2003). Un desplazamiento encarnado sobre las masculinidades vividas, para repensarla desde los términos de la performatividad de Judith Butler (2006), pese a la férrea resistencia de la cultura masculinista que se resiste a aceptar la masculinidad en términos de performance, considerándola como no performativa, incluso, antiperformativa (Halberstam, 2003). Por lo mismo, resulta difícil conferir una definición de masculinidad sin aludir a la existencia de relaciones, categorizaciones y jerarquías que han sido legitimadas en torno a las identidades de género. Tradicionalmente, la masculinidad se ha pensado como una posición dentro de relaciones binominales de género, prácticas por las cuales mujeres y hombres se alinean a una posición, desarrollando los efectos en la experiencia corporal, la personalidad, la representación y las relaciones de saber-poder. En esta línea, la masculinidad hegemónica (Connell, 2003) vuelve sobre el mandato patriarcal por el cual, los hombres se perfilan como sujetos determinantes, en función del género, sobre otros cuerpos y subjetividades al considerarse mejor capacitados para la realización de determinadas actividades académicas, científicas, al ámbito público, al liderazgo político y la razón donde lo femenino queda relegado a las actividades de cuidado, al desarrollo de la privacidad, la expresividad y las emociones, todo un panorama elaborado sobre actitudes, rasgos y acciones que inciden en una performatividad que, sostenida en base a estereotipos, inscribe un modelo de una masculinidad ideal (Cortés, 2004).

Caracterizaciones estereotípicas consideradas definatorias en función de la confrontación a un 'otro' femenino, aunque, también, se extiende hacia el origen, la clase social, la edad, la ocupación laboral, los grupos de pertenencia, la ideología política, los gustos, el sexo, etc. Un modelo que expulsa lo femenino y anula otras experiencias masculinas que cuestionan las prácticas sociomateriales machistas, hegemónicas y heteronormativas. Lo anterior, ha conducido un proceso de exclusión histórica (Gallardo, 2013) que ha perpetuado la asignación arbitraria de hábitos, destrezas y expectativas, marginando y excluyendo otros cuerpos y subjetividades, normalizando procesos de división según sexo, género, edad, origen, clase, entre otros, siendo, el saber-poder, el elemento definatorio y el mecanismo ideológico que reproduce

y, al mismo tiempo, refuerza y perpetúa las desigualdades anulando otras masculinidades (Bonino, 2003).

En la Universidad, estas dinámicas excluyentes, muchas veces pasan desapercibidas, incluso, se dan por sentadas como conductas muy arraigadas y poco cuestionadas por parte de los individuos y colectivos masculinos. Hábitos y prácticas sociomateriales que aluden a una imposición innata y una caracterización naturalizada sobre otros cuerpos y subjetividades (Álvarez, 2016). Por ende, es importante, atender no tanto los discursos, sino las prácticas; no tanto en comportamientos aislados, sino la posición existencial y el ser-con; la resistencia a los cambios, no tanto en los momentos estables, sino, en las situaciones críticas (Bonino, 2003) como la interpelación micropolítica sobre los hábitos y costumbres de una masculinidad hegemónica que perpetúa las lógicas de las desigualdades de género.

Tensionar nuestra masculinidad y las masculinidades en el ámbito formativo de la educación artística, implica asumir que el arte tiene un papel significativo en los procesos de subjetivización identitaria más allá de los géneros/sexos y que, de alguna manera, las representaciones reproducen, al mismo tiempo que producen, determinadas narrativas sobre masculinidades, favoreciendo otras miradas y comprensiones a las asumidas como naturales e inevitables (Herraiz, 2010). Una mirada crítica sobre la experiencia corporal, la personalidad, la representación y las relaciones de saber-poder, a la vez, una especie de lucha continua para con las fuerzas configuradoras y estructuradoras que operan sobre las masculinidades, desplegándose sigilosamente como prácticas, hábitos y costumbres normalizadas por distintos varones en la Universidad.

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

La discusión que instala lo postcualitativo (St. Pierre, 2014) respecto a su inconformidad con los métodos pre-constituidos y el privilegio concedido a ciertas dimensiones y horizontes de visibilidad adscritos a la representación, los datos, el otro, la voz, la verdad, los binarios, el tratamiento de los sujetos y la subjetividad, el lugar de los objetos y la ética. Da cuenta de los movimientos que ponen en duda las formas dominantes y disciplinarias que sólo han obstaculizado posibilidades y restringido las potencialidades de la indagación. Este emplazamiento comienza a ser detonante de cuestionamientos sobre la posibilidad intrínseca de la certeza, la objetividad y la singularidad de la verdad, con ello, una abertura crítica que asume la complejidad, el caos, la especulación, la incertidumbre, el azar, lo situado, lo

encarnado, lo heterogéneo, etc. elementos fértiles que dan un giro a los modos de hacer y pensar la investigación para vivir las realidades en lugar de describirlas (Rosiek, 2018).

El objetivo general de esta autoetnografía crítica supuso: Indagar el proceso de subjetivización identitaria (docente-investigador-varón), en el seguimiento pedagógico de propuestas didácticas, orientadas a problematizar la noción de identidad de género, en el grado de pedagogía en artes visuales en la Universidad.

(1) Analizar las prácticas sociomateriales que orientan el proceso de subjetivización identitaria docente-investigador-varón, (2) Repensar desde la masculinidad, encarnada y situada, las desigualdades de género en una trayectoria pedagógica y formativa en la Universidad (3) Valorar el alcance de propuestas didácticas orientadas a abordar los problemas de identidad de género, como posibilidad para interrogar los privilegios masculinos, las desigualdades y las injusticias en la Universidad.

3. METODOLOGÍA

La metodología llevada a cabo es una autoetnografía crítica, un acercamiento a la indagación y a la escritura narrativa, que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal para comprender experiencias sociales (Ellis, Adam y Bochner, 2019). Como forma de escritura de la vida y método analítico, se articula desde mi experiencia personal como docente-investigador-varón para interrogar la masculinidad y ampliar su sentido más allá de la representación. Esta perspectiva reta las formas canónicas, homogéneas y hegemónicas de hacer investigación en la medida que la autoetnografía crítica es una narrativa que indaga situaciones y trayectorias relacionales, de uno mismo con los demás, en contextos sociales situados (Spry, 2001). El despliegue performativo de la autoetnografía vuelve sobre las tensiones, lo emergente, las incertidumbres y las complejidades que supone una indagación, encarnada y situada, que trata de desenmarañar las prácticas sociomateriales para repensar los dilemas adscritos a la desigualdad de género en la Universidad.

La escritura como indagación autoetnográfica no tiene que ver con el 'yo' sino con la encarnación intencionada del 'nosotros' (Spry, 2016) que están co-presentes, permitiendo reflexionar, críticamente, sobre los privilegios del saber-poder y las fuerzas normalizadoras de la masculinidad (Connell, 2003). Esta autoetnografía articula herramientas metodológicas, narrativas, artísticas y teóricas para analizar el despliegue de la propia masculinidad en el contexto de una trayectoria formativa de proyectos de trabajo (Hernández, 2002) en un curso del grado de Pedagogía en Artes Visuales donde se llevaron a cabo propuestas didácticas que

indagaron diferentes inquietudes adscritas al cuestionamiento a la noción de identidad de género.

Esta autoetnografía ofrece una reflexividad crítica (Richardson y St. Pierre, 2019) que desafía las suposiciones epistemológicas globales, poniendo de relieve el deslizamiento de la autoridad académica localizada, permitiendo analizar las relaciones entre actores, docente y estudiantes, haciendo posible establecer conexiones entre los fenómenos indagados y cuestionar la idea de que existe una versión única de la realidad (Hernández, 2000). Su validez está en prestar atención a las estructuras ontológicas, éticas, políticas y afectivas que se han pasado por alto, posibilitando espacios de diálogo para respetar las singularidades y celebrar las diferencias, claves performativas necesarias para la transformación social (Ortega, 2008).

Un territorio fecundo y potente para producir conocimiento y al mismo tiempo interrogar el lugar de las masculinidades y las derivas alrededor del género en la investigación. Cuestiones que pueden resonar, incluso perturbar, cuando la autoetnográfica no aspira a la generalización, abstracción simbólica o condensación de la complejidad en categorías o temas, sino que, al contrario, “pretende romper, desestabilizar, animar y reverberar en lugar de informar y representar” (Vannini, 2015, p.5), asumiendo las dificultades de una escritura que toma distancia de la tradición académica que impone ideas y domestica el pensamiento. Un gesto a otras formas de hacer, ser, llegar a ser, devenir, percibir, sentir, relacionarse y conocer dentro de la amplitud de posibilidades que ofrece la Universidad.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Esta historia comienza con una inquietud colectiva entre mis estudiantes, mayoritariamente chicas, respecto a la posibilidad de indagar cuestiones alusivas a la noción de identidad de género en la elaboración de sus propuestas didácticas. Consideré que era una oportunidad acertada dado el debate instalado en la Universidad por las políticas de igualdad de género hace poco implementadas. Atendiendo su inquietud, sugerí que las propuestas didácticas se reorientaran desde la realización de proyectos de trabajo como posibilidad para movernos en el intermedio entre lo que sabemos y no sabemos (Hernández, 2011) y, de este modo, abordar la identidad de género no como una conceptualización fija y rígida, sino, como una línea de fuga para problematizarla y llevar a cabo distintas indagaciones donde se hilvanaran las experiencias vividas y aquello que nos afecta. Una mirada crítica, situada y encarnada respecto a las formas de desigualdad, dominación y marginalidad (Moraña, 2012). Ciertamente, éste giro en la actividad propició una forma de mirar y mirar-nos, tomando en cuenta las experiencias encarnadas que nos remueven como un detonante pedagógico. Problematizando la identidad de

género, decidí indagar mi propio proceso de subjetivización identitaria, como docente-investigador-varón, pensando desde y con las teorías de las masculinidades.

En el contexto de propiciar un encuentro que permitiera remecer nuestras indagaciones, consensuamos realizar una visita colectiva a una exposición pictórica que abordaba la violencia de género a partir de un relato construido desde la objetivización femenina en la pintura. El día de la visita acudió todo el curso, dadas las características de la exposición y la información que facilitaba la comisaria de la misma muestra, no realicé ninguna introducción ni sugerencia más allá de señalar que la exposición, como cualquier otra, podía ofrecernos posibilidades de indagación pedagógica, lo importante era reconocer lo que nos afectaba (Matapo & Roder, 2018) y como esto podía permitirnos expandir nuestro trabajo como educadoras artísticas.

Mientras cada una deambulaba por la sala de exposiciones, fui estableciendo una conversación con lo humano y lo no-humano, las obras pictóricas, los cuerpos y el espacio. Una recolocación de mi cuerpo masculino sobre la materialidad, una reorientación de la atención crítica, pero, sobre todo, una recolocación de mis sentidos para apartarme de las limitaciones del modelo de análisis semiótico. Es que cada obra contiene una potencialidad que le es propia, independientemente de la época de creación y su modelo de pensamiento. Las diferentes pinturas, los cuerpos pictóricos parecen hablarme. Esta vitalidad de las obras y el valor del conocimiento sensorial son aspectos evocadores que se enredan con los hilos experienciales para con-formar un otro diferente, “ya no lo indefinido ni lo demostrativo, sino lo personal” (Deleuze, 1989, p. 103).

No puedo desconocer que esa exposición fue un detonante incómodo. La sala de exposiciones, pintada de rojo, generaba una atmosfera teatral con un efecto desestabilizador. La luz cálida que, exaltaba el carmesí de la sala, envolvía cada obra, mientras los cuerpos de quienes deambulábamos (las estudiantes y yo) quedábamos en el lugar de la penumbra. Si bien, en el claro oscuro de la sala, mi cuerpo yacía en las sombras, el efecto de la atmosfera es certero; son las mujeres las que por siglos han estado en el lugar de la penumbra, en las sombras de la objetivización. Una metáfora que evoca las distinciones excluyentes; mente/cuerpo, razón/afectos, ideal/material, hombre/mujer. Dicotomías que siguen estando presentes en la investigación, en las artes, en la educación y, por supuesto, en la Universidad. Un dominio extendido a las disciplinas y campos de estudio de la educación de las artes, la didáctica y el patrimonio, una visión romántica, colonial y humanista de la relación jerárquica que ubica al hombre blanco en la cúspide piramidal.

Una doctrina humanista falologocéntrica que despliega mecanismos de conocimiento, poder y exclusión que siguen operando. El término falologocéntrico conjuga tres nociones: lo fálico como representación de lo masculino; el logos en su sentido filosófico, es decir, como aquello que otorga e imprime racionalidad o inteligibilidad a algo; y centralidad, en cuanto criterio de significación que establece referencia unívoca de sentido (Lo, 2018). De este modo, las categorizaciones y el legado del humanismo masculino, con su exigencia antropocéntrica, ubica la imagen del Hombre Vitruvio como un ser perfecto que proyecta un ideal trascendente, universalista y naturalizado (Hernández, 2017) donde él y sus preocupaciones son lo único que importan.

No es sorprendente que la educación universitaria, alineada al modelo neoliberal, propague ideas humanistas sobre el excepcionalismo humano que domesticar la imaginación y mercantilizan la creatividad, marginando los afectos y el cuerpo hacia formas de pensamiento racional e instrumental proyectando una visión del entorno como recursos para la producción y explotación, incluso, insistiendo en relaciones dicotómicas sobre el valor social respecto a las capacidades de unos cuerpos sobre otros. Una perpetuación de jerarquías, distinciones, exclusiones y marginaciones que no sólo reafirman las desigualdades de género, sino, también de clase, origen, credo, sexo, capacidad, edad, etc.

Estamos en deuda con la teoría feminista que ha criticado la presunta neutralidad del hombre cuya figura ideal vertebra todo el pensamiento humanista, también con la teoría postcolonial y su crítica hacia el proyecto colonial que propició el humanismo, poniendo en jaque al sujeto blanco-noroccidental que lo promovió y, ciertamente, la trayectoria de la teoría decolonial que ha movilizado una serie de acciones y procesos críticos para revelar, dismantelar y resistir a las fuerzas hegemónicas de la colonialidad que orbitan nuestras subjetividades, los encuentros y las relaciones. Sin embargo, tampoco puedo desconocer las reivindicaciones de los activismos y artivismos feministas, de los grupos subalternos y racializados que han extendido una crítica encarnada que denuncia los vínculos, muchas veces inadvertidos, del humanismo y la colonialidad que se articulan como ejes de dominación, exclusión y marginación.

Me pregunto si esta será una preocupación de mis colegas varones. Sin duda una situación incómoda y, aunque las propuestas en cuanto a igualdad de género estén presentes en el debate institucional universitario, no dejo de pensar en mis colegas, mujeres que siguen luchando por posicionarse dentro de una universidad, mayoritariamente masculina. Una institucionalidad que a veces parece obviar el alcance de los objetivos de la racionalidad, el progreso y las competencias en las lógicas de exclusión, desigualdad e injusticia social.

Creo que las “propias experiencias, pueden ser posibles experiencias de otros y también que las experiencias de los demás pueden ser posibles experiencias propias” (Van Manen, 2003, p. 23) para redescubrir el lugar de las exclusiones, las desigualdades y otras violencias. Una relocalización que permite reflexionar sobre los dominios de la masculinidad hegemónica y el modelo normativo de masculinidad que ha permitido la persistencia de relaciones de desigualdad. Sin embargo, como señala Avelar (2012), “los estudios de la masculinidad avanzan hacia la comprensión de que la crisis de la masculinidad es una formulación pleonástica y en la medida en que nunca hubo una masculinidad que no estuviera en crisis, vale la pena recordar que muchas rupturas tomadas como ciertas y cristalinas pueden haber sido ilusiones ópticas” (p.150). En este sentido, repensar mi proceso de subjetivización identitaria como docente-investigador-varón, en cuanto masculinidad encarnada y situada, enredado a la trama universitaria, no puedo ocultar el lugar de los privilegios, las incomodidades y las afecciones, no para que queden en el plano de lo enunciativo, sino, para no dejar de denunciar las brechas, desigualdades e injusticias aún vigentes entre hombres y mujeres, entre profesores y estudiantes, entre diferentes personas en y más allá de la Universidad.

Las desigualdades de género son, definitivamente, parte de las violencias sistémicas, invisibles, muchas veces ocultadas, y silenciadas a la que se enfrentan mujeres, grupos minoritarios y la colectividad LGTBI+ (profesoras, estudiantes, administrativas, asistentes y diferentes funcionarias) en la Universidad. Si bien se reconoce la importancia de las políticas institucionales en subvertir las brechas de desigualdad, es igualmente relevante atender cómo vivimos y encarnamos estas directrices. En la medida que los varones no denunciemos las desigualdades, exclusiones, subordinaciones, discriminaciones y marginaciones, seguiremos siendo cómplices en la reafirmación de prácticas excluyentes y subyacentes a la misoginia, reificando los valores de una masculinidad hegemónica en educación (Díez, 2015). Sin embargo, no basta con denunciar, hay mucho trabajo por hacer, por lo mismo, las posibilidades pedagógicas no deben ser pensadas desde el establecimiento de jerarquías, normalizaciones y relaciones de saber-poder, es muy importante atender nuestro rol docente en el ámbito universitario a la hora de abordar y contribuir a la consecución de la equidad de género y la transformación social.

Tampoco basta con atender las propias percepciones sobre masculinidad y feminidad, sino propiciar aperturas pedagógicas comprometidas con la horizontalidad y la igualdad. De este modo, los cuerpos toman forma dirigiéndose hacia objetivos que son alcanzables, que son accesibles dentro del horizonte corporal (Ahmed, 2019) permitiendo volver a las relaciones

entre las posiciones de significación/identidad y el sentido corporeizado/afectivo (Ringrose & Renold, 2016). Esto implica ir más allá de las construcciones sociales y de las dimensiones simbólicas del cuerpo, para atender las “experiencias atravesadas por los afectos, la corporeidad, la biografía, los saberes previos, que emergen de procesos que están en constante devenir” (Hernández, Aberasturi, Sancho y Correa, 2020, p.21). De este modo, configurar una pedagogía que no permita la persistencia de relaciones de desigualdad y exclusión.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

¿Qué tiene que ver la desigualdad de género con la formación pedagógica, en concreto, con la didáctica? No se puede desatender la práctica docente como una oportunidad para hacer frente a escenarios complejos, inciertos y no menos difíciles. Las desigualdades, las exclusiones y las violencias sexuales y de género son cuestiones apremiantes, al igual que el cuestionamiento al lugar que ocupan los hombres en este nefasto panorama. Por ende, es muy importante dialogar desde la incomodidad, desde las incertezas, las tensiones, los quiebres, los silencios. Cuestiones tan significativas como las experiencias exitosas.

El desafío es mayúsculo, ya que implica salir de la zona de confort dejando a un lado las prácticas reproductivas, homogéneas, normadas, incluso disciplinadas, que privilegian los conocimientos instrumentales por encima de otros saberes y los afectos. Concebir la didáctica de las artes como una potencialidad pedagógica reclama situar las artes y la cultura visual/material en educación como “condensadores de experiencia, igualmente complejas, es decir como incitadores de nuevas miradas, como detonantes de nuevas experiencias y como liberadores de la imaginación” (Aguirre, 2012, p.166). Asimismo, reconocer las afecciones que surgen de los encuentros y relaciones sociomateriales, expandiendo las posibilidades de lo que significa ser, saber y hacer.

Esto me lleva a entender la didáctica como algo que sucede y es emergente, como una potencia que desafía el privilegio del significado y “revela lo que habitualmente no se ve, no se oye, no se espera” (Greene, 2005, p.51). En mi caso, repensar mi proceso de subjetivización identitaria como docente-investigador-varón, para reconocer el lugar de los privilegios, de los que he sido parte, y atender desde una incomodidad productiva (Sánchez y Viale, 2021) los ecos de las políticas de igualdad de género que promueve la Universidad.

Una cuestión esencial para descentrar mi práctica, resistiendo a preceptos fijos, homogeneizantes y hegemónicos, por ende, una respuesta crítica, creativa y formativa a las lógicas del conocimiento estandarizado. La educación ofrece un marco para contemplar el

mundo con conceptos mucho más amplios y diversos, aceptando la aventura del problema (Stengers, 2020). Por lo mismo, no se puede desconocer, cómo las prácticas pedagógicas están sujetas a incertezas, desorientaciones, desviaciones y recalcitrancias, trayectorias complejas en la que se va haciendo frente a un laberinto de pliegues conceptuales, éticos, relacionales, etc. En este sentido, no hay un punto final ideal, siempre habrá trabajo por hacer. De eso se trata insistir en los problemas que Haraway (2019) identifica como quedarse con el problema. Sin embargo, el efecto de problematización es siempre transitorio y la forma en que las cosas llegan a importar no es por definición resistente, sino, siempre abierto de ser recuperado por las fuerzas dominantes, hegemónicas y homogeneizantes.

Esta indagación pretendió ir más allá de la representación, exponiendo un relato situado y encarnado, el de un docente-investigador-varón en la Universidad, ofreciendo líneas de fuga para pensar de forma diferente la pedagogía y la didáctica de las artes visuales; movilizándolo cuestionamientos políticos y éticos para hacer frente a las lógicas excluyentes que acentúan las desigualdades de género, clase, etc., pero, también, para subvertir las estructuras taxonómicas que operan sobre el ser/saber/hacer, esos sistemas de control, estandarización, clasificación, generalización, mercantilización y burocratización que proliferan en la trama universitaria contemporánea (Martínez, 2014).

Salir de las zonas de confort académico, incluido el reconocimiento de los privilegios masculinos, son movimientos que propician una nueva práctica analítica. Esto implica experimentar con un rigor continuo, reflexivo y obsesivo para dar cuenta de lo que hacemos y por qué lo hacemos. Una afirmación que se hace eco en las prácticas de indagación alrededor de los proyectos de trabajo (Hernández, 2000) que se abren a las posibilidades de lo diferente, no para celebrar la diferencia como tal, sino, para establecer condiciones más inclusivas que resistan a los modelos de asimilación prescritos y preestablecidos (Jackson & Mazzei, 2018). Esas competencias de instrumentalización y cálculo que insisten en generalizaciones esencialistas, temas y patrones atados a la lógica representacionista de los límites binarios; las correlaciones simplistas y los resultados esperados. Afectarse por el giro postcualitativo de la investigación es atender las tensiones y relocalizaciones de un movimiento de pensamiento transdisciplinar en la indagación (Motzkau, 2009), y no recoger una moda a seguir (Hernández, 2019). Una oportunidad para explorar nuestro enredo con las desigualdades, exclusiones y marginaciones de género, pero, a la vez, una apertura a la resistencia en torno a privilegios y fuerzas normalizadoras masculinistas y excluyentes que siguen operando en la Universidad

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, I. (2012). Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil. Instrumento. *Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 14(2), 161 – 173.
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología Queer. Orientaciones, objetos, otros*. Bellaterra.
- Álvarez, N. (2016). La moral, los roles, los estereotipos femeninos y la violencia simbólica. *Revista Humanidades*, 6(1), 1-32. <http://dx.doi.org/10.15517/H.V6I1.24964>
- Arfuch, L. (2005) (Comp.). *Identidades. sujetos y subjetividades*. Prometeo.
- Avelar, I. (2012). Fernando Gabeira y la crítica de la masculinidad: la fabricación de un mito. En M. Moraña y I. Sánchez (Eds.), *El lenguaje de las emociones. Afecto y cultura en América Latina* (pp. 137-150). Iberoamericana.
- Bonino, L. (2003). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministes*, 6, 7-36.
- Briones, C. (2007). Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías. *Tabula rasa*, 6, 55-83.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2001). Más allá de “identidad”. *Apuntes de Investigación del CECYP*, 7, 30-67.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós Ibérica.
- Connell, R. (2003). La organización social de la masculinidad. En C. Lomas (Comp.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Paidós.
- Cortés, J. (2004). *Hombres de mármol: códigos de representación y estrategias de poder de la masculinidad*. Egales.
- Deleuze, G. (1989). *El pliegue. Leibniz y el Barroco*. Paidós Básica.
- Díez, E. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 79-98.
- Ellis, C., Adam, T. y Bochner, A. (2019). Autoetnografía: un panorama. En S. Bénard (Ed.) *Autoetnografía. Una metodología cualitativa* (pp.17-42) Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Gallardo, F. (2013). Construcción de la identidad Furry. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 7(1), 141-154.
- Greene, M. (2005). *Liberar la Imaginación. Ensayos sobre educación arte y cambio social*. Graó.
- Guattari, F. (1992). *Acerca de la producción de la subjetividad*. En Caosmosis (pp. 11-46). Manantial.

- Halberstam, J. (2003). Nuevas subculturas performativas: dykes, transgéneros, drag kings, etc. En *Seminario Retóricas de género /Políticas de identidad*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En: *Ciencia, ciborg y mujeres. La reinención de la naturaleza* (pp. 313 -346). Cátedra.
- Hernández, F., Aberasturi, E., Sancho, J. y Correa, J. (Eds.) (2020). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Octaedro.
- Hernández, F. (2019). Investigar en educación desde una posición de no saber: dar cuenta de los tránsitos de una investigación en torno a cómo aprende el profesorado de secundaria. Investigación en la Escuela. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 99, 1-13. <https://doi.org/10.12795/IE.2019.i99.01>
- Hernández, F. (2017). *Las artes y la redefinición de lo humano desde el Posthumanismo*. Grupo de investigación Esbrina. <http://esbrina.eu/es/inicio/>
- Hernández, F. (2011). Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes. *I Jornadas sobre Relación pedagógica en la Universidad Saberes, estudiantes, evaluación e investigación*.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar*, 26, 39-51.
- Herraiz, F. (2010) Educación artística y estudios de la masculinidad. Desde ‘la investigación sobre chicos y hombres’ hacia ‘el estudio con chicos y chicas en torno a las masculinidades’. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(5), 2-12.
- Jackson, A. & Mazzei, L. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research. Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Lo, S. (2018). Racionalidad patriarcal y prácticas educativas filosóficas. Del silencio epistemológico a la violencia epistémica. En: M. Lobosco, D. Román y H. Murano (Coomp.) *La Condición humana en la era de la posverdad* (pp- 253- 265). Boblos.
- Martínez, J. (2014). *La universidad productora de productos: entre biopolítica y subjetividad*. Universidad de la Salle.
- Matapo, J. & Roder, J. (2018). Affective Pedagogy, Affective Research, Affect and Becoming Arts-Based-Education-Research(er). In: L. Knight & A. Lasczik (Eds.), *Arts-Research-Education* (pp. 185-202). Springer.

- Moraña, M. (2012). Postscriptum. El afecto en la caja de herramientas (313-337). En M. Moraña, y I. Sánchez (Eds.), *El lenguaje de las emociones. Afecto y cultura en América Latina*. Iberoamericana.
- Motzkau, J. (2009). Exploring the transdisciplinary trajectory of suggestibility. *Subjectivity*, 27(1), 172-194. <https://doi.org/10.1057/sub.2009.3>
- Ortega, C. (2008). Aportaciones del pensamiento queer a una teoría de la transformación social. *Cuadernos del Ateneo*, 26, 42-56.
- Restrepo, E. (2014). Sujeto e identidad. En E. Restrepo (Coord.), *Stuart Hall desde el sur. Legados y apropiaciones* (pp. 97-118). CLACSO.
- Richardson, L. y St. Pierre, E. (2019). La escritura. Un método de indagación. En S. Bénard (Ed.), *Autoetnografía. Una metodología cualitativa* (pp.45-82) Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Ringrose, J. & Renold, E. (2016). Cows, Cabins and Tweets: Posthuman Intra-active Affect and Feminist Fire in Secondary School. In C. Taylor & C. Hughes (Eds.), *Posthuman Research Practices in Education* (pp.220-241). Palgrave Macmillan.
- Rosiek, J. (2018). Art, Agency, and Ethics in Research. How the new materialism's will require and transform arts-based research. In P. Leavy (Ed.), *Handbook of Arts-Based Research* (pp. 632-648) The Guilford Press.
- Sánchez, A. y Viale, L. (2021). Varones y feminismos. Entre la incomodidad, el miedo y el cinismo. En L. Fabbri, (Comp.), *La masculinidad incomodada* (pp.89-106). Universidad Nacional de Rosario.
- Spry, T. (2016). *Autoethnography and the Other*. Routledge.
- Spry, T. (2001). Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 706- 732. <https://doi.org/10.1177/107780040100700605>
- St. Pierre, E. (2014). A Brief and Personal History of Post Qualitative Research Toward "Post Inquiry". *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), 2-19.
- Stengers, I. (2020). Introducción. Whitehead, ¿hoy en día? En *Pensar con Whitehead. Una creación de conceptos libre y salvaje* (pp.11-43). Cactus
- Vannini, P. (2015). Non-Representational Research Methodologies. An Introduction. In *Non-Representational Methodologies. Re-Envisioning Research* (pp. 1-18) Routledge.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.

REVISANDO EL PATIO DEL RECREO COMO ESPACIO INCLUSIVO

Olga Ruiz Rodríguez

EOE León 1

olgaruizr00@estudiantes.unileon.es

PALABRAS CLAVE

Patios inclusivos, recreo, inclusión educativa.

RESUMEN

El recreo escolar es un momento de descanso y diversión. Sin embargo, con frecuencia, se traduce momentos de inseguridad y falta de participación. Considerando que nuestro sistema educativo entiende la “educación inclusiva” como principio y derecho fundamental; este modelo pedagógico ha de sobrepasar el aula y llegar a todos los espacios educativos, también al patio. Por esta razón, el presente estudio tiene como objetivo analizar qué estrategias inclusivas se desarrollan en patios de los Centros Educativos; concretamente, estrategias que promueven interacciones sociales, autonomía y participación social. Para ello, se llevó a cabo una revisión sistemática de 10 artículos, extraídos a través de la declaración PRISMA. Los datos fueron analizados a través de diferentes focos (a) de la síntesis (b) del estudio y (c) de las limitaciones; y, un (d) foco de intervención, únicamente para los artículos experimentales o cuasi-experimentales. Los datos recogen que la intervención directa por parte de los adultos es una variable común en las intervenciones, aunque existen otras fórmulas de participación, como es el entrenamiento y guía indirecta o la mediación entre iguales. También existen investigaciones que analizan la repercusión del uso de materiales. Nos permite concluir que es preciso desarrollar formulas inclusivas en el patio, de forma planificada y considerando diferentes factores, para favorecer la mayor y mejor participación de todos los alumnos/as.

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión es, por encima de todo, una aspiración del sistema educativo (Echeita, 2006). Conseguirla pasa por comprender que todas las personas tienen necesidades que deben ser consideradas y atendidas, con independencia de su etiología, ya sea condición física, social, religiosa, étnica o cultural (Simón et al., 2019). Por lo tanto, es la garantía para la presencia y acceso educativo para todo el alumnado, de manera igualitaria y equitativa (Ainscow, 2002).

La inclusión educativa, se convierte, de este modo, en un derecho (UNESCO, 1996), tanto en cuanto los Estados, deben asegurar un sistema de educación inclusivo, en todos los niveles

educativos, y también a lo largo de la vida. Es decir, la educación no es la única puerta que se puede abrir para impulsar la inclusión y garantizar la igualdad de oportunidades, pero desde el sistema educativo se debe abogar para hacer efectivo este derecho para todo el alumnado. Y, precisamente hacer efectivo este derecho, lleva implícito el acceso a la educación por parte de todos y todas, la equidad y la igualdad de oportunidades. Se puede decir que la educación lleva intrínseca el adjetivo de inclusiva (Díez Gutiérrez, 2022).

Por ello, a la hora de plantear una escuela inclusiva es preciso considerar varios elementos (Essomba, 2008): comenzando por la reducción de barreras que impidan el acceso, la participación y el aprendizaje. Al mismo tiempo, y como consecuencia de lo anterior, una educación donde la convivencia y participación sea democrática y cuenten con la voz y voto de todos y todas. Ainscow (2002) describe como esto nos lleva a plantear qué, la inclusión supone un fomento de actitudes que superen las posiciones individualistas hacia una ideología colaborativa. Para concluir con la necesidad de redoblar los esfuerzos en cuanto a recursos didácticos y humanos para facilitar los aprendizajes de todo el alumnado.

Sin embargo, cuando se hace referencia al término inclusión, el término de “necesidades educativas especiales” o de “necesidades específicas de apoyo educativo” aparece tan vinculado, que parecen sinónimos. Sin embargo, atendiendo al término como tal la inclusión no tendría por qué ajustarse únicamente en un grupo de personas.

1.1 Inclusión en el sistema educativo

Con este fin, las políticas educativas, describen la inclusión educativa como un principio (art. 1 de Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación):

“La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad”

La escuela debe partir de una filosofía inclusiva que responda a cada alumno, en función de su situación personal y social. Es decir, una escuela abierta, que recoge y acoge a través de una participación equitativa. Así, este principio, se convierte a la vez, en un objetivo. Como se recoge en los ODS de la Agenda 2030. Así como en los objetivos de los currículos educativos

que hacen referencia al respeto por las diferencias, la igualdad de oportunidades, eliminación de prejuicios y asunción de derechos humanos (art. 7 de Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la ESO; art. 7 de Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil y art. 7 Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria).

Para lograrlo, se desarrollan diferentes estrategias que permiten, junto con una mayor inclusión, una mayor y más eficaz, respuesta educativa. Entre ellas, hay estrategias metodológicas como el Aprendizaje Cooperativo (Pujolás, 2004), definida como una situación de aprendizaje donde el alumnos y alumnas trabajan en equipo e interactúan entre sí para alcanzar conocimiento, desarrollar habilidades o adquirir destrezas. Para lo cual, es necesario que existan unos objetivos comunes, pero, al mismo tiempo, una responsabilidad individual, generando una interdependencia positiva. Otro ejemplo, son las Comunidades de Aprendizaje, desarrolladas a través de diferentes estrategias como los grupos interactivos, donde de forma colaborativa los estudiantes trabajan conjuntamente guiados por una persona adulta, que no es el docente, sino un miembro de la comunidad que participa activamente en clase, sin necesidad de ser experto o profesional educativo. (Flecha et al., 2012).

1.2 La Inclusión en Todos los Contextos Educativos

La inclusión educativa, desde el enfoque global descrito, no debe limitarse a los aspectos de la educación formal de la institución educativa. Sino que debe entenderse como un continuo en todos los aspectos y ámbitos de la vida (Simón et al., 2019), es decir, debe enfocarse en todos los aspectos socio-educativos.

Estudios como el de Verger et al. (2020) demuestra la importancia del papel de los cuidadores y los auxiliares en la inclusión educativa, o el papel que puede asumir la comunidad dentro del espacio educativo, para una mejora del rendimiento escolar de los alumnos o como vía para fomentar la inclusión, a través de las comunidades de aprendizaje anteriormente descritas, pero ampliándolo con más estrategias como las tertulias literarias dialógicas, escuelas para familias o talleres de lectura donde puedan participar diferentes agentes sociales y/o de la comunidad.

Por otra parte, están los cada vez más extendidos, patios coeducativos o patios comunitarios, donde la comunidad forma parte activa del tiempo de patio y de recreo. Las cuales promueven la inclusión y la participación activa no solo de los alumnos, sino de todas las personas, procurando que exista un espacio común de apertura para todos y todas (Serra, 2019).

1.1.1. El patio, el recreo y el tiempo de juego

Apostar por la inclusión en el patio, supone, en primer lugar, comprender que el tiempo de recreo, no solo es una necesidad propia del niño, quien requiere de periodos de descanso y esparcimiento para su bienestar físico y mental, es decir, para garantizar la salud de los niños. El recreo y el tiempo libre, consiste también en un periodo de descanso, que se vincula con un mayor rendimiento en el trabajo, mayor capacidad de atención y concentración y permite un mayor y más rápida respuesta las nuevas situaciones (Hattie, 2008). Tan importante es, que, al igual que el juego, es un derecho de todos los niños (art. 31 de la Convención de los Derechos del Niño, 1959). Este, tal como se declara, se debe enfocar en torno a tres acciones: reconocer, respetar y promover el derecho al juego.

Estas ideas se sustentan, en primer lugar, en que el juego y la diversión es la base del desarrollo del niño (Bueno, 2017; Montessori, 1949; Dewey, 1916), fomentando el desarrollo físico, sensorial y afectivo-emocional (Garaigordobil, 1990). Y, en segundo lugar, que el juego un estímulo que genera placer y promueve el equilibrio mental. Es jugando, donde mayores oportunidades hay para desarrollar la comunicación y la socialización. Durante el juego, los niños interactúan con los iguales, descubren distintas formas de expresión y amplían las posibilidades de socialización a través de diferentes actividades donde van asimilando las normas, descubriendo distintos roles y posiciones, voluntades e intereses ajenos, intenciones, así como oportunidades para colaborar con los demás (Garaigordobil, 1990).

Sin embargo, no solo hay que considerar el juego como una necesidad, también es, en sí mismo, una oportunidad de aprendizaje. Como ya afirma Dewey (1916), el ser humano está en permanente estado de acción, y, en este sentido, el juego desempeña una función de aprendizaje y de crecimiento personal, siempre que la actividad lúdica cuente con valor y tenga un significado. Más centrado en el pensamiento, el juego posibilita el desarrollo de estructuras mentales Y promueve el descentramiento y el pensamiento cada vez menos egocéntrico (Piaget, 1959), así como el pensamiento abstracto (Vygotski, 1933), relativo a la imaginación la creatividad y al pensamiento analítico y divergente.

Conocido el valor del juego, es comprensible entender cómo, el tiempo de recreo no debe quedar aislado. Además, es importante tener en cuenta que, desde un punto de vista burocrático, que se trata de periodo lectivo que no puede quedar al margen de la labor educativa. Por esta razón diferentes estudios han promovido proyectos de patios inclusivos, aunque en su mayoría centrados en alumnos con TEA. Sin embargo, los patios inclusivos, según marca la propia palabra, ha de diseñarse para y teniendo en cuenta todo el alumnado.

2. OBJETIVOS

El objetivo es conocer qué tipo de intervenciones se llevan a cabo en los patios para promover la inclusión en el tiempo de recreo. Lo que se traduce en la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué estrategias se están desarrollando en el recreo para promover la inclusión?

3. METODOLOGÍA / MÉTODO

Se analizaron las prácticas inclusivas en contextos educativos. Con el fin de conocer, extraer y analizar los estudios e investigaciones para lo cual se ha llevado a cabo una revisión sistemática. Para ello, se sigue el procedimiento de la declaración PRISMA (Urrutia y Bonfill, 2010). Marcando los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión: (i) Literatura relativa a patios inclusivos; (ii) investigaciones de campo o estudios empíricos; (iii) análisis de interacciones y/o relaciones en las etapas de Infantil, Primaria y/o Secundaria; (iv) en inglés o castellano; (v) artículos de revista en abierto o con posibilidad de acceso a través de la ULE y (vi) últimos 5 años. Y como criterios de exclusión: (i) estudios sobre parques o patios de ámbito no educativo; (ii) de barreras físicas o arquitectónicas; (iii) propuestas de intervención sin resultados; (iv) revisiones bibliográficas y metaanálisis (v) educación no obligatoria media o superior.

Entre los meses de marzo y abril de 2022 se realizó la búsqueda de artículos las principales bases de datos internacionales Web Of Science (WOS) y Scopus, complementándolo con base las bases de datos nacionales ERIC y Dialnet. Utilizando el campo “tema” y combinando con los operadores booleanos “AND”, “OR”: patio, recreo, inclusivo, integración, interacciones sociales, educación y “NOT”: casa, arquitectura, política, parque; empleando los criterios de búsqueda, donde se marcan los termino de búsqueda y de exclusión.

Se analizó la validez de los estudios y la descripción de los datos y eliminación de duplicidades. Tras el proceso de búsqueda, se extrajeron los artículos, analizando, en primer lugar, los títulos y palabras clave; posteriormente los resúmenes y, finalmente, el texto completo. A partir de este procedimiento, el total de estudios encontrados fue de 393 artículos. De los cuales se seleccionaron, tras eliminar duplicados y aplicar los criterios de inclusión y exclusión descritos, 10 artículos científicos.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De lo extraído de los artículos. se observa que existe diversidad en cuanto al tipo de estudio, la muestra y los resultados. Aunque, se observan algunos aspectos comunes en cuanto al marco teórico, los objetivos propuestos y las discusiones y limitaciones. Para realizar un análisis

detallado, se han analizado diferentes focos: de síntesis, sobre método y estudio y foco sobre limitaciones y discusiones. Al mismo tiempo, se realizó un análisis sobre el foco de la intervención, aunque solamente en aquellos que era posible.

De entre los artículos seleccionados, 8 de ellos son artículos de intervención y 2 de ellos son artículos descriptivos, aunque todos ellos son trabajos de campo y se han realizado en diferentes Centros de Educación Infantil, Primaria o Secundaria. De entre los artículos de intervención, 2 de ellos son evaluativos retrospectivos, por lo que, no hay una evaluación inicial para conocer los efectos reales; la investigación de Cruz et al. (2020) es investigación acción y los demás son investigaciones experimentales y/o cuasiexperimentales, de caso único. Aunque el estudio de D'Angelo Montero (2018) no detalla el tipo de investigación.

En esta línea, se comprueba cómo los objetivos son diferentes cuando se tratan de artículos de intervención, respecto de los dos artículos descriptivos, que se centran en analizar los comportamientos y/o interacciones de los alumnos en el recreo, mientras que los demás analizan las repercusiones de la puesta en práctica e intervención de diferente modo. Concretamente, 4 de ellos describen entre sus objetivos mejorar la inclusión (García-Arias, 2018; Vincent et al, 2018 mientras que los otros 4 tienen como objetivo conocer el impacto.

Si bien no suponía un requisito en la búsqueda, todos los artículos, a excepción del artículo de Rodríguez Hernández (2018), pone el foco en alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Abordándolo de forma distinta, ya que 3 de los artículos analizan al alumnado con NEE, sin concretar el tipo de trastorno o discapacidad, mientras que los demás estudios se centran un tipo específico de discapacidad y/o trastorno (Trastorno del espectro Autista, 3; Discapacidad Intelectual 2, Discapacidad visual 1). Esto condiciona, de algún modo, los resultados. Como se puede observar en la figura 1, algunos estudios demuestran que no es necesaria la mediación por parte de otras personas para favorecer la inclusión, participación y autonomía por parte de los alumnos, concretamente los ACNEE. Así, Amorim et al. (2021), demuestra que, en caso de niños con discapacidad, cuando se le ofrece materiales naturales, reciclados y sencillos, tienden a hacer uso de ellos, participar en el juego y aumentar las interacciones sociales. En esta línea, Sterman et al. (2020) en su estudio refleja que ofrecer este tipo de materiales a los niños con discapacidad proporciona no solo mayor interés por el juego social, también mayor autonomía. Aunque, en este caso, lo contrasta con un análisis del comportamiento de las auxiliares. Por su parte, los dos estudios descriptivos, recogen entre sus resultados que un alto porcentaje de alumnos está solo en el recreo o no tiene estrategias para relacionarse (Rodríguez Fernández, 2018).

Figura 1:

Análisis de artículos. Foco general

Artículo	Objetivos	Población	Investigación	Resultados
Rguez Fdez (2018)	Identificar y analizar las relaciones e interacciones que se dan en el patio del recreo. Verificar los agrupamientos por género y edad	EP	Mixto cuantitativo -cualitativo Transversal y descriptivo	Tendencia de los más jóvenes a grupos más reducidos y de su misma edad. En grupos grandes las interacciones se limitan a practicar deportes colectivos.
G ^a -Arias; Nogales-Mnez, (2018).	Analiza en qué medida los recreos con actividades y juegos dirigidos mejoran la convivencia y la inclusión de los ACNEES	EP ACNE E	Diseño experimental de caso único	Los recreos dirigidos reducen el número de conflictos y aumenta la participación de los ACNEE. Preferencia de los alumnos por juego libre. Escasa participación de los alumnos
Huésca, et al. (2020).	Efectos de una intervención basada en la actividad física realizada durante el recreo para ACNEE	EP ACNE E	Diseño cuasi-experimental	Mejor autonomía e implicación cuando forma en actividades físicas autónomas y aumenta la relación. Disminuye la motivación intrínseca y la competencia, frente a una intervención más dirigida
Sterman, et al. (2020)	Promover la autonomía en el juego en los niños con discapacidad a través del uso de materiales reciclados.	EI ACNE E	Investigación evaluativa tras intervención / Cualitativa retrospectiva	Dificultad para asumir cambio de roles por parte de los profesores. Mayor desarrollo del juego social y de interacciones de todos los alumnos cuando no se interviene directamente. Con el uso de materiales naturales, mayor interacción de ACNEEs.
García-Gómez et al. (2020).	El impacto de la intervención mediada por monitores y compañeros en el juego social y simbólico.	EI TEA	Diseño experimental de reversión de caso único (ABACA)	Las intervenciones medidas por compañeros y adultos mejoran el juego social. El juego simbólico solo mejora cuando es mediado por el adulto. La mediación e intervenciones en el recreo, permiten superar el aislamiento

Vincent, et al. (2018)	Examinar si la implementación del programa FRIEND aumenta la competencia e iniciativa social de los alumnos con TEA	TEA	Diseño de línea base múltiple en estudio de caso único	Tras la intervención, produjo mayor compromiso social y un aumento del inicio de las interacciones sociales.
D' Angelo Montero (2017)	Facilitar la inclusión de ACNEAE en el recreo aumentando el interés por la socialización a través del desarrollo de juegos y habilidades	EP TEA y TDA H	Flexible y abierta. No detalla tipo de investigación	Mejora de la participación en el recreo por parte de ACNEAE. Sin cambios en el comportamiento en el aula
Abellán y Segovia (2021).	Analizar las repercusiones y percepciones tras la aplicación del programa MED	D. Intelectual	Cualitativa retrospectiva	Dificultad para implementar el programa y para aplicarlo en pequeño grupo Necesidad de guía continua
Amorim y Giménez (2021).	Explorar los comportamientos e impacto del uso de materiales y/o actividades en el recreo	EI D. Intelectual	Diseño descriptivo no paramétrico . Caso único	No interactúan con materiales en el patio, tienden a jugar solos y con elementos de la naturaleza. Mejora la interacción con pauta y si se ofrece material para jugar

Nota. Elaboración propia.

Queda demostrado que, tras intervención de distinto tipo, aumenta la iniciativa y el inicio de interacciones y relaciones entre compañeros (Huéscar et al., 2020; García-Gómez et al.; 2020; Vincent et al., 2018 y D'Angelo Montero; 2017). También se describe que existe una mayor calidad en el juego social por parte de los alumnos y, destaca, en los estudios de Cruz et al. (2019) y García-Arias (2018) que descienden el número de conflictos.

Sin embargo, estos resultados hay que analizarlos con cautela, y comprender que, aunque los niños ganen en autonomía e iniciativa social, los estudios no hacen referencia a que mejore, ni siquiera que aumente la participación. A excepción de las intervenciones mediadas, ya sea con adultos o con compañeros (García-Gómez at al, 2021 y D'Angelo Montero, 2017). Por lo general, se observan mejores resultados en cuando al desarrollo de estrategias sociales en el caso de mediación por parte de monitores y adultos; mientras que en la mediación con iguales, en edades de infantil y primaria, tienden a aumentar la participación de los alumnos con NEE, pero no de manera significativa. A pesar de ello, es preciso analizar resultados de carácter cualitativo, que se reflejan en varios de los artículos, como que la mayoría de los alumnos, tras

la intervención, no mantienen los mismos comportamientos o conductas y que, prefieren el recreo libre que cuando existen patios dirigidos (D'Angelo Montero, 2017; García Gómez et al., 2020 y Abellán, 2021), a pesar de ser opcionales.

Para realizar un análisis de las variables que se emplean y en qué medida alcanzan los objetivos, se realiza un foco centrado en el método (véase Figura 2).

Figura 2.

Foco centrado en el método

ESTUDIO	VARIABLES	EVALUACIÓN	MUESTRA
Amorim y Gimenez, (2021).	Materiales utilizados naturales y reciclados Comportamiento de los niños con D. Intelectual	Observación (grabaciones)	N=28 (4 y 5 años). EI pública con compañeros con D. Intelectual
Vincent et al. (2018)	Desarrollo de comportamientos sociales en alumnos TEA Implantación del Programa FRIEND Playground	Cuestionario Observación y registro de la observación	N=7 niños/as TEA
Rguez Fdez (2018)	Interacción entre los pares Género y edad	Cuestionario a los alumnos Grabaciones	N=228 (121 niños y 107 niñas) de 2º, 3º y 4º de EP de Portugal
Cruz, Padilla y Guerrero (2019).	Reorganización del recreo Actividades guiadas Participación de los alumnos, concretamente una alumna con Discapacidad Visual	No se describe	No se describe
G ^a -Arias, y Nogales-Martínez (2018).	Juego dirigido y mediado Inclusión (interacciones sociales, conflictos y discusiones, juegos grupales, etc.)	Observación: hojas de registro (participación por sexo y curso, nº de discusiones, etc.) Fichas de observación individualizada Cuestionario	N=308 (159 alumnos y 149 alumnas)
G ^a Gómez, et al., (2020).	Habilidades sociales y juego Dimensiones de juego simbólico Juegos mediados	Cuestionario observacional de conductas	N=4 alumnos con TEA entre 7 y 11 años
Abellán y Segovia (2021).	Programa de deporte MED Práctica del juego y deporte	Autoinformes Cuestionarios	No se describe el nº de alumnos. 4 CEEs
Huescar et al (2020)	Entrenamiento en actividades físicas en el recreo Autonomía, participación y motivación las actividades	Escala de valoración... Escala pictórica. Cuestionario de actividad física	N =62 alumnos (35 niños y 27 niñas de entre de 10 y12 años)

D'Angelo Montero (2017)	Entrenamiento y enseñanza de juego Respuesta a los desafíos sociales e iniciativa en las relaciones sociales	Diario de sesión Cuestionarios de evaluación y valoración de la actividad Memoria y evaluación final	N =30 niños/as (10 NEAE TEA y TDAH) y 20 niños/as voluntarios
Sterman et al. (2020)	Materiales reciclados en el patio Autonomía por parte de los alumnos	Entrevistas individuales semiestructuradas. Registradas, grabadas y transcritas. Triangulación de datos	N=27 (asistentes, terapeutas, directores...) de 5 colegios

Nota. Elaboración propia.

Analizando las limitaciones, se observa que la totalidad de los artículos recoge un marco teórico donde describe los términos y la importancia de la investigación a tratar. Aunque, en cada uno de los estudios se centra distintos elementos, por ejemplo, el estudio de Huéscar et al. (2020) describe la importancia de la actividad física y los beneficios de la misma. Por otra parte, D'Angelo Montero (2017) y García – Arias (2019) describe en la importancia de la inclusión en distintos ámbitos, haciendo especial hincapié en el patio. Aunque este último también habla de la importancia del juego. Precisamente, sobre los juegos versan los demás artículos, haciendo referencia en su marco teórico al mismo.

Figura 3.

Foco centrado en las limitaciones

ESTUDIO	ANTECEDENTES	MÉTODO	DISCUSIÓN
Cruz, et al. (2019).	Marco teórico relacionado con resultados. Describe objetivo general y específicos	No se detalla el Instituto (tamaño, alumnos, etc.), ni formas específicas del programa, ni temporalizadas. No analiza todos los espacios. En anexos se incluyen actividades desarrollo de actividades	No proponen nuevas líneas de investigación. No se compara con otras experiencias
G ^a Arias y Nogales-Martínez. (2018).	Descripción de TEA, aunque la intervención es para todos los ACNEE. Describe la importancia del recreo para la socialización y juego	No describe el método que sigue Muestra no representativa. Participantes son voluntarios.	Falta de contraste de los resultados y no marca futuras líneas de investigación
Gómez, (2020).	Describe la importancia del juego, la inclusión y el TEA	Usa métodos novedosos para compensar la falta de GC y el tamaño de la muestra	Contrasta con otros estudios e incluye limitaciones

Huéscar et al. (2020)	Marco teórico actualizado: importancia de la actividad física y el deporte. Lo relaciona la con el contexto social. Importancia de la actividad física en ACNEE	Utiliza diferentes instrumentos de evaluación. Tiene un GC y dos GE. Describe el proceso y el análisis de los datos	Extrae conclusiones, contrasta con estudios, plantea las limitaciones y propone líneas de investigación
D' Angelo Montero, (2017)	Describe la importancia de fomentar experiencias inclusivas en los patios para alumnos TEA. No existe pregunta de investigación	No se detalla la metodología: Detalla intervenciones y fórmulas. Durante el análisis inicial fue necesario modificar la observación El grupo de intervención fue variando en función del criterio de las tutoras (grupo no estable)	No se describen posibles investigaciones futuras No refleja limitaciones del estudio
Rguez Fdez, (2018)	Marco teórico actualizado. Describe el juego y a las interacciones en el de recreo. No justifica la importancia de las interacciones en infantil.	Falta análisis valorar los datos cualitativos (solo refleja que existen grabaciones). No hay triangulación de los datos	El estudio no describe las limitaciones de la investigación
Vincent, et al. (2018)	Analiza distintos tipos de intervenciones y estudios previos actuales.	Muestra de caso único con 7 participantes. Diseño de línea base concurrente para optimizar la muestra.	No controla variables extrañas (relación con otros, interacciones.)
Sterman et al. (2020)	Analiza el juego y tiempo de ocio Explica el objetivo de la investigación	No realiza una evaluación inicial previa a la intervención. Uso de un solo instrumento. Sin instrumentos para contrastar los resultados. Sin información cuantitativo	No refleja la intervención llevaba a cabo y no existe registro. No describe las limitaciones.

Nota. Elaboración propia.

En cuanto a los objetivos, la totalidad de los artículos refleja un objetivo en la investigación, pero solo en el caso de 2 plantean una hipótesis clara. En el resto, la hipótesis se intuye en función del objetivo de la investigación y las variables.

Donde mayores limitaciones se observan es en la metodología. En primer lugar, con la muestra, ya que la totalidad de los artículos cuenta con una muestra poco representativa que no permite generalizar los resultados. Concretamente, 3 son de caso único, aunque para complementar utilizan diseños innovadores que permiten complementar, contrarrestar y obtener unos resultados más fiables. Solo en el caso de un estudio existe un grupo control, que permite contrastar con los resultados de los grupos experimentales y conocer cuáles son los efectos. Las limitaciones del método también se observan en los procedimientos, la principal razón es que, a excepción de 3 artículos, no se describe con detalle el método, ni el procedimiento, ni el

análisis de los datos. De hecho, en el caso de 2 de los artículos no se recoge el análisis de los resultados y únicamente se recogen las conclusiones de los datos.

Solamente uno de los artículos no recoge las conclusiones a partir de los resultados obtenidos. Del mismo modo, a excepción de dos artículos, se recogen las limitaciones encontradas, en la mayoría de los casos hacen referencia a la escasa muestra o, en otros casos, a la dificultad para poner en marcha el proyecto. Se echa en falta la discusión de los resultados en 4 de los artículos, que no contrastan con otros estudios o investigaciones para comparar los resultados. En 4 artículos también encontramos como limitación el hecho de que no recogen futuras líneas de investigación o posibilidad de ampliar estas investigaciones a otros ámbitos.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Este estudio nos permite concluir que los alumnos con discapacidad tienden a participar de forma más discreta en el juego durante el tiempo de recreo y, es común que encuentren pocas oportunidades de relación con los demás. Al mismo tiempo, las intervenciones llevadas a cabo en los recreos traen beneficios principalmente en la participación de los ACNEE (Greenspan et al., 1999). Y también se recoge que mejoran el juego, como ya se constata en estudios previos (Pajareya et al., 2011). En esta línea abogan por una intervención mediada, para fomentar la participación y simbolismo por parte de estos alumnos, a la vez que fomentan la participación del resto del alumnado (Agramunt et al., 2004).

Sin embargo, no se puede afirmar lo mismo sobre el tipo de intervención. Hay estudios que abogan por una intervención directa y mediada por parte del adulto (Agramunt et al., 2014; Verger et al., 2020), mientras que otros apuestan por buscar estrategias donde el adulto intervenga lo menos posible y se fomente la inclusión, socialización e interacción a través de otras vías como los materiales reciclados o autoconstruidos (Méndez-Giménez, 2017), métodos naturales y experimentales como los descritos por Freinet y Dewey que se encaminan, no solo a ofrecer un tiempo de descanso y desconexión, sino que cubra las necesidades vitales de los niños. Aspecto que ponen en relieve aquellos estudios que analizan la arquitectura y espacios del patio (Moore et al., 2022), y también aspectos coeducativos, transformadores e inclusivos (Pandora Mirabilia, 2018) recuperando propuestas como la Escuela Bosque (Sensat, 1934).

En cualquier caso, es preciso tomar con cautela estos datos, puesto que los estudios recogen, en su mayoría, la visión de los alumnos con necesidades educativas especiales y no analizan la respuesta general del alumnado, los cuales prefieren los recreos libres (D'Angelo Montero, 2017). En este sentido, es necesario realizar una valoración de los resultados, donde se tenga en

cuenta la participación e implicación de todos los participantes y no solo de aquellos con necesidades educativas especiales; puesto que, con el afán de incluirlos en el juego, en ocasiones, se puede crear el efecto contrario.

Con las limitaciones encontradas, es fácil pensar en alternativas y futuras líneas de investigación que permitan, progresivamente, encontrar espacios educativos inclusivos. Para ello, en primer lugar, sería preciso desarrollar investigaciones donde haya una mayor muestra y donde el tiempo de intervención y los instrumentos y técnicas de evaluación se ajusten a conocer la percepción de todos y todas; utilizando cuestionarios y observaciones; contrastado con información cualitativa, codificando el tipo de respuestas, actividades y propuestas tanto de profesores como del alumnado. Para una mayor fiabilidad de los datos, también sería conveniente analizar qué factores influyen en estos resultados, para lo cual, sería necesario realizar un análisis diferencial sobre las distintas variables, considerando el tipo de material, la mediación llevada a cabo, el tiempo y frecuencia y el tipo de actividad. Considerando los distintos elementos de manera individual, se podrían diseñar estrategias educativas para implantar en los recreos. No solo para poner en marcha con alumnos con necesidades educativas especiales, si no para incluir a todos los alumnos, es decir, diseñar patios para y con la participación de todos y todas (Pandora Mirabilia, 2018).

Se observa que las intervenciones directas tienen efecto en la participación de los alumnos, tanto en cantidad como en calidad, puesto que los conflictos se reducen (Rubín et al., 2016). Para ello, sería conveniente, comenzar con una formación inicial de los profesores, partiendo de una base común de trabajo, no solo para docentes; incluyendo a toda la comunidad educativa, también familias y alumnado e, incluso, a la comunidad. Este enfoque social y cultural de la educación, permite diferentes propuestas y alternativas, ambiciosas, en cualquier caso, ya que traen consigo una variedad de agentes y participantes implicados:

- Promover la arquitectura escolar, desde un diseño para todos y todas. Como ya se hace en distintos espacios y parques europeos (Moore et al., 2020), donde existan juegos, pero también se atiende a la accesibilidad, diversidad de espacios y materiales.
- Posibilidad de crear diferentes rincones y espacios dentro del patio, preferiblemente escogidos y/o elaborados con el alumnado o con su colaboración y participación.
- Participación de otros agentes dentro del recreo, tanto en actividades como el Aprendizaje Servicio (Vázquez et al., 2017), o donde la familia u otros profesionales como Terapeutas Ocupacionales o Educadores Sociales participen activamente.

- Entender tanto el patio del colegio, como el Centro educativo como un espacio abierto y libre. Moore et al. (2022) y Wenger et al. (2021), considerando la posibilidad de usar el parque público o entornos naturales como el patio de recreo.
- Sensibilizar a los alumnos y profesorado de la importancia de la inclusión como proceso y compromiso personal y social (Echeita et al, 2002)

Analizar estos aspectos supone crear un conjunto de criterios, elementos y factores esenciales que deben existir en cualquier patio o espacio educativo para que sea realmente inclusivo y que dé respuesta a las necesidades de descanso, juego, diversión y esparcimiento de todos los alumnos, considerando el valor pedagógico que tiene el recreo y todo lo que conlleva. Como explica Dewey (1916) el tiempo de recreo, juego y ocio es necesario para los niños. Sin embargo, este mismo autor afirma, que el exceso de ludismo y la libertad absoluta, sin guía y pauta, puede generar dispersión o comportamientos inadecuados; por lo que, para fomentar un verdadero desarrollo integral es preciso que este juego sea una experiencia significativa, potencialmente interesante y que aporte valor añadido a la persona.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agramunt, M., Prats, B. and Vidal, V. (2004), 'El patio, espacio educativo' ('The courtyard, educational space'), *Cuadernos de Pedagogía*, 332:1, pp. 28–30.
- Abellán, J., y Segovia, Y. (2021). Educación deportiva y alumnado con discapacidad intelectual: un estudio de cuatro casos. RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 63(17), 38-55. <https://doi.org/10.5232/ricyde2021.06304>
- Booth, T. y Ainscow. M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bueno Torrents, D. (2017) *Neurociencia para educadores*. Rosa Sensat. Barcelona.
- Chaves, A. L. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 67-87.
- Cruz, A. M., Padilla, A., y Guerrero, J. (2019). Me recreo en el recreo: una experiencia de recreo inclusivo con una alumna con déficit visual grave en un instituto de Secundaria. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 75, 134-167.
- D'Angelo Montero, L. (2017). Proyecto Patios Divertidos: Programa de inclusión escolar para el alumnado con dificultades de interacción social en los recreos. *Educación en Contexto*, 3, 181-210.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Morata.

- Díez Gutiérrez, E. J. (9/03/2022). Clase Educación Intercultural y Educación. U. de León. León
- Echeita, G. (2006) *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Essomba, M.A. (2008). *10 ideas clave: La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Gráo.
- Fernández, O. y Rodríguez, C. (2018). *Programas de patio, una experiencia inclusiva: Patios dinámicos, círculo de amigos y patrullas de patios*. Gran Bretaña: Editorial de Amazon.
- Flecha, R., Padrós, M., Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8
- Garaigordobil, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Seco-Olea
- G^a Arias, A. y Nogales, C. (2018). El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*. 4. 388.
- G^a Gómez, A., Ambrosio-Bravo, M., y Gil-Díaz, L. (2020). Intervenciones para mejorar el juego de los niños con autismo en el patio de recreo. *Ese-estudios Sobre Educacion*, 38, 253-278.
- Greenspan, S. I. y Wieder, S. (1999). A functional developmental approach to autism spectrum disorders. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. 24 (3), 147-161.
- Hattie, J. (2007). El aprendizaje Visible para profesores.: Maximizando el impacto en el aprendizaje. Paraninfo.
- Huéscar E, Moreno-Murcia JA, Domenech JF and Núñez JL (2020) Effects of an Autonomy-Supportive Physical Activity Program for Compensatory Care Students During Recess Time. *Psychol*. 10:3091. doi: 10.3389/fpsyg.2019.03091
- Montessori, M. (ed. 2009) (1949) *The Absorbent Mind*. Wilder Publications.
- Moore, A.; Lynch, H. y Boyle, B. (2022): A national study of playground professionals universal design implementation practices. *Landscape Research*. 10 doi:.1080/01426397.2022.2058478.
- Pajareya, K. y Nopmaneejumrulers, K. (2011). A pilot randomized controlled trial of DIR/Floortime™ parent training intervention for pre-school children with autistic spectrum disorders. *Autism 15* (5), 563-577
- Pandora Mirabilia (2018/04/26). *Red de Patios inclusivos y sostenibles: Clave 2. Sostenibilidad*. [Archivo de video].
- Piaget, J. (1959)(1979). *La formación del símbolo en el niño*. México: F. de cultura económica.
- Pujolàs, P. (2004): Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje

- cooperatiuvo en el aula. Eumo-Octaedro.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. and Parker, J. G. (2006), 'Peer interactions, relationships, and groups', in N. Eisenberg (ed.), *Handbook of Child Psychology, Social, Emotional, and Personality Development*, vol. 3., 6th ed., Hoboken, NJ: Wiley, pp. 571–64
- Sensat, R. (1934). Hacia la nueva escuela. Madrid: Publicaciones de la *Nueva Revista de Pedagogía*. 205
- Serra, A (2019). Per què és tan necessari transformar els espais de joc?. *El Diari de l'Educació*. Fundació
- Simon Rueda C., Milagros M.L., Perez-De La Merced H., Marquez Vazquez C., Echeita G., Hernandez A.M. Between the right to inclusive education and reality: Analysis the III action plan for persons with disabilities in the community of madrid and proposals (2019) *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30 (1) , pp. 57-74.
- Sterman, J, Villeneuve, M, y Spencer, G (2020). Creating play opportunities on the school playground: Educator experiences of the Sydney playground project. *Aust Occup Ther J.*; 67: 62– 73. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12624>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Urrútia, G, y Bonfill, X.. (2013). La declaración PRISMA: un paso adelante en la mejora de las publicaciones. *Revista Española de Salud Pública*, 87(2), 99-102.
- Vázquez Toledo, S., Liesa Orús, M., y Latorre Cosculluela, C. (2017). El desarrollo de competencias transversales de futuros docentes a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 3(2), 31–35.
- Verger, S., Chover, L. y Rosselló, M.R. (2020). La contribución del/de la auxiliar técnico educativo (ATE) para el desarrollo de una plena inclusión. *Aula Abierta*, 49(2), 171-176.
- Vincent, L.B., Openden, D., Gentry, J.A. *et al.* (2018) Promoting Social Learning at Recess for Children with ASD and Related Social Challenges. *Behav Analysis Practice* 11, 19–33

Vygotsky, L. S. (1933). (1982). El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño. Versión Castellana - Instituto Pedagógico Estatal de Hertzsn. Leningrado. En R. Grasa. *Cuadernos de Pedagogía*, 85, 39-49.

Wenger I, Schulze C, Lundström U, Prellwitz M. (2021) Children's perceptions of playing on inclusive playgrounds: A qualitative study. *Scand J Occup Ther.*;28(2):136-146.

LA IGUALDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA DESDE UN ENFOQUE CURRICULAR CRÍTICO

Laura Sánchez Blanco

Universidad de Valladolid

lsanchezblanco78@gmail.com

PALABRAS CLAVE

Igualdad, Educación Física, currículo, teoría crítica.

RESUMEN

En la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (BOE, 30-12-2020) se presenta un nuevo modelo curricular que concede un lugar prioritario a la equidad, situándola como el segundo eje de acción clave. Por ello, el objetivo general de este estudio consiste en conocer cómo se aborda la igualdad en Educación Primaria, especialmente en el diseño curricular de Educación Física, que se presenta en la nueva normativa (LOMLOE), para comprobar si tiene un enfoque crítico. El estudio es de corte cualitativo y de carácter interpretativo, las variables de análisis son los elementos curriculares. Los resultados demuestran que la perspectiva de género se trabaja en el área de Educación física para la etapa de Educación Primaria a nivel competencial, desde la formulación de los criterios de evaluación, que se plantean para las competencias específicas, y su relación con los saberes básicos. Asimismo, se demuestra la necesidad de que el alumnado adquiera un aprendizaje funcional que le permita resolver problemas y ofrecer soluciones reales, especialmente frente a las situaciones de discriminación por cuestiones de género. El profesorado de Educación Primaria también requiere una formación previa en perspectiva de género, para actuar dentro y fuera del aula de Educación Física, desde un enfoque crítico.

1. INTRODUCCIÓN

Con la aprobación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (BOE, 30-12-2020), que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 2 de mayo, de Educación (BOE, 30-12-2020), se anuncia un nuevo modelo curricular que concede un lugar prioritario a la equidad, situándola como el segundo eje de acción clave.

El currículo comprende “el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación” (art. 6.1., LOMLOE). Los elementos curriculares, por tanto, se mantienen, como en la LOE (art. 6), aunque con algunas matizaciones y nuevas

denominaciones que aparecen en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE, 2-3-2022). Por este motivo se analiza en este estudio, el citado documento normativo para tratar de comprobar si existe un enfoque curricular crítico que aborde la Educación Física desde una perspectiva de género.

En el ámbito normativo, como señalan Bejarano Franco et al. (2019, 44), “las dos últimas leyes educativas –LOE y LOMCE– han sido muy sucedáneas en materia coeducativa, abordando este tema desde una mera declaración de intenciones”. La coeducación se menciona entre los principios educativos de la LOE (2006), donde se señala su trabajo en todas las etapas educativas, y en la disposición adicional vigesimoquinta, para fomentar “la igualdad efectiva entre hombres y mujeres”, que no sufre modificación en la LOMCE (2013).

El “principio de igualdad en la política de educación” se incluyó en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE, 23-3-2007) y las administraciones asumieron la responsabilidad de dirigir una serie de actuaciones para su consecución, entre las que cabe destacar las siguientes:

- a) La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres.
- b) La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos.
- c) La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado (art. 24.2).

En la ley citada (art. 17), se confiere al Gobierno la responsabilidad de aprobar el Plan Estratégico de Igualdad, que incluya las medidas dirigidas a la consecución de la igualdad entre mujeres y hombres, así como la eliminación de cualquier discriminación por razones de sexo. Además, le corresponde al Gobierno, la elaboración un informe (art. 18) acerca de las acciones que desarrolle para hacer efectivo el principio de igualdad. Para su reglamentación, se aprobó el Real Decreto 1729/2007, de 21 de diciembre, por el que se regula la elaboración del Informe Periódico, relativo a la efectividad del principio de Igualdad entre mujeres y hombres (BOE, 12-1-2008). Las administraciones educativas también deberán informar de sus actuaciones, en las respectivas comunidades autónomas. (Consejería de Universidades. Igualdad. Cultura y Deporte, 2021).

En el análisis curricular, las situaciones de discriminación se demuestran, especialmente, en la caracterización de unas capacidades físicas y unas habilidades motrices determinadas para las niñas y otras para los niños, que han sido identificadas por diversos investigadores, como Álamo Mendoza (2011), Blández Ángel et al. (2007), López Postigo et al. (2021), Martínez Álvarez et al. (2014), Mckensie et al. (2000), Sarkin et al. (1997), y Torras Corchero (2021), y continúan presentes en el currículo oculto con el trato diferenciado entre las niñas y los niños.

Las acciones para conseguir la equidad, desde el área de Educación Física, dependen, en cierto modo, de las actuaciones del profesorado, pues debe promover un modelo crítico en el trabajo de los contenidos curriculares y analizar la realidad social, para eliminar los estereotipos que se dan dentro y fuera del aula (Villar Varela, 2019 y 2020). Como señala Kemmis (1993, 24), “la actuación transformadora intenta producir algo más que mera teoría: quiere cambiar el mundo, no solo entenderlo”. Para interiorizar el aprendizaje. López-Postigo et al. (2021, 5) destaca el uso del Blog educativo porque permite “concienciar a los alumnos de la coeducación en “Equidad Deportiva” con una metodología innovadora”. Martínez et al. (2014, 170) utiliza “viñetas narrativas” para saber “cómo se presenta el género en nuestras clases y comprender el poder de la Educación Física para transformar los modelos dominantes”. Las viñetas se construyen “a partir de los relatos realizados de las clases de Educación Física de diferentes cursos y centros escolares”.

Según el modelo curricular crítico, para cambiar la realidad, las personas participantes en el proceso educativo tendrán que identificar “la falsa conciencia”, que distorsiona la realidad con creencias erróneas acerca de las cualidades físicas de niñas y niños, manteniendo los estereotipos en el tiempo. Para afrontar este tipo de retos, Kemmis recomienda al profesorado universitario, el modelo de ciencia social crítica de Fay (1987), que propone “un estudio histórico”, donde se muestre esa “falsa imagen” que responde a “las bases estructurales de la sociedad” (Kemmis, 1993, 24). En este caso, la teoría tiene su aplicación en el área de Educación Física, pues el análisis histórico permite comprobar cómo ha sido la evolución de la Educación Física en las niñas, cuáles fueron las iniciativas que promovieron la enseñanza mixta y cómo se representó la coeducación en el deporte (Donoso Pérez et al., 2021; Sánchez Blanco y Hernández Huerta, 2008; Subirats Martori y Brullet Tenas, 2006).

Una vez comprendida la teoría, las acciones prácticas, que incluyen “una intención emancipadora”, ayudarán en la búsqueda de medidas para conseguir el cambio (Kemmis, 1993, 25). En este sentido, Torras-Corchero (2021), siguiendo a Martín et al. (2017, 29), plantea un modelo curricular transformador que fomenta la coeducación y se centra en tres objetivos

específicos: “evitar que la práctica educativa discrimine a las chicas a través del currículum oculto, revalorizar las prácticas y actitudes consideradas tradicionalmente femeninas y promover una actitud crítica entre chicos y chicas sobre el género en su entorno”.

El planteamiento curricular desde un modelo crítico se puede confrontar con el propuesto en la LOMLOE (BOE, 30-12-2020). Entre los objetivos generales que se plantean en la etapa de Educación Primaria, las niñas y los niños deben: “desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas” (art. 7), por lo que está presente la perspectiva de género, pero se requiere un análisis por ciclos para comprobar cómo se refleja en los contenidos.

Según se explicita en la LOMLOE (BOE, 30-12-2020), los objetivos son “logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave” (art. 2a). Las competencias se organizan en específicas y clave, y los contenidos se denominan “saberes básicos”. Los estándares de aprendizaje evaluables, que estaban presentes en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE, 10-12-2013) desaparecen en la definición de currículum (art. 6, LOMLOE), aunque, en el Real Decreto de enseñanzas mínimas (BOE, 2-3-2022), se destaca que se pueden mantener con carácter orientativo para los segundos cursos de cada ciclo durante el año escolar 2022-2023 (disposición transitoria primera, RD. 157/2022, de 1 de marzo).

Los criterios de evaluación siguen siendo “referentes”, que permiten conocer “los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada área en un momento determinado de su proceso de aprendizaje” (art. 2d). En cambio, como se ha señalado anteriormente, los contenidos adquieren la nueva denominación de “saberes básicos”, incluyen “conocimientos, destrezas y actitudes” para cada área, y su “aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas” (art. 2e, RD. 157/2022, de 1 de marzo).

Los contenidos, las competencias específicas y los criterios de evaluación, que se trabajarán en cada área, se contemplan en el anexo II del Real Decreto de enseñanzas mínimas (BOE, 2-3-2022). Las competencias específicas son “comunes para todos los ciclos de la etapa” (art. 10.1) y se definen como:

desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área o ámbito. Las competencias

específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, el Perfil de salida del alumnado, y, por otra, los saberes básicos de las áreas o ámbitos y los criterios de evaluación (art. 2).

“El Perfil identifica y define, en conexión con los retos del siglo XXI, las competencias clave que se espera que los alumnos y alumnas hayan desarrollado” al finalizar la enseñanza básica (art. 9.2). El perfil de salida se presenta como “la herramienta en la que se concretan los principios y los fines del sistema educativo español referidos a dicho periodo”, es decir, a la enseñanza básica y que justifica el resto de “decisiones curriculares” (Anexo I, RD. 157/2022, de 1 de marzo). El Perfil de salida se convierte en el referente de los currículos, que se concretará en los centros mediante el trabajo con los proyectos educativos (art. 9.4).

Mientras que las competencias clave del currículo son “desempeños”, considerados “imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales”; se recogen en el Perfil de Salida, al terminar el período formativo; se basan “en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente” (art. 2b); y son las que siguen:

- a) Competencia en comunicación lingüística (CCL).
- b) Competencia plurilingüe (CP).
- c) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM).
- d) Competencia digital (CD).
- e) Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).
- f) Competencia ciudadana (CC).
- g) Competencia emprendedora (CE).
- h) Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)” (art. 9.1).

La adquisición de las competencias clave permitirá al alumnado afrontar los retos actuales, porque se produce un aprendizaje significativo en el que se relaciona escuela y sociedad. Además, el alumnado al finalizar con éxito la enseñanza básica y conseguir el Perfil de Salida será capaz de afrontar diferentes desafíos, como: “Desarrollar un espíritu crítico, empático y proactivo para detectar situaciones de inequidad y exclusión a partir de la comprensión de las causas complejas que las originan” (Anexo I, RD. 157/2022, de 1 de marzo).

Por ello, los descriptores operativos de las competencias clave constituyen, junto con los objetivos de la etapa, el marco referencial a partir del cual se concretan las competencias específicas de cada área, ámbito o materia”. A su vez existe una relación entre los descriptores operativos y las competencias específicas, pues al evaluar las competencias específicas puede seguirse “el grado de adquisición de las competencias clave definidas en el Perfil de salida y, por tanto, la consecución de las competencias y objetivos previstos para la etapa” (Anexo I, RD. 157/2022, de 1 de marzo).

2. OBJETIVOS

El objetivo general consiste en conocer cómo se aborda la perspectiva de género en Educación Primaria, especialmente en el diseño curricular de Educación Física, que se presenta en la nueva normativa (LOMLOE) para comprobar si tiene un enfoque crítico.

Para ello se plantean en este estudio los siguientes objetivos específicos:

- Conocer qué elementos se incluyen en el currículo básico para trabajar la Educación Física desde la perspectiva de género.
- Analizar las competencias específicas del área de Educación Física
- Estudiar el posible planteamiento curricular desde un modelo crítico.

3. METODOLOGÍA

Este estudio es de corte cualitativo y de carácter interpretativo, las variables de análisis son los elementos curriculares que permiten conocer el enfoque curricular desde una perspectiva de género en el área de Educación Física, especialmente desde las siguientes competencias específicas:

- CE.1. Adoptar un estilo de vida activo y saludable, practicando regularmente actividades físicas, lúdicas y deportivas, adoptando comportamientos que potencien la salud física, mental y social, así como medidas de responsabilidad individual y colectiva durante la práctica motriz, para interiorizar e integrar hábitos de actividad física sistemática que contribuyan al bienestar.
- CE.3. Desarrollar procesos de autorregulación e interacción en el marco de la práctica motriz, con actitud empática e inclusiva, haciendo uso de habilidades sociales y actitudes de cooperación, respeto, trabajo en equipo y deportividad, con independencia de las diferencias etnoculturales, sociales, de género y de habilidad de los participantes,

para contribuir a la convivencia y al compromiso ético en los diferentes espacios en los que se participa.

- CE.4. Reconocer y practicar diferentes manifestaciones lúdicas, físico-deportivas y artístico-expresivas propias de la cultura motriz, valorando su influencia y sus aportaciones estéticas y creativas a la cultura tradicional y contemporánea, para integrarlas en las situaciones motrices que se utilizan regularmente en la vida cotidiana (Anexo 2, RD. 157/2022, de 1 de marzo).

Los análisis de este estudio se han realizado mediante el vaciado de contenido, en el que se ha establecido una relación entre los elementos curriculares. Para ello, la selección se realizó con la localización de los siguientes términos: “inclusión”, “igualdad”, “discriminación”, “equidad”, “género” y “estereotipos”. Para la escala nominal se aplicó Maxqda, un software de análisis cualitativo, que permite utilizar marcadores en los párrafos para diferenciar los términos localizados en el análisis normativo. De esta forma, se facilita el cruce de datos con un sistema de codificación entre los elementos curriculares que cuentan con las categorías seleccionadas.

Tabla 1.

Tabla 1. Análisis de datos por ciclo										
CE	CREV				SABERES BÁSICOS		PERFIL DE SALIDA: COMPETENCIAS CLAVE			
1	1	2	3	4	A	STEM2	STEM5	CPSAA2	CPSAA5	CE3
2	1	2	3		B-C	STEM1	CPSAA4	CPSAA5		
3	1	2	3		D	CCL1	CCL5	CPSAA1, 3 y 5	CC2	CC 3
4	1	2	3		E	CC3	CCEC1	CCEC2	CCEC3	CCEC4
5	1				F	STEM5	CC2	CC4	CE1	CE3

Fuente. Elaboración propia a partir del RD 157/2022, de 1 de marzo.

Nota. El sombreado representa la perspectiva de género en los elementos curriculares.

Para poder alcanzar los objetivos previamente expuestos, se diseñó una tabla de contenido con la distribución por ciclos, en la que se recogieron los datos relativos a los criterios de evaluación (CREV) que se establecen para las competencias específicas (CE), que contemplan la perspectiva de género, y su relación con los bloques de contenido que engloban los saberes básicos. Asimismo, se incluyeron las competencias clave (CC) que se trabajan en Educación Física durante la etapa de Educación Primaria: Competencia matemática y competencia en

ciencia, tecnología e ingeniería; Competencia personal, social y de aprender a aprender; Competencia emprendedora; Competencia en comunicación lingüística; Competencia en conciencia y expresión culturales (art. 9, RD. 157/2022, de 1 de marzo).

Cada ciclo está compuesto por 5 competencias específicas, que se subdividen a su vez en 14 criterios de evaluación, por ciclo, dedicando 3 criterios a la perspectiva de género. Además de contener los saberes básicos en 6 bloques de contenido: “Vida activa y saludable” (A); “Organización y gestión de la actividad física” (B); “Resolución de problemas en situaciones motrices” (C); “Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices” (D); “Manifestaciones de la cultura motriz” (E); e “Interacción eficiente y sostenible con el entorno” (F), en los cuáles también se pueden encontrar respectivamente 3 contenidos por ciclo. En relación con las competencias clave, la primera guarda relación con los siguientes descriptores: “STEM2, STEM5, CPSAA2, CPSAA5, CE3”. El perfil de salida de la tercera competencia específica se corresponde con: “CCL1, CCL5, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA5, CC2, CC3”. Y la cuarta competencia específica lo hace con: “CC3, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4” (Anexo 2, RD. 157/2022, de 1 de marzo).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados demuestran que la perspectiva de género se trabaja en el área de Educación física para la etapa de Educación Primaria mediante las competencias específicas 1, 3 y 4. En la competencia 2, que no contempla de forma explícita la equidad, pues se refiere a la planificación de las prácticas motrices, mientras que la competencia 5 se relaciona con el desarrollo sostenible.

En los tres ciclos de la etapa de Educación Primaria se trabajan los bloques de contenidos relacionados con el bienestar personal, físico y social en “Vida activa y saludable” y en “Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices”, como medios de actuación ante posibles situaciones discriminatorias por cuestiones de género, así como el fomento de los valores orientados hacia el respeto de las diferentes tipologías corporales, la aceptación de la diversidad y el rechazo de conductas violentas. El bloque “Manifestaciones de la cultura motriz” también se aborda desde el enfoque de la igualdad, cuando se citan “referentes en el deporte de distintos géneros”; se incluye el tratamiento de las “ligas masculinas, femeninas y mixtas de distintos deportes” y el “sexismo en el deporte amateur y profesional”.

De las competencias clave enunciadas, se trabaja de forma explícita la perspectiva de género en Competencia en comunicación lingüística (CCL5); Competencia en conciencia y expresión

culturales (CCEC3) y Competencia Ciudadana (CC 3). Cabe destacar, especialmente esta última: “Reflexiona y dialoga sobre valores y problemas éticos de actualidad, comprendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas y creencias, de cuidar el entorno, de rechazar prejuicios y estereotipos, y de oponerse a cualquier forma de discriminación o violencia”.

La ordenación de los saberes no sigue un criterio cronológico, pues la secuenciación y la programación de los mismos “han de adecuarse a las intenciones didácticas y formativas que marca el alumnado en cada ciclo”. Las situaciones de aprendizaje se conciben como “un espacio abierto que fomente la curiosidad del alumnado y la observación analítica para construir su posición personal ante la realidad, una posición que debe considerarse potencialmente transformadora de la realidad social existente” (Anexo 2, RD. 157/2022, de 1 de marzo).

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En este estudio se ha demostrado que la perspectiva de género se incluye en los elementos curriculares básicos de la LOMLOE para trabajar la Educación Física. La propuesta curricular afecta a los objetivos generales, los contenidos (saberes básicos), los criterios de evaluación, las competencias específicas (CE) y las competencias clave (CC).

Los objetivos generales se expresan en términos de capacidades en Educación Primaria (art. 17) y se destacan las afectivas, para conseguir el desarrollo de actitudes que sean contrarias a la violencia, así como a los prejuicios y estereotipos sexistas, al igual que en las anteriores leyes educativas (LOE, 2006 y LOMCE, 2013). Asimismo, se pretende conseguir la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, idea que aparece reforzada en los principios de la LOMLOE (2020), al situar la equidad en su segundo eje de acción. El tratamiento de la violencia con carácter preventivo también adquiere una mayor importancia en el diseño curricular actual.

Con el análisis de las competencias específicas de Educación Física se ha confirmado que la perspectiva de género se incluye parcialmente, pues se trata en tres de las cinco que se plantean para cada ciclo, en el área de Educación Física. La correspondencia se encuentra solo en tres criterios de evaluación, de un total de 14, por ciclo, y tiene su aplicación en los saberes básicos de “Vida activa y saludable”, “Autorregulación emocional e interacción social” y “Manifestaciones de la cultura motriz”.

En el bloque de saberes básicos de “Vida activa y saludable”, la primera competencia específica se relaciona, especialmente, con la vida social adecuada y el cuidado de la salud mental, que se evalúa con el criterio 4, dando a conocer cuáles son los valores positivos la práctica compartida

en contextos diversos, desde el enfoque de la inclusión. El indicador de logro se demostraría con el rechazo de la violencia y de la discriminación, evitando la reproducción de estereotipos, y mediante el respeto de las diferencias individuales de cada persona. Sin embargo, no se refleja el trabajo, desde una perspectiva de género, en los descriptores de las competencias clave (STEM2, STEM5, CPSAA2, CPSAA5, CE3), vinculadas a la competencia específica 1 (véase tabla 2).

Tabla 2.

Propuesta para trabajar la igualdad de género en la práctica			
Ciclo	Criterios de evaluación: 4 Competencia específica: 1	Bloque A. Saberes básicos Vida activa y saludable	CC
1º	<p>Conocer los valores positivos de la práctica motriz compartida, en contextos inclusivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeto a todas las personas participantes con independencia de sus diferencias individuales. 	<p>Salud social: Actividad física como práctica social saludable.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Derechos de los niños y niñas en el deporte escolar. - Respeto a todas las personas con independencia de sus características personales. 	
2º	<p>Reconocer la propia imagen corporal y la de los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acepta y respeta las diferencias individuales - Rechaza las conductas discriminatorias en contextos de práctica motriz. 	<p>Salud social: la actividad física como hábito y alternativa saludable.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Límites para evitar una competitividad desmedida. - Aceptación de distintas tipologías corporales, para practicar, en igualdad, diversidad de actividades físico-deportivas. 	
3º	<p>Identificar y abordar conductas que resultan perjudiciales para la salud o afectan negativamente a la convivencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rechaza a la violencia, a la discriminación y a los estereotipos de género, y evita activamente su reproducción 	<p>Salud mental: consolidación y ajuste realista del autoconcepto, teniendo en cuenta la perspectiva de género.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeto y aceptación del propio cuerpo y del aspecto corporal de los demás <p>Salud social: influencia en la práctica de actividad física.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La exigencia del deporte profesional. Aceptación de distintas tipologías corporales, para practicar en igualdad, 	

diversidad de actividades físico-deportivas.

- **Estereotipos** corporales, de **género** y competencia motriz

Fuente. Elaboración propia a partir del RD 157/2022, de 1 de marzo

En “Autorregulación emocional e interacción social”, que se configura como cuarto bloque de saberes curriculares básicos, la coeducación se trabaja en la competencia 3 durante los tres ciclos y se evalúa mediante el criterio 3, pues se pretende desarrollar las habilidades sociales en la práctica motriz para conseguir la inclusión, desde la resolución de conflictos y el aprendizaje dialógico, existiendo una mayor responsabilidad e implicación, porque se exige el compromiso y la actitud crítica. Además, se relaciona con la competencia lingüística 5 y la competencia ciudadana 3 (véase tabla 3). Desde este análisis se aprecia un enfoque crítico mayor que puede relacionarse con la pedagogía liberadora (Ocampo López, 2008).

Tabla 3.

Propuesta inclusiva para un compromiso activo frente a la discriminación			
Ciclo	Criterios de evaluación: 3 Competencia Específica: 3	Bloque D. Saberes básicos Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.	CC
1º	Participar en las prácticas motrices cotidianas y comienza a desarrollar habilidades sociales de acogida, inclusión , ayuda y cooperación - Resuelve conflictos personales de forma dialógica y justa. - Muestra un compromiso activo frente a las actuaciones contrarias a la convivencia.	- Conductas que favorezcan la convivencia y la igualdad de género, inclusivas y de respeto a los demás, en situaciones motrices - Estrategias de identificación de conductas discriminatorias o contrarias a la convivencia.	CC3 CCL5
2º	Desarrollar habilidades sociales de acogida, inclusión , ayuda y cooperación al participar en prácticas motrices variadas. - Resuelve conflictos individuales y colectivos de forma dialógica y justa. - Muestra un compromiso activo frente a los estereotipos , las actuaciones discriminatorias y cualquier tipo de violencia	- Conductas contrarias a la convivencia en situaciones motrices (discriminación por cuestiones de competencia motriz, etnia, género u otras) - Efectos negativos y estrategias de identificación, abordaje y evitación	CC3 CCL5

3º

<p>Convivir mostrando en el contexto de las prácticas motrices habilidades sociales, diálogo en la resolución de conflictos y respeto a la diversidad (género, afectivo-sexual, de origen nacional, étnica, socio-económica o de competencia motriz),</p> <p>- Muestra actitud crítica y un compromiso activo frente a los estereotipos, las actuaciones discriminatorias y la violencia, haciendo especial hincapié en el fomento de la igualdad de género.</p>	<p>- Identificación, abordaje y rechazo de conductas violentas o contrarias a la convivencia en situaciones motrices (discriminación por cuestiones de género, capacidad o competencia motriz; actitudes xenófobas, racistas o de índole sexista; abuso sexual o cualquier forma de violencia).</p>	<p>CC3 CCL5</p>
--	---	---------------------

Fuente. Elaboración propia a partir del RD 157/2022, de 1 de marzo

El quinto bloque de saberes básicos denominado “manifestaciones de la cultura motriz” se aborda en la competencia 4, que engloba el conocimiento de las diferentes personas consideradas referentes en el deporte, desde una perspectiva de género. Con el criterio de evaluación 3, se pretende “valorar el deporte como fenómeno cultural”. El indicador de logro se mostraría con el conocimiento de los triunfos femeninos, la capacidad de análisis ante los estereotipos de género y los comportamientos sexistas, adoptando una actitud de rechazo, para evitar que se reproduzcan en el tiempo. La competencia 4, a su vez, tiene relación con la competencia clave 3 en conciencia y expresión culturales (CCEC3), en la que se establece la interacción con el entorno (véase tabla 4).

Tabla 4.

Propuesta curricular para abordar el deporte desde la perspectiva de género			
Ciclo	Criterios de evaluación: 2 Competencia Específica: 4 Criterio de evaluación: 2	Bloque E. Saberes básicos Manifestaciones de la cultura motriz	CC
<i>1º</i>	<p>Conocer y valorar los logros de distintos referentes del deporte de ambos géneros.</p> <p>- Reconoce el esfuerzo, la dedicación y los sacrificios requeridos para alcanzar dichos éxitos.</p>	<p>- Deporte y perspectiva de género: referentes en el deporte de distintos géneros.</p>	CCEC3

2º	Asumir una visión abierta del deporte a partir del conocimiento de distintas ligas femeninas , masculinas o mixtas, acercándose al deporte federado.	- Deporte y perspectiva de género : ligas masculinas, femeninas y mixtas de distintos deportes. - Referentes en el deporte de distintos géneros	CCEC3
	- Identifica comportamientos contrarios a la convivencia independientemente del contexto en el que tengan lugar.		
3º	Valorar el deporte como fenómeno cultural.	- Deporte y perspectiva de género : referentes en el deporte de distintos géneros .	CCEC3
	- Analiza los estereotipos de género o capacidad y los comportamientos sexistas que a veces suceden en su contexto.		
	- Rechaza y adopta actitudes que eviten su reproducción en el futuro.		

Fuente. Elaboración propia a partir del RD 157/2022, de 1 de marzo

Para responder a los desafíos actuales, el alumnado en Educación Física requiere de conocimientos teóricos en equidad, destrezas en su saber procedimental acompañadas de igualdad de oportunidades en la práctica del área y actitudes críticas para erradicar las injusticias. El aprendizaje interdisciplinar es crucial para conseguir establecer un modelo crítico en la relación sociedad-educación.

Por consiguiente, el nuevo planteamiento curricular no se puede limitar a una adquisición de contenidos, sino de una capacidad de actuación, para que tenga un enfoque crítico, es decir, un aprendizaje funcional que permita al alumnado resolver problemas y ofrecer soluciones reales, especialmente frente a las situaciones de discriminación por cuestiones de género. Asimismo, supone un aprendizaje ético para conseguir el bienestar personal de forma legítima y un compromiso social para conseguir una sociedad igualitaria. De esta forma, las intenciones formuladas en el diseño curricular no deben quedarse en un marco teórico y tienen que materializarse en respuestas reales para trabajar de forma efectiva en el área de Educación Física, porque es donde se transmiten los estereotipos sexistas que se han aprendido por condicionamiento cultural. Para cambiar la realidad social, la teoría de la “falsa conciencia” permite analizar los valores y las creencias que se han mantenido en el tiempo. La capacidad

de eliminarlos puede desarrollarse mediante una reflexión acción, sin olvidar la necesidad de configurar las comunidades de aprendizaje críticas para cambiar el sistema desde fuera, estableciendo la relación sociedad y educación.

Blández et al. (2007) analizaron la percepción del alumnado acerca de los estereotipos sexistas, que se relacionan con la actividad física y el deporte, en las etapas de educación primaria y secundaria mediante grupos de discusión. Los resultados demostraron el condicionamiento cultural que existe entre el alumnado, pues se atribuye la práctica de algunas actividades deportivas a un género determinado, la competencia motriz también se considera mayor en los alumnos, si se relaciona con la fuerza y la resistencia, mientras que la flexibilidad, el ritmo, la coordinación y la expresión corporal se identifica con las alumnas. Se percibe, por tanto, una diferenciación en las actividades por gustos y preferencias, si se da la opción de elegir entre estudiantes, porque no existe todavía concienciación crítica completa. En palabras de Freire (1976, 3) “el compromiso sería una palabra hueca, una abstracción, si no involucrase la decisión lúcida y profunda de quien lo asume. Si no se diera en el marco de lo concreto” Ante esa falta de reflexión, las alumnas optan por las actividades relacionadas con la estética corporal y los alumnos eligen actividades relacionadas con la fuerza, porque así lo aprendieron por condicionamiento cultural.

Martínez et al (2014) le confieren cuatro funciones fundamentales a la Educación Física, que se relacionan con la equidad, como son: la ampliación de prácticas para evitar su atribución a niñas o niños; la revalorización de las actividades catalogadas de femeninas, para conseguir la práctica conjunta y valorada de las mismas; la eliminación de pensamiento opresor para que tampoco existan personas oprimidas y se actúe desde el respeto; y la posibilidad de crear grupos heterogéneos, para trabajar desde la diversidad. El propósito coeducativo final, consiste en “legitimar la tradición lúdica o las prácticas contemporáneas femeninas como un capital cultural valioso para ambos” (Martínez et al., 2014. 169).

Una buena propuesta de reflexión sobre la acción es el “Edublog en Educación Física como herramienta para la coeducación, el compromiso y la intención de ser físicamente activo” de López Postigo et al (2021). Otra propuesta que puede ayudar a implementar la perspectiva crítica es “el método narrativo de investigación basado en escenas significativas”, que resultan de utilidad para “identificar, y tratar de reducir, la discriminación de género presente en las aulas de Primaria” (Martínez et al., 2014. 167).

La formación inicial del profesorado también es fundamental para aprender a enseñar desde un enfoque centrado en la equidad. Para ello, tiene que saber hacer un análisis crítico de la sociedad. Como demuestra Álamo (2011, 82), “los aspectos didácticos para la formación contra la desigualdad, están relacionados directamente con la creación de entornos sociales positivos, con el objetivo de ser eficaces”. Esta directriz también se contempla en el modelo curricular básico de la LOMLOE, por lo que si se facilitan oportunidades que conduzcan a ese aprendizaje, se conseguirá llevarlo a la práctica.

Para el tratamiento de los bloques de contenido, que se centran en la enseñanza del deporte profesional, desde un enfoque crítico, resulta necesario conocer cómo ha sido esa realidad hasta el momento para tratar de mejorarla con la finalidad de conseguir una igualdad de oportunidades real (Donoso Pérez et al, 2021, 2021). Al establecer comparaciones entre hombres y mujeres, la desigualdad conlleva a la dejadez de la práctica deportiva, por las injusticias que observan las jugadoras. Por ello, se deben buscar ejemplos de superación, que pueden ayudarles a que continúen su trayectoria, sin rendirse, y motivarles para que se conviertan en agentes activos del cambio mediante el modelo crítico.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álamo Mendoza, J.M. (2011). Deporte escolar y coeducación: fundamentos educativos. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 394, 69-86.
- Blández Ángel, J., Fernández García, E., y Sierra Zamorano, M.A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (2), 1- 21.
- Bejarano Franco, M.T., Martínez Martín, I., y Blanco García, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias pedagógicas*, 34, 37-50. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- Consejería de Universidades. Igualdad. Cultura y Deporte (2021). *Informe sobre la efectividad del principio de igualdad entre mujeres y hombres*. Dirección General de igualdad y Mujer.
- Donoso Pérez, B., Álvarez Sotomayor, A., y Reina Giménez, A. (2021). Los significados del deporte de competición para las mujeres deportistas. *Sociología del Deporte*, 2(2), 81-92. <https://doi.org/10.46661/socioldeporte.6370>
- Fay, B.S. (1987). *Critical Social Science. Liberations and its Limits*. Polity Press.

- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Comisión Ecueménica Latinoamericana de Educación (Celadec).
- Kemmis, S. (1993). La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores. *Investigación en la Escuela*, 19, 15-38.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71, de 23 de marzo de 2007, 12611-12645. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial de Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López-Postigo, L., Burgueño, R., González-Fernández, F.T., y Morente-Oria, H. (2021). El Edublog en Educación Física como herramienta para la coeducación, el compromiso y la intención de ser físicamente activo. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(28), 1-8.
- Martínez Álvarez, L., García Monge, A., y Bores Calle, N. (2014). Narrar la práctica escolar para comprender la presencia del género en educación física y algunas posibilidades de intervenir. En E. Generelo, J. Zaragaza, y J.A. Julián (Coords.), *Promoción de la actividad física en la infancia y la adolescencia* (pp. 165-180). Consejo Superior de Deportes.
- Mckenzie, T.L., Marshall, S., Sallis, J.F., y Conway, T. (2000). Student Activity Levels, Lesson Context, and Teacher Behaviour during Middle School Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 249-259. 10.1080/02701367.2000.10608905.
- Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 57-72.
- Real Decreto 1729/2007, de 21 de diciembre, por el que se regula la elaboración del Informe Periódico, relativo a la efectividad del principio de Igualdad entre mujeres y hombres,

Boletín Oficial de Estado, 11, 12 de enero de 2008, 2296-2297.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/12/21/1729>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial de Estado*, 52, 2 de mayo de 2022, 24386-24504. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

Sánchez Blanco, L. y Hernández Huerta, J.L. (2008). La Asociación para la Enseñanza de la mujer. Una iniciativa reformista de Fernando de Castro (1870-1936). *Papeles Salmantinos de Educación*, 10, 225-244.

Subirats Martori, M., y Brullet Tenas, C. (2006). Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta. En A. González y C. Lomas (Eds.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 133-168). Graó.

Sarkin, J.A., McKenzie, T.L., & Sallis, J.F. (1997). Gender differences in physical activity during fifth-grade physical education and recess periods. *Journal of Teaching Physical Education*, 17, 99-106.

Torras-Corcheró, C. (2021). Propuesta didáctica sobre la coeducación del feminismo en la Educación Física. *Logía, educación física y deporte: Revista Digital de Investigación en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 2(1), 24-31.

Villar Varela, M. (2019). *La coeducación como llave para un desarrollo integral no sexista: un programa de formación para el profesorado* [Tesis Doctoral inédita]. Universidad de Santiago de Compostela.

Villar Varela, M. y Méndez-Lois, M^a.J. (2020). Innovación coeducativa y violencia de género desde el currículum del Grado de Maestra/o en Educación Primaria. Díez Gutiérrez, J., y Rodríguez Fernández, J.R. (Dirs.), *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 79-88). Octaedro.

ENTRE EL DESPLAZAMIENTO FÍSICO Y EL RECLUTAMIENTO EMOCIONAL. EL EXILIO INTERIOR DE LAS MAESTRAS SEGOVIANAS (1936-1950)

Miriam Sonlleva Velasco

Universidad de Valladolid

Carlos Sanz Simón

Universidad Complutense de Madrid

miriam.sonlleva@uva.es

PALABRAS CLAVE

Memoria histórica, Exilio interior, Maestras, Franquismo, Segovia

RESUMEN

La investigación explora uno de los fenómenos menos conocidos en la depuración franquista: el exilio interior al que se vieron sometidas algunas educadoras tras las sanciones recibidas en el periodo de la Guerra Civil. El estudio se contextualiza en la provincia de Segovia (1936-1950) y tiene como objetivo analizar las consecuencias personales y profesionales que supuso esta realidad para las maestras que ejercían en Segovia en 1936. Asentada en el método histórico-educativo, la investigación explora a través de documentos de archivo la trayectoria de más de una treintena de maestras que vivieron el exilio interior en sus biografías, como consecuencia de las resoluciones finales de sus expedientes depuradores. Entre las conclusiones que se derivan del estudio destacamos el aislamiento social, la soledad, el rechazo y el desamparo a los que tuvieron que enfrentarse estas profesionales en los primeros años de la dictadura; y la pérdida de estatus social y laboral que supuso el exilio interior para las maestras que lo sufrieron.

1. INTRODUCCIÓN

El gobierno republicano apostó desde sus inicios por la educación como palanca para la transformación social. Los maestros y las maestras se convirtieron, en palabras de Marcelino Domingo, en “los sacerdotes” de la función social encomendada a la escuela⁶⁴. El Magisterio se presentó como un cuerpo profesional con un alto compromiso hacia los valores republicanos. En consecuencia, maestros y maestras, propagadores de la cultura, difusores de ideas de

⁶⁴ Decreto de 29 de septiembre de 1931, Gaceta de la República 273, 30 septiembre 1931 (p. 2091).

progreso no compartidas por los adversarios de la República, fueron señalados como los principales objetivos de la represión franquista (Fernández Soria, 2019). Era necesario limpiar este cuerpo profesional de ideas disolventes para comenzar a forjar una Nueva España.

Las consecuencias de aquella purga son todavía en nuestros días difíciles de cuantificar. Queda mucho camino por recorrer, pues todavía hay provincias españolas que no han sido estudiadas o no se conocen datos que son esenciales para recomponer una historia global de la depuración del Magisterio en España. Lo que sí sabemos, como apunta Ramos (2006), es que cada provincia tuvo diferentes peculiaridades en cuanto a los procesos depuradores y que la situación que asumió cada una de ellas durante el conflicto bélico condicionó decisivamente el proceso depurativo.

En la provincia de Segovia fueron 702 docentes de primera enseñanza los que se vieron afectados por el proceso depurador que se llevó a cabo desde el comienzo de la Guerra Civil (Vega, 2010). Estudios previos indican que el proceso depurador no fue similar para los maestros y las maestras en ninguna provincia en general y en Segovia en particular (Sonllewa y Sanz, 2022).

En el contexto segoviano, fueron 390 las mujeres que se formaban para la docencia del nivel primario o ejercían como maestras en las escuelas segovianas las que se vieron sometidas al proceso depurador. Tras la purga, alrededor de 327 profesionales volvieron a desempeñarse en sus respectivos cargos, lo que nos hace pensar que no era mayoritario el grupo de maestras que se implicaron con la educación republicana. Sin embargo, no todas ellas quedaron al margen del compromiso con la República, lo que favoreció que se vieron sometidas desde el comienzo de la guerra a distintas sanciones disciplinarias que marcaron sus trayectorias profesionales y vitales (Sonllewa y Sanz, 2022). La expulsión del cuerpo profesional, la suspensión de empleo y sueldo por un tiempo determinado, el traslado forzoso dentro y fuera de la provincia o la inhabilitación para el desempeño de puestos directivos y de confianza en instituciones educativas, fueron algunas de las sanciones más recurrentes para las maestras que habían contribuido de algún modo con el proyecto educativo y social republicano.

Hasta el momento, se han realizado varios estudios en este contexto segoviano, en los que se da a conocer cómo fue a nivel cuantitativo y cualitativo este proceso depurador para los y las profesionales de la educación (Vega Sombría, 2002, 2004 y 2010; Dueñas y Grimau, 2004; Sonllewa y Sanz 2020 y 2022); pero no se ha abordado de forma directa uno de los fenómenos que más marcaron las trayectorias de las maestras: el exilio.

Explica Fernández Soria (2019) que el exilio puede entenderse de dos formas diferentes: como expatriación (exilio exterior), sufrido por quienes tuvieron que marcharse de España en los momentos iniciales del conflicto bélico; y, por otra parte, el exilio interior, con el que suele aludirse a la situación que tuvieron que enfrentar aquellos maestros, profesores, científicos e intelectuales que optaron por quedarse en España cuando empezó la Guerra Civil, sin apenas posibilidad de ejercer o desarrollar su actividad, viviendo en constante autocensura, recluyéndose a menudo en la intimidad de su conciencia y sufriendo la penosa tragedia de vivir en una personal y oculta prisión (pp. 62-63).

Con el concepto de exilio interior se alude de este modo a la dimensión psicológica del exilio, al proceso trágico al que tuvieron que enfrentarse las personas afines a los principios republicanos tras la sublevación militar de 1936, caracterizado por la soledad, el aislamiento y la exclusión y que influyó de forma determinante en la trayectoria vital de quienes lo padecieron (Aznar, 2008). Se trata en realidad de una forma de resistencia interior silenciada contra el franquismo, cuyas razones están todavía sin explorar (Ascunce, 2008).

Muchas son las preguntas que se nos presentan cuando hablamos de este fenómeno exiliar interior: ¿Cuáles fueron las razones por las que estos y estas profesionales decidieron no huir de España tras la sublevación militar? ¿Cómo sobrevivieron al destierro emocional de la dictadura? ¿Qué sintieron al contribuir activamente con el proyecto de la Nueva España? ¿Qué papel social y político desempeñaron en la retaguardia de su intimidad?

Lo que sí sabemos es que, en su condición de desterrados, vigilados y explotados por su desafección al régimen, se vieron sometidos a las consecuencias físicas del hambre y la enfermedad y también al olvido violento de su pasado y de sus principios (Gómez, 2009). Las consecuencias emocionales que supuso esta situación para quienes la sufrieron, causadas por la pérdida de sus propias metas, la frustración por no poder adueñarse de su futuro, la sensación de inseguridad constante, la tristeza, la ira y el miedo, afectaron sus trayectorias vitales, costándoles, en algunos casos, la propia salud y la vida (Porto, 2005; Rodríguez y Ventura, 2014).

Asumiendo esta situación general sobre el exilio interior, es importante señalar que las mujeres vivieron este fenómeno de forma diferente a los hombres. A pesar de las declaraciones de proteccionismo paternalista hacia la mujer, por parte del franquismo, a la que consideraba un elemento débil y frágil, lo cierto es que el Régimen no escatimó en castigar y perseguir a todas aquellas profesionales de la educación contrarias a la ideología de los vencedores. Fueron

castigadas no solo por sus actuaciones políticas y sindicales, transgrediendo el orden de género impuesto por la dictadura, sino también por sus conductas morales. Convertidas en ejemplos para otras mujeres, las maestras fueron sancionadas por su mala ejemplaridad (Fernández Soria, 1999).

Por tanto, en el caso de las educadoras, esta represión fue especialmente tormentosa por la denominada *doble depuración*, esto es, tanto por su condición de género como por su profesión. Estudios previos (Fernández Soria, 1999; Ramos, 2006; Sonlleve y Sanz, 2022) ya advierten que las sanciones de esa depuración también fueron vividas de forma diferente por los maestros y las maestras. Lo confirman los testimonios de quienes se vieron afectadas por la purga y escribieron su experiencia en las cárceles, en los nuevos destinos que impartieron docencia en su condición de trasladadas forzosamente y quienes sufrieron la expulsión del cuerpo profesional.

Al margen de las sanciones, lo cierto es que la más grave de todas ha sido el silencio al que ha tenido que enfrentarse la historia de las mujeres en relación a la represión del gobierno franquista. Sirva esta aportación para empezar a cambiar el rumbo de nuestra historia.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es analizar qué consecuencias profesionales y personales tuvo el exilio interior para las maestras de primera enseñanza empleadas en la provincia de Segovia (1936-1950).

3. METODOLOGÍA

La investigación, de naturaleza cualitativa, se vertebra a través del método histórico-educativo (Ruiz, 1976) y toma como principales fuentes documentos archivísticos en forma de expedientes profesionales, expedientes de depuración, boletines oficiales y documentos personales de las mujeres que componen la muestra.

A continuación, pasamos a detallar las distintas fases por las que ha pasado el estudio, de acuerdo con Ruiz (1976):

a. Planteamiento de la investigación

Son varias las indagaciones que se han realizado hasta nuestros días sobre la depuración de los docentes en la provincia de Segovia, como comentábamos en líneas superiores. Sin embargo, estudios recientes exponen que son limitados los datos publicados sobre cómo se vivieron esos procesos represivos por las mujeres (Sonlleve y Sanz, 2022). Estas conclusiones nos llevan a

plantear un estudio que avance sobre unos de los fenómenos más violentos y que mayores consecuencias tuvo en el devenir profesional y personal de las maestras: el exilio interior. Se trata de un fenómeno complejo, por la imposibilidad de contar con testigos en primera persona de aquel drama, pero de vital importancia para conocer cómo vivieron las maestras el destierro.

b. Fuentes

La principal fuente primaria de la investigación con la que contamos son los expedientes de depuración de las maestras segovianas purgadas por la Comisión D) de la provincia a partir de 1936. Dichos expedientes se encuentran en el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares (España). Su búsqueda nos lleva a encontrar 390 expedientes de depuración de maestras depuradas en esta provincia, de las cuales 63 fueron cesadas en sus cargos en 1936 y/o tuvieron algún tipo de sanción. A través de un estudio microhistórico buscamos información sobre las profesionales represaliadas en el Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España, donde fueron publicadas las sanciones recibidas por los docentes del nivel primario desde el comienzo de la guerra hasta octubre de 1936; así como del Boletín Oficial del Estado y del Boletín de la Provincia de Segovia desde 1936 hasta 1940. A estas fuentes primarias se unen los expedientes profesionales inéditos de algunas de estas maestras, rescatados del Archivo Territorial y del Archivo Histórico Provincial de Segovia. También contamos con información puntual de algunas de ellas encontrada en el Archivo de la Diputación de Segovia y en el Archivo de la Memoria Histórica de Salamanca. Por último, hemos hecho una búsqueda de diferentes fuentes secundarias en las que aparece información de algunas maestras.

c. Análisis de las fuentes

Realizada la selección de documentos procedemos a realizar un primer estudio de los datos para conocer su alcance y sus limitaciones. Ascunce (2008) explica que el fenómeno exiliar debe ser analizado atendiendo a sus circunstancias de tiempo, espacio, contexto y causas, para asegurar la objetividad de los resultados. A pesar de que cada exilio es único en su especificidad y, por tanto, diferente a los demás, se puede hablar de exilio como categoría universal cuando cada uno de los exilios presentan dentro de sus rasgos diferenciales elementos de unidad. Lo desigual no niega la existencia de razones de identidad y semejanza. Por eso, en este tipo de análisis, en el que lo particular se subordina a lo general, hay que buscar rasgos comunes de pluralidad para que el hecho exiliar pueda ser considerado como categoría universal.

Tomando estas directrices, en esta fase realizamos una crítica interna y externa del material. Primero, agrupamos la información de cada maestra represaliada de forma individual y

procedimos a su análisis. Posteriormente, comparamos las trayectorias de las maestras de acuerdo con los cargos imputados y con las consecuencias de la purga en sus biografías. Esto nos llevó a advertir dos tipos de situaciones relacionadas con el objetivo del estudio: a) el exilio interior como desplazamiento físico; y b) el exilio interior como reclutamiento emocional. A partir de estas dos categorías de análisis en las que se comparten esos rasgos de pluralidad que mencionábamos anteriormente, fuimos ordenando las biografías de cada profesional y estableciendo comparaciones con las maestras que vivieron una situación similar. Es necesario advertir, que las categorías no son excluyentes, por tanto, hay maestras que se vieron sometidas no solo a un tipo de exilio, sino a los dos.

d. Explicación histórico-pedagógica y exposición de los datos

El informe de investigación que se presenta en las siguientes líneas está redactado en función de las dos categorías de análisis referidas en líneas superiores. Esta opción no solo nos permite conocer las consecuencias profesionales y personales del exilio en la trayectoria de las maestras segovianas, buscando analogías ante situaciones semejantes; sino profundizar en las realidades individuales de cada una de ellas y entender que en la depuración femenina se presentan situaciones muy diferentes para las maestras en función de otras variables como la clase social, las relaciones personales, el lugar en el que habitan y el contexto en el que desempeñan su labor.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Dos realidades se presentan para algunas maestras represaliadas segovianas tras el proceso de purga que viven al comienzo de la Guerra Civil y cuyas resoluciones reciben a partir de los meses de otoño de 1937: el exilio interior como desplazamiento físico y el exilio interior como reclutamiento emocional. Ambos procesos marcarán sus trayectorias personales y profesionales.

a. El exilio interior como desplazamiento físico

De las 63 profesionales que tuvieron algún tipo de sanción tras el proceso depurador, 27 de sufrieron el traslado forzoso⁶⁵.

Siete maestras tuvieron esta sanción en alguna de las resoluciones de su expediente (no en la sanción final) y todas ellas fueron trasladadas dentro de la provincia. Esta sanción venía además acompañada de la suspensión de empleo y sueldo por el tiempo que lo haya estado y la inhabilitación para ejercer cargos directivos y de confianza. En sucesivas órdenes esta sanción

de traslado ya no aparece. Se encontrarían en este grupo maestras como Encarnación Alonso, Catalina Arribas, Josefa Lobo, María Nebreda, María Ángeles Sacristán, Matilde Sieteiglesias y María Fernández Morgazo.

En el caso de las veintiuna maestras restantes su suerte fue dispar. Once de estas profesionales fueron primero cesadas y/o alejadas de la función docente por un tiempo que osciló entre los seis meses y los dos años, en las resoluciones impuestas en los últimos meses de 1937; y después trasladadas dentro de la provincia, generalmente a pueblos alejados de la capital o a destinos lejanos de los que ejercían antes del comienzo de la Guerra. Marcelina Alonso Fernández, Aurora Badía, Matilde Bravo, Pilar Corral Ocampo, Laudelina Fernández Orduña, Rogelia Garcimartín, Felicitas Guantes, Joaquina Herrero Sanz, Eloísa Iglesias, Eustaquia Poza, Manuela Rascón son maestras que se encuentran en este grupo.

Las nueve docentes restantes, vivieron en sus primeras resoluciones la separación definitiva del cargo y el alejamiento de la función docente. Al finalizar la guerra, en 1939, fueron reincorporadas y trasladadas fuera de la provincia en las resoluciones de 1940 (Tabla 1). Los lugares alejados para sus traslados estaban lejos de su lugar de residencia y con difícil conexión con la ciudad de Segovia.

Tabla 1.

Maestras de Segovia trasladadas fuera de la provincia

Apellidos y nombre	Localidad de oficio	Localidad de destino
Cerezo Gil, Purificación	Segovia	Cangas de Narcea (Asturias)
Cruz Martínez, Flora	Hontalbilla (Segovia)	Cereceda, Piloña (Asturias)
Díaz Sabater, María Rosa	El Espinar (Segovia)	-
González de la Riva, María	Segovia	Cangas de Narcea (Asturias)
González Rodríguez, Sinforosa	Cuéllar (Segovia)	Cangas de Narcea (Asturias)
Marcos Yuste, Circuncisión	Fuentes (Segovia)	La Rumiada, Aller (Asturias)
Martín García, Nicolasa	Cantimpalos (Segovia)	San Antolín, Ibias (Asturias)
Sanz Blanco, Hermenegilda	Cantalejo (Segovia)	Tineo (Asturias)
Sieteiglesias Aparicio, Concepción	Santiuste de San Juan Bautista (Segovia)	Rañeces (Asturias)

Fuente: elaboración propia a partir de fuentes de archivo

Todas las maestras que aparecen en este apartado fueron acusadas principalmente de cargos políticos y religiosos y habían contribuido de una u otra forma con el proyecto republicano. Las más implicadas (y también represaliadas) fueron las profesionales que aparecen en la tabla anteriormente expuesta. Purificación Cerezo Gil era hija del también maestro Norberto Cerezo (ejecutado por el gobierno sublevado). En 1935 publica una carta con otras alumnas de la Escuela Normal del Magisterio de Segovia, dirigida a la señorita Bohígas, para protestar por la proposición presentada por Bohígas a las Cortes, solicitando la derogación del Plan Profesional del Magisterio y la supresión de la coeducación (Dueñas y Grimau, 2004).

Igual que Cerezo, las familias de otras maestras trasladadas fuera de la provincia tenían relación con el proyecto educativo y social republicano. Es el caso de Flora Cruz, casada con el médico Manuel Alfageme (también depurado al comienzo de la guerra); o Sinforosa González, casada con el también maestro Francisco Díaz Peñalver, que fue trasladado al mismo destino que su esposa, Asturias, en la década de 1940.

Otras maestras tenían amistades con personas relevantes del gobierno republicano, un hecho que tuvo muy en cuenta la comisión depuradora segoviana. Es el caso de María Rosa Díaz. Diego Martínez Barrio, presidente interino de la Segunda República, recomendó a la citada maestra al Ministerio de Instrucción Pública⁶⁶.

Además, Purificación Cerezo, Flora Cruz, María González y Hermenegilda Sanz habían estado afiliadas al sindicato FETE (Sonlleva y Sanz, 2022). Esta última, incluso fue detenida y encarcelada (Dueñas y Grimau, 2004).

Circuncisión Marcos o Concepción Sieteiglesias, además de cargos políticos y religiosos presentaban algunos morales y profesionales. Por ejemplo, esta última, fue acusada de tener ultimado un expediente para casarse civilmente⁶⁷; Circuncisión Marcos fue acusada de hacer propaganda política con los niños en el aula e incluso de explicarles la Constitución vigente desde 1931⁶⁸.

Llegados a este punto, nos preguntamos: ¿qué supuso el traslado físico para la profesional sometida a esta sanción? ¿Cómo afrontaron el cambio de residencia? ¿Cómo influyó este cambio en sus trayectorias profesionales?

⁶⁶ Ficha del Centro Documental de la Memoria Histórica de María Rosa Díaz Sabater. Fichero 15, D0034637.

⁶⁷ Archivo General de la Administración, Expediente de Depuración de Concepción Sieteiglesias [AGA-ED], Caja 32/12931

⁶⁸ Archivo General de la Administración, Expediente de Depuración de Circuncisión Marcos [AGA-ED], Caja 32/12928

En primer lugar, las maestras que se enfrentaban al traslado forzoso (especialmente aquellas destinadas fuera de la provincia en la que residían) se enfrentaban a una decisión complicada: dejar su profesión —una cuestión nada desdeñable si pensamos en el sacrificio que les había costado tener un empleo reconocido en el espacio público—; o someterse a las directrices del Nuevo Estado. Las mujeres que se someten a este exilio físico abandonan a su familia y a sus amistades. También dejan sus actividades culturales, sus costumbres y sus estilos de vida. En definitiva, renuncian a su vida tal y como la llevaban a cabo.

A pesar de que los traslados se realizaran dentro de la provincia esta situación se repetía, pues la comisión depuradora aplicaba el criterio de lejanía para despojar a las docentes de sus relaciones cercanas y aislarlas en los nuevos destinos.

En los puestos de trabajo donde las educadoras son reincorporadas sus casos son conocidos por las y los profesionales que comparten profesión con ellas. Esta situación conduce a una marginación inicial que dará paso a la soledad, como se aprecia en algunos expedientes. Las maestras no tienen comunicación con personas cercanas ni tampoco con los nuevos compañeros, personas adeptas al Régimen, hecho que les impide verbalizar lo que sienten. Además, temen sufrir represalias por sus conductas y sus actuaciones anteriores, por ello es frecuente que no se movilicen frente a la injusticia que sufren y quieran pasar desapercibidas.

A diferencia de lo que ocurre con el exilio exterior, no se perciben efectos culturales en los nuevos destinos. Las maestras muestran durante su destierro una escasa interacción cultural con el exterior, así lo comprobamos en el caso de las maestras que fueron destinadas a Asturias (Tabla 1). Hay cierta confusión y perplejidad con la situación que están viviendo y los primeros años no toman parte en el espacio público por el señalamiento social con el que quedan expuestas.

Es importante hablar también de la situación económica a la que muchas de ellas se enfrentaron. Las sanciones de traslado forzoso venían acompañadas en algunas situaciones de la suspensión de empleo y sueldo durante un periodo que oscila desde algunos meses hasta varios años. El resultado de la pérdida de ingresos durante este espacio de tiempo es una forma de represión que afecta directamente a la situación personal de la educadora y le obliga a depender económicamente de familiares o a buscar otros empleos para poder subsistir.

Además, para ellas, el traslado fractura su proyecto de vida personal y profesional. Se enfrentan a un futuro incierto en el que afrontan con temor la pérdida de derechos y libertades. Son mujeres condenadas a perder su estatus político, social y laboral, lo que les genera una crisis de

identidad. El paso por los nuevos destinos no hace cambiar la esencia de las educadoras, pero sus trayectorias demuestran que sí acaban siendo personas nuevas, reconstruidas y formadas por las nuevas circunstancias (Rodríguez y Ventura, 2014).

b. El exilio interior como reclutamiento emocional

Explica Ascunce (2008), que se puede vivir en el exilio sin estar fuera de nuestra tierra, de nuestro país. Se trata de una situación emocional del sujeto ante la conciencia de pérdida de su personalidad y de su identidad (p.38).

Hemos percibido esta situación de exilio en el caso de algunas educadoras que vivieron diversas experiencias durante su proceso de depuración. Hablamos de mujeres que experimentaron situaciones traumáticas como la separación definitiva del cargo, las vivencias en la cárcel, el asesinato de sus parejas y las experiencias alrededor de este hecho, como las detenciones o los allanamientos de morada. En esta situación se encontraban ocho maestras al comienzo de la sublevación.

Todas ellas perdieron su empleo nada más iniciarse la guerra y vivieron con resignación la pérdida de sus derechos. Dentro de esta tipología contamos con las experiencias de tres maestras que fueron detenidas y encarceladas entre agosto de 1936 y febrero de 1937. Pasaron en la cárcel varios meses y sufrieron un acuciante aislamiento físico y emocional.

Otras vivieron con tristeza cómo sus familiares y amistades cercanas fueron también sometidos al proceso de purga, como ocurre en el caso de Purificación Cerezo Gil que, como comentábamos, sufrió la pérdida de su padre y de un hermano. Su padre era Norberto Cerezo. El citado maestro fue detenido en Segovia en julio de 1936 y fusilado junto a uno de sus hijos en Castrojimeno, el doce de agosto de 1936.

Situación similar se presenta en el caso de Fuencisla Moreno. La purga terminó con el asesinato de su marido, el también maestro Ángel Gracia Morales, en Puente Oñez (Anaya, Segovia) a finales de agosto de 1936 (Vega, 2008). Tras el fusilamiento la maestra fue cesada en sus funciones quedando a cargo de tres hijos pequeños. Pidió ayuda a varias instituciones para sobrevivir (entre ellas la Iglesia), pero le fue desestimada. Murió por enfermedad en marzo de 1937 en la más absoluta miseria (Sonllewa y Sanz, 2022).

Otro caso también reseñable es el de Carlota Benito. La maestra era la madre de Manuel Tamayo Benito, profesor de instituto muy reconocido en Segovia y que fue separado del servicio junto a compañeros como Rubén Landa o Ginés Ganga Tremiño al comienzo de la

guerra⁶⁹. Separada del servicio y jubilada forzosamente, la maestra luchó durante años por que le fueran reconocidos los errores en sus sanciones, sufriendo mientras tanto el olvido.

Ante la pérdida inicial del empleo y los problemas de su propia depuración y la de los familiares cercanos, las maestras se ven obligadas a buscar ayuda para sobrevivir. En algunas ocasiones buscan otros empleos de menor prestigio social; en otras, directamente pasan a ser víctimas de la caridad. Estas situaciones generan una profunda crisis de identidad y en ellas se percibe el sufrimiento emocional y la angustia con la que vivieron aquel periodo.

También es importante hablar del papel que desempeñan estas profesionales para la educación de sus propios hijos o de familiares allegados ante la pérdida o ausencia de sus parejas y de otros miembros de la familia. Las maestras tratan de proteger a la infancia silenciando los acontecimientos vividos. No es frecuente verbalizar lo sucedido con los más pequeños. Tampoco quieren que sus hijos y otros menores a su cargo se diferencien de los otros jóvenes de su edad y, por ello, es frecuente que participen en actividades de apoyo al Régimen y se impliquen en el nuevo proyecto político. Con estas acciones buscan mejorar la calidad de vida del núcleo familiar estableciendo relaciones con los nuevos poderes públicos.

En estas situaciones podemos advertir la monotonía con la que viven su cotidianidad. Realizan las mismas actividades diariamente, para no ser señaladas socialmente, no viajan y mantienen un marco de relaciones estrechas, personas de confianza con las que no suelen verbalizar sus sentimientos. Son mujeres cuyas identidades se disipan y mimetizan en torno a los valores instaurados por el franquismo.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El Nuevo Estado no dudó en someter al colectivo de maestras que habían defendido los principios de libertad, democracia y coeducación al destierro. La pérdida de trabajo, primero y el exilio interior, después fueron medidas preventivas utilizadas por el gobierno franquista para aislar a las profesionales e inhibir sus actuaciones educativas y sociales.

Las maestras que sufrieron el exilio interior como desplazamiento físico tuvieron que enfrentarse a una situación de rechazo y desamparo en los nuevos destinos. Alejadas de sus familias y bajo una estricta vigilancia por parte de las autoridades locales, sus trayectorias profesionales y personales se vieron afectadas. También lo fueron las de aquellas otras maestras que vivieron experiencias en el presidio, la separación de su cargo y el asesinato de familiares

⁶⁹ BOE nº213, viernes 21 de mayo de 1937

cercanos. En este tipo de exilio como reclutamiento emocional se advierte que no solo influye la pérdida de estatus social y laboral para las maestras, sino el sufrimiento emocional y la angustia que experimentan ante tales hechos, que terminarán afectando física y psicológicamente a las profesionales, llegando incluso a provocarles la muerte.

Estas conclusiones nos llevan a proponer algunas propuestas de futuro en términos de investigación. Sería oportuno explorar cómo fue vivido el exilio interior por maestras de otras provincias españolas con el fin de establecer conexiones y diferencias con los resultados aquí expuestos. Además, es conveniente establecer comparaciones entre las trayectorias de las maestras que vivieron el exilio exterior con las de aquellas que se enfrentaron al exilio interior, para evaluar las posibilidades de desarrollo profesional que se les presentaron.

¿Qué hacer a partir de ahora con lo que sabemos? Propuestas educativas para la formación docente

Más allá de estas propuestas de futuro en el plano investigador, como docentes universitarios comprometidos con la memoria histórica consideramos imprescindible avanzar en la memoria histórica de la escuela franquista tanto en la formación inicial como en la permanente del profesorado.

Respecto a la formación inicial, nos proponemos seguir trabajando la memoria educativa silenciada de la dictadura franquista a través del Proyecto de Innovación Docente *Historia y memoria de la escuela contemporánea: fuentes orales, iconográficas y archivísticas para la formación docente*, de la Universidad de Valladolid. Lo hacemos recuperando las biografías de maestros y maestras renovadores que fueron víctimas de la represión, como las docentes que aparecen en este estudio. Con ello queremos hacer conscientes a las personas que se preparan para el trabajo en la escuela del compromiso histórico que tenemos con la profesión, así como nuestro importante papel para favorecer espacios de debate en el aula como lugares de reflexión que nos permitan visibilizar hechos del pasado silenciados por la historiografía.

Asimismo, también creemos que sería importante revisar en el aula universitaria los libros de texto para hacer conscientes a los futuros docentes de las anomalías y olvidos que presentan. Estudios previos (Díez Gutiérrez, 2020) advierten que los libros de texto dedican a la represión franquista un porcentaje de páginas nada destacable. En Secundaria, este porcentaje es mayor que en Bachillerato, un curso donde se presupone que se tendría que profundizar más en esta cuestión y de forma más extensa. Es fundamental que los estudiantes de Magisterio construyan

propuestas didácticas que permitan a los escolares entender la repercusión de esta realidad en nuestra cultura y en nuestra historia.

Además, podría ser interesante analizar con el profesorado en formación el actual currículum de Castilla y León y ver si se contemplan este tipo de contenidos vinculados con la memoria histórica. Se trata de una obligación que se reclama desde comienzos de siglo por parte de instituciones europeas con el fin de que no se repitan acontecimientos que atentan contra la humanidad. Sin embargo, su presencia es invisible en el currículum escolar. En el actual currículum de Castilla y León en vigor⁷⁰ en el cuarto bloque de Ciencias Sociales, titulado “las huellas del tiempo”, aparece el contenido vinculado a la Guerra Civil y la dictadura franquista. Sin embargo, no será hasta sexto curso cuando se trabajen estos periodos históricos. Es importante hacer conscientes a las personas que se forman para ejercer la docencia del escaso protagonismo que tienen estos contenidos en la formación de los y las escolares.

En cuanto a la formación permanente, creemos que resulta también importante que desde los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de Castilla y León se planteen actividades formativas que permitan al profesorado de la comunidad acercarse a la historia educativa y profundizar en el conocimiento de la memoria histórica de la dictadura franquista. Tras analizar el plan de actividades formativas del presente curso, advertimos que se apuesta por una formación en línea con el neoliberalismo que se olvida la historia.

Asimismo, pensamos que desde los centros educativos podría ser interesante organizar propuestas para recuperar su historia. Sabemos que muchas escuelas e institutos (especialmente los que se enmarcan en contextos urbanos) tienen documentos interesantes para analizar la práctica de profesionales renovadores (Sonllewa y Sanz, 2017). En sus archivos se encuentran cuadernos, actas de consejos y asambleas, memorias de cursos académicos e incluso bibliografía escrita por los propios docentes que pueden servirnos para conocer la historia del centro, examinar su trayectoria y situar a las y los profesionales que trabajaron en la institución en un determinado periodo. Trabajar en esta recuperación y contar con testimonios del alumnado que aun sigue vivo en la actualidad se convierte en una necesidad para recuperar la memoria histórica de nuestras escuelas y sus maestras y maestros.

⁷⁰ Decreto 26/2016 de 21 de julio, por el que se establece el currículo de y se regula la implantación, evaluación y Desarrollo de la Educación Primaria en Castilla y León (BOCyL nº142 (25 de julio de 2016).

En definitiva, pretendemos con estas iniciativas no solo que los docentes sean formados en esta memoria histórica, sino que se sensibilicen con la situación que vivieron sus antecesores en el cargo y que transmitan a su alumnado un espíritu crítico y una conciencia democrática.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ascunce Arrieta, J.A. (2008). *El exilio: debate para la historia y la cultura*. Saturrarán.
- Aznar Soler, M. (2008). Los conceptos de “exilio” y “exilio interior”, en J.A Ascunce Arrieta (Coord.), *El exilio: debate para la historia y la cultura* (pp. 47-62). Editorial Saturrarán.
- Dueñas Díez, C. de & Grimau Martínez, L. (2004). *La represión franquista de la enseñanza en Segovia*. Ámbito.
- Fernández Soria, J.M. (1999). Depuración de maestras en el franquismo. *Studia Histórica*, 17, 249-270.
- Fernández Soria, J.M. (2019). La destrucción de la modernidad republicana. (Sin)razones del exilio pedagógico español. *Historia y Memoria de la Educación*, 9, 61- 99.
- Gómez Bravo, G. (2009). *El exilio interior. Cárcel y represión en la España franquista (1939-1950)*. Taurus.
- Porto Ucha, A. S. (2005). De rexeitados a esquecidos: o exilio interior dos mestres e mestras galegos depurados polo franquismo. *Sarmiento*, 9, 15-36.
- Ramos Zamora, S. (2006). Control y represión. Estudio comparado de los resultados de la depuración del magisterio primario en España. *Revista Complutense de Educación*, 17 (1), 169-182.
- Rodríguez-López, C., & Ventura Herranz, D. (2014). De exilios y emociones. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 39, 113-138.
- Ruiz Berrio, J. (1976). El método histórico en la investigación histórica de la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 134, 449-475.
- Sonlleve Velasco, M., & Sanz Simón, C. (2017). El grupo escolar José Antonio Primo de Rivera. Dibujando el perfil de la educación franquista en la ciudad de Segovia. *Cabás*, 18, 154-161.
- Sonlleve Velasco, M., & Sanz Simón, C. (2020). La depuración del magisterio primario en la ciudad de Segovia (1936-1939). *El Futuro del Pasado*, 11, 457-497. <https://doi.org/10.14516/fdp.2020.011.016>.

- Sonlleva Velasco, M., & Sanz Simón, C. (2022). “Corruptoras de las conciencias infantiles”. La depuración del magisterio femenino en la provincia de Segovia (1936-1945). *Aportes*, 108, 223-260.
- Vega Sombría, S. (2002). *Control sociopolítico e imposición ideológica: la provincia de Segovia 1936-1939. Un episodio de la implantación del régimen de Franco* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Vega Sombría, S. (2004). La represión en la provincia de Segovia en los orígenes del régimen de Franco, *Hispania Nova*, 4, 1-22.
- Vega Sombría, S. (2008). *Tras las rejas franquistas. Homenaje a los presos*. Foro por la Memoria de Segovia.
- Vega Sombría, S. (2010). La depuración del personal docente en la provincia de Segovia, en Enrique Berzal de la Rosa y Javier Rodríguez González (Coords.), *Muerte y represión en el Magisterio de Castilla y León* (pp. 323- 368). Fundación 27 de marzo.

TRES MODELOS DE UNIVERSIDAD: UN MARCO DE ANÁLISIS CRÍTICO

Camilo Wee

Universidad Autónoma de Madrid

María José Ramírez-Burgos

Universidad Autónoma de Madrid

Camilo.wee@gmail.com

PALABRAS CLAVE

Universidad; Estado; Hegemonía; Políticas; Modelos.

RESUMEN

Para analizar y comprender la Universidad, se deben considerar las dinámicas internas y externas que la afectan como institución y la ubican como un espacio de confrontación y resistencia frente al papel reproductivo e ideológico de las dinámicas capitalistas. Bajo este enfoque, se propone un marco teórico analítico que encuadre a los tres modelos de Universidad presentes en los sistemas actuales de Educación Superior (ES), que surgen a partir de las tendencias universitarias actuales, y subyacen a disputas políticas, económicas y sociales. Metodológicamente se trata de un estudio de revisión documental como método y proceso de recuperación, análisis sintético e interpretativo de la información. Las principales conclusiones se centran en la necesidad de contar con enfoques teóricos alternativos para el estudio de la Universidad, centrados en procesos políticos que la posicionan como escenario de disputas para comprender el desarrollo de las relaciones de poder que la definen en la época de la globalización.

1. INTRODUCCIÓN

Para comprender a la Universidad y sus funciones, es necesario analizar su relación con la reproducción del orden social como uno de los ejes principales del pensamiento político moderno (Castoriadis, 2007), posicionándola como un espacio de disputa en el cual la hegemonía del poder capitalista parece haber articulado la temporalidad del pasado y el futuro en el presente (Zemelman, 1983). Desde este enfoque, se considera a la Universidad como una institución del Estado y, por ende, un espacio de confrontación de fuerzas y poderes, pero también de igualación y democratización (Carnoy y Levin, 1985). Considerar el componente político de la Universidad es aún más relevante en el contexto de la globalización, debido a que

este orden político abarca diversos ámbitos que se relacionan principalmente con la eliminación de las fronteras nacionales en aspectos económicos, sociales, políticos, culturales e individuales (Muñoz, 2011; Ordorika, 2006).

En este marco, la Universidad es analizada como espacio de confrontación y resistencia frente al papel reproductivo e ideológico de las dinámicas capitalistas, donde cumple un rol central como institución política que de forma constante se encuentra en disputas por diferentes exigencias sociales, por un lado, acciones favorables a la acumulación de capital y la reproducción de las estructuras de clase existentes; y, por el otro, en demandas para incrementar el acceso y la equidad social (Ordorika, 2006).

Por lo tanto, para exponer las bases teóricas que enmarcan el pensamiento crítico de los modelos de Universidad, que posteriormente serán descritos, el hilo argumental estará orientado por los siguientes puntos: 1) la relación Universidad-orden social desde la concepción gramsciana de la hegemonía (Gramsci, 1971), debido a que su aportación representa nuevas herramientas teóricas para pensar las actuales luchas sociales; 2) el análisis de los poderes, privilegios y principalmente las funciones de la Universidad, a través de una revisión histórica organizada mediante los periodos críticos señalados por Wittrock (1996); y 3) se confrontará de manera analítica la relación entre Universidad, Estado y Globalización, ya que desde esta confrontación surge la idea de que la Universidad se ha debido adaptar a las presiones de la economía globalizada, por lo que es necesario problematizar la forma en que se ha configurado un marco internacional para la Universidad a partir de diversos cambios sociales, económicos y culturales implicados en procesos de apropiación, resignificación, resistencia y singularización a las tendencias supranacionales en Educación Superior (en adelante ES) (Monarca y Manso, 2015). Finalmente, como resultado de esta investigación se definen tres modelos de Universidad presentes en los sistemas de ES, para lo que se ha tomado como base el trabajo realizado por Manzano y Torrego (2008).

1.1. Universidad, orden social y hegemonía

Tal como lo menciona Laclau y Mouffe (1985), desde Gramsci y su conceptualización de la hegemonía, el ideal de "lo social" como articulación de diferentes posiciones ha cobrado mayor relevancia en el enfoque de los estudios de las ciencias sociales y políticas, convirtiéndolo en uno de los ejes principales del pensamiento político moderno asociado al problema del orden social y a la vez su reverso, el conflicto, ambos vinculados a la razón, la libertad y la legitimidad; un debate que se ha vuelto fundamental para la teoría política, pero, que desde la hegemonía presente en las ciencias sociales actuales se ha propuesto como un orden social armónico que

deja atrás su concepción contradictoria y conflictiva (Castoriadis, 2007; Retamozo, 2009). Este enfoque del orden social surge, en gran medida, como un intento por parte de la filosofía y la teoría política moderna por eliminar el conflicto como constitutivo de lo político, a través de propuestas de una organización social romantizada e instituciones legitimadas mediante la paz y la armonía (Rancière, 1996). Dicho enfoque, otorga las condiciones perfectas para perpetuar una sociedad basada económicamente en la explotación de clase, a partir de estrategias que suscitan un “consenso manipulado” y permiten la construcción cotidiana del consentimiento otorgado al orden social imperante (Gramsci, 1971).

En este sentido, la idea Gramsciana del proceso hegemónico vinculado a la educación, y en este caso a la Universidad, reconoce la organización del sistema educativo moderno articulado bajo la lógica de la producción capitalista y las dinámicas de la hegemonía política-cultural impulsada por las clases dirigentes; proceso que se concreta a partir de las funciones que la educación cumple en la sociedad civil, hogar de las relaciones culturales e ideológicas que se rige por la hegemonía que las clases dirigentes mantienen en virtud de su liderazgo cultural, intelectual y político (Jarpa, 2015; Miranda, 2006). Visto desde esta perspectiva, de igual forma, la hegemonía se hace presente en las ciencias sociales y se puede explicar desde la estrecha relación entre sistema educativo y el sistema capitalista, que a partir de diversos factores históricos demuestran la articulación y organización de la función educativa con el sistema productivo (Miranda, 2006). Relación que es posible analizar a partir de dos aspectos fundamentales, primero, por la estatización de la función educativa como respuesta de las clases políticas dominantes, que, desde el Estado, responden a la necesidad de intervenir gradualmente la calificación de la fuerza de trabajo en distintos niveles; proceso que se reconoce como vital en el marco de la configuración del Estado capitalista (Portelli, 1980). Segundo, por la responsabilidad que se le otorga al sistema educativo en la producción excedentaria de recursos humanos con distintos grados de cualificación, una contradicción que se le transfiere a la función educativa y con mayor énfasis a la Universidad (García, 1991).

De esta forma, la acumulación capitalista configura la articulación orgánica estructura-superestructura, modificando las categorías y las funciones organizativas y conectivas de los intelectuales orgánicos; permitiéndole a las clases dirigentes, desde el Estado, definir procesos que modifican sustancialmente aspectos como la respuesta del sistema educativo al mercado del trabajo en materia de formación-calificación de la fuerza laboral (Miranda, 2006). En este marco, la relación entre hegemonía y educación, específicamente en la Universidad, se entiende como un dispositivo de transmisión ideológica que eleva el capital cultural de los individuos para la adquisición de la conciencia de clase; proceso realizado principalmente por

“intelectuales orgánicos” que actúan como funcionarios de la superestructura, constituyendo un bloque histórico determinado mediante la elaboración y difusión de la ideología de la clase dominante, dando lugar a la hegemonía (Jarpa, 2015).

Por lo tanto, en este análisis elaborado bajo algunos de los pilares principales de la teoría Gramsciana, la Universidad al ser parte del sistema educativo y, por consiguiente, parte de un proceso que articula dialécticamente dominio y dirección, coerción y consenso (Portanteiro, 1988); cumple con la función de ejercer control social a partir del uso de instrumentos ideológicos, con el propósito de imponer una determinada y única visión del mundo sobre los dominados (Bonal, 1998). En esta función, los intelectuales formados en las Universidades pueden desempeñar un rol clave, debido a que tienen la posibilidad de desarrollar críticamente la manifestación intelectual como elemento de actividad práctica general, que renueve continuamente el mundo físico y social, y se convierta en el fundamento de una nueva e integral concepción del mundo (Gramsci, 1971). Esta oportunidad se genera porque para Gramsci los intelectuales orgánicos son funcionarios de la superestructura y cumplen funciones trascendentales como lograr el consenso espontáneo que la población otorga a las imposiciones de los grupos dominantes y, participar en el aparato de coerción estatal que asegura legalmente la disciplina de aquellos grupos que no consienten la dirección de los grupos dominantes (Jarpa, 2015).

1.2. Poderes, privilegios y funciones de la Universidad

1.2.1 Universidad medieval

El mundo y pensamiento medieval no fue un orden estático, más bien, se asocia a un escenario de una gran revolución sociocultural, el cual, no exento de tensiones y conflictos, fue precursor del surgimiento de la figura del intelectual y la creación de la Universidad⁷¹ (Andonegui, 1996). Hecho de gran relevancia, pues, fue la Universidad la institución que impuso una nueva organización de las ciencias y el conocimiento (Le goff, 1988). En este sentido, durante el período medieval, respecto a la organización del saber y la dinámica sociocultural, cobra especial relevancia el hecho de que fue la teología la ciencia predominante en el entorno universitario; lo que representa una transformación ideológica y profesional del estudio de dios a través del método científico (Andonegui, 1996).

⁷¹ Una de las principales razones para sostener que la universidad se sitúa como institución europea (Rüegg, 1991). Es que las universidades modernas evolucionaron desde las universidades medievales, y su estructura ha sido expandida y adoptada en todo el mundo. Sin embargo, también existen antecedentes que se desarrolló con distintas particularidades en otros contextos fuera del territorio europeo. Por ejemplo, La Universidad de Al Qarawiyin fundada en Marruecos en el año 859, es reconocida por la UNESCO como una de las más antiguas del mundo, por su organización institucional y vigencia en la actualidad.

Este orden universitario, previo a las formas capitalistas y burocráticas, se va destruyendo con la aparición de los primeros elementos del Estado-Nación y la ruptura de la “cristiandad universal”, siendo Europa su principal precursor, la cual fue traspasando el componente público de la Universidad a la esfera de lo estatal en donde finalmente el Estado termina por reconocerla como parte de su poder, limitando su fuerza intelectual (Brunner, 2014).

En este sentido, se considera que la Universidad desde sus orígenes se encuentra en un campo de fuerzas y poderes entrecruzados, en el cual se generan diversas tensiones y conflictos que se relacionan con sus funciones, demandas y gobernanzas (Ordorika y Lloyd, 2014). Esto se puede apreciar desde su período medieval, en donde el poder intelectual e institucional con el que gozaba la Universidad se traducían en un alto grado de autonomía con el que académicos y estudiantes hacían frente a los asedios de las comunidades locales en las que los tocó convivir, principalmente la monarquía y la iglesia (Brunner, 2009).

1.2.2 Universidad moderna

El surgimiento de la Universidad de los tiempos modernos ocurre en la última parte del siglo XIX, reconocida como la segunda de las tres grandes transformaciones que suceden en el seno de las relaciones entre las Universidades y las instituciones sociales, considerando como punto de inflexión revolucionario-social-epistémico el período de la ilustración europea y la revolución francesa (Wittrock, 1996). Transformación que es asociada a la creación de la Universidad de Berlín guiada por los hermanos Humboldt, la cual pone sus primeros pilares en la base de un nuevo orden epistémico (Brunner, 2014; Wittrock, 1996).

Esta transformación se puede explicar a partir de un análisis basado en tres grandes dimensiones mencionadas por Wittrock (1996): 1) la dimensión económica y tecnológica, que con la aparición de nuevos modos de producción industrializados y el establecimiento del capitalismo como modelo político hegemónico, aparecen distintas formas de relaciones sociales y se comienza a derrumbar el ideal clásico de la Universidad como institución del conocimiento; 2) la dimensión relacionada a procesos sociales que crean una identidad cultural en la que pierden fuerza lazos de obligación, obediencia y lealtad, producto de la aparición de un cambio de identidad como respuesta a los nuevos medios de producción y la revolución francesa, lo que estremeció el orden social europeo; 3) el acercamiento entre la Universidad y la idea del Estado-nación.

Todos estos sucesos afectaron directamente a la institución universitaria, principalmente en tensiones asociadas a las diversas disciplinas vinculadas a la actividad científica, las cuales deambulaba entre la profesionalización y la construcción de un sentido de comunidad nacional-cultural bajo la idea del Estado-nación moderno (Crawford et al, 1993).

De esta forma, las Universidades pasan a ser parte de los Estados-nación como una propiedad moderna, parte primordial de un Estado moderno que se encontraba dotado de un sistema político capaz de promover la lealtad entre los ciudadanos, capaz de construir una nación de ciudadanos que pueden vivir en paz, pero que también podrían morir en su nombre (De Sousa, 2018). Así comienza a surgir una Universidad en la que aparecen dos modelos principales, el napoleónico y el prusiano, los cuales incorporaron nuevas tradiciones y funciones. Entre ellas destacan la disciplina de las burocracias, la profesionalización académica, una nueva vinculación de las Universidades con las políticas de educación y un nuevo sentido y misión; lo que demuestra la aparición de sus primeros rasgos profesionalizantes (Rüegg, 1991). Asimismo, se da paso a la aparición de los nuevos “intelectuales funcionales”, quienes comienzan a ser piezas fundamentales para la sociedad y su desarrollo, modificando sus privilegios y funciones y, por ende, el poder intelectual que ejercían desde sus academias (Brunner et al., 2019). Por lo tanto, en esta etapa, las principales dinámicas del poder universitario se encuentran impulsadas por su relación con el proyecto nacional-estatal, otorgado legitimidad a cambio de prestigio cultural (Brunner, 2014).

1.2.3 Universidad contemporánea

En la Universidad actual se puede apreciar que uno de sus rasgos más característicos y complejos parece ser su particular relación con el mercado, que por lo demás no es del todo un mercado, más bien un cuasimercado (Wee y Monarca, 2019) todo esto en el contexto de la última fase del desarrollo capitalista, la era de la globalización.

Ante esta compleja relación Universidad-mercado, Ordorika y Lloyd (2014) mencionan que uno de los cambios más trascendentales a los que se ha debido enfrentar la Universidad ha sido la mercantilización de la educación y sus productos, inclusive en lo que respecta al poder intelectual y los derechos asociados a él (Brunner, 2014); sumado a la reducción del compromiso social en la esfera de lo público. No obstante, es imprescindible mencionar que la irrupción del mercado en el contexto de la Universidad no tiene nada de espontáneo, ni tampoco se debe a una evolución natural, debido a que fue implantado políticamente a partir de intervenciones específicas de la autoridad pública (Brunner et al., 2019). Por lo cual, el capitalismo se ha convertido en un discurso impuesto políticamente, es decir, que constituye el discurso hegemónico de los Estados nacionales occidentales, posicionándolo como una nueva forma de gubernamentalidad representada como racionalidad política (Foucault, 2007), en la que principios como el fundamentalismo del mercado han posicionado al Estado como un facilitador de las fuerzas de intercambio de capital y la acumulación de riquezas.

Frente a esto, Ordorika (2018) reconoce diversos cambios en la Universidad producto del desarrollo de una economía capitalista globalizada, destacando de entre ellos; a) el alejamiento entre el Estado y la Universidad, b) reducción de recursos públicos, c) reducción de la autonomía; d) iniciativas de rendición de cuentas, e) aumento de los procesos de privatización, f) adopción de prácticas de mercado o que intentan simularlas, g) la existencia de un sistema único de ES mundial, h) aumento de la movilidad global de personas en la educación, i) competencia entre las instituciones a través de rankings; los cuales “dan lugar a efectos materiales e ideológicos en la estructuración del mercado como un sistema de poder” (Ordorika, 2006, p. 39).

1.3. Universidad, Estado y Globalización

La hegemonía del capitalismo en el orden social ha fracturado drásticamente las relaciones entre sociedad, Estado y Universidad, ya que en la actualidad la idea de una Universidad autónoma y democrática pierde cada vez más fuerza (Mendoza, 2020). Este quiebre social, no ha sucedido de forma natural ni voluntaria, ya que el Estado y todo el imaginario entorno a su labor de garante de derechos ha sido colapsado por un soberano global de razón económica (Canaza-Choque, 2019). Por lo tanto, para poder hacer un correcto análisis entre sociedad, Estado y Universidad, se debe tener presente que su relación ocurre en la fase del capitalismo denominada como “globalización” (Sánchez, 2016). Concepto ambiguo y difícil de definir, que abarca diversos ámbitos y temas que esconden procesos, ideas, políticas, estructuras y relaciones, pero, que encuentra consenso cuando es vinculado con la eliminación de las fronteras nacionales en relación con procesos económicos, sociales, políticos, culturales e incluso individuales (Muñoz, 2011; Ordorika, 2006). Además, considerando las dimensiones de la globalización mencionadas por Castells (1996, 1997, 1998), para autores como Carnoy y Rhoten (2002) la globalización representa un nuevo orden económico que ha convertido en sus principales fuentes de producción al conocimiento, la información y la comunicación.

Todo esto ha provocado que el discurso hegemónico de la globalización haya establecido regímenes de verdad (Foucault, 2007) asociados a una regulación de la vida social a partir de ideales como la competencia y el mercado (Morley et al., 2014), presentando a las relaciones sociales como una búsqueda del bienestar individual a partir de decisiones al margen del entorno y la comunidad (Ordorika, 2006). De esta manera, se ha logrado poner a la Universidad y al mundo académico al servicio del capitalismo de una forma más determinante y directa que en anteriores fases de este modo de producción (Hidalgo, 2014). Por ello, en vista de los regímenes de verdad desprendidos del capitalismo actual, se asume que se ha generado un

deterioro de esa antigua relación de confianza existente entre Universidad y sociedad, siendo reemplazada por tendencias como el capitalismo cognitivo (Kandiko y Lall, 2019), la rendición de cuentas (Giroux, 2011) y los rankings (Pusser y Marginson, 2013).

Como consecuencia de este quiebre, se ha perdido el blindaje que mantenía a la Universidad con la independencia necesaria frente al Estado y el preciso aislamiento del mercado (Ordorika, 2006), provocando que en los tiempo actuales los Estados reduzcan cada vez más el financiamiento y la autonomía universitaria (Ordorika y Lloyd, 2014), dando señales de que la Universidad está siendo comprendida como un mercado competitivo que genera beneficios privados, razón por la que debe proveerse de sus propios recursos (Pusser y Marginson, 2013). Como bien se ha señalado hasta aquí, estas nuevas tendencias presentes en la Universidad no responden a una pérdida de la participación del Estado, sino, más bien, a una modificación de su papel en el orden mundial actual (Borón, 2018). Puesto que el Estado sigue promoviendo intereses capitalistas, pero, ahora lo hace de una forma multifacética, de manera que la riqueza ya no responde a la industria nacional, sino que se ha ampliado a corporaciones “multinacionales” y organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial y el FMI, presentados como una estrategia de competitividad a nivel global (Ordorika y Lloyd, 2014).

En este contexto, Ordorika y Lloyd (2014) proponen que la Universidad legitima el orden económico actual a través de dos funciones principales: primero, en la creación de conocimiento científico bajo los imperativos del capitalismo cognitivo y, segundo, a través del abastecimiento de capacidad técnica para el mercado global. Aunque es importante no caer en la ingenuidad de que la Universidad es la institución principal que decide sobre los tipos y usos del conocimiento, o el perfil ideal de los trabajadores, ya que esto es determinado en el exterior y posteriormente internalizado en cada territorio mediante políticas nacionales e institucionales (Rhoads y Torres, 2006).

De este modo, los efectos de la globalización en la Universidad se pueden ver materializados como la emergencia de nuevos mercados y las relaciones de mercado para las instituciones y sus productos, llegando a la creación de un campo de ES a nivel global en el que emergen dos niveles de “clasificación” universitaria (Ordorika, 2006). Primero, la “súper liga de Universidades de investigación”, que buscan principalmente prestigio y poder, segundo, Universidades provenientes de países menos desarrollados que se dedican a la exportación comercial de la Universidad a través de un modelo de desarrollo de expansión capitalista (Ordorika, 2018). Por lo tanto, a partir de la emergencia de nuevos mercados y las relaciones de mercado para las instituciones y los productos de la Universidad, se establece que las Universidades existen y se relacionan a partir de tres dimensiones principales: (1) mediante

redes globales y redes disciplinarias; (2) tomando roles específicos en sus sistemas nacionales de ES relacionadas con el desarrollo de políticas públicas; y (3) sirviendo a ciertos segmentos sociales o “clientelas” (Ordorika, 2006), lo que para Bourdieu y Johnson (1993) representa el entorno cambiante, disparado, jerárquico y en disputa permanente de la Universidad.

2. OBJETIVOS

Bajo la perspectiva de análisis descrita, el objetivo principal de este trabajo es proponer un marco teórico analítico que encuadre a los tres modelos de Universidad presentes en los sistemas actuales de ES, que surgen a partir de tendencias que subyacen a disputas políticas, económicas, sociales e históricas que afectan a la Universidad y su desarrollo; las cuales conforman un marco teórico explicativo para comprender las diferentes funciones de la Universidad y los procesos políticos que han estado presente desde sus orígenes (Ordorika y Lloyd, 2014).

3. METODOLOGÍA

Metodológicamente se enmarca en un estudio de revisión documental, como método y proceso de recuperación, análisis sintético e interpretativo de la información (Van Dijk, 1978). La importancia metodológica, se fundamenta a partir del tratamiento documental (Fox, 2005) como nueva representación y reconstrucción del contenido-conocimiento, el cual es reflejo una carga de transformaciones históricas y evolutivas del pensamiento en diferentes épocas, que exponen una multiplicidad de contradicciones, encuentros y rupturas (Foulcault, 2003).

La búsqueda se ha llevado a cabo con los siguientes atributos: 1. No sistemática, dado que no se contemplaron parámetros exhaustivos en la búsqueda; 2. el tipo de documento son artículos empíricos y teóricos publicados en revistas Indexadas; 3. en idioma inglés y español; y 3. que aborden las ideas de tendencias en la Universidad, a nivel local y/o global.

De esta manera, a partir de la idea propuesta por Manzano y Torrego (2008), y las aportaciones presentes en los discursos científico-académico, el análisis estuvo orientado hacia la búsqueda e identificación de tendencias en la Universidad. De esta manera, los textos han servido como material para proponer un marco analítico y la posterior reconstrucción de los modelos de Universidad.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Desde esta compleja materialidad documental (Foulcault, 2003), la presentación de los resultados se estructura a partir de la elaboración conceptual de cada modelo de Universidad, bajo cinco rasgos principales que cobran mayor importancia en la producción científica: 1)

Estado y políticas públicas; 2) Financiamiento y matrícula; 3) Académicos e investigación; 4) Participación estudiantil; y 5) Diversidad e Inclusión. Estos rasgos, en conjunto con las bases teóricas que enmarcan este trabajo se proponen como un marco interpretativo y teórico.

4.1 Modelo A: Estado-público-nacional

Las funciones de la Universidad asociadas a este modelo plantean que la docencia está orientada a satisfacer demandas sociales de corto y largo plazo; la investigación se enfoca especialmente al desarrollo científico y la generación del conocimiento valorado por sus beneficios sociales; y la extensión se centra en la promoción y transferencia cultural, incluyendo la cultura popular (Brunner et al., 2019).

Para el cumplimiento de estas funciones, la Universidad se relaciona con el Estado bajo los principios del “Estado benefactor”, el cual cumple una función muy activa tanto en el desarrollo económico como en el crecimiento del sector público. Por lo tanto, la Universidad depende en gran medida del financiamiento del Estado, característica principal para ser reconocida como bien público (Guzmán-Valenzuela, 2017).

De esta forma, las bases de este modelo surgen a partir de ideales humboldtianos, donde la autonomía universitaria, la investigación y la formación investigadora constituyen un sector principal, reconociendo a la Universidad como el hogar de la ciencia y los científicos; aunque la autonomía y la libertad intelectual que se les concede siempre ha estado controlada por poderes políticos (Wittrock, 1996).

Por otra parte, la Universidad se diferencia de otros espacios públicos por el hecho exclusivo de construir espacios de reflexión crítica, rasgo principal para demostrar su rol crítico-reflexivo, y que da vida a la comunidad académica como actor político (Cortés y Kandel, 2002). Razón por la que la Universidad es capaz de generar acción pública dentro de los límites existentes en el marco de las instituciones republicanas del Estado (Naishtat y Villavicencio, 2001). Para esta acción pública, una de las competencias cívicas que los estudiantes deben aprender en la Universidad es la participación, que debe ser adquirida mediante una educación ciudadana democrática.

Finalmente, bajo este modelo, la universidad posee un fin social, que se traduce en la posibilidad de superar los obstáculos de clases, por medio de una educación que debería ser accesible para todos, bajo modelos educativos flexibles y democráticos, en el que maestros y estudiantes buscan juntos el saber (Sotelo, 2010).

4.2 Modelo B: Mercado

Este modelo se caracteriza por una evidente presencia de la ideología capitalista, desde argumentos que proponen a las empresas privadas y los mercados no regulados como productores de los resultados más eficientes y productivos para cada país y el mundo en general, argumentos que independiente de su precisión teórica han ganado fuerza dentro de las Universidades de todo el mundo (Johnson, 2018).

Bajo los lineamientos del “Estado mínimo”, uno de los rasgos más característicos de su funcionamiento se traduce en una baja intervención estatal, y como consecuencia de ello, reducción del gasto público que favorece directamente a la intervención del sector privado y la privatización de servicios (Carrasco, 2020).

Por esta razón, en la actualidad, la Universidad es sometida a constantes presiones para demostrar su “éxito” a partir de la generación de ingresos, en lugar de dar prioridad a principios para la creación de conocimiento científico ajustado a las urgencias sociales. Por lo tanto, esta "desvalorización" del conocimiento científico, ha modificado paulatinamente la lógica subyacente de los valores que dan forma a las prácticas académicas y devalúa la posición de la Universidad como un espacio independiente para pensar (Naidoo y Williams, 2015).

De igual forma, a partir de la cultura cada vez más neoliberal, se busca formar estudiantes como consumidores y emprendedores (Brown, 2015), por lo que, se reconoce a la Universidad como una de las principales instituciones designadas para esta función; considerada clave para mantener el sistema-mundo capitalista y reproducir el orden social (Monarca et al., 2020).

En este orden, se evidencian tensiones entre aquellos rasgos mercantilizadores y demandas de democratización, que, aunque con supuestos e intereses distintos, buscan incorporar una visión más social e inclusiva de la Universidad, de mayor acceso, cobertura y de respuesta-oferta. Sin embargo, se evidencia una praxis y discursos acríticos que invisibilizan los factores estructurales de exclusión, desigualdad y desventaja social (Ocampo, 2021).

4.3 Modelo C: Político-militante

Uno de los rasgos principales de este modelo, es la idea de Universidad como espacio de igualación y democratización, por lo que, al igual que el modelo A, se plantea imprescindible la intervención del Estado, para que al menos desde lo económico exista la posibilidad de que la Universidad esté disponible para todas las personas y que esto permita la democratización de las oportunidades de acceso y permanencia de los y las estudiantes (Lucardi, 2020).

No obstante, una de las principales contradicciones y tensiones que abordan los estudios sobre este aspecto, es que, a pesar de que exista una voluntad política democratizadora, el acceso no

es el único problema. Ya que, por ejemplo, abrir las Universidades a estudiantes considerados “no tradicionales” sin reconocer la diversidad, de ninguna forma reduce las desigualdades, más bien, puede crear nuevas formas de exclusión a partir de la legitimación de los privilegios desde el mérito individual (Silva, 2020). Por lo que la idea de diversidad e inclusión, en este modelo, se perfila como un enfoque de resistencia, el cual se construye como una estrategia desafiante que se orienta a interrogar las estructuras y organización de los sistemas-instituciones (De Sousa, 2018; Ocampo, 2021).

Con el mismo enfoque, la docencia e investigación se aborda desde una perspectiva de Investigación Militante (IM), lo que supone producir conocimiento de forma colaborativa, de manera que se puedan propiciar situaciones de autorreflexión grupal y participativa (Stratta y Longa, 2009). Para ello, se resalta la necesidad de cuestionar los supuestos de “neutralidad empírica” como un intento de reforzar y evolucionar en el campo de la producción científica (Ortega, 2020). Además, para mantener esta perspectiva política, la Universidad debe facilitar el desarrollo de la participación estudiantil, ya que los estudiantes son el principal vínculo de la Universidad con la sociedad, y representan nuevas potencialidades que deben ser transmitidas (Ramírez, 1964). Esto supone acabar con el imaginario social que percibe a los jóvenes como despolitizados y como amenaza para el desarrollo de la institucionalidad democrática (Aguilera y Muñoz, 2015).

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Los modelos de Universidad definidos surgen y coexisten a partir de factores como la realidad política, social, cultural y económica de cada territorio (Hodgson et al., 2020), independiente de que se utilicen expresiones que aluden a tendencias “supranacionales” en la Universidad, cada una de ellas es llevada a cabo e impacta diferenciadamente a partir de diversos factores. Aunque como factor común, a nivel mundial, el capitalismo y la globalización configuran el presente y el futuro del orden social, por lo que sus principales pilares rigen ámbitos como la salud, los sistemas previsionales y la educación (Friz, 2015).

Por lo tanto, los cinco rasgos escogidos para definir los modelos de Universidad representan un marco de análisis crítico, que hace énfasis en que su estudio requiere de enfoques teóricos alternativos centrados principalmente en procesos políticos, de manera que se comprenda el rasgo distintivo de la Universidad como escenario de disputas y permita entender el desarrollo de las relaciones de poder que definen a la Universidad en la época de la globalización (Ordorika y Lloyd, 2014). En este marco, y en respuesta a las problemáticas mencionadas, se proponen dos modelos de Universidad antagónicos, y un tercero, que surge como un reto para

repensar las funciones de la Universidad, la cual debe lograr integrarse al ámbito global a partir de su propia naturaleza y carácter distintivo, pero debe intentar resistir frente a las presiones de un modelo hegemónico (Ordorika, 2006).

Por otro lado, es relevante precisar que a pesar de que las diversas concepciones y modelos de Universidad presentados en este trabajo representan un carácter normativo, esto no supone una contraposición o conflicto respecto de otros modelos divergentes u opuestos, aludiendo a la concepción de la Universidad entendida como un escenario de disputas (Friz, 2015); por lo que, cualquiera de estos modelos de Universidad puede coexistir en uno o más territorios.

De esta forma, durante el análisis realizado en este trabajo se pretende dejar en claro que la Universidad al configurarse como un proceso educativo-formativo funciona como dispositivo ético-político, por lo que su función impacta a nivel cultural, intelectual y moral; aspectos que bajo un enfoque gramsciano construyen la hegemonía (Jarpa, 2015). Esta afirmación sugiere que, al igual que la escuela, la Universidad es una institución del orden y no puede ser de otra forma, por lo que a través de sus funciones incorpora al sujeto a un orden social existente e incorpora dicho orden social al sujeto (Monarca et al., 2020).

No obstante, se propone un tercer modelo que se presenta como la posibilidad de generar instancias sociales en las que se piense colectivamente a partir de intelectuales orgánicos que pueden producir una nueva y auténtica cultura popular, nacional e internacional (Rodríguez-Garat, 2020); y de esta forma, reivindicar el papel que tiene la creatividad del investigador, poniendo en juego su experiencia reflexiva, su capacidad de análisis y síntesis teórica (De Souza, 2018).

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, Ó., y Muñoz, V. (2015). Preguntas por la juventud, preguntas por la política. Acción colectiva, movimientos sociales y militancia en los estudios de juventud. Chile 1967-1973. En P. Cottet (Ed.), *Juventudes. Metáforas del Chile contemporáneo* (pp. 69-103). Ril editores.
- Andonegui, X. (1996). Universidad medieval y enciclopedia del saber: implicancias antropológicas. *Revista Española de Filosofía Medieval*, 3, 147-158.
- Brown, W. (2015). *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*. MIT Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt17kk9p8>
- Brunner, J. (2009). La Universidad, sus derechos e incierto futuro. *Revista iberoamericana de educación*, 49, 77-102.
- Brunner, J. (2014). Universidad, poder y derecho. *Páginas de Educación*, 7(2), 06-32.

- Brunner, J., Labraña, J., Ganga, F., y Rodríguez-Ponce, E. (2019). Idea moderna de Universidad: de la torre de marfil al capitalismo académico. *Educación XXI*, 22(2), 119-140. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22480>
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós.
- Borón, A. (2018). De académicos e intelectuales: notas a propósito de la crisis de las ciencias sociales y el papel de la universidad. *Revista de la Casa de las Américas*, (291), 3-16. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm02jk.20>
- Bourdieu, P., y Johnson, R. (1993). *The Field of Cultural Production: essays on art and literature*. Columbia University Press.
- Canaza-Choque, F. (2019). Estado y Sociedad al borde del siglo XXI: tensiones y emergencias. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 70-74.
- Carnoy, M., y Levin, H. (1985). *Schooling and work in the democratic state*. Stanford University Press.
- Carnoy, M., y Rhoten, D. (2002). Guest Editorial Essay - What Does Globalization Mean for Educational Change? A Comparative Approach. *Comparative Education Review*, 46(1), 1-9.
- Carrasco, A. (2020). Las políticas neoliberales de educación superior como respuesta a un nuevo modelo de Estado. Las prácticas promercado en la universidad pública. *Revista de la Educación Superior*, 49, 1-19. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.196.1403>
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquest.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Blackwell Publishers.
- Castells, M. (1997). *The power of identity*. Blackwell Publishers.
- Castells, M. (1998). *End of millennium*. Blackwell Publishers.
- Crawford, E., Shinn, T., y Sörlin, S. (Eds.). (1993). *Denationalizing science: the contexts of international scientific practice*. Kluwer Academic Publishers.
- Cortés, C., y Kandel, V. (2002). Reflexiones en torno a las nuevas formas de participación estudiantil en la vida política de la universidad. *Fundamentos en Humanidades*, III (5-6), 23-34.
- De Sousa Santos, B. (2018). Constitución y hegemonía. Luchas contra la dominación global. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, 136, 13-31. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i136.3527>
- Fox, V. (2005). *Análisis documental de contenido: principios y prácticas*. Alfagrama.
- Foucault, M. (2003). *La arqueología del saber*. Siglo Veintiuno.

- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso del Collège de France (1978-1979)*. Fondo de cultura económica.
- Friz, C. (2015). Mercado, competencia, neoliberalismo: El concepto de universidad de José Joaquín Brunner. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 17(19), 21-32.
- García, E. (1991). Reforma escolar, acumulación, legitimación y Estado del bienestar. En J. Almeida, (Ed.), *Sociedad, Cultura y Educación*. CIDE Universidad Complutense de Madrid.
- Giroux, H. (2011). *On Critical Pedagogy*. Continuum.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*. Lawrence & Wishart.
- Guzmán-Valenzuela, C. (2017). Tendencias globales en educación superior y su impacto en américa latina: desafíos pendientes. *Lenguas Modernas*, 50, 15–32.
- Hidalgo, M. (2014). Universidad, sociedad y empresas transnacionales en el capitalismo del siglo XXI. *Soberanía alimentaria, biodiversidad y culturas*, (16), 9-12.
- Hodgson, N., Vlieghe, J. y Zamojski, P. (2020). *Post-critical Perspectives on Higher Education. Reclaiming the Educational in the University*. Springer.
- Jarpa, C. (2015). Función política de la educación en el pensamiento de Antonio Gramsci. *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 53, 124-134. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200002>
- Johnson, V. (2018). Masking Neoliberal Ideology: Teleological Framing and the “Reinvention” of Higher Education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 16(3), 137-165. <http://dx.doi.org/10.26153/tsw/9206>
- Kandiko, C., y Lall, M. (2019). Higher education reform in Myanmar: neoliberalism versus an inclusive developmental agenda. *Globalisation, Societies and Education*, 18(2), 109-124.
- Laclau, E., y Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. Verso.
- Le Goff, L. (1988). *Entrerista sobre la historia, a cargo de F. Maiello*. Edicions Alfons el Magnímic.
- Lucardi, A. (2020). Las políticas universitarias del nuevo gobierno en Argentina: el desafío de fortalecer la democratización de la Universidad. *Universidades*, 71(85), 81-96. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.85.278>
- Manzano, V., y Torrego, E. (2008). Tres modelos para la Universidad. *Revista de Educación*, 350, 477-489.

- Mendoza, P. (2020). Autonomy and weak governments: challenges to university quality in Latin America. *Higher Education*, 80(4), 719–737. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00511-8>
- Miranda, G. (2006). Gramsci y el proceso hegemónico educativo. *Revista Electrónica Educare*, XI(2), 13-39.
- Monarca, H., Fernández, N., y Méndez-Núñez, Á. (2020). Orden social, Estado y escuela: de la producción de lo común a la producción de la diferencia. *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, 25(2), 117-136. <https://doi.org/10.6035/Recerca.2020.25.2.7>
- Monarca, H., y Manso, J. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 171-189. <https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14775>
- Muñoz, H. (2011). La universidad mexicana en el escenario global. *Perfiles Educativos*, XXXIII (especial), 21-33.
- Morley, L., Marginson, S., y Blackmore, J. (2014) Education and neoliberal globalization. *British Journal of Sociology of Education*, 35(3), 457-468
- Naidoo, R., y Williams, J. (2015) The neoliberal regime in English higher education: charters, consumers and the erosion of the public Good. *Critical Studies in Education*, 56(2), 208-223. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.939098>
- Naishtat, A., y Villavicencio, S. (2001). *Filosofía de la universidad y conflicto de racionalidades*. Colihue.
- Ocampo, A. (2021). La inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia. *Espacio I+D, innovación más desarrollo*, 10(26), 29-70. <https://doi.org/10.31644/imasd.26.2021.a02>
- Ordorika, I. (2006). Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía. *Andamios Revista de Investigación Social*, 3(5), 31-47.
- Ordorika, I., y Lloyd, M. (2014). Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización. *Perfiles Educativos*, 36(145), 122-139.
- Ordorika, I. (2018). Democratizar la Universidad. *Revista de la Educación Superior*, 47(188), 1-10.
- Ortega, A. (2020). La transformación empresarial de la Universidad. *Aitías Revista de Estudios Filosóficos*, 1(1), 1-21. <https://doi:10.29105/aitias1.1-3>.
- Portelli, H. (1980). *Gramsci y el bloque histórico*. Siglo XXI
- Portanteiro, J. (1988). Gramsci y la educación. En G. González y C. Alberto (Eds.), *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas* (pp. 191-196). Centro de Estudios

Educativos.

- Pusser, B., y Marginson, S. (2013). University rankings in critical perspective. *The Journal of Higher Education*, 84(4), 544-568.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Filosofía y política*. Nueva Visión.
- Ramírez, H. (1964). *El Partido Comunista y la universidad*. Revista Aurora.
- Retamozo, M. (2009). Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 51(206), 69-91.
- Rhoads, R., y Torres, C. (2006). The Global Economy, the State, Social Movements, and the University: Concluding remarks and an agenda for action. En R. Rhoads y C. Torres (Eds.), *The University, State, and Market: The political economy of globalization in the Americas* (pp. 321-352). Stanford University Press.
- Rodríguez-Garat, C. (2020). El “intelectual colectivo” y la construcción de una nueva hegemonía. *Revista Filosofía UIS*, 19(2), 163-179. <https://doi.org/10.18273/revfil.v19n2-2020009>
- Rüegg, W. (1991). Themes. In H. Ridder-Symoens (Ed.), *A History of the University in Europe* (pp. 3-34). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511599507.003>
- Sánchez, A. (2016). Crisis del Estado y globalización: prognosis marxista. *Cadernos do programa de Pós-Graduação*, 11(3), 23-39.
- Silva, M. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(46). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039>
- Soto, I. (2010). Los modelos alemán e inglés. En F. Tejerina (Ed.), *La Universidad: una historia ilustrada* (pp. 157-161). Banco Santander.
- Stratta, F., y Longa, S. (2009). *Ese claro objeto del deseo. Apuntes sobre compromiso intelectual y prácticas de investigación*. En XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Universidad de Buenos Aires.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Paidós.
- Wee, C. y Monarca, H. (2019). Educación Superior en contextos de cuasi mercados. *Educación XXI*, 22(1), 117-138. <https://doi.org/10.5944/educXXI.2004722>
- Wittrock, B. (1996). Las tres transformaciones de la Universidad Moderna. En S. Rothblatt., y W. Björn (Eds.), *La universidad europea y americana desde 1800: las tres transformaciones de la universidad moderna* (pp. 331-394). Ediciones Pomares-Corredor.
- Zemelman, H. (1983). *Historia y política en el conocimiento*. UNAM.

EDUCANDO EN LA FRONTERA SUR DE EUROPA

Cristina Goenechea Permisán

Soukaina Belkat

Universidad de Cádiz

cristina.goenechea@uca.es

PALABRAS CLAVE

Frontera, Marruecos, España, interculturalidad, adolescentes, docentes

RESUMEN

En este trabajo presentamos parte de los resultados de un proyecto de investigación más amplio realizado a ambos lados del Estrecho de Gibraltar (en las ciudades de Tánger, Tetuán, Algeciras y la Línea) por investigadores e investigadoras de la Universidad de Cádiz y la Universidad Abdelmalek Essaadi de Tetuán; concretamente presentamos la parte de resultados centrada en el profesorado de ambas orillas. Se trata de un trabajo genuinamente intercultural, que no mira al otro desde la distancia colonial o eurocéntrica, sino que se plantea desde la otredad que todos compartimos. Recogemos aquí los principales resultados del análisis de las entrevistas que hemos realizado a doce docentes de educación secundaria (3 por cada ciudad), con el objetivo de conocer sus percepciones sobre la adolescencia, la multiculturalidad y la educación en este entorno fronterizo. Entre las conclusiones destacan su valoración unánimemente positiva de la multiculturalidad, aunque en el caso de los docentes españoles se señala paralelamente los conflictos que a menudo se derivan de ella. Los docentes marroquíes destacan las cualidades de su alumnado, pero también la falta de oportunidades que encuentran, y cómo esto a menudo les produce tristeza, frustración y un intenso deseo de emigrar. En general el profesorado de ambas orillas cree haber recibido una formación muy escasa para ejercer la docencia en contextos multiculturales y creen en el poder y la responsabilidad de la educación para contribuir a la paz y la convivencia.

1. INTRODUCCIÓN

Solo 14 km. separan España y Marruecos en el punto más angosto del Estrecho de Gibraltar. Una distancia muy corta que marca un abismo de separación entre la “Europa fortaleza” y el continente africano. Esta frontera, transitada sobre todo en sentido Sur-Norte, es cada vez más

una frontera militarizada⁷², puerta –casi siempre cerrada- de la inmigración africana a Europa. Más allá de la política y los límites de los estados, centramos nuestra atención en las personas que habitan este territorio, por ser las que a diario construyen formas de convivencia y en ocasiones se enfrentan a conflictos derivados de esta proximidad. Nos preguntamos cómo se perciben mutuamente los habitantes de esta zona geográfica tan peculiar, cómo entienden la multiculturalidad y qué actitudes mantienen hacia los vecinos de la otra orilla. Nos interesa especialmente la visión de las personas adolescentes y del profesorado que está con ellas a diario en las aulas y puede ofrecernos una reflexión fronteriza desde el punto de vista de la educación. Concretamente, este trabajo recoge la visión del profesorado de las ciudades de La Línea, Algeciras, Tánger y Tetuán.

Las fronteras son los contextos multiculturales por antonomasia, donde los límites geográficos de los Estados son claros pero los culturales y humanos se tornan difusos. Es importante considerar que las zonas fronterizas más que espacios geográficos que establecen límites a la soberanía del Estado entre dos o más países, son espacios dinámicos que se vivencian como espacios o áreas de contacto o interacción en los aspectos de orden social, político, económico, ambiental y cultural (Gómez Trujillo, 2014). Se ha afirmado que la frontera entre Marruecos y España, lugar donde se enmarca este trabajo, es “la más desigual no sólo de la Unión Europea sino también de los países miembros de la OCDE” (Cembrero, 2006, p.267) y más recientemente se ha situado en el puesto 18 entre las fronteras más desiguales a nivel mundial⁷³. Es una frontera que no sólo se transita, sino que se habita, y en demasiadas ocasiones en un habitar desigual e indigno, especialmente para las mujeres⁷⁴. Los datos oficiales disponibles a una y otra orilla no recogen toda la diversidad de su población, ya que como zona fronteriza es un espacio de tránsito constante donde las personas extranjeras a menudo están de paso hacia otros países europeos o realizan estancias temporales, por lo que no llegan a constar en las cifras oficiales de población. Oficialmente, más de 20.000 personas en situación irregular llegaron en 2019 a las costas andaluzas y sabemos que 65 –aunque pueden ser muchas más- perdieron la vida en el intento durante ese periodo (APDHA, 2020). Al mismo tiempo, existe una población transfronteriza que está muy asentada y parte de ella ha obtenido ya la nacionalidad española.

⁷² A través de dispositivos fronterizos como el Sistema Integrado de Vigilancia Exterior (SIVE) de la Agencia Europea de la Guardia de Fronteras y Costas (Frontex), encargada de proteger las fronteras exteriores del espacio de libre circulación de la UE.

⁷³ <https://maldita.es/malditateexplica/20210525/ceuta-melilla-fronteras-mas-desiguales/>

⁷⁴ Como ha descrito muy recientemente la Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía en su informe *Mujeres y Frontera Sur*, disponible en <https://www.apdha.org/frontera-sur-22/>

La frontera ha sido metaforizada

como una herida abierta que arroja los cuerpos de aquellos que se atreven a cruzarla; como un arma punzante que los raja y los marca de por vida con la mancha indeleble del que viene de más allá. La frontera sur, sin ser necesario especificar las latitudes desde las que se establece esta división, se constituye como un límite que, al ser cruzado, demuestra arrastrar unas significaciones culturales y lingüísticas que acompañan a una construcción global del mundo en la que lo sureño se opone al norte como una realidad subalterna (Martín & García Caba, 2021, p.7).

Concebimos la frontera sur de Andalucía como una frontera líquida, no sólo por los océanos que la definen, sino por la permeabilidad que siempre la ha caracterizado. La noción de frontera líquida se deriva de las ideas de Bauman (2002, p.8), que considera la liquidez “como metáfora adecuada para aprehender la naturaleza de, la fase actual -en muchos casos nueva- de la historia de la humanidad”, en la que se fragmentan las estructuras sociales de base territorial. Las identidades propias de esta época son escurridizas, no hay identidad en sentido “sólido” sino multiplicidad de identificaciones parciales, que se desplazan, se reemplazan y se articulan de manera desigual y combinada (Núñez, 2007). Resulta fundamental entender en este contexto la identidad de una forma dinámica, siempre en continua construcción, donde las experiencias de vida de cada persona y las relaciones establecidas con otras culturas y grupos son elementales (Escarbajal, 2011). En esta realidad, los y las jóvenes se asimilan a “proyectiles inteligentes, que saben cambiar de dirección, adaptarse a circunstancias variables, detectar de inmediato los movimientos que comienzan a producirse actualizando y rectificando su propia trayectoria” (Núñez, 2007, p. 14).

En este trabajo presentamos parte de los resultados de una investigación realizada a ambos lados de la frontera por investigadores e investigadoras de las Universidades de Cádiz y Abdelmalek Essaadi de Tetuán. Se centra en el profesorado de las ciudades de La Línea, Algeciras, Tánger y Tetuán. Algunos datos sobre el alumnado de ambas orillas han sido ya publicados (Goenechea, Gallego-Noche & Belkat, 2021). Los objetivos planteados, así como la metodología empleada para alcanzarlos se describen en los siguientes apartados.

2. OBJETIVOS

Con esta investigación nos proponemos conocer cómo los y las adolescentes que viven en torno al Estrecho de Gibraltar perciben y valoran el entorno multicultural y fronterizo que habitan; y cómo esto configura su identidad.

Entre los objetivos específicos podemos señalar:

OE.1. Analizar las percepciones y valoraciones de los chicos y las chicas hacia la multiculturalidad, en concreto ante los distintos grupos que conviven en Marruecos-España.

OE.2. Estudiar la identidad cultural de los y las adolescentes que viven en Tánger, Tetuán y el Campo de Gibraltar.

OE.3. Profundizar en la visión de futuro de estos y estas adolescentes sobre la sociedad en la que viven, dentro del ámbito fronterizo entre Marruecos y España.

OE.4. Estudiar la perspectiva de los docentes con el fin de conocer sus percepciones sobre la adolescencia, la multiculturalidad y la educación en este entorno fronterizo.

En este trabajo recogemos los resultados relativos al último de estos objetivos.

3. METODOLOGÍA

Nuestro estudio combina la metodología cualitativa y cuantitativa, mediante la aplicación de un cuestionario a una muestra estadísticamente significativa de adolescentes (14-18 años) y la entrevista en profundidad a 10 adolescentes y 3 docentes en cada una de las cuatro ciudades. En este trabajo presentamos los datos correspondientes a las entrevistas realizadas a los docentes de ambas orillas, 12 en total.

Las entrevistas han sido diseñadas y validadas en el marco de esta investigación. Han sido redactadas en español y en árabe por los miembros del equipo, y los participantes han podido responder en su lengua materna. Se han realizado de manera presencial. Al profesorado se le explicó previamente el fin de las entrevistas para comprender lo que se pretende investigar con el proyecto. Asimismo, han sido informados de que las entrevistas se codificarían de manera anónima. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y posteriormente traducidas al español para su análisis. El análisis de la información recogida se ha realizado mediante el software NVivo.

Para el análisis se han asignado las siglas P1, P2 y P3 al profesorado de cada ciudad junto al nombre de la ciudad a la que corresponde para guardar el anonimato de los participantes.

A continuación, en la siguiente tabla se sintetizan las características de cada una de las personas entrevistadas:

Tabla 1. Características personas entrevistadas

P1Algeciras	Hombre, 41 años, Licenciatura, Comunicación y Máster en Literatura Comparada, imparte clase a 2º ESO, cinco años de experiencia dando clase en secundaria, ciudad de residencia Algeciras y de origen Sevilla
P2Algeciras	Mujer, 53 años, Licenciada en Filosofía y Letras en Hispánicas y Licenciada en Comunicación Audiovisual, imparte clase a 1º, 2º y 4º ESO, cuatro años de experiencia dando clase en secundaria, ciudad de residencia Algeciras y de origen Málaga
P3Algeciras	Mujer, 48 años, Licenciada en Filosofía y Letras. Imparte clases a 3º E.S.O y 1º Bachillerato. Seis años de experiencia en secundaria. Ciudad de origen y residencia, Algeciras.
P1LaLínea	Mujer, 36 años. Ciudad de origen Sevilla y residencia la Línea de la Concepción entre semana y los fines de semana Sevilla. Arquitecta. 6 meses de experiencia docente
P2LaLínea	Mujer. Ciudad de origen y residencia, La Línea de la Concepción. Licenciada en Filología Inglesa. Imparte clases en 2º de la ESO, Bachillerato y 1º de Comercio. Tiene casi 20 años de experiencia docente.
P3LaLínea	Mujer, 32 años, licenciada en Periodismo y en Historia. Ciudad de origen Córdoba y de residencia la Línea. Imparte clase a 1º y 3º ESO. Es su primer curso dando clase en secundaria
P1Tánger	Mujer, 59 años. Ciudad de origen y residencia, Tánger. Imparte clases a 4º ESO y Bachillerato. Lleva 33 años ejerciendo en el ámbito de la docencia
P2Tánger	Hombre, 52 años. Ciudad de origen y residencia, Tánger. Imparte clases a 4º ESO y Bachillerato. Lleva 24 años ejerciendo en el ámbito de la docencia
P3Tánger	Hombre, 58 años. Ciudad de origen y residencia, Tánger. Imparte clases a 4º ESO Lleva 32 años ejerciendo en el ámbito de la docencia
P1Tetuán	Mujer, 50 años. Ciudad de origen y residencia, Tetuán. Imparte clase de 4º ESO y Bachillerato. Profesora de español, especializada en filología hispánica. Tiene 30 años de experiencia docente
P2Tetuán	Mujer. Ciudad de origen y residencia, Tetuán. Imparte clase de 4º ESO y Bachillerato. Profesora de Literatura árabe desde 2004.
P3Tetuán	Hombre, 59 años. Ciudad de origen y residencia, Tetuán. Imparte clase clase de 4º ESO y Bachillerato, especializado en filología árabe. Tiene 30 años de experiencia docente

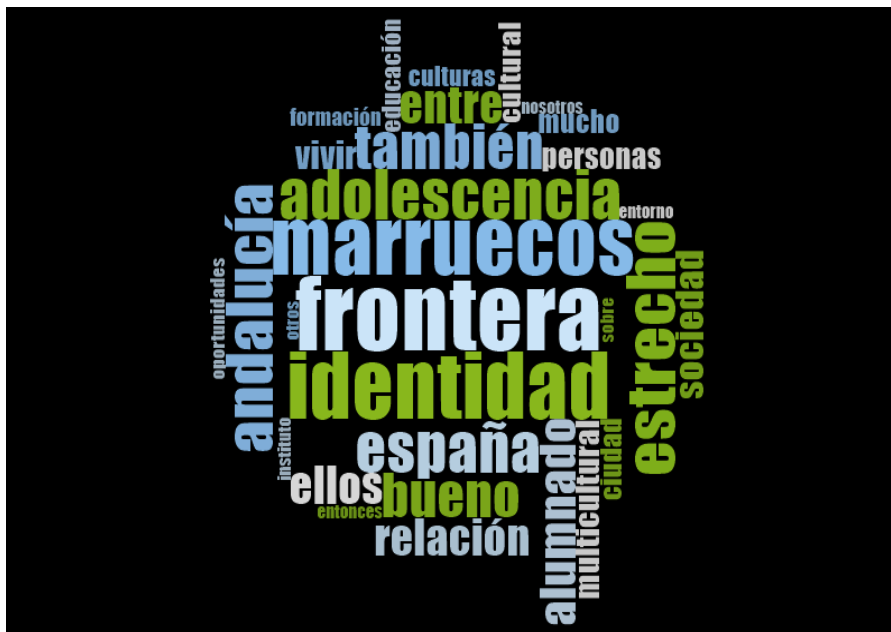
Nota. Elaboración propia.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Vamos a comenzar el análisis de los resultados mostrando una imagen con las palabras más repetidas en las entrevistas realizadas. Dicha nube de palabras, ha sido elaborada a través del programa NVivo. Concretamente se ha realizado una búsqueda específica de las 30 palabras más repetidas y cuya longitud mínima ha sido de cuatro caracteres para evitar la presencia de preposiciones.

Figura 1.

Nube de palabras



Nota. Elaboración propia.

Mediante esta nube de palabras, podemos observar de manera muy visual como las palabras “frontera”, “adolescentes”, “estrecho”, “alumnado”, “identidad”, “Marruecos” y “España” han sido las más utilizadas y repetidas por el profesorado entrevistado.

Los docentes marroquíes consideran muy positivo tanto para ellos como para su alumnado vivir en un entorno fronterizo y multicultural, por las oportunidades culturales y sobre todo laborales y económicas que conlleva.

“Tanto para mi alumnado como para mí, vivir en un entorno fronterizo, supone un aumento de puestos laborales y una clara fuente de riqueza lingüística y cultural” (PM1Tetuán).

“Vivir cerca de la frontera es positivo tanto para mí como para la mayoría de mis alumnos y alumnas. Una ciudad cosmopolita cerca de la frontera conlleva más oportunidades de trabajo por el enorme puerto que tenemos aquí” (P2HTánger).

“En general nos viene muy bien vivir en una zona fronteriza, tanto en lo que respecta a la parte económica como a la parte cultural” (P1MTánger).

Uno de ellos añade una reflexión sobre un aspecto que considera negativo y es la desestabilización que puede causar entre los jóvenes el contraste entre una sociedad más tradicional y otra más liberal. Así, en su opinión

“Claro [que tiene cosas positivas], porque ayuda a conocer otras culturas, a parte de la tuya propia. Y esa es la ventaja de vivir en un entorno fronterizo y cercano a otra sociedad, en este caso, la europea. Y negativas, pues... la única negativa que puede darse es que nosotros somos una sociedad conservadora, mientras que ellos son una sociedad más liberal. Eso puede causar un poco de desestabilización entre los jóvenes, al ver dos realidades sociales muy diversas” (P3HTetuán).

Sin embargo, entre los españoles, a menudo hacen referencia junto con los aspectos positivos de la multiculturalidad, a los conflictos que en ocasiones se pueden derivar de ella relacionados con la convivencia, destacando también como consecuencia negativa el tema del narcotráfico.

“A mí me parece positiva porque entre... los chavales se crean muchos vínculos y... no sé, aprenden bastantes actitudes desde pequeños (...) [aunque] es verdad que se crean muchos conflictos porque claro, todas las familias no han criado igual a todos los niños, tienen valores distintos. Entonces también a lo mejor pues.... entre familias de procedencia gitana y familias de procedencia marroquí, también suelen... suele haber muchos conflictos. Y... no sé... ¿más? Mm... también los conflictos del... del tema de las costumbres en a lo mejor la época del Ramadán o algo así, que son situaciones complicadas” (P3MLinea).

“Si lo comparo creo que es más positivo la diversidad cultural como hemos hablado antes, pero sí que tiene cosas negativas el vivir en un..., vamos negativo a ver que no sé cómo explicarlo, que también por ser frontera hay como muchos conflictos que... que se crean eso, por los intereses económicos con la frontera que realmente no... no tienen que ver con la cultura” (P1MLinea).

“En concreto en la Línea lo más negativo es la fama que tienen por el tema del contrabando y demás” (P2MLinea)..

Sobre la convivencia, los docentes españoles a menudo especifican que aunque hay mucha multiculturalidad en sus ciudades, los y las estudiantes no se relacionan mucho entre sí, existiendo cierta tendencia a la socialización endogrupal, especialmente en las relaciones que se dan fuera del centro escolar. Así:

“Sí, es positiva claramente [la multiculturalidad]. Lo único que mm... en realidad el alumnado aquí aunque se llevan bien... no llegan... a mezclarse mucho entre ellos. Hay grupos... bastantes grupos muy diferenciados (...). No en clase, porque es verdad que en clase pues se llevan bien pero mm... no llegan a tener, no todos claro, pero en general veo que no llegan a tener esas relaciones de amistad entre mi alumnado español y marroquí. Igual eh... es una

percepción mía. Por un lado está el día a día en el instituto y por otro la amistad” (P3M Algeciras).

“Si se mezclan.... pero tampoco a lo mejor tanto. Es que depende de en donde te muevas, en el círculo en el que tú te muevas” (P2MLínea).

Al describir a su alumnado, el profesorado marroquí hace referencia a sus actitudes positivas sobre todo el ser muy trabajadores y respetuosos, pero también a la falta de oportunidades y libertades, de las que son muy conscientes, por lo que muchos quieren emigrar, siendo algo que lamentan los docentes

“Los jóvenes aquí cuando les doy cualquier tema para escribir siempre son pesimistas hablan de la pobreza, el paro y la política y de que el gobierno no es equitativo, que no hay libertades hay mucha corrupción y tal y tal... Siempre son los mismos temas que se repiten (...) Están hartos y no soportan la situación” (P2MTetuán).

“Creen que la buena vida está al otro lado del estrecho” (P3HTánger).

“Lo que más destacaría de mi alumnado, serían las pocas ganas que tienen de quedarse en Marruecos. Casi todos, no generalizo, pero quieren o desean escapar del país y emprender una nueva aventura” (P2H Tánger).

El profesorado del lado español de la frontera al describir a su alumnado destaca en ellos la empatía y la capacidad para identificarse con el que lo pasa mal, superando las diferencias culturales, por el nivel socioeconómico común. Destacan también la conciencia de vivir en la frontera y de aspectos negativos relacionados con ella que comienzan a formar parte de su identidad, como el narcotráfico, aunque también algún aspecto positivo como el dominio de idiomas (en este caso el inglés por la frontera con Gibraltar en la Línea).

“Tienen bastante arraigado el ser de aquí y el tema de la frontera por supuesto, el tema de Gibraltar que lo conocen bastante bien, el tema del narcotráfico por ejemplo, ya eso lo tienen también bastante arraigado y te lo comentan, te lo dicen. Y... no sé el tema de hablar de... la gran mayoría habla inglés bastante bien, mucho mejor que los adultos” (P3MLínea).

“Yo destacaría su capacidad para el encuentro, la identificación con el otro, de una manera muy rápida hay una... establece muy rápido mecanismos de compasión, de identificación con el que lo pasa mal, que no quiere decir luego que sean buenas personas eh... Porque luego hay buah (se ríe) de todo. Tienen muy pocos prejuicios en relación a... más que con las relaciones multiculturales, tiene que ver con saberse desde un punto de vista social y económico. Tienen

muy poca... muy pocos complejos a la hora de... de establecer una relación de igual a igual independientemente de la persona que tengan enfrente... a nivel cultural más del tipo de origen y tal...” (P1HAlgeciras)

Con respecto a si el profesorado valora positiva o negativamente el hecho de vivir en un entorno fronterizo, tanto a nivel personal como para su alumnado, todo el profesorado entrevistado tanto marroquí como español, ha afirmado de manera unánime que, sin lugar a dudas, es un aspecto totalmente positivo, tal como podemos apreciar por ejemplo en las respuestas de los siguientes dos profesores:

“Yo creo que el espacio fronterizo es muy positivo y más si se trabaja. Desde la educación y aquí en los institutos y en este en Algeciras, mm... se puede ver el resultado de vivir de lo que es vivir en el sur de España y con el norte de Marruecos, hay una mezcla de cultura muy fuerte y en los institutos y más en este barrio se puede apreciar más fácilmente que en otros barrios... digamos que... digamos menos castigados” (P3MAlgeciras).

“Solo puede aportar cosas positivas, siempre y cuando claro, haya una buena relación entre ambos países. Tanto para mi alumnado como para mí, vivir en un entorno fronterizo, supone un aumento de puestos laborales y una clara fuente de riqueza lingüística y cultural” (P1MTetuán).

Sin embargo, nos gustaría añadir, que, aunque la valoración general sea positiva, algunos matizan que las situaciones particulares de algunos jóvenes o su contexto socioeducativo, la gestión de la multiculturalidad, y el vivir en cerca del otro país sí que podría generar posibles aspectos negativos:

“Vivir en una zona fronteriza les dará más oportunidades de trabajo y otras visiones, y empatía hacia el otro. Pero para algunos jóvenes, no es así. Me refiero a aquellos jóvenes que tienen que emigrar y cruzar el estrecho para tener una vida mejor, ya que sus condiciones son muy malas” (P1MTánger).

“Depende de la gestión de ese espacio fronterizo. mm... porque plantea una permeabilidad y una cercanía que en otros sitios es mucho más difícil. mmm... claro, la cuestión es que gestión se hace de esa multiculturalidad, de esa frontera, de esas migraciones... aquí por ejemplo, es muy llamativo la concentración de la población inmigrante está en el barrio más castigado de manera económica y bueno... ahí hay unas cosas y unas cuestiones que no son tan positivas” (P1HAlgeciras).

En esta misma línea, en lo relativo a si el profesorado estima que su alumnado está preparado para vivir en una sociedad multicultural, en el caso del profesorado español, en su casi totalidad exceptuando a P3Línea que ha sostenido que igual no todos, “pero la gran mayoría sí”, el resto han opinado afirmativamente de manera totalmente homogénea a esta cuestión:

“¿Los nuestros?, yo creo que sí. De hecho muchos ya ha nacido en una sociedad multicultural, cuando aquí en la Línea era rarísimo de... yo recuerdo cuando los primeros senegaleses llegaron a la Línea, aquello bueno era... y hoy en día no, ahora la Línea yo no es multicultural solo por el tema de...de marroquíes o que haya gitanos en la Línea. Es que aquí hay muchísimos países” (P2MLínea).

“Totalmente, sí. Han nacido, han crecido... en una sociedad multicultural. Es un hecho que... inconscientemente no se dan cuenta del valor añadido que tiene porque han nacido aquí, pero es una riqueza tremenda que si... la gestionan muy bien. Aunque como te he dicho antes... no se juntan tanto como deberían estar, todavía no son tan tolerantes como... mm... eso se debe trabajar más..., pero si hablamos en general... si... están más que preparados para vivir en una sociedad multicultural” (P3MAlgeciras).

Incluso, otro dato que nos gustaría destacar con respecto a este punto, en el caso de la profesora 2 de Algeciras, a aparte de valorar que su alumnado está más que capacitado para vivir en una sociedad multicultural añade que “además yo se lo digo a ellos”, comentando asimismo la siguiente práctica educativa que hace con ellas y ellos durante sus clases:

“Yo sé algo de dariya y cuándo termina el Ramadán al igual que en navidades decoramos la clase pues a ellos también... hacemos un cartelito ¿no? En dariya... hombre claro un poquito porque creo que para ellos es importante y si ellos son muy respetuosos con nuestras fiestas lo menos que podemos hacer es ser respetuosos con la suya” (P2MAlgeciras).

En el caso del profesorado marroquí, las respuestas no han sido muy dispares, tal como podemos apreciar en palabras de la profesora 1 de Tetuán, “En general sí, es decir, los alumnos que viven aquí sí, porque es la única sociedad que conocen, y por lo tanto están preparados, pero los del sur les suele costar más”; o como según sostiene la profesora 2 de Tetuán al opinar que su alumnado está familiarizado con la sociedad multiculturalidad debido a que han nacido en dicha sociedad y “ya viven en un entorno que respeta la multiculturalidad”.

A través de nuestros resultados, podemos observar que de los doce docentes entrevistados, ha habido uniformidad con respecto al valor positivo que creen que tiene la educación para favorecer la convivencia pacífica de sus alumnas y alumnos en el entorno multicultural y

fronterizo en el que habitan, tanto en la parte española como marroquí estudiada. Ello lo podemos ver reflejado en sus numerosas pero similares respuestas entre las cuales vamos a destacar las dos siguientes:

“Yo creo que es súper importante porque es de donde ellos practican directamente la interculturalidad, la multiculturalidad mm... no sé practica en la familia, las familias son más bien homogéneas...” (P1HAlgeciras).

“El papel de la educación es vital. Se deben implantar asignaturas y actividades que ayuden a desarrollar el sentimiento de empatía entre el alumnado, para que no haya lugar a conflictos culturales entre los jóvenes de ambas partes de la frontera”. El profesor 3 de Tetuán añadió que por la cercanía geográfica de ambos países era algo común que en las clases estuviesen formadas por alumnado diferente tanto cultural como étnicamente. Dicha realidad para P3 lejos de plantearse como un problema, es una ventaja. Sin embargo, lo que plantea como inconveniente es *“el nivel de vida es diferente, y yo creo que ahí es cuando se pueden generar conflictos, cuando los adolescentes no tienen las mismas necesidades”*. Pero concluye afirmando que *“una vez más, el papel de la educación es clave para limar cualquier tipo de convivencia no pacífica”* (P3Tetuán).

En relación al tipo de formación que ha recibido el profesorado que se ha entrevistado en este estudio, hemos podido ver respuestas diferenciadas entre un país y otro. Con respecto a España, ha habido más heterogeneidad en las respuestas, afirmando tal como podemos apreciar en palabras de P3 Algeciras *“¿Formación? ninguna, a parte de mi experiencia adquirida personal pero formación en... en diversidad multicultural... ninguna”*. Mientras que en el caso del profesorado marroquí las respuestas han sido un poco más homogéneas. Cuatro entrevistados han afirmado haber recibido formación como podemos apreciar en las respuestas por ejemplo de la P2Tetuán y el P3Tetuán, respectivamente: *“En mi formación en la academia de profesores he tenido la oportunidad de participar en un programa de intercambio de profesores con Francia (...) sin duda me ha sido de mucha utilidad”*, *“He recibido formaciones y seminarios de diversidad cultural”*; aunque este último acabó añadiendo *“Aunque actualmente, se han reducido ese tipo de cursos, y solo se exige el mínimo necesario. Es algo totalmente erróneo, y es un aspecto al que se le debe dar una total prioridad”*.

Con respecto a si el profesorado entrevistado valora que la formación que han recibido en torno a la educación en contextos multiculturales es suficiente, todos los docentes entrevistados excepto una ha afirmado que ésta es totalmente insuficiente. así:

“Insuficiente, totalmente insuficiente” (P2Línea)

“Es una formación que en mi opinión, es escasa completamente. Pero no solo aquí en Marruecos, sino a nivel mundial, en todas las sociedades no se le da el valor que merece la docencia” (P3Htetuán).

Solo una profesora (P2) de Tetuán ha afirmado que *“por el momento es suficiente”* aunque ha acabado añadiendo que *“a medida que los tiempos vayan cambiando, seguramente en el futuro se necesite más formación para poder solucionar posibles problemas en el futuro”*.

Los retos ante la multiculturalidad no solo recaen en la formación del profesorado sino también en el papel de las administraciones educativas y la sociedad civil, tal como se pone de manifiesto en diferentes estudios (Del Arco, 2000).

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Este es un estudio novedoso, del que no existen precedentes, hasta donde nosotras conocemos. Por tanto, no resulta posible comparar los resultados obtenidos con los de investigaciones previas. La singularidad de la frontera sur de Europa hace que tampoco podamos comparar los resultados con los de otras investigaciones llevadas a cabo en otras fronteras, como la de México con EEUU; en la que si se ha avanzado más en este tipo de estudios⁷⁵. Este constituye, desde nuestro punto de vista, el principal punto fuerte y al mismo tiempo el principal punto débil del trabajo. Es una investigación que ha comenzado a abrir un camino que debe seguir explorándose, superando las dificultades que también tiene para las instituciones académicas la cooperación transfronteriza.

Los y las docentes marroquíes consideran muy positivo tanto para ellos como para su alumnado vivir en un entorno fronterizo y multicultural, por las oportunidades culturales y laborales que conlleva. Uno de ellos matiza que pueden darse roces por las diferentes tradiciones culturales de ambas sociedades, una más liberal y otra más conservadora.

Sin embargo, los y las docentes españoles entrevistados a menudo mencionan junto con los aspectos positivos de la multiculturalidad los conflictos de convivencia que la acompañan, derivados tanto de la propia diversidad cultural como de los diferentes intereses económicos de los países en contacto. también mencionan el tema del narcotráfico como aspecto negativo ligado al ámbito fronterizo.

⁷⁵ Recomendamos para el lector interesado los trabajos del Colegio de la Frontera Norte disponibles en <https://www.colef.mx/>

Sobre la convivencia, los docentes españoles a menudo especifican que aunque hay mucha multiculturalidad en sus ciudades, los y las estudiantes no se relacionan mucho entre sí, existiendo cierta tendencia a la socialización endogrupal, especialmente en las relaciones que se dan fuera del instituto.

Al describir a su alumnado, el profesorado marroquí destaca sus cualidades positivas (trabajadores, respetuosos, etc.) pero también muestra su profunda preocupación por el deseo tan fuerte de emigrar a Europa que muestran los chicos y chicas con los que trabaja, debido a la falta de oportunidades y libertades que tienen en su país.

Por su parte, el profesorado de la orilla española destaca de su alumnado la empatía y la capacidad para identificarse con el que lo pasa mal, superando las diferencias culturales, por la pertenencia a un nivel socioeconómico común. También describen la conciencia que observan en ellos de vivir en la frontera y de aspectos negativos relacionados con ella que ya forman parte de su identidad, como el narcotráfico.

El profesorado de ambas orillas valora positivamente el papel de la educación para favorecer la convivencia pacífica de sus alumnas y alumnos en el entorno multicultural y fronterizo en el que habitan. En estos tiempos en los que la intolerancia crece en el ámbito político y social, la educación debe seguir contribuyendo a apuntalar las convicciones antirracistas.

Los datos recogidos sugieren la conveniencia de trabajar desde la educación por una visión más horizontal de la frontera, partiendo de un mayor conocimiento de la cultura marroquí por parte de los adolescentes españoles y una mayor valoración desde el lado marroquí de su propia identidad cultural, lastrada por décadas de protectorado español y francés.

Desde el sistema educativo marroquí se podría intervenir para que las decisiones sobre una posible emigración futura se tomen en base a expectativas realistas, que partan de una buena información sobre la realidad que viven en España y otros países europeos las personas jóvenes que emigran. Desde el lado español, debería apostarse más decididamente por una visión positiva de la multiculturalidad y por el papel de la educación en la superación de los conflictos que puedan derivarse de ella.

Cabe añadir como reflexión que atraviesa todos los temas abordados, la presencia en el profesorado de un discurso muy marcado por el “ellos” y el “nosotros”, “los nuestros”, etc. Quizá también el propio planteamiento de las entrevistas haya contribuido a ello por centrarse en la frontera y sus dos orillas.

La educación es la herramienta clave e imprescindible mediante la cual se favorece en el aula una convivencia pacífica y multicultural en entornos fronterizos, tales como los dos estudiados. Es interesante recalcar, tal como se ha podido observar en el presente estudio, que la educación posee un papel fundamental, que no puede ser llevada a cabo sin el rol fundamental del profesorado.

La diversidad cultural y la presencia de la multiculturalidad entre el alumnado no debería suponer un obstáculo en su proceso de enseñanza, sino una fuente de riqueza. Para ello, el profesorado debe poseer las herramientas curriculares y la formación necesaria para educar en base a ello y facilitar su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En general, el profesorado de ambas orillas cree haber recibido una formación muy escasa para ejercer la docencia en contextos multiculturales. Tanto desde las Facultades como desde las instituciones responsables de la formación permanente debería hacerse un esfuerzo para mejorar la formación del profesorado en este ámbito. La diversidad cultural y la presencia de la interculturalidad entre el alumnado no debería suponer obstáculos en su proceso de enseñanza, sino una fuente de riqueza. Para ello, el profesorado debe poseer las herramientas curriculares y la formación necesaria para educar en base a ello y facilitar su proceso. Estiman que hay una clara necesidad de crear espacios educativos mediante los cuales aprendan a vivir de manera adecuada en la comunidad socioeducativa diversa en la que se encuentran.

En definitiva, cómo se ha propuesto y explicado en numerosas ocasiones a lo largo de las entrevistas, el profesorado defiende como la educación intercultural es el mecanismo correcto a través del cual se puede avanzar hacia una escuela inclusiva y mejorar la convivencia en la zona fronteriza estudiada.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- APDHA Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía (2020). *Derechos humanos en la frontera sur*. <https://apdha.org/media/informe-frontera-sur-2020.pdf>
- Bauman, Z. (2002). *La modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco, S. (2005). Interculturalidad e inclusión: principios para evaluar la acogida del alumnado de origen extranjero. *Aula de innovación educativa*, 147, 64-68.
- Cembrero, I. (2006). *Vecinos alejados. Los secretos de la crisis entre España y Marruecos*. Galaxia Gutenberg.

- Del Arco, I. (2000). Entre el estigma y la utopía. Hacia un desuso de la interculturalidad. *Aula de Innovación Educativa*, 97, 49-52.
- Escarbajal, A. (2011). Hacia la educación intercultural. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 18, 131-149.
- Goenechea, C.; Gallego-Noche, B. & Belkat, S. (2021). Adolescencia e interculturalidad en la frontera sur de Europa. *En Libro de actas CIMIE21. AMIE*.
<https://amieedu.org/actascimie21/>
- Gómez Trujillo, C.A. (2014). Políticas públicas en educación en zonas fronterizas. *Justicia*, 25, 171-179.
<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/justicia/index.php/justicia>
- González Arroyo, M. J. (2017). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), 144-159.
- Martín. J.P. & García Caba, M. (Coords.) (2021). *Frontera Sur. Voces y relatos en los márgenes*. Ediciones Trea.
- Núñez, V. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Terrón-Caro, T. & Cobano-Delgado, V. P. (2015). Interculturalidad e inclusión del alumnado marroquí en educación primaria de Andalucía. *Educação e Pesquisa*, 41, 101-117.
<https://doi.org/10.1590/s1517-97022014111514>

COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE: MÁS ALLÁ DE LA INFORMÁTICA

Alba Torrego González

Universidad Complutense de Madrid

altorreg@ucm.es

PALABRAS CLAVE

Alfabetización mediática, competencia digital del profesorado, redes sociales, educación superior

RESUMEN

La competencia digital del profesorado es una de las cuestiones más debatidas actualmente en la formación del profesorado. Más allá del uso instrumental de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), el profesorado debe conocer la influencia de los medios en el plano educativo, pero, también, en un plano social. La competencia digital no puede limitarse al uso instrumental de las TIC. En este trabajo se presenta una intervención llevada a cabo en el Grado en Pedagogía y el Grado en Educación Social para la formación docente en alfabetización mediática. Consiste en que el alumnado realice una pequeña investigación de la recepción de un programa de telerrealidad a partir de los comentarios dejados por los espectadores en las redes sociales. Los resultados, que se extraen del análisis de las producciones realizados por el alumnado, muestran como el análisis de los medios, como la televisión o las redes sociales, pueden fomentar el debate y la reflexión sobre los productos mediáticos actuales. Se concluye con la necesidad de que la educación mediática sea una pieza clave en la formación en competencias digitales del profesorado.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) están muy presentes en nuestro día a día. El impacto de las TIC en nuestras vidas y la digitalización se han convertido en temas habituales de conversaciones informales y de debates de diferente índole.

En el ámbito educativo, el desarrollo de la competencia digital docente ha sido uno de los núcleos del debate sobre la formación docente. Desde hace décadas, las instituciones educativas han tomado consciencia de ello y han incorporado nuevos dispositivos, herramientas y aplicaciones tecnológicas a la docencia. Si hay una palabra que marca nuestra época es la de digitalización porque esta nueva realidad exige el replanteamiento de las competencias,

conocimientos y habilidades básicos de los ciudadanos para su participación en diferentes ámbitos. Precisamente, la competencia digital del profesorado ha sido uno de los aspectos más cruciales en el debate educativo. Surgen nuevas cuestiones sobre cómo desarrollar o, incluso, cómo medir el nivel de desarrollo de esta competencia, tanto en el alumnado como en el profesorado. Unido esto a la situación de pandemia, donde se recalca la importancia de la alfabetización digital en educación, es necesario pensar en cómo se aborda tanto desde la educación formal como desde lo no formal.

1.1. Competencia digital docente

A lo largo de los años, varios autores y organismos han definido el término “competencia digital del profesorado” o “competencia digital docente” y han descrito algunos de los elementos competenciales que la componen. Por ejemplo, Gisbert y Esteve (2016), definen esta competencia como aquellas herramientas, actitudes y conocimientos referentes a ámbitos tecnológicos, comunicativos, informacionales y mediáticos, que dan lugar a la alfabetización docente y que les sirve tanto a nivel personal como para garantizar una educación de calidad a su alumnado. Durán, Prendes y Gutiérrez (2016) hablan de las dimensiones de la competencia digital, que englobaría componentes tecnológicos, informacionales y de alfabetización multimedia y el empleo de diferentes tecnologías en sus aulas con criterios pedagógicos. Ambas definiciones coinciden en que se trata de una competencia profesional que permite diseñar, implementar y evaluar acciones formativas en las que el profesorado emplea de forma didáctica las Tecnologías de la Información y la de la Comunicación (TIC) (European Union, 2019).

En el caso de España, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), Unidad del Ministerio de Educación y Formación Profesional, que se ocupa de la educación digital, propuso y aprobó en 2020 un Marco de Competencia Digital docente, que es la actualización de Marcos ya propuestos con anterioridad. Esta propuesta surge de la adaptación al contexto español del Marco de competencias digitales para los educadores (DigCompEdu) (2017), elaborado por el Joint Research Centre (JRC) y publicado por la Comisión Europea (Carretero, Vuorikari y Punie, 2017). Dos años más tarde, en 2022, se ha presentado una modificación de este Marco para adecuarlo al contexto educativo. En esta ocasión, se parte de un enfoque diferente, que se centra en las funciones profesionales del profesorado. Así, el fin de este Marco es describir las competencias digitales de cualquier docente de las enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica de Educación a lo largo de las distintas etapas de su desarrollo profesional y se estructura a partir de las funciones que todos los docentes comparten.

El Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD) (INTEF, 2022) se organiza en seis áreas que toman en consideración diferentes aspectos de las actividades profesionales de los docentes:

- Área 1: Compromiso profesional. Uso de las tecnologías digitales para la comunicación; la coordinación, participación y colaboración dentro del centro educativo y con otros profesionales externos; la mejora del desempeño a partir de la reflexión sobre la propia práctica; el desarrollo profesional y la protección de los datos personales, la privacidad y la seguridad y el bienestar digital del alumnado en el ejercicio de sus funciones.
- Área 2: Contenidos digitales. Búsqueda, modificación, creación y compartición de contenidos digitales educativos.
- Área 3: Enseñanza y aprendizaje. Gestión y organización del uso de las tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje.
- Área 4: Evaluación y retroalimentación. Utilización de tecnologías y estrategias digitales para mejorar la evaluación, tanto del aprendizaje del alumnado, como del propio proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Área 5: Empoderamiento del alumnado. Uso de las tecnologías digitales para mejorar la inclusión, la atención a las diferencias individuales y el compromiso activo del alumnado con su propio aprendizaje.
- Área 6: Desarrollo de la competencia digital del alumnado. Capacitación de los estudiantes para utilizar de forma creativa y responsable las tecnologías digitales para la información, la comunicación, la participación segura en la sociedad digital, la creación de contenidos, el bienestar, la preservación de la privacidad, la resolución de problemas y el desarrollo de sus proyectos personales.

Como se observa en estas áreas, el desarrollo de esta competencia desafía al profesorado en dos niveles: deben desarrollar sus propias competencias digitales para, después, posibilitar el desarrollo de actividades educativas que doten al alumnado de las competencias necesarias para desarrollarse en un mundo digitalizado. El Informe Horizon 2019 sobre Enseñanza Superior (Alexandre, 2019) ya remarcaba la idea de que la competencia digital no es solamente entender cómo usar las tecnologías, sino que indefectiblemente pasa por la necesidad de comprender el profundo impacto de las tecnologías en un mundo digital y promover la colaboración para integrarlas de modo efectivo. Así, las infraestructuras tecnológicas son necesarias, pero no son suficientes; la clave está en el trabajo y la formación del profesorado en este nuevo contexto tecnológico. La competencia digital va mucho más allá de usar tecnologías digitales. En ese

mismo sentido se articulaba ya el modelo de competencias clave de la Comisión Europea, donde se define la competencia digital como “uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación” (Comisión Europea, 2006, p. 15).

En el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente, citado anteriormente, llama la atención que la alfabetización mediática se incluye únicamente en el Área 6, que está destinada al desarrollo de la competencia digital del alumnado. En ella se enumeran las siguientes estrategias pedagógicas para el desarrollo de la competencia digital del alumnado:

- Navegación, búsqueda y filtrado de información. Estrategias de búsqueda y aspectos básicos del funcionamiento de los algoritmos y desarrollos de IA empleados por los navegadores, motores de búsqueda y dispositivos conectados que emplean IoT para proporcionar la información.
- Criterios de calidad para la evaluación de fuentes de información y datos y estrategias para su aplicación.
- Estrategias de organización, almacenamiento, tratamiento y recuperación de información y datos.
- Actitud crítica hacia la calidad de las distintas fuentes de información.

A pesar del loable esfuerzo para incluir la alfabetización mediática en la competencia digital se encuentran varios problemas. En primer lugar, no se hace referencia en el Marco a que el profesorado deba desarrollar la alfabetización mediática en su desarrollo como docente. Esto contrasta con las propuestas realizadas en los últimos años por autores como Gutiérrez-Martín y Torrego (2018) donde se hace hincapié en la necesidad de que el profesorado se forme sobre educación mediática y sean capaces de reflexionar críticamente sobre los medios para poder luego llevarlo al aula. Además, las estrategias citadas en esta área hacen únicamente referencia al procesamiento de la información, dejando muchas áreas de interés de la educación mediática fuera de la propuesta. Respecto a esto, Potter y McDougall (2017) ya avisaban de que los últimos marcos competenciales elaborados en Europa y América ignoran dos importantes dimensiones que están en el origen de la educación en medios: los estudios culturales y las alfabetizaciones sociales. La competencia en alfabetización mediática de los educadores y educadores queda así bastante supeditada al uso instrumental de los medios como recurso de búsqueda de información, sin una reflexión crítica más profunda.

1.2. Competencia digital, multialfabetizaciones y ciberciudadanía

La competencia digital del profesorado no puede ser ajena a la sociedad en que se enmarca y en la que adquiere su sentido. La incorporación de ordenadores, dispositivos o aplicaciones digitales o la mejora de la conectividad no puede ser el centro de la alfabetización digital. Tampoco puede serlo la codificación y decodificación de la información digital porque el simple acceso a la información no proporciona conocimiento. Prueba de ello, es que a esta revolución informacional podríamos relacionarla con el término “posverdad”. En una sociedad donde parece muy fácil el acceso a la información, se distorsiona cada vez más la realidad y se manipulan creencias y emociones para influir en la opinión pública.

Por ello, para poder ejercer las diferentes dimensiones de la ciudadanía, se debe repensar la competencia digital docente. Esto no debe hacerse únicamente desde la educación formal sino también desde lo informal. Como afirman Díez-Gutiérrez y Nafría (2018), la cibersociedad ha expandido el espacio de aprendizaje generando “ecologías de aprendizaje ubicuo”, que son entornos que fomentan y apoyan la creación de redes y comunidades de aprendizaje expandido (Cope y Kalantzis, 2010). Allí se generan nuevas formas de interacción educativa en las que no suele repararse desde la educación reglada (Buckingham, 2007). En ellas tiene cabida no solo la diversidad socioeconómica y cultural de quienes participan y las formas de aprendizaje interactivas, multimedia y expandidas, sino también un alto nivel de implicación ciudadana en el acceso, la producción y el intercambio de saberes (Cobo y Moravec, 2011). Para poder contribuir al desarrollo de una ciberciudadanía crítica y participativa, estos espacios deben ser abordados desde el plano educativo.

Coincidimos con la visión ofrecida en el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (INTEF, 2022), en el que se afirma que la competencia digital ha pasado a formar parte indispensable de la alfabetización elemental del siglo XXI, junto con la lectoescritura y el cálculo. Es por ello, que debemos hablar de multialfabetizaciones. Esta alfabetización múltiple engloba más dimensiones que el simple conocimiento instrumental del uso de los medios. El mero dominio de unas herramientas que favorecen el intercambio de información, una alfabetización puramente instrumental, no es suficiente para fomentar una cibercuidanía crítica, libre y democrática para la creación y el disfrute de una sociedad más justa. Como ya pronosticaba Gutiérrez-Martín (2003):

Con la expresión alfabetización múltiple, como veremos más detenidamente en el capítulo siguiente, nos referimos a los aspectos básicos de una educación para comprender y mejorar el mundo: una educación para la diversidad, para la tolerancia, para la paz, para la igualdad de oportunidades. La alfabetización múltiple, más allá de

su dimensión instrumental y básica, fundamentalmente lingüística, comprende una dimensión emocional, una dimensión ética o moral, una dimensión social. Sólo así la alfabetización puede contribuir al desarrollo integral de la persona en su entorno social (p.14).

Bautista (2007) también señala que al hablar de alfabetización digital no se puede reparar únicamente en lo técnico, sino que hay que incluir el componente participativo para así contribuir a una ciudadanía democrática, donde se fomente la participación por medio del conocimiento y uso de otros lenguajes y de herramientas digitales. Añade:

Esto es posible porque en este planteamiento confluyen el análisis y la producción; pues no sólo se contemplan los productos del desarrollo tecnológico y se tienen en cuenta todos los factores y elementos macro-estructurales que ayudan a entender qué herramientas existen en los centros educativos, sino que también se ponen de manifiesto los condicionantes que afectan al proceso de producción cuando se trata de construir y comunicar un discurso propio utilizando los lenguajes disponibles. El significado de las cosas y los acontecimientos es, en definitiva, el resultado de los procesos de interacción de las personas que utilizan dichos lenguajes y marcos culturales para interpretarlos en un momento y lugar determinado (p.598).

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es mostrar las posibilidades del análisis del contenido de redes sociales como herramienta de enseñanza-aprendizaje en los grados de educación para el desarrollo de la competencia digital docente y, en concreto, de la alfabetización mediática. Con ello, se pretende que el alumnado analice y tome consciencia de la realidad social respecto al uso de los medios digitales y de comunicación, no únicamente en Internet, sino en otros los medios como la televisión. A continuación, se describe la práctica realizada en segundo curso del grado en Educación Social y Pedagogía en el curso 2020/2021.

3. METODOLOGÍA

Para la realización de esta experiencia práctica, se consensuó el producto audiovisual que se iba a analizar con el alumnado de la materia “Informática educativa aplicada a la intervención pedagógica” del Grado en Pedagogía y “Tecnologías de la Información y de la Comunicación aplicadas a la Educación Social”. Tanto el profesorado como el alumnado estuvieron de acuerdo en que el programa de telerrealidad *La isla de las tentaciones* era una buena opción debido a la vinculación emocional que se genera en los espectadores, que se sienten parte de una

comunidad y participan e interaccionan más en redes sociales (Esnaola, 2017). Gran parte del alumnado de la asignatura eran espectadores del programa y lo conocían muy bien. A esto se suma que fue el programa no deportivo más visto en los 14 años de historia del canal de televisión “Cuatro”. Este programa se convirtió en uno de los focos de atención de todo el país, hasta el punto de convertirse en popular en memes y entornos digitales.

A la hora de analizar los mensajes en redes sociales en relación con este programa de televisión se ha empleado el enfoque de investigación se centra en la Comunicación mediada por Ordenador (*Computer-mediated communication*). Esta ha sido definida como la interacción verbal que se desarrolla en el ámbito digital (Herring, 2004) y, dentro de esta disciplina, en el Análisis del discurso mediado por ordenador puesto que se realizan observaciones empíricas de los mensajes producidos en Twitter o Instagram.

Es necesario, por lo tanto, dar unas pautas básicas al alumnado para que pueda enfrentarse a esta tarea. Lo primero es formar un corpus de estudio integrado por mensajes producidos en entornos digitales. En esta propuesta se trabajó con Twitter pues ofrece una *Application Programming Interface* (API) que hace más sencillo poder encontrar los mensajes en los que aparece una determinada palabra (Kwak et., 2010) Otra opción que se sugirió fue recopilar los comentarios de los perfiles personales de los participantes en la red social Instagram, con el objetivo de analizar las reacciones de los espectadores a los acontecimientos mostrados en el programa. Casi todos los concursantes tenían perfil personal en Instagram.

A la hora de realizar el corpus, se debe tener en cuenta que el alumnado no ha tenido mucho contacto aún con la investigación. Por este motivo, se debe flexibilizar la recogida. Más que la búsqueda del rigor científico, que sería imprescindible en una investigación, el fin de la práctica es que sean conscientes de que las redes sociales son una buena herramienta para conocer la realidad y que son entornos en los que también se construye la identidad y la ideología.

Se propuso al alumnado las siguientes posibilidades para realizar esta pequeña investigación:

- Análisis de tuits en la red social Twitter: Extrae 30 tuits con la etiqueta *#laisladelastentaciones4* Analiza los temas de los que se habla. Algunas ideas: ¿Qué adjetivos se dedican a los hombres y a las mujeres? ¿Se genera discurso de odio? ¿Los espectadores creen que lo que están viendo es totalmente real? ¿Qué aspectos positivos y negativos se valoran de los personajes? ¿Cómo se ven las relaciones amorosas? ¿se ataca a los personajes por cuestiones de género?
- Análisis de mensajes en la red social Instagram: Accede a la cuenta de Instagram del programa (@islatentaciones) o a las cuentas de alguno de los participantes. Busca las fotografías que los participantes publicaron entre los días 18 y 19 de octubre. Elige dos

imágenes: en una que aparezca un personaje o pareja a la que creas que los espectadores valoran positivamente y otra en la que aparezca una imagen de una pareja a la que creas que los espectadores valoran positivamente. Extrae 20 comentarios al azar de cada una de esas fotografías. Algunas ideas: ¿Qué adjetivos se dedican a los hombres y a las mujeres? ¿Se premian determinados comportamientos en función del sexo? ¿Qué aspectos positivos y negativos se valoran de los personajes? ¿Se genera discurso de odio? ¿Los espectadores creen que lo que están viendo es totalmente real? ¿Cómo se ven las relaciones amorosas? ¿se ataca a los personajes por cuestiones de género?

Para la codificación, el alumnado sugirió estas categorías:

- Comentarios dirigidos a los participantes en el programa: aspectos positivos y negativos que valoran en función del sexo.
- Comentarios sobre las relaciones amorosas de los participantes.
- Comentarios agresivos/hirientes hacia los participantes, con especial atención al sexo del participante.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Lo primero que llama la atención a la hora de llevar a cabo esta práctica es que el alumnado de los dos grados muestra un desarrollo alto de competencia instrumental en el manejo de redes sociales. A pesar de las reticencias que podrían surgir en un primer momento para acceder a las redes sociales, todo el alumnado acogió la propuesta con mucho interés. No hubo ningún caso en que hubiera que responder dudas sobre el manejo instrumental de redes sociales como Instagram o Twitter pues todo el alumnado sabía buscar hashtags específicos. A esto se une el excelente manejo de programas y aplicaciones de edición de texto e imagen, que habían desarrollado de forma autónoma o, incluso, en el marco de otras materias del grado. Los primeros problemas surgieron en la clasificación y análisis de información. Ahí el alumnado se muestra más perdido. Estas competencias, que se trabajan a partir de la alfabetización informacional, no han sido muy desarrolladas por el alumnado en sus estudios previos.

Es importante señalar que las publicaciones analizadas por el alumnado constituyen una muestra intencional de la que no se pueden extrapolar generalizaciones para abarcar al conjunto de la población, sin embargo, su estudio permite comprender mejor la visión de género de los espectadores de estos programas de televisión.

Una de las cuestiones que más llama la atención al alumnado es que los espectadores no diferencian entre ficción y realidad y piensan que conocen muy bien a los participantes. Por este motivo, se creen en el derecho a opinar sobre lo que ven y se encuentran numerosos

comentarios como “Tu comportamiento ha dejado mucho que desear como persona y como mujer. Así que, si te molesta, no vayas a la tele. Es fácil”. Estos comentarios encontrados por el alumnado sirven de punto de inicio en clase para la reflexión sobre cuáles son los patrones esperables de comportamiento para las mujeres según los espectadores, como se muestra en la Figura 1

Figura 1



Nota. trabajo realizado por una alumna

A nivel educativo y social, es importante la reflexión sobre esta diferenciación entre realidad y ficción en los medios. Los medios crean representaciones de la realidad y estas no son neutrales. Por ello, cada ciudadano debe estar capacitado para distinguir la representación de la realidad. La cultura participativa en entornos digitales permite a la ciudadanía participar y empoderarse, pero también producir discursos de odio. En este caso, las historias televisadas en el programa generan comentarios de odio en los perfiles de los participantes. Hacia las mujeres participantes, se repiten calificativos como falsa, fea, asquerosa, guarra o payasa y los espectadores se alegran de que sean ridiculizadas por sus parejas. La falta de reflexión sobre lo que se ve, unido a una falta de alfabetización en la interpretación de diferentes lenguajes, da lugar al fanbullying, que es la relación pernicioso entre fans y artistas de la industria televisiva a través de las redes sociales (Vizcaíno-Verdu, Contreras-Pulido y Guzmán-Franco, 2020). De esta forma, se rompen las relaciones sociales tradicionales y se desbordan los códigos éticos. A causa de la confusión entre representación y realidad y de la desmesurada implicación de la audiencia en redes sociales, del linchamiento virtual a los personajes se pasa al acoso real a las personas en las situaciones de su vida diaria. Es tarea de la educación, por lo tanto, abordar estos aspectos tanto en entornos formales como no formales de aprendizaje. A través de esta práctica, el alumnado es consciente de ello.

Otro punto de interés es el análisis de los medios de comunicación, desbordando así la frontera de la competencia digital como uso de la informática. Es necesario reflexionar, tanto desde la Pedagogía como desde la Educación Social, sobre la influencia de los medios en el imaginario colectivo. En el caso concreto que analizamos, el programa *La isla de las tentaciones* permite conocer cómo reaccionan los espectadores a determinados temas sobre el amor. En este sentido, se pueden abordar cuestiones de género o de carácter afectivo sexual. La mayoría del alumnado repara en esta cuestión y se asombra de las reacciones de las personas que escriben los mensajes en las redes sociales. El análisis de redes sociales y de medios como la televisión les permite, por lo tanto, ser conscientes de la realidad social en la que viven y ser conscientes de la importancia de abordarlo en educación. Precisamente, en la vigente ley de educación se hace referencia a que uno de los principales temas que deben abordarse en todos los niveles educativos es el de la igualdad de género entre hombre y mujeres.

Después de que el alumnado realizara su análisis individual, en el aula se comentaron algunos de las líneas de intervención educativa que creían que debían trabajar como educadores y educadoras tras la realización de esta práctica. Estas fueron algunas de las que citaron como relevantes:

- Desarrollar la alfabetización mediática para lograr que los espectadores y las espectadoras puedan distinguir entre realidad y ficción porque esto puede afectar a la propia vida personal, al autoconcepto, a la construcción de identidades y a las relaciones sociales que establecemos con otras personas puesto que, en muchas ocasiones, lo que sucede en estos programas y sus protagonistas llegan a convertirse en referentes.
- Trabajar con el alumnado las relaciones amorosas o sexoafectivas y comprender que no todo vale.
- Comprender que juzgar no es ayudar
- Trabajar y fortalecer la empatía y conductas cívicas en las redes sociales.

A partir de estas ideas, se concluye con el desarrollo de una propuesta didáctica o socioeducativa sobre alfabetización mediática empleando las redes sociales y aprovechando los conocimientos sobre pedagogía social del alumnado. Con ello, se pretende mostrar al alumnado que esto puede llevarse al plano educativo y que es factible. La idea base de la que se parte para plantear estas intervenciones es que los espectadores no son únicamente espectadores, sino que tienen otro tipo de contextos donde también crean ideas, desarrollan su personalidad y construyen opiniones. Para inspirar y fundamentar las ideas del alumnado se parte de propuestas relacionadas con la pedagogía de la televisión (Aguaded, 2005). Algunas de ellas están

relacionadas con la edición de materiales didácticos o el fomento de campañas institucionales con familias, docentes y alumnado. Hay un acuerdo entre alumnado y docente de que la mejor forma de trabajar estos programas no puede ser a partir de la prohibición, sino del análisis. Esto deja de lado el enfoque inculcador de la educación mediática, que, en los años ochenta, trataba de proteger a la infancia de la influencia negativa de la televisión y otros medios de comunicación a través de la prohibición (Gutierrez y Tyner, 2012).

A continuación, se muestra una de las propuestas socioeducativas que planificó el alumnado tras realizar el análisis de redes sociales, como se muestra en la Figura 2.

Figura 2

<u>Desarrollo de las actividades:</u>	<u>Recursos materiales:</u>
<p>A.1. Parte 1. Visionado de vídeos: 10 minutos. Se observan vídeos seleccionados previamente que reflejen situaciones de conflicto en las parejas de La Isla de Las Tentaciones.</p> <p>Parte 2. Reflexión por grupos: 10 minutos Se plantean preguntas sobre las que reflexionar en grupos de 5/6 personas: - ¿Qué tipo de valores y actitudes creéis que tiene que haber dentro de una pareja? - ¿Los vídeos que hemos visto reflejan estos valores y actitudes? - ¿Qué actitudes negativas creéis que aparecen en los vídeos que hemos visto?</p> <p>Parte 3. Puesta en común: 10 minutos Se habla sobre lo reflexionado, aclarando cuáles son las actitudes negativas: gritos, insultos, pasividad, ridiculización, burlas... Después, se escriben en un papel continuo las ideas recogidas sobre las actitudes positivas que deberían aparecer en las relaciones de parejas.</p> <p>A.2. Parte 1. Planteamiento de conflictos: 10 minutos Por los mismos grupos, se reparten temas que pueden causar conflictos. Dependiendo del número de grupos, algunas ideas pueden ser: los celos, el tiempo que se dedica, la confianza... Se pueden repetir también, si son importantes. Los grupos plantean un ejemplo de conflicto que podría surgir en relación con ese tema propuesto, que pueden aparecer en los vídeos vistos o no.</p> <p>Parte 2. Rol-playing: 15 minutos Se prepara una pequeña representación de 2 minutos sobre cómo se podría solucionar el conflicto de una forma positiva. Adaptado a la edad con más o menos ayuda de las educadoras.</p> <p>Parte 3. Evaluación de la actividad: 5 minutos Se evalúa de forma general los aprendizajes adquiridos, las reflexiones y las posibles aplicaciones en su vida diaria.</p>	<p>Videos seleccionados en drive o pen drive. Ordenador, pantalla y altavoces. Papel continuo. Bolígrafos.</p> <p><u>Recursos humanos:</u> Dos educadoras sociales</p>

Nota. Trabajo realizado por una alumna de Educación Social.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Esta propuesta supone un acercamiento a la reflexión sobre los medios del alumnado en educación. En la formación en competencias digitales del profesorado, la alfabetización crítica es esencial. Se debe reflexionar sobre el papel de las TIC en las relaciones humanas y, en general, en su papel en la sociedad. Para ello, hay que incluir la reflexión sobre las actitudes y los valores asociados a las TIC. No se trata únicamente, como expone Gutiérrez-Martín (2003) de recibir y producir discursos digitales, sino de desarrollar competencias que permitan interpretar de manera crítica y productiva la información. Los dispositivos cambian muy rápidamente y es necesario que, más que conocer su uso, la ciudadanía sea capaz de reflexionar sobre sus implicaciones educativas y sociales

Por lo tanto, para favorecer el pensamiento crítico y el acceso a la información y al conocimiento, es necesario trabajar estas alfabetizaciones. El no hacerlo supone una desventaja significativa y una disminución de poder para la persona. Los sistemas educativos deben, por lo tanto, incluir entre sus alfabetizaciones lo mediático para que todas las personas puedan comprender y analizar los sistemas de comunicación y para que, como se muestra en este caso concreto, puedan analizar críticamente programas de televisión (Ferrés y Piscitelli, 2012; Buckingham, 2019).

La realización de este tipo de prácticas en educación superior no está exenta de dificultades. Hay ciertos aspectos que requieren mucho trabajo en el aula como la organización de la información, la monitorización de redes o la protección de datos personales. Esto supone uno de los primeros acercamientos a la investigación para la mayoría del alumnado por lo que se deben ofrecer pautas muy claras e instrucciones precisas. A pesar de la dificultad del trabajo para el alumnado, este se muestra muy motivado debido a la conexión del trabajo con su realidad.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, I. (2005). Enseñar a ver la televisión: una apuesta necesaria y posible. *Comunicar*, 13(25), 51-55.
- Alexandre, B. (2019). *EDUCAUSE Horizon Report: 2019 Higher Education Edition*. EDUCAUSE.
- Bautista García-Vera, A. (2007). Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de educación*, 343, 589-600.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Polity Press.

- Buckingham, D. (2019). Teaching media in a “post-truth” age: fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education. *Cultura y Educación*, 31(2), 213-231, doi: 10.1080/11356405.2019.1603814
- Carretero, S., Vuorikari, R. y Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1. The Digital Competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Cobo, C., y Moravec, J.W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Universitat de Barcelona.
- Comisión Europea (2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2010). *Ubiquitous learning*. University of Illinois Press.
- Díez-Gutiérrez, E., y Díaz-Nafría, J. M. (2018). Ecologías de aprendizaje ubicuo para la ciberciudadanía crítica. *Comunicar*, 26(54), 49-58. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-05>
- Durán, M., Prendes, M.P. y Gutierrez, I. (2019). Certificación de la Competencia Digital Docente: propuesta para el profesorado universitario. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 187-205. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22069>
- Esnaola, G. (2017). Textos, contextos y narrativas inmersivas. En R. Aparici y D. García Marín (Coords.), *¡Sonríe, te están puntuando! Narrativa digital interactiva en la era de Black Mirror* (pp. 97-112). Gedisa.
- European Union (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union.
- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Gisbert, M. y Esteve, F. (2016). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La cuestión universitaria*, 7, 48-59.
- Gutiérrez-Martín, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Gedisa.
- Gutiérrez- Martín, A., Palacios Picos, A. y Torrego Egido, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de educación*, 352, 215-231.

- Gutiérrez Martín, A., y Torrego, A. (2018). Educación Mediática y su Didáctica: Una propuesta para la formación del profesorado en TIC y Medios. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 91, 15-27.
- Gutiérrez-Martín, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38(19), 31-39.
- Herring, S. (2004). Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior. En S.A. Barab, R. Kling y J. H. Gray (Eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* (pp. 338-376). Cambridge University Press.
- INTEF (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Kwak, H., Lee, C., Park, H. y Moon, S. (2010). What is Twitter, a social network or a news media? En M. Rappa (Ed.), *Proceedings of the 19th international conference on World wide web (WWW '10)* (pp. 591-600). ACM.
- Potter, J. y McDougall, J. (2017). *Digital Media, Culture and Education: Theorising Third Space Literacies*. Palgrave Macmillan/Spinger
- Vizcaíno-Verdú, A., Contreras-Pulido, P. & Guzmán-Franco, M. D. (2020). Construcción del concepto fanbullying: Revisión crítica del acoso en redes sociales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 57, 211-230. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2020.i57.09>

EL DEBATE DE LAS CENTRALES NUCLEARES. UN PROBLEMA SOCIAL PARA TRABAJAR LA EDUCACIÓN CRÍTICA DESDE LA ARGUMENTACIÓN, EL ANÁLISIS CRÍTICO DE LA INFORMACIÓN Y LA TOMA DE DECISIONES

María José Cano-Iglesias

Antonio Joaquín Franco-Mariscal

Universidad de Málaga

mjcano@uma.es

PALABRAS CLAVE

Pensamiento crítico, ingenieros industriales, argumentación, análisis crítico de la información, toma de decisiones.

RESUMEN

En la etapa universitaria, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico como la argumentación, el análisis crítico de la información y la toma de decisiones se vuelve imprescindible cuando los futuros profesionales deben resolver problemas reales, caso de los estudiantes de ingenierías industriales. Con idea de promover estas habilidades, este trabajo presenta una actividad denominada *Microdebate*, un debate de corta duración, donde un estudiante presenta un problema social relacionado con la ciencia y la tecnología, y otros dos estudiantes, uno a favor y otro en contra, lo debaten en el aula, implementada con 33 estudiantes del Grado en Ingeniería en Tecnologías Industriales de la Universidad de Málaga. Se presenta y discute los resultados de un debate sobre la idoneidad de instalar una central nuclear próxima a una localidad, encontrándose que, aunque usan argumentos poco precisos científicamente y de carácter ambiguo, estos estudiantes, después de la actividad, mejoran en el número de pruebas y justificaciones en el que basan sus conclusiones. Además, producen un efecto destacado en el cambio de decisión, puesto que inicialmente no hubo una postura definitiva y tras el debate, aumentó el porcentaje de estudiantes que estaba a favor de vivir cerca de una central nuclear.

1. INTRODUCCIÓN

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) fueron adoptados por las Naciones Unidas en 2015 (United Nations, 2015) como un llamamiento universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar a través de la Agenda 2030 que todas las personas disfruten de

paz y prosperidad. Se plantearon 17 ODS que están integrados entre sí con idea de que la acción en un área afectará los resultados en otras áreas de manera que el desarrollo debe equilibrar la sostenibilidad social, económica y ambiental. En concreto, el objetivo 7 indica garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos.

El tema energético y el uso de recursos está adquiriendo cada vez más atención por parte de la ciudadanía. Algunos ejemplos recientes son la dependencia del gas tras la guerra de Ucrania o la propuesta de la Comisión Europea para convertir la energía nuclear como energía verde, al menos, hasta 2045, al considerarla como una fuente de energía necesaria para una transición hacia una generación sin emisiones de dióxido de carbono. El debate sobre la energía está abierto y se ha convertido en un problema social que requiere soluciones para el bien común.

Es aquí, donde la educación superior juega un papel importante, ya que debe fomentar una educación crítica a los ciudadanos (Mouraz et al., 2014). En este sentido, la argumentación se convierte en una herramienta fundamental para que los estudiantes puedan tomar decisiones fundamentadas sobre temas sociales como el planteado, y ambas habilidades forman parte del pensamiento crítico de los ciudadanos (Blanco et al., 2017). La argumentación como práctica científica supone evaluar declaraciones basadas en pruebas e implica reconocer que, en la ciencia, las conclusiones y declaraciones deben estar respaldadas por pruebas (Jiménez-Aleixandre, 2010). Además, la argumentación permite mejorar el razonamiento científico y promover la comprensión conceptual (Bogar, 2019), a la vez que desarrolla competencias en los estudiantes (Mercier y Sperber, 2011). En este sentido, Li et al. (2022) enfatizan que la argumentación científica tiene potencial para mejorar el cambio conceptual ofreciendo oportunidades para el aprendizaje cognitivo, ontológico e intencional. La toma de decisiones supone identificar diferentes opciones disponibles a partir de datos, utilizando pruebas adecuadas y un conocimiento científico para apoyar una opción y rechazar las demás (Acar et al., 2010). Supone un entrenamiento previo de elaboración de argumentos en diferentes posiciones y ser capaces de expresar opiniones basadas en conocimientos científicos, demostrar patrones lógicos de razonamiento y apoyar los argumentos en pruebas científicas sólidas (Sadler y Zeidler, 2005).

Las habilidades de argumentación y toma de decisiones están estrechamente relacionadas con una tercera habilidad del pensamiento crítico, el análisis crítico de la información. Esta habilidad es especialmente importante en la actualidad, donde el ciudadano tiene acceso a un gran volumen de información en muy poco tiempo, y es importante distinguir entre esta sobreabundancia de información o infodemia (Harari, 2020) la calidad que presenta cada una

de las fuentes. De no ser así, simples opiniones se puedan transformar en hechos verdaderos casi sin darnos cuenta.

En el ámbito de la ingeniería, argumentar, tomar decisiones y analizar la información de forma crítica es imprescindible por varias razones. Una de ellas es para persuadir al interlocutor sobre la posición del ingeniero ante un problema o su solución (Jonassen y Kim, 2010). Otra es para mejorar las habilidades comunicativas que tienen los ingenieros al expresar los razonamientos formales sobre la solución de un problema (Nussbaum y Schraw, 2007). Se requiere, por tanto, que en la formación superior con ingenieros se realicen actividades que contribuyan a desarrollar dichas habilidades, siendo el debate una estrategia muy apropiada para ello (Hamouda y Tarlochan, 2015).

A través del debate, los ingenieros pueden tratar diferentes problemas sociales donde la ciencia y la tecnología están implicadas, como el caso de las centrales nucleares que aquí se presenta, permitiéndoles organizar su pensamiento racional, pero también afectivo, a través de la exposición de diferentes posturas o ideologías ante el problema tratado (Carrillo y Nevado, 2017).

El análisis crítico de la información que deben buscar los ingenieros es esencial para la preparación del debate, la argumentación oral es relevante durante su desarrollo ya que deben intentar convencer con pruebas justificadas a los asistentes, y en la parte final, todo debe conducir a una toma de decisiones adecuada.

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El objetivo de este trabajo es presentar las posibilidades educativas de una actividad denominada *Microdebate* diseñada expresamente para que estudiantes de ingenierías industriales puedan argumentar, analizar información de forma crítica y tomar decisiones sobre problemas sociales en los que la ciencia y tecnología está presente, promoviendo de esta forma la educación crítica para el bien común.

Este trabajo presenta los resultados de un debate realizado en el aula en torno a las centrales nucleares. La hipótesis de partida es que la actividad *Microdebate* contribuye a mejorar la argumentación, el análisis crítico de la información y la toma de decisiones de estudiantes de ingenierías industriales.

3. METODOLOGÍA

Los participantes de este estudio fueron 33 estudiantes (7 mujeres y 26 hombres) de la asignatura de Ingeniería de Fabricación, que se imparte en el primer cuatrimestre del segundo curso del Grado en Ingeniería en Tecnologías Industriales de la Universidad de Málaga, durante el curso académico 2021/22. Los contenidos de ingeniería que se trabajan en esta asignatura tienen carácter generalista, no estudiándose los aspectos teóricos de la actividad que se expone en este estudio. Las asignaturas relacionadas con producción energética se imparten a partir del tercer curso de este grado.

La actividad *Microdebate* se plantea en el marco de un programa formativo más amplio sobre pensamiento crítico (Cano-Iglesias et al., 2021) y tiene por objetivo instruir y mejorar a estos estudiantes en las habilidades de argumentación, análisis crítico de la información y toma de decisiones, bien a través de su participación activa en un debate sobre un problema científico de carácter social o bien, como oyente del mismo. Los participantes de esta actividad son tres estudiantes (presentador/a y dos debatientes, uno a favor y otro en contra del problema) y el resto de estudiantes que actúan como asistentes.

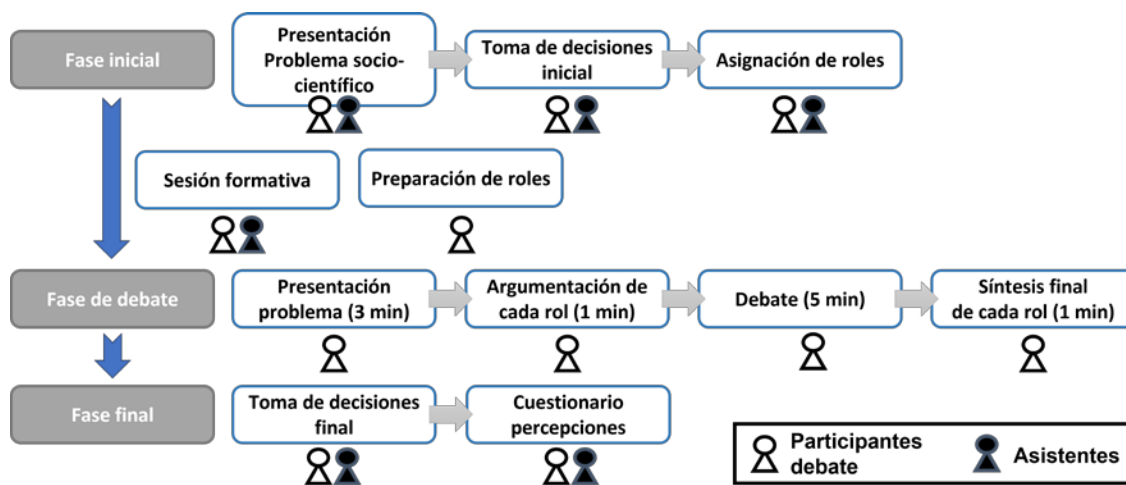
3.1. Descripción de la actividad

Esta actividad formó parte de la evaluación de la asignatura y se destinaron las suficientes sesiones en su desarrollo, para que todos los estudiantes tuvieran la oportunidad de participar como debatientes. La profesora (primera autora) fijó a cada grupo de estudiantes un día para la realización de la actividad informándole del problema socio-científico asignado con una semana de antelación. La actividad se estructuró en 3 fases (Figura 1).

Fase inicial. Se presentó el problema socio-científico al alumnado y se pidió que tomaran una decisión inicial argumentada sin acceder a información. En esta fase, se asignaron los roles de presentador/a y debatientes a favor y en contra del problema, disponiendo de una semana para la búsqueda de información. Los tres roles debían cumplimentar una ficha con la información y argumentos (al menos cinco) que utilizarían en el debate. Además, los debatientes debían incluir contraargumentos para la refutación, y el presentador una noticia falsa. Para ello, se permitió buscar información en cualquier fuente escrita o audiovisual con rigor científico, indicando las fuentes empleadas.

Figura 1.

Estructura de la actividad Microdebate



Nota. Elaboración propia.

Entre la fase inicial y fase de debate, los estudiantes recibieron una instrucción de 3 horas donde se presentó cómo diferentes autores entendían el pensamiento crítico y las habilidades de argumentación, análisis crítico de la información y toma de decisiones. Esta formación incluyó el enfoque de pensamiento crítico de Blanco et al. (2017) y los modelos de argumentación de Toulmin (1958), la adaptación de Jiménez-Aleixandre (2010) y el modelo de Osborne et al. (2016). Se realizaron también algunas tareas sencillas de análisis crítico de información y de argumentación (Cebrián et al., 2021). Esta sesión formativa solo se impartió una vez, al principio de la asignatura después de la presentación de los primeros problemas socio-científicos.

Fase de debate. Se estructuró de esta forma: exposición del problema en tres minutos por el presentador/a apoyándose en una presentación digital, un minuto inicial para cada debatiente para argumentar su posición, cinco minutos para el debate propiamente dicho, y una intervención final de un minuto para cada debatiente para convencer de su postura.

Fase final. Tras el debate, todos los estudiantes cumplieron un cuestionario que incluía una toma de decisión final que pretende valorar posibles cambios de postura producidos por la influencia de los argumentos dados en el debate. Se incluyeron también otros ítems sobre sus percepciones en aspectos relacionados con el debate. Concretamente, debían valorar de 0 a 5 puntos quién había ganado el debate desde su punto de vista, la calidad de los argumentos mostrados por los debatientes y de la información suministrada por el presentador/a, incluyendo la identificación de la noticia falsa.

Los problemas socio-científicos planteados como *Microdebates* a lo largo del programa fueron: (1) Instalación o no de una central nuclear cerca de tu localidad, (2) prohibición o no de plásticos de un solo uso, (3) compra de una bicicleta de acero o de aluminio, (4) fabricación de una escoba con materiales más duraderos con una vida útil mayor o materiales más amigables con el medioambiente sacrificando durabilidad, (5) fabricación manual o en serie, (6) sustitución o no del hombre por robots en tareas, (7) uso o no de alimentos transgénicos, (8) localización o globalización en la producción, (9) innovación o investigación aplicada a la fabricación, (10) inteligencia artificial o no en la vida diaria, (11) carácter saludable o no de una dieta vegana, y (12) consumo de agua de grifo o agua embotellada.

Este estudio se centra en el primer *Microdebate* que abordaba el problema de la energía desde las centrales nucleares, presentado con el enunciado “¿Estarías a favor o en contra de la instalación de una central nuclear cerca de tu localidad?”. Al tratarse del primer debate, los participantes no tuvieron la oportunidad de observar otros, ni pudieron desarrollar una técnica de argumentación adecuada en base a la observación de otros grupos.

3.2. Instrumentos para la Recogida de Datos y Análisis

Esta actividad se evaluó tanto cualitativa como cuantitativamente utilizando diferentes instrumentos: grabaciones de audio del debate, producciones escritas de los estudiantes en la preparación del debate y cuestionarios de toma de decisiones y percepciones. El análisis se realizó en cuatro ámbitos: análisis crítico de la información, argumentación, toma de decisiones y percepciones.

Para evaluar el análisis crítico de la información se utilizaron las fichas cumplimentadas por los estudiantes en la preparación del debate. En primer lugar, se identificó si cada una de las fuentes de información utilizadas atendía a los siguientes criterios: (a) identificación del autor, valorándose más la información procedente de responsables colectivos que de un individuo, y dentro de éstos los de mayor cualificación profesional, (b) inteligibilidad del mensaje, valorándose positivamente redacciones adecuadas y la distinción entre información y opinión, (c) independencia del mensaje, donde se valora especialmente la separación de la información de posibles mensajes publicitarios, o (d) uso de referencias bibliográficas. A partir de este primer análisis se establecieron para este debate las siguientes categorías de fuentes, ordenadas de mayor a menor calidad: páginas web de instituciones nacionales o internacionales, páginas webs de empresas productoras de energía, artículos publicados en prensa nacional y páginas webs con fuentes no contrastadas.

Los argumentos dados en las distintas partes del debate se evaluaron empleando el modelo TAP (Toulmin's Argument Pattern) (Toulmin, 1958) estableciendo si incluían los diferentes elementos de un buen argumento (pruebas, justificación, conclusión y refutación).

La toma de decisiones inicial y final se estudió analizando el porcentaje de estudiantes que optó por cada postura (a favor o en contra) en los dos momentos de la intervención. Se examinaron también posibles cambios de postura, así como los argumentos que fundamentan dichos cambios y la influencia que el debate pudo tener en ellos. Para el análisis de estos argumentos se empleó la rúbrica de la Tabla 1 que atiende a los diferentes elementos de un argumento y que fue consensuada por los investigadores. En el caso concreto de las pruebas, se consideraron el número de pruebas aportadas, su tipo y calidad en cuanto al nivel de adecuación y precisión al conocimiento científico-tecnológico implicado en el problema.

Respecto a esta rúbrica, los distintos niveles de todos los ítems se han definido con una graduación creciente, excepto el ítem *Tipo de pruebas*, en el que no hay prevalencia entre los distintos tipos de pruebas.

Con idea de determinar la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los distintos elementos de los argumentos utilizados para la toma de decisiones antes y después del *Microdebate* se empleó la prueba bilateral de Wilcoxon utilizando el paquete de software estadístico SPSS 25.0.

Finalmente, las percepciones mostradas se analizaron de forma cuantitativa, estableciendo la media de las puntuaciones dadas para el ganador del debate y la calidad de las pruebas/argumentos de cada rol. También se calculó el porcentaje de estudiantes que identificó la noticia falsa.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este apartado presenta y analiza los resultados obtenidos en los ámbitos ya mencionados: análisis crítico de la información, argumentación, toma de decisiones y percepciones.

Tabla 1.

Rúbrica empleada para evaluar argumentos

Conclusiones		
0	1	2
No se plantea conclusión alguna	Conclusión inadecuada para la cuestión planteada	Conclusión adecuada y precisa desde el punto de vista científico-tecnológico

Pruebas				
Número de pruebas				
0	1	2	3	4
No proporciona pruebas	Proporciona una prueba	Proporciona dos pruebas	Proporciona tres pruebas	Proporciona cuatro o más pruebas
Tipo de pruebas				
Económicas	Aspectos energéticos	Legislación y seguridad	Riesgos para la salud	Riesgos ambientales
Calidad de las pruebas				
0	1	2	3	4
Inapropiadas	Algunas inapropiadas	Apropiadas pero ambiguas	Apropiadas y algunas ambiguas	Apropiadas y precisas

Justificación				
0	1	2	3	
No hace ninguna justificación	Hace una justificación que no relaciona las pruebas con la conclusión	Proporciona una justificación que relaciona las pruebas con la conclusión. Repite la/s prueba/s y/o incluye algunas ideas científicas-tecnológicas, pero no son suficientes	Proporciona una justificación que relaciona la conclusión con las pruebas. Incluye ideas científicas-tecnológicas apropiadas y suficientes	

Nota. Adaptada de Cebrián et al. (2018).

4.1. Resultados sobre Análisis Crítico de la Información

Una revisión de las fuentes de información utilizadas por los debatientes y el presentador en la preparación de roles (fase inicial, figura 1) reveló el uso de páginas web de instituciones nacionales o internacionales (11/25, 44%), webs de empresas productoras de energía (6/25, 24%), artículos publicados en prensa nacional (2/25, 8%) y webs con fuentes no contrastadas (6/25, 24%). En la búsqueda de información, ninguno de los tres participantes empleó artículos publicados en revistas científicas. Como se observa, los participantes utilizaron un 32% de fuentes de calidad media-baja puesto que en ellas se pueden confundir opiniones con pruebas científicas, por lo que el alumnado debería evitar utilizarlas.

4.2. Resultados sobre Argumentación

A continuación, se muestran algunos argumentos empleados por los diferentes roles en los dos momentos del debate.

4.2.1. Fase de presentación y argumentación inicial de cada debatiente

El presentador expuso como pruebas, la definición de energía nuclear, la forma de obtención de este tipo de energía y los residuos que genera, los riesgos derivados de esta energía, y las ventajas e inconvenientes de vivir cerca de una central nuclear.

En su minuto inicial, el estudiante a favor de vivir cerca de una central nuclear empleó argumentos basados en los aspectos económicos en torno a la generación de energía en función de las distintas fuentes, la creación de puestos de trabajo próximos a estas centrales, las medidas de seguridad para evitar accidentes y sus consecuencias, y las posibilidades futuras de gestión de residuos, entre otros.

El estudiante encargado de defender la postura en contra usó, en su primer minuto, argumentos basados en los riesgos que supone la energía nuclear, la descripción de los accidentes producidos a lo largo de la historia relacionados con estas centrales, el aumento limitado de puestos de trabajo en la zona al tener que ser muy especializados o el impacto visual que produciría la central en la ciudad.

La Tabla 2 recoge algunos ejemplos de argumentos dados por cada rol.

Tabla 2.

Ejemplos de argumentos dados por los distintos roles

Rol	Argumento
Presentador	<i>“Mediante la fisión nuclear del uranio se libera una gran cantidad de energía que calienta el agua transformándolo en vapor que mueve las turbinas generando así energía eléctrica”.</i> <i>“Todas las centrales cuentan con medidas de seguridad muy estrictas, tanto para acceder como en casos de incidencias de riesgo [...]”.</i> <i>“El principal problema de las centrales no es el riesgo de accidentes sino donde guardar los residuos que éstas generan ya que son muy contaminantes y tardan miles de años en degradarse”.</i> <i>“Algunas ventajas de vivir cerca de una central nuclear es que causan un impacto positivo en la economía del lugar [...]. El efecto negativo es el miedo de la sociedad a que ocurran escapes de radiación o se contamine la zona, aunque la probabilidad es realmente baja”.</i>

Tabla 2.

(Continuación)

Rol	Argumento
Estudiante a favor	<i>“La generación de esta energía tiene un coste muy bajo en comparación con otras [...]. La energía nuclear es casi tan limpia como las renovables, a excepción de la pequeña cantidad de residuos radiactivos que produce, y, por tanto, fácil de controlar [...]”.</i>

Estudiante en contra	<p><i>“Incluso las energías renovables como las centrales eólicas tienen mayor impacto negativo en el medioambiente ocupando grandes parcelas y destrozando zonas naturales”.</i></p> <p><i>“Una central nuclear necesita de cientos de trabajadores, generando así un impacto enorme en la economía del lugar”.</i></p> <p><i>“Las centrales nucleares cuentan con edificios de contención por si ocurre alguna catástrofe, preparados para éstas [...]. Los desechos radioactivos son bastante caros de almacenar actualmente, pero el espacio no es problema [...] y podrá tener varias soluciones en el futuro”.</i></p> <p><i>“El riesgo de contaminación o escape de radiación nuclear, de agua contaminada, por bajo que sea, siempre está en la mente de quien vive cerca”.</i></p> <p><i>“Aunque el número de muertes es muy bajo durante la producción, en caso de que se produzca un error grave, podría desembocar en una catástrofe enorme. Existen antecedentes de accidentes recientes, como Chernóbil o Fukushima”.</i></p> <p><i>“Existe impacto visual al estar cerca de núcleos urbanos. Además, podría ser objetivo vulnerable a actos terroristas”.</i></p> <p><i>“No genera empleo en el núcleo urbano, ya que este tipo de centrales requiere en su mayoría personal cualificado por lo que este efecto será casi despreciable”.</i></p>
-----------------------------	---

Nota. Elaboración propia.

4.2.2. Fase de debate

Una vez expuestas las posturas de los debatientes, éstos establecieron un diálogo, el cual fue fluido, en donde se fueron ofreciendo argumentos, contraargumentos y refutaciones a los mismos. Al tratarse del primer debate, los estudiantes mostraron su falta de entrenamiento y, en ocasiones, volvían a utilizar argumentos ya planteados con anterioridad.

Como ejemplo del dialogo establecido por los debatientes, se presenta el siguiente extracto:

Estudiante a favor: *“El coste de generación de energía que tiene una central nuclear en comparación con otras es bastante bajo y si trabaja las 24 horas al día, todos los días del año, es la más rentable dentro de su sector”.*

Contraargumento del estudiante en contra: *“Tengo que darte la razón ya que, por su precio, es un pilar fundamental en el consumo de energía en nuestro país, pero si hay algún problema, cuanto más lejos esté el núcleo urbano, menor es la probabilidad de riesgo”.*

Refutación del estudiante a favor: *“Los problemas que se han presentado a lo largo de la historia están asociados a instalaciones viejas o a error humano. Hoy día, la tecnología y la formación de personal está más controlado [...]”.*

Como se aprecia en los ejemplos mostrados en esta sección, los tres estudiantes fueron capaces de establecer una conclusión basando sus justificaciones en pruebas de diferente naturaleza relacionadas con aspectos económicos, impacto visual, de seguridad, etc. No obstante, como se ha indicado en el análisis crítico de la información, estas pruebas no eran todas de igual calidad. Los argumentos que se utilizaron en el minuto final de síntesis fueron similares a los que se usaron durante todo el debate.

4.3. Resultados sobre la Toma de Decisiones

En esta sección se presenta, por un lado, la toma de decisiones en los dos momentos de la actividad, inicial y final, así como el cambio de decisiones de estos estudiantes. También se muestra el análisis de los argumentos expuestos, relativo a número y tipo, así como el análisis estadístico para identificar si hay diferencias estadísticamente significativas en estos argumentos.

4.3.1. Toma de decisiones y cambio de postura

Inicialmente, los estudiantes estaban divididos por igual en su elección. Así, el 51,52% de los estudiantes estaba en contra de la instalación de una central nuclear próxima a su localidad, usando argumentos como:

“Por los grandes peligros que hay para las personas si se produce un accidente en dicha central.” (Alumna 26)

“Estoy en contra debido a las emisiones altamente contaminantes que provocan.” (Alumno 33).

El otro 48,48% estaba a favor, como ilustran estos ejemplos:

“Producen empleo, son seguras y generan mucha energía”. (Alumno 22)

“Siempre que se cumpla con las normas de seguridad adecuadas, no debería suponer ningún problema, son centrales que se usan cada vez más en los países.” (Alumno 28).

Como se aprecia en los ejemplos, que pueden extenderse al resto de alumnado, las conclusiones se justifican en base a pruebas sobre aspectos ambientales y de salud en caso de los estudiantes en contra y en aspectos económicos, energéticos y de seguridad para los que están a favor, aunque todos ellos en términos muy ambiguos y sin carácter científico-tecnológico. Además, hay que añadir, que, en el caso de los estudiantes a favor, muchos no llegaron a una conclusión firme, sino que la supeditaron al cumplimiento de una serie de condiciones ambientales y de salud (como los que estaban en contra).

Tras el *Microdebate*, se utilizaron argumentos más claros y precisos para mostrar la conclusión. En la Figura 2 se muestra el diagrama Sankey de cambio de decisiones.

Como se aprecia en esta figura, tras la actividad aumentó el porcentaje de estudiantes a favor notablemente (63,64%). De los estudiantes que inicialmente estaban en contra, un 21,21% cambió de postura después del debate. Algunos argumentos dados para el cambio de decisión fueron:

“Es la mejor energía actualmente, tiene muchas ventajas [...] estaba equivocado con este tipo de central” (Alumno 9) o

“Crea trabajo, genera mucha energía y con la crisis energética que estamos sufriendo son muy necesarias, y son seguras” (Alumna 24).

Por su parte, el alumnado en contra de la instalación de la central nuclear disminuyó hasta el 36,36%. De los que inicialmente estaban a favor, un 30,30% mantuvo su postura, mientras que un 6,1% procedía de un cambio de decisión de a favor a en contra. Algunos ejemplos utilizados fueron:

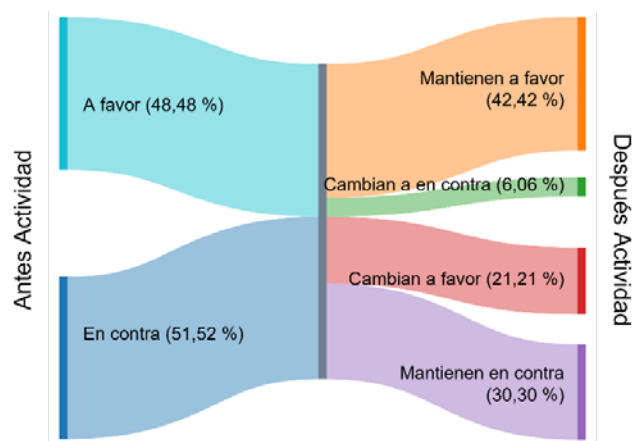
“[...] puede haber accidentes nucleares peligrosos que nos puedan afectar debido a su cercanía” (Alumna 7).

“[...] por los problemas psicológicos que se pueden presentar en los habitantes por miedo a posibles accidentes nucleares” (Alumno 16).

Tal y como se aprecia en estos ejemplos, los estudiantes empiezan a hacer suyas las pruebas presentadas por sus compañeros en el *Microdebate*, tanto a favor como en contra.

Figura 2.

Diagrama Sankey ilustrando toma de decisiones antes y después de la actividad



Nota. Elaboración propia.

4.3.2. Análisis de argumentos en la toma de decisiones

Previo al debate, para la toma de decisiones se emplearon un total de 46 pruebas, siendo la media por estudiante de 1,39 pruebas. Desglosando en función de los estudiantes que estaban a favor o en contra, los primeros emplearon una media de 1,44 pruebas mientras que la media de los segundos fue 1,24 pruebas. La media de la calidad de las pruebas presentadas fue 2,58 por estudiante.

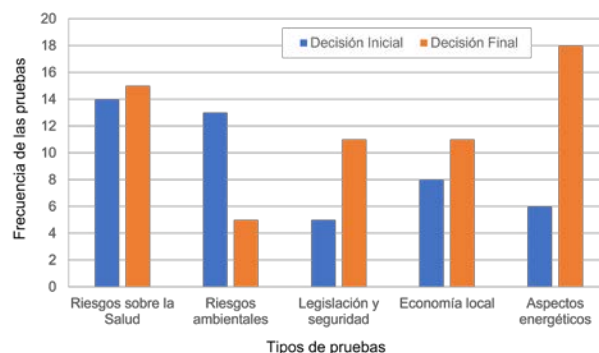
En la toma de decisiones final se emplearon un total de 60 pruebas, siendo la media por estudiante 1,82 pruebas. Para los estudiantes que estaban a favor la media ascendió a 2,05 pruebas y respecto a los que estaban en contra, ascendió a 1,33 pruebas. En todos los casos se emplearon los mismos tipos de pruebas que en la decisión inicial. La media de la calidad de las pruebas presentadas fue 2,73.

Analizando en detalle las pruebas expuestas según la rúbrica (Tabla 1), muestra en la Figura 3 la frecuencia para cada tipo de prueba en los dos momentos de la toma de decisiones. Como se observa, antes del debate las pruebas mayoritarias en la toma de decisiones estaban relacionadas con los riesgos sobre salud y ambientales. Sin embargo, después del debate aparecen como pruebas mayoritarias los aspectos energéticos y riesgos sobre salud.

Asimismo, la Tabla 3 recoge el análisis estadístico de los resultados obtenidos de la aplicación de la rúbrica, a las tomas de decisiones, inicial y final, relativo a número de pruebas y calidad, justificación y conclusiones alcanzadas. En esta tabla se han considerado los valores de Media (Md) en cada elemento con carácter cuantitativo del argumento y el desempeño general en la argumentación. También se incluyen los resultados de la prueba bilateral de Wilcoxon (estadístico Z y probabilidad p).

Figura 3.

Frecuencia de los tipos de pruebas en la toma de decisiones inicial y final



Nota. Elaboración propia.

Tabla 3.

Resultados de la toma de decisiones

	Decisión inicial	Decisión final	Prueba bilateral de Wilcoxon	
	Md	Md	Z	p
Número de pruebas	1,39	1,82	-2,382	0,017
Calidad de pruebas	2,58	2,72	-,903	0,366
Justificación	0,88	1,64	-2,855	0,004
Conclusión	2	2	0,000	1

Nota. Elaboración propia.

Como se muestra en la Tabla 3, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en el número de pruebas usadas ($Z=-2,382$, $p<0,05$), así como en las justificaciones ($Z=-2,855$, $p<0,05$), a favor de los argumentos expuestos después del Microdebate. Si bien es cierto que la adquisición de pruebas podría haberse conseguido mediante otras metodologías de enseñanza, esta junto con la mejora en las justificaciones refuerza la utilidad de los *Microdebates* en la formación en argumentación, y por ende, análisis crítico y toma de decisiones.

Tanto en la toma de decisiones inicial como final, todos los estudiantes mostraron una conclusión adecuada y precisa, justificándola en base a las pruebas que consideraron, tanto a favor como en contra.

4.4. Resultados sobre percepciones

El 57,57% de los asistentes consideró que había ganado el debate el estudiante a favor, mientras que el 33,33% opinaba que había ganado el oponente. El 9% de los oyentes creía que había habido un empate. Relativo a la calidad de los argumentos empleados, los oyentes consideraron que la calidad de los argumentos del rol a favor (8,8 puntos sobre 10) era superior a la del estudiante en contra (8,4/10). Asimismo, la mayoría de los oyentes resaltaron que el estudiante a favor había utilizado mayor número de pruebas y sus argumentos habían sido más convincentes.

Relativo al papel del presentador, los asistentes consideraron que la calidad de la información dada por el presentador era elevada (8,6/10). En relación a la noticia falsa sobre un accidente nuclear que había tenido lugar en Cantabria en 1985, diez estudiantes fueron capaces de identificarla (30,3% de oyentes), lo que pone de manifiesto la dificultad para reconocer este tipo de noticias entre un conjunto de ellas si no se realiza una indagación posterior.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Este trabajo ha presentado la actividad *Microdebate* para estudiantes de ingenierías industriales, un debate de corta duración que fomenta las habilidades de argumentación y toma de decisiones para educar críticamente desde la etapa universitaria. Debatir sobre problemas sociales donde la ciencia y la tecnología juegan un papel relevante se muestra como una ocasión ideal para reflexionar críticamente sobre problemas de la vida diaria de los estudiantes que aparecen con frecuencia en los medios de comunicación, como es el caso de la energía. Queremos insistir que, aunque esta actividad fue desarrollada con estudiantes de ingenierías, es extensible a cualquier otra titulación universitaria o etapa educativa ya que pretende promover la educación crítica para el bien común.

A pesar de la potencialidad de la actividad presentada, los resultados revelan que los estudiantes de ingeniería deben mejorar su argumentación al enfrentarse a problemas sociales como el debatido, puesto que algunos argumentos expuestos, tanto por los participantes como los oyentes, tenían escasa precisión científica y eran ambiguos. Aun así, en la toma de decisiones final se ha apreciado diferencias en el número de pruebas expuestas y justificaciones respecto a la inicial, pudiéndose concluir que mediante actividades como la presentada en este estudio favorece la habilidad de argumentación, de análisis crítico y toma de decisiones, confirmándose la hipótesis planteada.

Otro resultado de interés es que los argumentos dados en el debate, aunque fueron de calidad media, fueron capaces de producir cambios de decisión en algunos estudiantes, por lo que la actividad se convierte en idónea para que conozcan diferentes puntos de vista sobre un mismo problema.

Como propuesta de mejora para futuros debates, se incluirá en la actividad el análisis de algunos de los argumentos utilizados, con idea de que identifiquen, en gran grupo, cuáles son las pruebas presentadas, las justificaciones y la conclusión. Esto ayudará a que, poco a poco, vayan siendo capaces de construir argumentos más elaborados con los que poder defender su propia opinión.

6. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo forma parte del Proyecto I+D+i «Ciudadanos con pensamiento crítico: Un desafío para el profesorado en la enseñanza de las ciencias» (PID2019-105765GA-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acar, O., Turkmen, L., & Roychoudhury, A. (2010). Student difficulties in socio-scientific argumentation and decision making research findings: Crossing the borders of two research lines. *International Journal of Science Education*, 32(9), 1191–1206. <https://doi.org/10.1080/09500690902991805>.
- Blanco, A., España, E., & Franco-Mariscal, A.J. (2017). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula de ciencias. *Ápice*, 1(1), 107-115. <https://doi.org/10.17979/arec.2017.1.1.2004>.
- Bogar, Y. (2019). Synthesis study on argumentation in science education. *International Education Studies*, 12(9), 1-14. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n9p1>.
- Cano-Iglesias, M.J., Franco-Mariscal, A.J., & Blanco, A. (2021). Secuencia de actividades de argumentación para estudiantes de ingenierías industriales. En D. Cebrián, A.J. Franco, T. Lupión, M.C. Acebal y A. Blanco (Coords.), *Enseñanza de las ciencias y problemas relevantes de la ciudadanía. Transferencia al aula* (pp. 153-172). Graó.
- Carrillo, S., & Nevado, K. (2017). El debate académico como estrategia didáctica para la formación de competencias argumentativas y la aproximación al diálogo científico. *Rastros Rostros*, 34(19), 18-30. <https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2145>.
- Cebrián, D., Franco-Mariscal, A.J., & Blanco, A. (2018). Preservice elementary science teachers' argumentation competence: impact of a training programme. *Instructional Science*, 46(5), 789-817. <https://doi.org/10.1007/s11251-018-9446-4>.
- Cebrián, D., Franco-Mariscal, A.J., & Blanco, A. (2021). Secuencia de tareas para enseñar argumentación en ciencias a profesorado en formación inicial a través de CoRubric. Ejemplificación en una actividad sobre una central salina. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 40, 149-168. <https://doi.org/10.7203/dces.40.18178>.
- Hamouda, A.M.S., & Tarlochan, F. (2015). Engaging Engineering Students in Active Learning and Critical Thinking through Class Debates. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 191, 990-995. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.379>.
- Harari, Y.N. (2020). *21 lecciones para el siglo XXI*. Editorial Debate.
- Jiménez-Aleixandre, M.P. (2010). *10 Ideas Clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona: Graó.
- Jonassen, D.H., & Kim, B. (2010). Arguing to learn and learning to argue design justifications and guidelines. *Educational Technology Research and Development*, 4(58), 439-457. <https://doi.org/10.1007/s11423-009-9143-8>.

- Li, X., Wang, W., & Li, Y. (2022). Systematically reviewing the potential of scientific argumentation to promote multidimensional conceptual change in science education. *International Journal of Science Education*, 44(7), 1165-1185. <https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2070787>.
- Mercier, H., & Sperber, D. (2011). Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 34, 57-11. <https://doi.org/10.1017/S0140525X10000968>.
- Mouraz, A., Leite, C., Trindade, R., Martins, J. M., Faustino, A. M., & Villate, J. (2014). Argumentative skills in higher education: A comparative approach. *Journal of Education & Human Development*, 3(1), 279-299.
- Nussbaum, E.M., & Schraw, G. (2007). Promoting argument-counterargument integration in students' writing. *The Journal of Experimental Education*, 76(1), 59-92. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.1.59-92>.
- Osborne, J.F., Henderson, J.B., MacPherson, A., Szu, E., Wild, A., & Yao, S. (2016). The development and validation of a learning progression for argumentation in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(6), 821-846. <https://doi.org/10.1002/tea.21316>.
- Sadler, T.D., & Zeidler, D. (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(1), 112–138. <https://doi.org/10.1002/tea.20042>.
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument* (2003, 3rd ed.). Cambridge University Press.
- United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development* (No. A/RES/70/1). United Nations.

LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO HERRAMIENTA PARA EL CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE

Almudena Alcántara Cruz

Jose Luis Solas Martínez

Sebastián López Serrano

Emilio José Martínez López

Universidad de Jaén

aac00083@red.ujaen.es

PALABRAS CLAVE

Educación Ambiental, decrecimiento, Educación Física, medio ambiente.

RESUMEN

El presente estudio tiene la finalidad de educar al alumnado, desde la etapa de Primaria, en el decrecimiento. Para ello, hemos considerado que una de las áreas importantes para trabajar este tema es el área de la Educación Física, en la que se ha planificado una propuesta práctica orientada a la disminución del consumo incontrolado, además de reutilizar aquello de lo que ya disponemos, todo ello vinculado con la actividad física. Con dicha propuesta activa, se pretende alcanzar resultados de mejora respecto a la concienciación del alumnado en el consumo responsable, intentando convertir a estos en defensores de su planeta, además de que toda la comunidad educativa se comprometa en transmitir una Educación Ambiental. El estudio planteado concluye que propuestas didácticas activas vinculadas con el decrecimiento aumentará el comportamiento responsable de los jóvenes en relación a la sostenibilidad del mundo. Del mismo modo, se ha demostrado que el área de Educación Física incrementa las oportunidades de elaborar diversas estrategias en favor del medio ambiente.

1. INTRODUCCIÓN

Basándonos en las ideas que propuso Holmgren (2013) en su libro *Permacultura: principios y senderos más allá de la sustentabilidad*, donde se habla de un modelo agroecológico para hacer frente al problema actual del decrecimiento, queremos hacer ver que la Educación Ambiental a través de la Educación Física es una herramienta muy útil para combatir los problemas existentes sobre el consumo incontrolado.

Según Colom (2000), unas de las metas en lo referente al medio ambiente es llegar a un equilibrio entre los factores económico, ecológico y social, pretendiendo conseguir una orientación de valores y formas de actuar de los/las ciudadanos, buscando una relación sana

con la naturaleza, además de hacer un uso adecuados de los recursos planetarios (Novo, 2009). La finalidad del decrecimiento no es evitar el consumo de las personas, ni limitarlo exageradamente, pero sí orientarlo a la mejora de un mayor vínculo con el planeta, dejando a un lado el consumo ilimitado llevado a cabo por un modelo socio-económico. Se plantea un consumo más responsable, mejorando la distribución de los recursos, colaborando todos y todas por una conservación de nuestro planeta (Luffiego y Rabadán, 2000).

1.1. La Educación Ambiental

La Educación Ambiental apareció por la necesidad de solucionar la problemática ecológica a través de una dimensión educativa, teniendo sus inicios en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano en Estocolmo en 1972, además de en la Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental celebrada en Tbilisi, Georgia en 1977 (Macedo, 2005). Una vez surgido este concepto, los organismos mundiales que participaron, manifestaron que la Educación Ambiental era una estrategia necesaria para que los seres humanos colaboraran en el restablecimiento de unas mejores relaciones entre estos y la naturaleza, con el objetivo de evitar males ambientales mayores, asegurando de esta forma un planeta más sano para las próximas generaciones (Terrón, 2004).

La Educación Ambiental que está vinculada con el desarrollo sostenible, es definida por el Ministerio de Educación (2013) como un método de formación para el alumnado que permita a estos ser competentes en cuanto a la toma de decisiones responsables, adquiriendo previamente una serie de conocimientos y actitudes sobre la problemática social y ambiental que existe en el mundo. Teniendo esto en cuenta, la Educación Ambiental puede considerarse como un proceso educativo constante que forma a los/las estudiantes en el conocimiento de los problemas del medio ambiente en la actualidad, permitiendo concienciarlos en la importancia que sus acciones tienen en la solución de este problema mundial, siendo su colaboración transcendental para la conservación, protección y mejora de una vida mejor (Guevara, 2008).

1.2. El reto del decrecimiento en la escuela

Todos y todas sabemos de la importancia y la dificultad que tiene crear propuestas didácticas adaptadas a la realidad social y ambiental existente en la actualidad, ya que se sigue utilizando métodos de siglos pasados que no concuerdan con la situación que vive el mundo en estos momentos (Meadows et al., 1972). Sin embargo, a principios de este siglo se ha empezado atender desde los centros educativos el problema ambiental que sufre nuestro planeta, enfocándose este tema como “emergencia planetaria”, así como “educar para la supervivencia”

(Vilches y Gil, 2009). A pesar de ello, en escasas ocasiones los maestros y maestras ponen en práctica este tipo de educación (Edwards et al., 2004).

Asimismo, la comisión de científicos/as que asesora a la ONU (2015), respecto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) anticipa que los recursos acabaran agotándose en los próximos años. Por este motivo, surgieron dos corrientes de pensamiento decrecentistas, teniendo una de ellas el objetivo de evitar el agotamiento de recursos mediante un decrecimiento voluntario y otra siendo mucho más estricta, imponiendo un decrecimiento obligado a toda la población (Rodríguez-Marín et al., 2015; García et al., 2017). Para evitar este gran problema mundial es necesaria una inmediata reforma educativa para que el alumnado se comprometa a colaborar en un cambio social, cultural, económico y político, formándose como defensores de la sostenibilidad (Assadourian, 2017).

1.2.1. La Educación Física como herramienta para el decrecimiento

López Pastor, V. M. y López Pastor E. M. (1997) ponen de manifiesto la creencia de la mayoría de las docentes, en cuanto a que la Educación Ambiental es competencia solo y únicamente del área de las Ciencias Naturales, siendo esta la asignatura que debe o puede trabajarla. Respecto a ello, la Educación Física (EF) se lleva a cabo normalmente al aire libre, estando el alumnado en estrecho contacto con el medio ambiente. Del mismo modo, la EF integra objetivos y contenidos donde engloba la Educación Ambiental, por lo que debería considerarse más su tratamiento en dicha área al ser la asignatura que se centra especialmente en experiencias prácticas (López Pastor, V. M. y López Pastor E. M., 1997).

Según Jiménez y Laligna (1992), el Sistema Educativo con la LOGSE introdujo como tema transversal la Educación Ambiental, para que fuera tratada en todas las áreas que integra el currículo escolar, debido a la gran demanda social, aunque los conocimientos que forman parte de este tipo de educación han correspondido a otras áreas, a partir de aquí se enfoca para ser trabajados en todas las demás, transmitiendo actitudes y valores relacionados con el medio, tanto físico, como social, estando estos como sabemos, en cambio constante, enseñándose con ello a la adaptación del alumnado a dichos cambios.

Para Corrales (2010), la EF es un área privilegiada que tiene la posibilidad de trabajar la Educación Ambiental de forma adecuada y motivante, puesto que, además de poseer contenidos relacionados con este tipo de educación, el alumnado aprende de cerca los contenidos vinculados con la mejora del medio ambiente. Según Canaza-Choque (2019), desde la asignatura de EF se puede tratar la sostenibilidad a través de la construcción de materiales reciclados que permita atender diversas temáticas, así como actos grupales y/o individuales que

reduzcan los efectos negativos del ser humano en el medio ambiente, inculcándose a su vez, acciones decrecentistas. La oportunidad de poder llevar a cabo actividades físicas en el medio ambiente se ha convertido, y cada vez más, en un estilo de vida y en una forma de ocupar el tiempo libre (Sicilia, 1999).

La concienciación sobre la defensa del planeta se ha de diseñar teniendo en cuenta tres enfoques curriculares de la EF: un enfoque lúdico que permita que las actividades desarrolladas tengan fines recreativos, además de ser placentero, un enfoque inclusivo que conlleve a una participación de todos los alumnos y alumnas, y un enfoque referente a la construcción de su corporeidad que le posibilite enfrentar nuevos retos haciendo frente a sus debilidades y reforzando sus fortalezas (Posso et al., 2020).

1.2.1.1. Actividades físicas y juegos en el medio natural: para Navarro (1993), el juego está dotado de múltiples funciones que nos permite trabajar todo tipo de contenidos, ya que el juego es el motor que da el acceso al propio conocimiento del cuerpo, así como del mundo en el que vivimos. Según Gómez-Encinas (1994), el juego llevado a cabo en el medio natural ayuda a conseguir dos aspectos clave en los alumnos y las alumnas como son los aspectos psico-sociales que ayuda a que el alumnado se conozca mejor, ya sea actuando solo o acompañado, además de aspectos motrices que conllevan actividades tanto lúdicas, como deportivas, relacionadas con la naturaleza, conservando siempre el carácter recreativo del juego.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente estudio es contribuir a paliar los problemas ambientales que sufre nuestro planeta en la actualidad, intentando transmitir al alumnado un comportamiento responsable frente a un incontrolado gasto de recursos, a través de una propuesta práctica activa desde el área de la EF. Asimismo, nuestro fin es concienciar al profesorado de EF sobre la importancia de trabajar contenidos ambientales en la actualidad.

3. METODOLOGÍA / MÉTODO

La propuesta didáctica activa que se implementa en este estudio trata de inculcar a los alumnos y alumnas la importancia sobre el cuidado del medio ambiente, dándoles las herramientas y pautas necesarias para poder modificar sus hábitos de consumo respecto al ambiente, tan dañado en los últimos tiempos. Se pretende sensibilizar a los/las estudiantes participantes en el presente estudio, de lo fundamental que es conservar el medio ambiente y hacer un uso sostenible y responsable de los recursos que se nos ofrecen, además de llevar a cabo acciones que minimice el impacto ocasionado por el abuso constante hacia la naturaleza realizada por los seres

humanos. Todo lo mencionado, lo trabajaremos de forma activa, ya que la mayoría de los alumnos y alumnas muestran más implicación y motivación cuando los contenidos se imparten de forma lúdica y en movimiento.

La técnica de enseñanza empleada en las sesiones planteadas para conseguir el objetivo de este estudio es en su mayoría la indagación o búsqueda, aunque en algunos casos también es necesario utilizar la instrucción directa, para la explicación de ciertos juegos. Como modelo pedagógico se utilizará el cooperativo, ya que buscamos en todo momento atender las necesidades y diferencias que presenta nuestros/as alumnos/as, además de potenciar sus fortalezas siendo estos y estas los/las protagonistas de todo el proceso. Asimismo, con este tipo de modelo se busca reforzar las relaciones entre los/las compañeros/as, formando de este modo un buen clima de aula, así como el fomento del trabajo en equipo.

Por último, cabe destacar que se trabajaran contenidos transversales como son la coeducación, la educación para el consumo y la educación para el respeto al medio ambiente.

3.1. Diseño de la investigación

El tipo de estudio que se emplea en el presente trabajo es longitudinal, es decir, se toman los datos antes y después de llevar a cabo la propuesta activa elaborada. Con ello, se intenta descubrir el efecto de esta propuesta, compuesta por nueve sesiones de 45 minutos, donde se trabaja la Educación Ambiental en el área de EF. Los juegos que forman estas sesiones son cooperativos relacionados con la naturaleza y el decrecimiento, donde se trabaja la reutilización y el reciclaje de los recursos que se disponen, de forma activa, consiguiendo además del objetivo planteado una cohesión grupal necesaria para tratar este tema que perjudica a todo el mundo. La propuesta se ha llevado a cabo durante el mes de mayo de 2022, más concretamente en los días 2, 4, 6, 9, 11, 13, 16, 18 y 20 de mayo.

3.2. Instrumentos

El cuestionario utilizado para esta investigación está compuesto por diez cuestiones sobre la sensibilización del alumnado con el medio ambiente y la utilización de recursos. Los ítems planteados presentan tres posibles respuestas, entre las cuales, los/las estudiantes han de elegir, aquellas con la que sientan mayor identificación. Este cuestionario se realiza de forma individual y anónima, además, se responde en referencia a lo vivido en los dos últimos meses. Con la segunda recogida de datos con el cuestionario descrito, una vez puesta en práctica la propuesta planteada, se pretende obtener resultados que muestren una mayor sensibilización del alumnado con el ambiente y el uso responsable de los recursos.

3.3. Participantes

Los estudiantes que han participado en el estudio son 25 alumnos de cuarto curso de Educación Primaria, de los cuales 15 son chicos y 10 chicas. Los niños y niñas que han formado parte de la investigación se encuentran matriculados/as en el C.E.I.P. Juan Carlos I, situado en la localidad de Torredelcampo (Jaén), durante el curso escolar 2021/2022. Para la realización de este estudio se ha tenido en cuenta diversos factores de los/las participantes como son la edad, el curso y el sexo de los/las mismos/as. Algunas de las características que presentan los alumnos y alumnas involucrados/as en el estudio son un bajo nivel de absentismo, respeto de las normas de convivencia en general, buenas relaciones docente-alumno/a, nivel intelectual normal, entre otras. Asimismo, contamos con una alumna con deficiencia auditiva leve, por lo que no hemos tenido que realizar grandes modificaciones, más allá de mantenerla cerca durante las explicaciones de las sesiones, elevar un poco más de lo normal la voz, repetir las consignas las veces necesarias y asegurarnos de que se ha entendido todo lo explicado.

3.4. Procedimiento

En primer lugar, se ha realizado una fundamentación teórica donde se manifiestan los términos que vertebran este estudio, así como la relación existente entre la Educación Ambiental y la EF. Dicha fundamentación ha servido para obtener los conocimientos necesarios para crear y planificar una propuesta dirigida a contribuir en inculcar una mayor sensibilización en los/las estudiantes, respecto al cuidado del medio ambiente. Seguidamente, se ha realizado un estudio de tipo longitudinal, donde los datos han sido recogidos a través de un cuestionario elaborado exclusivamente para llevar a cabo esta investigación, antes de poner en práctica la propuesta didáctica, y posterior a ella.

Después, se ha informado a la comunidad educativa sobre la realización del estudio y el procedimiento del mismo. Por consiguiente, se han pedido los permisos necesarios para poder llevar a cabo nuestra investigación, al director, jefe de estudios, profesor de EF de 4º curso y la tutora del mismo. Del mismo modo, también se ha puesto en conocimiento de los padres y madres, y/o tutores/as legales, del alumnado participante la información necesaria sobre el estudio a realizar a través de una autorización, obteniendo también la aprobación de estos/as. Conseguido todo lo mencionado, se han pasado a los/las estudiantes el cuestionario diseñado. Tras la cumplimentación del cuestionario por todos y todas los involucrados/as, se pasó a la recogida de los mismos. Después de esto, se llevó a cabo la propuesta práctica activa en el área de EF durante nueve sesiones.

Finalmente, se vuelve a pasar los mismos cuestionarios que en un principio, para observar si ha habido mejoras en cuanto al pensamiento del alumnado sobre el decrecimiento y la sostenibilidad del medio ambiente. Por último, una vez recogidos los cuestionarios finales, se realizó un análisis de los resultados obtenidos, ha permitido llegar a unas conclusiones, llevando a cabo una profunda reflexión de todo el proceso.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La investigación presentada consiste en contribuir a paliar los problemas ambientales a través de la elaboración de una propuesta práctica activa donde se trabaja la concienciación para la mejora del medio ambiente.

Los resultados obtenidos antes de llevar a cabo la propuesta descubren la poca implicación del alumnado en la reducción de recursos y la falta de preocupación por los problemas ambientales del planeta. Sin embargo, después de la puesta en práctica de la propuesta ambiental y activa implementada, se observaron mejoras significativas en los aspectos mencionados.

Podemos vincular nuestro estudio, con el realizado por Vega y Álvarez (2006) con alumnos y alumnas de 4º curso de la E.S.O., sobre problemas socioambientales cercanos a la vida de los estudiantes, donde adquirieron conocimientos respecto a la sostenibilidad y una mayor sensibilización por el entorno. Los resultados obtenidos con el estudio de Vega y Álvarez (2006), fueron muy positivos, mejorando de forma notable los/las estudiantes participantes en cuanto a los conocimientos propios sobre problemas ambientales, un comportamiento responsable hacia el medio ambiente, además de mostrarse dispuestos a colaborar en el cambio de sus vidas, por otra más sostenible y comprometida con el planeta.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Con el presente estudio se ha concluido que propuestas didácticas activas llevadas a cabo en el área de la EF son transcendentales para transmitir al alumnado, desde edades tempranas, el cuidado del medio ambiente. Asimismo, permite concienciar al alumnado sobre la disminución en el consumo de recursos, preocupándose por el bien propio y de toda la sociedad, trabajándose al mismo tiempo la cooperación, colaboración y la cohesión entre los estudiantes. Del mismo modo, la Educación Ambiental es un tema que se ha de trabajar a lo largo del tiempo y no solo esporádicamente, así se conseguirá el objetivo que se pretende que es educar en el decrecimiento y que mejor forma de hacerlo que de forma activa.

Es cierto que planificar actividades orientadas a trabajar la educación ambiental en áreas que no son las Ciencias Naturales puede resultar laborioso y complejo, pero hemos demostrado que

es necesario y que se obtienen buenos resultados, con lo cual pensamos que vale realmente la pena dedicar tiempo a la programación y realización de este tipo de juegos que inculcan diversos valores, además de crear hábitos en el alumnado que influye en la mejora del medio ambiente.

Por todo lo mencionado, se sugiere elaborar propuestas didácticas activas que incluyan juegos relacionados con la mejora del medio ambiente de forma cooperativa, siendo una opción muy aceptada trabajarlos desde la asignatura de EF, ya que los/las estudiantes disfrutan y se motivan cuando aprenden activamente, estando demostrado que los conocimientos obtenidos mediante actividades activas y no pasivas, perduran mejor en la memoria de las personas (Malaisi, 2016).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assadourian, E. (2017). *Educación ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica*. Icaria.
- Canaza-Choque, F. A. (2019). De la educación ambiental al desarrollo sostenible: desafíos y tensiones en los tiempos del cambio climático. *Revista de Ciencias Sociales*, 1(165), 155-172.
- Colom, A. J. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Octaedro.
- Corrales, A. (2010). Trabajar la Educación Ambiental desde la Educación Física. *Revista educativa digital*, 3(5), 45-64.
- Edwards, M., Gil, D., Vilches, A. & Praia; J. (2004). La atención a la situación del mundo en la educación científica. *Enseñanza de las Ciencias*, 22(1), 1-17.
- García, E., Navarro, E., De Alba, N. & Del Carmen, M. (2017). Educar en y para el decrecimiento. *Comunicación presentada en el VIII Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde la escuela y la comunidad*. Morelia, Michoacán, México.
- Guevara, A. (2008). *Propuesta de actividades para la educación ambiental de los escolares de sexto grado, mediante las Ciencias Naturales* (tesis de maestría). Instituto Superior Pedagógico Pepito Tey, Las Tunas.
- Jiménez. M. J. & Laligna, L. (1992). *Educación Ambiental*. MEC.
- López Pastor. V. M. & López Pastor. E. M. (1997). Tratamiento de la Educación Ambiental desde el área de la Educación Física. Problemáticas y propuesta de acción. *Revista Apunts*, 50(1), 76-81.
- Macedo, B. (2005). La educación ambiental y el desarrollo sostenible colombiano. *Educare*, 19(3), 1-12.

- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J. & Behrens, W. (1972). *Los límites del crecimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación. (2013). *Cómo llegamos a ser una comunidad Educativa Sustentable, Educación para el Desarrollo Sustentable*. Ministerio de Educación.
- Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, 1(1), 195-217.
- ONU (25 de septiembre de 2015). *Objetivos desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Posso Pacheco, R., Barba Miranda, L., Marcillo, J., Acuña, M. & Hernández, F. (2020). Enfoques curriculares como contribución para la autonomía de la actividad física. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*. 1(63), 132-145.
- Rodríguez-Marín, F., Fernández-Arroyo, J. & García-Díaz, J.E. (2015). El huerto escolar ecológico como herramienta para la educación en y para el decrecimiento. *Investigación en la Escuela*, 86(1), 35-48.
- Terrón, E. (2004). La educación ambiental en la educación básica, un proyecto inconcluso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 34(4), 107-164.
- Vega, P. & Álvarez, P. (2006). Fondement et étude d'une stratégie méthodologique visant une éducation orientée vers la durabilité. *Vertigo: la revue en sciences de l'environnement*, 7(3), 1-17
- Vilches, A. & Gil, D. (2009). Una situación de emergencia planetaria, a la que debemos y «podemos» hacer frente. *Revista de Educación*, 2009(1), 101-122.
- Luffiego, M. & J. M. Rabadán (2000). La evolución del concepto de sostenibilidad y su introducción en la enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias*, 18(3), 473-486.
- Holmgren, D. (2013). *Permacultura: principios y senderos más allá de la sustentabilidad*. Kaicron.
- Sicilia, A. (1999). Las actividades físicas en la naturaleza en las sociedades occidentales de final de siglo. *Lecturas: Educación Física y deportes*. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 4(1), 1-14.
- Navarro, V. (1993). *Fundamentos de Educación Física para Enseñanza Primaria*. Inde.
- Gómez-Encinas, V. (1994) *Deporte y medio ambiente: coordenadas para el ocio y el tiempo libre en el siglo XXI*. Unisport.
- Malaisi, L. (2016). *Cómo ayudar a los niños de hoy*. *Educación Emocional*. Zeta.

SUBJETIVIDAD COMPARTIDA EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE BILBAO: LAS VOCES DEL FUTURO PROFESORADO

Nerea Larruzea-Urkixo

Amaia de la Fuente Gaztañaga

Olga Cardeñoso Ramírez

Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea

larruzeaurkixo.nerea@gmail.com

PALABRAS CLAVE

Autodiálogo, emociones, aprendizaje, género, futuro profesorado.

RESUMEN

El sistema educativo constituye un elemento social determinante a la hora de dotar a las generaciones futuras de herramientas para adaptarse y desenvolverse en la sociedad actual. Asimismo, si no lo cuidamos y llenamos de significatividad crítica, puede convertirse en una estructura educativa que adormece la capacidad crítica con miras a conservar el orden social preestablecido y no siempre responsable con el mundo que nos rodea (Chomsky, 2002). Para ello, debido esta situación contradictoria en la educación, se considera necesario que el futuro profesorado esté preparado desde un punto de vista académico, emocional y cognitivo, pero desde una perspectiva crítica. Así, en este trabajo –fruto de una investigación doctoral- se indagó en la autopercepción de los y las formadoras del futuro mediante el análisis de su autodiálogo o conversación interior mantenida en su vida académica como alumno/a. Se analizaron 1524 situaciones, identificadas por 141 estudiantes (102 mujeres y 39 hombres) de todos los cursos del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Bilbao. Las técnicas empleadas fueron el listado de pensamientos y la identificación de situaciones en base a diferentes temáticas. Los resultados obtenidos mostraron una predominancia de emociones y pensamientos negativos. Concretamente, los conflictos al llevar a cabo trabajos en grupo o la ansiedad al realizar presentaciones orales fueron realidades recurrentes. La organización del aprendizaje mostró ser generadora de pensamientos relacionados con el estrés y con la baja motivación. No obstante, también se hallaron emociones y autodiálogos positivos ligados al esfuerzo individual. Estos resultados nos conducen a la reflexión y al replanteamiento de los procesos de aprendizaje. Nos referimos a incluir los datos que investigaciones como esta sugieren que acontecen en las Facultades de Educación. No los procesos que como profesorado

o instituciones proyectamos que están ocurriendo en las aulas sin atrevernos realmente a mirar la realidad, sino a lo que el alumnado percibe como relevante en su subjetividad cotidiana. Estos análisis y los cambios que sugieren desde una perspectiva crítica repercutirán, en último término, en la sociedad en la que vivimos.

1. INTRODUCCIÓN

Las conocidas citas «La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo» o «La educación no consiste en llenar un cántaro sino en encender un fuego» de Nelson Mandela y Benjamin Butler respectivamente, han reflejado la importancia del carácter transformador de la educación a lo largo de la historia, resaltando la idea de que su impacto excede la mera adquisición de conocimientos. Hoy, la actual concepción educativa coincide en que el aprendizaje trasciende las aulas y además se enfoca en la resolución de situaciones cotidianas que exige la actual sociedad del conocimiento donde el flujo de información es constante y, a menudo, contradictoria e incluso creadora de mentiras o ilusiones no sometidas a la crítica.

1.1 El futuro profesorado: agente del cambio

En este contexto, cabe esperar que las mencionadas características de este modelo de sociedad, y consecuentemente del sistema educativo, exijan un cambio de rol al profesorado (Chocarro, et al., 2007). Esta labor se ha explicado mediante el uso de expresiones como «director/a de orquesta» (Salomón, 1992), «entrenador/a» (Barr y Tagg, 1995) o «profesor/a como aprendiz estratégico» (Monereo, 1998). La labor docente implica, no sólo la transmisión de conocimientos, sino, la adaptabilidad a nuevas situaciones, el dominio del aula, la búsqueda de la curiosidad, la enseñanza de reglas de convivencia y, en último término, la formación de la ciudadanía activa y crítica con el modelo social (UNESCO, 2017).

Asimismo, también es preciso resaltar la significatividad e impacto de los y las docentes en los procesos de aprendizaje de su alumnado. Para ello, es importante *atreverse a mirar*; a mirar lo que la sociedad quiere transmitir a través de la educación, a lo que la educación transmite en realidad, y a lo que el alumnado siente y piensa frente a todo ello, porque solo así se comprenderá la complejidad que nos rodea. Siguiendo lo propuesto por la UNESCO (2017), el profesorado representa una de las fuerzas más sólidas e influyentes con miras a garantizar la inclusión y el compromiso social en la educación. Por lo tanto, se espera que los mencionados agentes educativos formen a sus estudiantes para una sociedad que espera autonomía en el aprendizaje, aptitud y motivación (Kramarski y Kohen, 2017; Peeters et al., 2014) para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida. En este sentido, se ha de apuntar que si el profesorado

persigue ser eficaz en la enseñanza, primero debería serlo en la gestión su propio aprendizaje debido a su influencia como modelos en la adquisición de habilidades del alumnado.

2.2 Autodiálogo, vida emocional y aprendizaje del futuro profesorado

Uno de los pilares conceptuales fundamentales a la hora de ajustarse y regularse en diversos ámbitos de la vida es el denominado autodiálogo (Pintrich, 2000; Calvete y Cardeñoso, 2003; Larruzea-Urkixo et al., 2021; Morin et al., 2018). Este proceso se refiere al continuo flujo de pensamientos, ideas, sentimientos e imágenes internos que la persona mantiene consigo misma en cada una de las situaciones de su vida. Este diálogo interno afecta a la propia vivencia de los acontecimientos o situaciones y condiciona las emociones y la conducta ante los mismos (Vygotsky, 1973). Es más, el autodiálogo constituye un medio a través del cual la persona puede practicar habilidades que le ayudarán a responder eficazmente a las dificultades diarias y a los eventos que acontecen y modifican nuestra vida, como en el ámbito personal, académico y profesional (Barber, 2013; Cutton y Culp, 2020).

Además de reconocer el carácter regulador y director del autodiálogo, otra de las aplicaciones de la teoría de Vygotsky a la educación se relaciona con la influencia de las instituciones culturales en el desarrollo humano (Vygotsky, 1934/1987). Actualmente, considerando la realidad de la sociedad en continuo cambio, analizar la vida emocional de las personas que la conforman, resulta clave para conocer cómo se adaptan, perciben y juzgan la misma. Para ello, debemos tener en cuenta que cada cultura mediatiza y condiciona las posibilidades de desarrollo emocional de las personas, suscitando o inhibiendo distintas emociones. Es decir, los cambios socioculturales pueden crear nuevos esquemas emocionales en la manera de experimentar la subjetividad y el pensamiento crítico. A lo largo del proceso de socialización, las personas integran qué emociones son apropiadas para cada situación y aprenden a expresar y autorregular su estado afectivo en función de cada contexto a lo largo de la vida.

En este sentido, la «Nueva Universidad», entendida como institución de educación superior encargada de preparar a personas competentes, críticas, comprometidas y responsables en este modelo de sociedad (Cernuda-Lago, 2014), plantea diversidad de situaciones que el alumnado debe abordar.

Tal y como se ha explicado previamente, la continua conversación interior de las personas es un proceso clave a la hora de autodirigir y autogestionar el aprendizaje universitario en dichas situaciones. Cuando un o una estudiante desarrolla una tarea y tiene pensamientos como «con esfuerzo puedo lograr hacer esto» o «si me hago un esquema lograré entender el capítulo» se

orientará a tener una mayor motivación y capacidad de mantenimiento del esfuerzo (Pintrich, 2000). Por el contrario, autodiálogos como «no soy capaz de hacerlo» o «todo el mundo lo hará mejor que yo» repercutirán negativamente en la emoción y en el futuro desempeño de dicho alumnado. Si lo que cada persona se dice a sí misma en distintas situaciones cotidianas ha sido ampliamente abordado en otras disciplinas, no atrae la misma atención en el contexto académico y cuando lo hace, los enfoques y clasificaciones teóricas propuestas son diversos e incluso ambiguos, lo que dificulta la comparación de resultados (Cutton y Culp, 2020).

2. OBJETIVOS

Por lo tanto, tomando en consideración lo expuesto previamente, las cuestiones principales que guiaron el trabajo fueron las siguientes: ¿cómo afronta los cambios sociales el futuro profesorado?, ¿cómo se siente ante ellos?, ¿cómo percibe la desigualdad de género dentro de la universidad en este mundo cambiante?, ¿tiene el futuro profesorado la suficiente habilidad o destreza para gestionar su aprendizaje y enseñar a su alumnado?

El objetivo principal de este trabajo fue conocer la experiencia subjetiva –mediante el autodiálogo y las emociones– del futuro profesorado en el modelo de universidad actual ligada a situaciones académicas concretas.

3. METODOLOGÍA

3.1 Diseño metodológico

Las características del modelo de sociedad han alterado la atmósfera en el planeta de la educación. Por lo tanto, se debe atender a la comprensión de este fenómeno desde una perspectiva integral, poniendo especial atención en las conexiones concretas existentes (Cobo y Moravec, 2011). Para ello, es necesario quitarse la venda de nuestros deseos como investigadores y/o profesores, dejar a un lado nuestros mitos sobre la educación, el aprendizaje y el rendimiento académico en las aulas, y sobre todo preguntar y escuchar lo que al alumnado piensa y siente en las aulas, cuadre o no con nuestras ideas preconcebidas sobre lo que está sucediendo.

Así, siguiendo las preguntas de investigación y objetivo del estudio, este trabajo se enmarca dentro del método cualitativo dado que pretende comprender, describir, desvelar y explicar qué está sucediendo (Taylor y Bogdan, 1987) y cómo se están produciendo estos cambios a través de los significados que ofrecen las personas que participan y están viviendo la realidad (Flick, 2012) de las aulas del Grado de Educación Primaria. Además, cabe destacar que este trabajo es

de carácter exploratorio-descriptivo (Dankhe, 1986). Por un lado, sería un estudio exploratorio dado que el fenómeno abordado ha sido poco estudiado, tal y como revela la revisión de la literatura. Por el otro, también sería de índole descriptiva puesto que se persigue especificar y caracterizar aspectos de la realidad investigada, basándose en la medición de varios componentes del autodiálogo del alumnado del Grado de Educación Primaria (Morales, 2012).

3.2 Participantes

La muestra estuvo compuesta por 141 alumnos y alumnas del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de Bilbao de la Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea. A continuación se puede observar la distribución de la muestra en función del género y del curso académico:

Tabla 1

Distribución del alumnado en función del género y del curso

Género	Curso académico				Total
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	
Mujer	n = 30 21.27%	n = 41 29.78%	n = 15 10.64%	n = 16 11.35%	n = 102 72.3%
Hombre	n = 11 7.8%	n = 11 7.8%	n = 11 7.8%	n = 6 4.25%	n = 39 27.7%
Total	n = 40 28.4%	n = 53 37.6%	n = 26 18.4%	n = 22 15.6%	n = 141 100%

Nota. Muestra.

Además del género y del curso del alumnado, también se solicitaron otros datos con el fin de conocer el perfil de los y las participantes. Así, el alumnado que participó en la investigación tenía edades comprendidas entre los 18 y los 35 años, con una media de edad de 20.16 años (DT = 2.22). El 83.68% del alumnado (n = 118) tuvo entre los 18 y los 22 años. El rendimiento académico se dividió en tres categorías: rendimiento académico bajo (insuficiente, suficiente y bien, es decir, las calificaciones menores de 7), rendimiento académico medio (notable, entre 7 y 8) y rendimiento académico alto (notable alto o sobresaliente, es decir, o mayor de 8). Las decisiones en torno a los niveles de rendimiento fueron tomadas en base a la distribución de las calificaciones especificadas por los y las participantes.

La muestra anteriormente descrita identificó un total de 1.524 situaciones autopercebidas como significativas junto con sus correspondientes emociones y autodiálogos.

3.3 Técnicas de obtención de la información

Las técnicas empleadas para la obtención de información fueron, principalmente, la identificación de situaciones y el listado de pensamientos.

La identificación de situaciones correspondía a relatos descriptivos en los que se pidió a las personas informantes que describiesen acontecimientos, experiencias y lugares que ellos y ellas considerasen importantes (Balcázar et al., 2013). Es más, se decidió que la situación fuese identificada por el propio alumnado dado que cuando el estímulo es relevante para la persona, provoca mayor respuesta cognitiva, obteniendo así más autodiálogos que en el caso de situaciones ya planteadas de antemano (Cacioppo y Petty, 1981).

La técnica de listado de pensamientos consiste en solicitar a una persona que enumere todas las ideas y pensamientos que le vienen a la mente en un momento concreto. El listado de pensamientos puede llevarse a cabo anticipando una situación, en el momento en el que transcurre la situación o, como en este caso, de manera retrospectiva. Así, los pensamientos enumerados por una persona y el orden en que los relata proporcionará información sobre (a) la manera en que esa persona ve el mundo; (b) sus procesos de afrontamiento en respuesta a diferentes retos, amenazas y circunstancias; y (c) los motivos y los productos cognitivos a partir de los cuales se hacen frente a la situación. Tras detallar los pensamientos, se llevó a cabo una categorización de los mismos en base a la valencia del pensamiento (positivo o negativo) y también a su contenido.

3.4 Procedimiento de recogida de los datos

Tras obtener la aprobación del Comité de Ética, se llevó a cabo la obtención de la información. Se contactó con el profesorado que impartía docencia en el Grado de Educación Primaria y se explicó el propósito de la investigación y en qué consistían las pruebas. Así, antes de presentárselas al alumnado, la investigadora acudió al aula de informática del centro universitario y preparó la pasación en cada ordenador, con el código correspondiente a cada participante. Posteriormente, acudió al aula del alumnado en los últimos minutos lectivos y solicitó su colaboración para esta investigación. El estudiantado que accedió a participar fue conducido al aula de informática, donde la doctoranda dio una explicación sobre el autodiálogo y las variables relacionadas. Además, explicó la manera de cumplimentar la prueba y proporcionó el documento de consentimiento informado a cada participante, tal y como se explica en el siguiente apartado.

3.5 Análisis de los datos

Una vez obtenida la información, se clasificó cada una de las 1524 situaciones, junto con los autodiálogos y emociones resultantes. Por un lado, la información obtenida se dividió en función de las variables independientes (género, curso y rendimiento académico). Posteriormente, los datos fueron procesados por el software Iramuteq, mediante el que se realizó un análisis Factorial de Correspondencia y un Análisis de Especificidades.

Al comparar el método Reinert con el análisis de contenido clásico se ha comprobado que ambos métodos pueden garantizar el mismo nivel de validez contractual (Ramos, Rosário-Lima y Amaral-Rosa, 2019). La mayor diferencia radica en que el software Iramuteq traslada el proceso interpretativo a un momento posterior de realizar el análisis estadístico, mientras que el análisis de contenido clásico lo lleva a cabo antes, al construir las categorías de codificación. En este sentido, cabe destacar que la interpretación llevada a cabo por la investigadora con dicho software, a pesar de ser a posteriori, tomó en consideración la revisión de la literatura y los distintos modelos teóricos. Asimismo, además de ser contrastada con su directora de tesis doctoral, se llevó a cabo un acuerdo interjueces. A pesar de las posibles diferencias en las interpretaciones de los resultados en comparación al análisis de contenido clásico, este método evita problemas de fiabilidad y validez atribuidos a otros métodos y muestra ser un procedimiento riguroso de análisis textual (del Río, 2020; Ramos et al., 2019), tal y como evidencian varias investigaciones en el campo de la psicología educativa (p. ej., Díaz-Iso et al., 2019; Ormeño, 2016).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La primera temática o clase lexical «Agobio y estrés generado por la falta de tiempo» (35.01%) se vinculaba al agobio ($\chi^2 = 81.8$), estrés ($\chi^2 = 64.76$) o ansiedad ($\chi^2 = 26.46$) debido a la percepción de falta de tiempo ($\chi^2 = 166.32$) para empezar a estudiar para exámenes, organizar los apuntes, planificarse horarios, o mediante agendas o terminar trabajos concretos. Los autodiálogos que predominaban en esta fase eran negativos y estaban relacionados con la ansiedad. «Me mandan un trabajo para el martes y otro para el viernes. ¿De dónde voy a sacar la información? ¿Qué día me voy a quedar a hacer el trabajo? ¡No voy a tener tiempo de hacer mis cosas por la tarde! (hombre, segundo curso, rendimiento académico medio; $\chi^2 = 590.75$)»; «Es época de exámenes. Como no empiece pronto a estudiar voy a suspender, qué fracaso e incapacidad para lograr los objetivos... Puta vida, o me pongo ya a estudiar o no aprobaré ($\chi^2 = 588.67$)»; «Llega la época de exámenes y tengo que empezar a estudiar. ¡Menuda rayada! Tengo que empezar a planificarme y a organizar mis días y no tengo ninguna gana. ¡Qué pereza!

En un principio pienso en planificar mis días y establecer que estudiar cada día, pero al final se me suele echar el tiempo encima y estudio la semana anterior» (mujer, segundo curso, rendimiento académico normal; $x^2 = 786.32$).

No obstante, en la otra cara de la moneda, parte del alumnado, también relativizaba la situación e intentaba reducir ese estrés mediante autoinstrucciones de afrontamiento: : «Mientras estoy estudiando para esta asignatura me viene a la cabeza que tengo que estudiar para otros tres exámenes y pienso «joe ahora ya si que no me da tiempo, ¡qué agobio! Pero tranquila, queda tiempo. Voy a intentar llevarlo al día y ya está (mujer, segundo curso, desempeño académico alto; $x^2 = 824.03$)»

La segunda clase, «Ira ante el trabajo en equipo» (20%) recoge emociones y autodiálogos relacionados con el enfado ($x^2 = 69.57$) y la rabia ($x^2 = 25.09$) y se centraban en la obligatoriedad de formar grupos ya dados por el profesorado, la falta de ganas de ciertos/as integrantes para trabajar, la injusta repartición de las tareas dentro del grupo dependiendo del nivel de implicación o el hecho de que la nota no refleje el esfuerzo de cada integrante. : «Mientras estoy estudiando para esta asignatura me viene a la cabeza que tengo que estudiar para otros tres exámenes y pienso «joe ahora ya si que no me da tiempo, ¡qué agobio! Pero tranquila, queda tiempo. Voy a intentar llevarlo al día y ya está (mujer, segundo curso, desempeño académico alto; $x^2 = 824.03$)». El género de las personas de los equipos de trabajo también fue objeto de controversia entre el alumnado: se ha mostrado que la percepción de que los chicos sean menos trabajadores es una realidad compartida. «El hecho de que ciertas compañeras creen que los chicos somos más vagos a la hora de hacer trabajos en grupo. Sí es verdad que soy vago y lo dejo todo para última hora pero será porque no haya chicas vagas. Anda, que no me ha tocado a mí trabajar en lugar de ciertas chicas que no se han dignado a hacer su parte de un trabajo... (hombre, tercer curso, desempeño académico alto; $x^2 = 754.89$)». «Un grupo de chicas sacó muy buena nota en un trabajo de una asignatura y un compañero dijo que era normal porque los profesores les ponen mejor nota a las chicas que a los chicos. ¡Qué tonto eres! Eso no es verdad, además no siempre es así (mujer, cuarto curso, desempeño académico alto; $x^2 = 725.86$).

La tercera clase denominada «Alegría por obtener buenas notas tras esforzarse» (17.78%) fue la única clase obtenida dedicada a los pensamientos y las emociones positivas. Concretamente, se vinculó a las notas ($x^2 = 152.38$) y al esfuerzo ($x^2 = 88.49$) y recogía pensamientos y emociones relacionadas con la alegría ($x^2 = 157.06$), la felicidad ($x^2 = 95.28$) y, aunque en

menor medida, la satisfacción ($x^2 = 18.81$) y el orgullo ($x^2 = 16.58$). «Cuando saco muy buena nota en alguna asignatura, después de haber trabajado duro a lo largo del curso, compruebo que mi trabajo ha merecido la pena. Me digo a mí misma que me lo merezco y a pesar de que me haya podido costar, al final mi esfuerzo ha tenido su recompensa» (mujer, segundo curso, rendimiento académico normal; $x^2 = 770.39$); «Tras el esfuerzo realizado, supero con éxito mis objetivos. Estoy realmente satisfecha con lo que he conseguido: aprobar con buena nota, no perder la calma con mis compañeros, saber gestionar situaciones etc. Tras los resultados siento alegría y satisfacción personal. Soy muy trabajadora y lo merecía (mujer, primer curso, rendimiento académico normal; $x^2 = 704.43$); «Cuando saco buenas notas, el hecho de ver que después de haber trabajado tu esfuerzo ha traído consecuencias y comentarios de vuelta. Siento felicidad y orgullo porque me siento capaz y completo como persona» (hombre, primer curso, rendimiento académico normal; $x^2 = 448.26$).

La cuarta clase «Desencanto con la universidad» englobaba diversos aspectos que generaba negatividad al alumnado tales como la rabia ($x^2 = 46.12$), la ira ($x^2 = 32.52$), el aburrimiento ($x^2 = 27.44$) o la impotencia ($x^2 = 19.87$). Algunos de estos se relacionaban con profesorado concreto o experiencias en asignaturas específicas. «A veces, la asignatura que me parece interesante finalmente no me gusta nada. Esa es la situación que tengo en la universidad... Además, el profesor no es nada bueno al explicar. Para explicar una cosa habla de miles de cosas y no motiva al alumnado. Estoy muy cansada para recibir esta asignatura, para atender a las explicaciones: Mi cerebro no va bien todavía para estar preparado para escuchar esto o para aguantar la clase. Es muy aburrido. A veces he intentado cambiar eso, pero mi cabeza reacciona de otra manera. Además, pienso que es trabajo del profesor hacer interesante o no una asignatura (mujer, segundo curso, rendimiento académico normal; $x^2 = 341.32$); «La profesora empieza a explicar en diez minutos mal y sin explicar bien cómo hay que hacer dos trabajos y cuándo van a ser los seminarios... Pienso que no tiene ni idea en explicar algo en euskera y nadie la entiende y cuando vas a preguntarle algo sobre su explicación de diez minutos te dice que vaya a una tutoría. (mujer, primer curso, rendimiento académico normal; $x^2 = 314.88$)». «Un profesor no ha dado ni una explicación en su hora de clase, nos ha puesto en grupos y en dos horas y media no hemos hecho nada. Cuando digo nada es nada y no porque no hayamos tenido ganas... ¡Ahí va, la hostia! para hacer lo que hace esta ya me pongo yo ahí! Es vergonzoso. En la próxima clase le voy a preguntar a ver qué va a hacer porque para no hacer nada no vengo. Yo también tengo muchas cosas y no estoy para perder el tiempo (mujer, segundo curso, rendimiento académico alto; $x^2 = 304.36$).

Otros aspectos estaban vinculados al modelo general de la universidad o sus requerimientos, concretamente, ante la asistencia obligatoria. «Bologna me parece una basura de planteamiento porque hay muchas clases a las que estar obligado ir a cuenta del Plan Bologna. Y resulta que vamos a clase a pasar el tiempo porque la profesora ni se digna a preparar bien los ejercicios, ni sabe dar una clase en condiciones y ni siquiera tiene el control del idioma en la que lo imparte... Yo valoro mucho el tiempo de mi vida y tengo la sensación de que viniendo a ciertas clases pierdo tiempo muy valioso para otras cosas y también siento que no me enseñan nada que luego pueda utilizar en el ámbito laboral (mujer, segundo curso, rendimiento académico medio; $x^2 = 302.32$). Y, finalmente, otras se relacionaban con aspectos relacionados con la gestión del funcionamiento de la universidad a nivel administrativo y las consecuencias que traían al alumnado: Hubo una falta de profesores durante unas cuantas semanas y nadie nos explicó lo que teníamos que hacer. Una vez vinieron los profesores, nos empezaron a mandar todo tipo de trabajos en un tiempo bastante limitado y nos vimos desbordados por la situación. Pensé que no había derecho a que nos obligasen a hacer lo que se suponía que había que realizar en semanas. Fui haciendo los trabajos dando prioridad a los que había que entregar antes y a los trabajos grupales (mujer, cuarto curso, rendimiento académico normal; $x^2 = 276.11$)»

5. CONCLUSIONES

De manera breve, esta investigación sugiere que al alumnado actual le cuesta mucho organizar sus procesos de aprendizaje a pesar de que estamos intentando potenciar el aprendizaje autónomo; que los trabajos de grupo generan demasiada ira y frustración que no siempre se canaliza correctamente, que el esfuerzo -tan denostado hoy en día en ocasiones- sigue siendo generador de alegría, y que existe un desencanto compartido con algunos de los cambios realizados en la Universidad que se creían transformadores y generadores de aprendizaje y libertad. Es más, estos resultados visibilizan que lejos de creer que las metodologías llevadas a cabo en el aula impulsarán un desarrollo del alumnado de acuerdo con las necesidades sociales actuales, pone de manifiesto que es indispensable guiar en estas prácticas participativas y cooperativas creando redes de trabajo no basada en la obligatoriedad, lo cual conlleva emociones negativas pero también puede generar una falta de control del propio proceso de aprendizaje.

Por otro lado, los resultados también vislumbran cierta controversia en cuanto al género en los grupos de trabajo creados para llevar a cabo prácticas académicas. Teniendo en cuenta la necesidad de ir más allá de lo que vemos en el día a día en el área académica, es necesario no pasar dichos resultados por alto, ya que la formación de los futuros agentes educativos debe ir

basada en las situaciones que estos viven y sobre todo en cómo estos perciben los acontecimientos o las problemáticas en dicho contexto. Por lo cual, dichas diferencias de género, las cuales también son visualizadas en diferentes aspectos de la vida, deben enfocarse desde un prisma crítico, haciendo conscientes al estudiantado de ello para impulsar una transformación real y consciente, también en este aspecto.

6. PROPUESTAS

Considerando todo lo anterior, las líneas de futuro que se plantean a partir de esta investigación se proyectan principalmente en dos direcciones. Por un lado, se proponen futuras líneas de investigación que permitan profundizar en el estudio del autodiálogo en el ámbito académico universitario. Por el otro, los resultados proporcionan datos para la futura elaboración de programas de intervención a objeto de favorecer la experiencia universitaria del alumnado, aumentando las vivencias positivas, significatividad y eficacia de sus procesos de aprendizaje.

Asimismo, se espera que este trabajo pueda ser de utilidad tanto para el propio Grado de Educación Primaria, como para otras experiencias similares que permitan una mejora en la formación docente de las futuras generaciones comprometidas con la educación y consecuentemente, con la sociedad en la que vivimos.

Iniciamos la propuesta del trabajo tratando sobre el papel de la educación en nuestra sociedad y retomaremos esa cuestión para finalizar. «De alguna manera podría decirse que estamos construyendo el futuro a medida que va sucediendo (...) Somos responsables de ayudarnos mutuamente para identificar cuáles son nuestros elementos en el camino hacia un desarrollo personal y knowmádico» (Cobo y Moravec, 2011:59). Este trabajo representa nuestra responsabilidad y aportación a esa construcción del cambio. Como expone Chomsky (2002:20), “los/as maestros/as, por tanto, han de rechazar la tentación de convertirse en “comisarios culturales” y convertirse en auténticos intelectuales, que tienen la obligación de investigar y difundir la verdad sobre los temas más significativos, sobre los temas que importan” en un mundo en movimiento. Y para ello, como defendemos en esta investigación, es esencial primero conocerse a sí mismos/as, para desde ahí interactuar e incluso mejorar el mundo. No debemos olvidar que tal y como mencionaba Freire en una de sus citas más famosas “la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo” y para ello necesitamos conocer la realidad que les rodea a los mismos y dotarlos de herramientas eficaces y adaptativas para poder lidiar con las problemáticas actuales, pero también futuras.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balcázar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola Peña, G. M., y Moysén Chimal, A. (2013). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Barber, B. R. (2013). *If mayors ruled the world: Dysfunctional nations, rising cities*. Yale University Press.
- Barr, R. B., y Tagg, J. (1995). From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 12-26.
- Cacioppo, J. T., y Petty, R. E. (1981). Social psychological procedures for cognitive response assessment: The thought-listing technique. En T. V. Merluzzi, G. R. Glass & M. Genest (Eds.), *Cognitive assessment* (pp. 309-342). The Guilford Press.
- Calvete, E. y Cardeñoso, O. (2003). Diferencias de género en formas de pensar y en problemas psicológicos. En Setién M. y Silvestre M (Eds.), *Problemas de las mujeres, problemas de la sociedad*. Universidad de Deusto.
- Cernuda-Lago, A. (2014). TAC (Técnicas de Aprendizaje Cooperativo) para optimizar el rendimiento académico y la adquisición de competencias en investigación en enseñanzas artísticas. In FECIES 2013: X *Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior* (pp. 360-364). Asociación Española de Psicología Conductual AEPC.
- Chocarro, E., González- Torres, M. y Sobrino, À. (2007). Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. *Estudios sobre Educación*, 12, 81-98.
- Chomsky, N. (2002). *La (des) educación*. Crítica.
- Cobo. C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación (Vol. 3)*. Edicions Universitat Barcelona.
- Cutton, D., y Culp, B. (2020). Self-Talk: Mentoring and Empowering Faculty to Contribute to Organizational Change. *International Journal of Kinesiology in Higher Education*, 4(2), 70-76.
- Dankhe, G. L. (1986). *Diferentes diseños. Tipos de investigación*. McGraw-Hill.
- Díaz-Iso, A., Eizaguirre, A., y García-Olalla, A. (2019). Extracurricular Activities in Higher Education and the Promotion of Reflective Learning for Sustainability. *Sustainability*, 11, 1-18. doi: 10.3390/su11174521
- Del Río, C. M. (2020). Uso de software lexical: una revisión comparativa. *Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, 13, 221-244.

- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata
- Kramarski, B., y Kohen, Z. (2017). Promoting preservice teachers' dual self-regulation roles as learners and as teachers: Effects of generic vs. specific prompts. *Metacognition and Learning, 12*(2), 157-191.
- Monereo, C. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Graò.
- Morales, P. (2012). Tipos de variables y sus implicaciones en el diseño de una investigación. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de <http://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/VARIABLES.pdf> (21/05/05)
- Morin, A., Duhnych, C., y Racy, F. (2018). Self-reported inner speech use in university students. *Applied Cognitive Psychology, 32*(3), 376-382.
- Ormeño, A. (2016). *Uso de las tecnologías en el aprendizaje formal, no formal e informal en estudiantes de la carrera de odontología de la universidad de los Andes, Santiago, Chile*. (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona.
- Peeters, J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*, 1963-1970.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology, 92*(3), 544.
- Ramos, M., Rosário, V. M., y M. P. Amaral-Rosa. (2019). IRAMUTEQ Software and Discursive Textual Analysis: Interpretive Possibilities. En: Costa A., Reis L., Moreira A. (eds) Computer Supported Qualitative Research. WCQR 2018. *Advances in Intelligent Systems and Computing, vol 861*. Springer
- Salomon, G. (1992). The changing role of the teacher: From information transmitter to orchestrator of learning. En K. Oser, A. Dick y J. L. Patry (Eds.), *Effective and Responsible Teaching* (pp. 35-49). Jossey Bass.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. La Pleyade.

LA ALFABETIZACIÓN MICROPOLÍTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS Y MAESTRAS PARA PROMOVER LOS CAMBIOS NECESARIOS

Macarena Machín Álvarez

Universidad de Cádiz

macarena.machin@uca.es

PALABRAS CLAVE

Alfabetización micropolítica, poder, dominación y tertulias dialógicas pedagógicas.

RESUMEN

Por alfabetización micropolítica se entiende el proceso de “aprender a leer y escribir la micropolítica de la escuela”. Esta práctica está centrada en la comprensión de la escuela como una organización social impregnada de relaciones de poder, conflicto, grupos de interés y metas divergentes. Desde esta perspectiva se discute en esta comunicación la importancia de ofrecer una formación inicial a las y los futuros maestros y maestras con un doble objetivo, por un lado, como modo de mejorar su inserción futura en su ámbito profesional y, por otro lado, para promover la formación de agentes con capacidad crítica que cuestionen la realidad en la que van a estar inmersos y, en particular, analicen las formas organizativas y prácticas que se llevan a cabo y las creencias que hay detrás. Se trata de formar a profesionales que sepan poner a la luz las mejoras necesarias orientadas hacia un modelo de educación para la liberación. Dentro de este proceso de alfabetización se propone como práctica realizar tertulias dialógicas pedagógicas y círculos de aprendizaje.

1. INTRODUCCIÓN

“Un proceso de alfabetización crítica se propone fabricar una consciencia y un lenguaje que permita al futuro educador comprender el lugar que habita en la realidad. Comprender multidimensionalmente la realidad y sus posibilidades agenciales, actúa a favor de la recuperación del sentido político” (Ocampo et al., 2020, p.381).

1.1 Alfabetización micropolítica en la formación inicial de el y de la docente

La organización escolar es entendida en esta comunicación como una construcción social que no puede aislarse de los mecanismos de dominación política y social que existen en todas las estructuras sociales (Ball, 1989). Desde la perspectiva micropolítica de la organización escolar, las escuelas son construcciones orientadas ideológicamente, mediatizadas por determinantes

históricos, económicos y políticos que responden a intereses o metas particulares (González González, 2003). En palabras de Blase (1991):

“La micropolítica se refiere al uso del poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones (...) Se trata sobre el poder y cómo las personas lo usan para influir en los demás y para protegerse a sí mismos. Se trata de conflictos y de cómo las personas compiten entre sí para conseguir lo que quieren. Se trata de cooperación y de cómo las personas se apoyan entre sí para lograr sus fines. Se trata de lo que la gente en el entorno social piensa y tiene sentimientos fuertes, pero que a menudo no lo expresa y no se observa tan fácilmente” (p.1-11)

Este marco cognitivo nos permite comprender los centros escolares y situar la práctica docente en un contexto “no neutral” donde converge una matriz de identidades, comportamientos y relaciones de poder construidas por la cultura de la sociedad, las creencias y los intereses particulares y grupales. El mundo real de las escuelas es, por tanto, un mundo político de poder e influencia, de dominación y negociación (Blase, 1991). En palabras de Bardisa (1997, p.7): las instituciones escolares son campos de lucha donde los conflictos que se producen son vistos como algo natural y no patológico, y que sirven para promover el cambio institucional.

Desde esta perspectiva micropolítica es posible, en palabras de González González (2003), adquirir un conocimiento en profundidad de la realidad en la que uno está inmerso; cuestionar las formas organizativas que se desarrollan solo para unos pocos y que quizás sean injustas y/o inequitativas; analizar críticamente aquellas prácticas que se llevan a cabo y las creencias que hay detrás y que puedan estar dominando al ser infantil en el uso del poder en clave generacional así como, finalmente, poner a la luz las mejoras necesarias para la alternativa social, para la autonomía y para la formación de personas libres. A esto Bardisa (1997) sugiere que desde esta perspectiva de las relaciones micropolíticas es posible superar la mirada empresarial y burocrática que hasta día de hoy impera en el ámbito de estudio de la organización escolar y que nada tienen que ver con la política educativa.

Por acción micropolítica entendemos, por tanto, aquellas acciones que tienen como objetivo alcanzar nuestras metas en las organizaciones siguiendo una serie de estrategias que nos permitan establecer, salvaguardar o reestablecer las condiciones óptimas para ello. Esta definición permite, en palabras de Kelchtermans y Ballet (2002) "leer" (interpretar) comportamientos concretos en términos micropolíticos. Según estos autores, este aprendizaje de las realidades micropolíticas durante la vida laboral de la y del docente puede entenderse como el desarrollo de la alfabetización micropolítica. Dicho de otra forma, “los profesores

aprenden a <leer> la realidad micropolítica y a <escribir> en ella” (Kelchtermán y Ballet, 2002, p.756).

El concepto de “alfabetización micropolítica” (micropolitical literacy) como tal fue acuñado por Blase y Rogers (1994) quienes lo utilizaron por primera vez para describir el proceso que viven los profesores y profesoras iniciados en el contexto laboral inmediato. Estos autores concluían que es necesario, en el desarrollo profesional docente, una formación en materia de micropolítica para que las y los maestros aprendan a lidiar con los inevitables aspectos micropolíticos que surgen en su vida laboral. A ello, otros autores como Kelchtermán y Ballet (2002) y Curry et al. (2008) añaden que, sin dicha alfabetización, las y los profesores principiantes no pueden contribuir eficazmente a la reforma escolar ni promover visiones transformadoras y críticas de la educación.

Desde esta perspectiva es posible pensar en la alfabetización micropolítica desde dos aristas, la primera, formar a las y los futuros docentes para una mejor comprensión de la realidad en la que van a estar inmersos y, la segunda, permite una toma de conciencia crítica por parte del sujeto docente. Cada vez son más los programas de formación docente que hacen hincapié en la justicia social y cultivan una expectativa por parte de las y los futuros maestros de que son capaces de transformar el statu quo en las escuelas (Curry et al., 2008).

A partir de esta situación-problema es posible cuestionar y dialogar sobre las distintas formas que hay de ejercer el poder sobre el sujeto infantil ya sea desde la dominación o la liberación como modos educativos (Freire, 1990). Más allá de un conocimiento consciente de la modalidad domesticadora que ejercen las y los docentes sobre los educandos, el objetivo último de esta formación inicial en alfabetización micropolítica es que las y los futuros docentes se conviertan en sujetos activos de su proceso de aprendizaje y vivencien prácticas tendentes a la liberación.

Como práctica concreta en este contexto de alfabetización micropolítica proponemos a continuación el desarrollo de tertulias dialógicas pedagógicas.

1.2 Tertulias dialógicas pedagógicas

Para Paulo Freire, el aprendizaje de la lectura no se reduce a un acto mecánico y descontextualizado, sino que debe ser una apertura al diálogo sobre el mundo y con el mundo (Freire, 1985; Freire & Macedo, 1989).

En este marco se introducen las tertulias dialógicas pedagógicas como estrategias que, además de favorecer la construcción del conocimiento en interacción social, permite al alumnado cuestionar y dialogar sobre las distintas realidades que se da en una escuela en un ambiente

distendido que favorezca la expresión libre y creativa guiada por la lectura de documentos avalados por la academia.

La Tertulia Pedagógica Dialógica (TPD) es una forma diferente de tertulia que se ha iniciado a partir de las tertulias literarias dialógicas utilizando la misma metodología y siguiendo los mismos principios que ésta. La clave se encuentra en que nos formamos con los demás a través del intercambio de opiniones y puntos de vista. Este diálogo en relación a los textos ayuda a analizar la información, gestionarla, interpretarla, valorarla, darle sentido y generar nuevo conocimiento de forma crítica mediante el diálogo reflexivo. Las Tertulias Dialógicas se han ido convirtiendo en una potente herramienta formativa de futuros docentes, familias, profesores y alumnado (Aubert et al, 2008; Aguilar, 2008; Cummins, 2002, entre otros).

Los principios por los que se rige esta práctica son los principios del aprendizaje dialógico que recoge Flecha (1997) y que se resumen a continuación:

1. Diálogo igualitario: se respetan todas las aportaciones y opiniones de manera igualitaria, es decir, nadie puede imponer su opinión como la única o la más válida. Los relatos leídos, los comentarios compartidos y la superación de exclusiones culturales y educativas abren inexplorados espacios y experiencias. Las personas que participan en las tertulias literarias dialógicas pasan de situaciones de exclusión a otras de creación cultural que modifican profundamente sus relaciones con el entorno.
2. Inteligencia cultural: todas las personas tienen inteligencia cultural, conocimientos y experiencias diversos adquiridos a lo largo de la vida que permiten interpretar y valorar desde diferentes puntos de vista las obras culturales o conocimiento científico del que se está hablando. Los muros sociales a la comunicación desaparecen en este ambiente donde nadie se considera más culto que nadie, tanto si es participante de un curso de alfabetización como si es estudiante de filología o profesor de universidad.
3. Transformación: el aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno.
4. Dimensión instrumental de la educación: con la tertulia se adquieren conocimientos académicos e instrumentales de todo tipo.
5. Creación de sentido: conexión de los debates y del conocimiento con las propias experiencias personales, sea explícita o no, aporta creación de sentido a las personas que participan.
6. Igualdad de diferencias: asume las diferencias entre las personas como punto de partida de una insondable riqueza sobre la que ir construyendo el presente y soñando el futuro mejor.

7. Solidaridad: Las tertulias están abiertas a todas las personas, no hay ningún obstáculo. Implica respeto, confianza, apoyo y no a la imposición.

El fin de esta práctica es tener una visión y lectura más crítica de la organización escolar poniendo el énfasis en la transformación de la sociedad y no tanto en su reproducción; se trata, desde el enfoque de la alfabetización micropolítica, favorecer una educación conectada con el cambio social a través de diálogo donde el lenguaje, al estilo Habermas es “un medio de entendimiento para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos” (1981, p.137-138). Por tanto, aquí el diálogo y la relación que se establece en esos espacios son de carácter comunicativo y no instrumental en cuanto a que no buscan conquistar al otro (Freire, 1970).

2. OBJETIVOS

Esta comunicación propone la alfabetización micropolítica en la formación inicial de la y del docente universitario como medio para facilitar su inserción profesional futura y favorecer la transformación social en las escuelas a través del pensamiento crítico. En concreto, se propone el desarrollo de esta propuesta en la asignatura de diseño y desarrollo curricular II del grado de magisterio en primaria. En este sentido, se entiende que el diseño y desarrollo curricular de un centro educativo no está exento a las relaciones de poder, grupos de interés y creencias de las personas que forman parte de dicha organización. De este modo, favorecer la comprensión en profundidad de esta realidad por parte de las y los futuros docentes conlleva implícito mayores posibilidades de cambio futuro. Se trata de iniciar un proceso formativo de concienciación y deconstrucción de la realidad “normalizada”.

La hipótesis principal es que un proceso de alfabetización micropolítica en el contexto de la formación inicial de las y los docentes universitarios permite una mejora en la comprensión de la realidad escolar y favorece la adquisición de la capacidad para cuestionar las formas organizativas, así como prácticas que se desarrollan en un centro y, en base a ello, proponer los cambios necesarios de mejora.

Para llevar a cabo este objetivo se han establecido los siguientes objetivos específicos:

1. Fundamentar la necesidad de la alfabetización micropolítica en el contexto de la formación inicial docente.
2. Explorar sobre estrategias que permitan situar distintas acciones micropolíticas de la organización escolar en un contexto controlado/supervisado.

3. Desarrollar en el alumnado estrategias para la negociación, resolución de conflictos y cooperación.
4. Examinar cada uno de los elementos que configuran la alfabetización micropolítica y que pudieran constituir dispositivos para transformar las prácticas docentes y las políticas educativas de un centro.

3. METODOLOGÍA

En esta comunicación se pretende describir una práctica puntual que se desarrolló con el alumnado de segundo año del grado de magisterio de primaria en la Universidad de Cádiz. Esta práctica es el punto de partida para la elaboración posterior de un proyecto de formación e innovación docente en materia de alfabetización micropolítica en la formación inicial del alumnado de magisterio de primaria.

Esta experiencia puntual que venimos a explicar se desarrolló en los meses de marzo, abril y mayo del presente curso escolar y se aplicó sobre el grupo clase de la asignatura de Diseño y Desarrollo Curricular II correspondiente al grado de magisterio de primaria. En concreto, se introdujo la práctica a 65 alumnos y alumnas en el marco de estudio en materia de organización y funcionamiento de los centros escolares, un aspecto tenido en cuenta en la ficha técnica de la asignatura.

Para llevar a cabo esta experiencia se diseñaron tres clases teóricas de una hora y media: las dos primeras abarcaron las grandes perspectivas de la organización escolar y, la tercera, la perspectiva micropolítica y el biopoder. Para asegurar que el alumnado había comprendido el contenido de este enfoque se expusieron casos prácticos de dirección, se intentó fomentar el debate en el aula, se expusieron vídeos explicativos y, finalmente, se realizó un kahoot cooperativo. Esta actividad tuvo un gran resultado ya que, a diferencia del kahoot normal donde los/as alumnos/as compiten entre sí, éste era cooperativo, es decir, era un “win win” donde por medio de un esfuerzo individual puesto en común todos salían ganando.

Para realizar esta actividad se diseñó un kahoot donde el tiempo entre preguntas fuera elevado (mínimo 30 segundos) para que diera tiempo al alumnado a debatir sobre la respuesta/s correctas. Para la puesta en práctica se repartieron por la clase post-it de los colores de las respuestas del kahoot siendo así que, una vez formulada la pregunta, aquellos/as que consideraban correcta la respuesta levantaban su post-it. Había un tiempo para miradas y debate hasta que entre todos se ajustaban y consensuaban una respuesta a través del color de los post-it. Una vez consensuada esa respuesta otro alumno/a o bien la docente la marcaba en el

dispositivo con el que se estuviera jugando. Para la realización de esta actividad era fundamental disponer de una pantalla digital para que todo el alumnado pudiera estar viendo las preguntas a la vez.

A la vez que los contenidos sobre micropolítica eran transmitidos al alumnado por medio de estas estrategias expositivas y ejercicios, se crearon espacios para el diálogo y la reflexión. En concreto, se realizaron tres tertulias dialógicas pedagógicas, cada una de ellas en la clase práctica de una hora y media con el subgrupo y que tuvieron lugar al final de cada mes en un espacio abierto del campus. En estas tertulias se habló en primer lugar, sobre justicia social y aprendizaje dialógico, la segunda fue sobre feminismo, microagresiones, microracismo y micromachismos y la tercera sobre educación crítica basada en viñetas.

Para la preparación de las tertulias se seleccionaron documentos avalados por la comunidad científica. Se buscaba asimismo que estos documentos tuvieran un impacto en el modo de ver la complejidad de las realidades sociales escolares. La selección de la documentación vino por parte de la docente si bien se abrió el espacio a que los alumnos y alumnas pudieran proponer textos así como temáticas de interés.

En cuanto al procedimiento de esta actividad se diseñaron una serie de tareas previas a la tertulia tanto para la docente como para el alumnado. En el caso de la docente, me comprometí a subir al campus virtual la documentación (contenido de la tertulia) con una semana de antelación a la misma para que les diera tiempo a organizarse. Junto con esta documentación les mandaba un documento con las instrucciones a seguir en cada una de las tertulias. Las instrucciones contenían los objetivos de la tertulia, los principios de la misma, el contenido a dialogar y el procedimiento, esto es, cómo nos íbamos a organizar.

Cabe destacar que para esta actividad se establecieron una serie de objetivos que se enmarcan en el proyecto formativo basado en alfabetización micropolítica, estos eran los siguientes:

- Crear espacios para compartir experiencias, formarnos y reflexionar conjuntamente.
- Conocer, debatir y valorar las dimensiones que determinan los procesos de interacción y comunicación en un aula poniéndolo en práctica.
- Reflexionar sobre la actividad docente y el modelo de enseñanza-aprendizaje.
- Fomentar el pensamiento crítico a través de la reflexión y análisis de documentos avalados científicamente en materia educativa.

Como se ha mencionado, el alumnado también tenía tareas previas a la tertulia y que consistían

principalmente en la preparación del tema a debatir y la elaboración de un documento de trabajo de carácter reflexivo y argumentativo (siempre se hacía hincapié que debían de aplicarlo a su realidad y poner ejemplos). La entrega de este documento de trabajo en el campus virtual previa la tertulia era criterio obligatorio para poder participar en ella. Era manera de que todos/as fueran comprometidos y preparados para el diálogo.

Durante la tertulia el procedimiento era el siguiente:

- 1) siempre que el tiempo nos dejara, nos colocábamos al aire libre en el campus de la facultad, en concreto, en un cuadro amplio de bancos de cemento lo que mejoraba bastante el ambiente e invitaba a la relajación y disfrute;
- 2) una vez en ese espacio, formaba grupos para llevar a cabo el diálogo. Estos grupos los conformaban siempre personas distintas, buscando la heterogeneidad del grupo y siendo de un máximo de cinco personas;
- 3) una vez conformados los grupos, se seleccionaba un/a moderador/a que tenía la tarea principal de hacer funcionar la práctica a partir de la toma de turnos de palabra y el control del tiempo. En general se hacían dos rondas: una donde el alumno/a contaba sus reflexiones sobre el documento y, una segunda, que se abría a continuación de la aportación de un/a compañero/a y que consistía en hacer comentarios sobre lo que había dicho. Una vez comentado por parte del grupo lo dicho por el compañero/a se daba el turno a la siguiente persona y comenzaba de nuevo la ronda de reflexiones,
- 4) una vez finalizada la tertulia se les pedía a los alumnos/as que volvieran al documento de trabajo e incorporaran las reflexiones llevadas a cabo durante la actividad. Este documento final se entregaba en el campus virtual normalmente con un margen de dos días para su reelaboración.

Por último, se diseñó un sistema de evaluación de esta práctica. Para ello se elaboró una rúbrica del pensamiento crítico y reflexivo que abarcaba aspectos relativos al posicionamiento (experiencia o postura clara y coherente con el texto); asociación (explicitación de la relación entre la experiencia y el texto); creatividad (argumentación basada en ideas propias y del texto que apoyan coherentemente la postura) y; comunicación (precisión en el formato y expresión del lenguaje). La rúbrica contemplaba una escala de logro del 1 al 4. Esta rúbrica se subió al campus virtual y se dejó un plazo de una semana a posibles comentarios/dudas. La idea es que hubiera consenso por parte del alumnado con respecto a los criterios de evaluación. Además de la rúbrica aplicada al documento final de trabajo se valoró que hubiera modificación con

respecto al documento entregado previo a la tertulia, esto es, se hacía hincapié en la incorporación de nuevas reflexiones obtenidas del diálogo con sus compañeros/as. Además del documento reflexivo se valoró la participación en la actividad por medio de la asistencia y la observación de la docente. Aquellos/as que, por razones justificadas, no pudieran participar en la tertulia se les solicitó la elaboración y entrega de un ensayo.

A final de la segunda y tercera tertulia se pasó un cuestionario de valoración de la actividad cuyos resultados discutiré a continuación junto con mi reflexión personal sobre la experiencia realizada.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De la parte teórica sobre micropolítica dada en el aulario cabe destacar que el alumnado respondió correctamente al kahoot que se hizo como cierre de temario. Este kahoot incorporaba 20 preguntas con respuesta simple y múltiple orientadas a la comprensión del contenido dado. Este juego se aplicó a un total de 59 alumnos/as. El porcentaje de acierto fue del 74% siendo que lo más valioso de esta práctica al estilo cooperativo fue que pudimos dedicarle un tiempo a debatir aquellas respuestas erróneas y explicar el porqué de aquellas que respondían correctamente a la pregunta. De este modo además de un ejercicio de comprensión también llevamos a cabo una práctica reflexiva que favoreciese la acomodación del contenido dado en clase. Al corresponderse dicho contenido teórico al bloque 2 de la asignatura también se les pidió que elaboraran un mapa mental donde pudieron establecer las relaciones y asociaciones entre los distintos conceptos dados. Este mapa mental fue evaluado posteriormente entre iguales, como se hizo con el mapa mental del bloque 1 anteriormente. Esta práctica de evaluación entre iguales permitía a los/as alumnos/as reforzar la comprensión del contenido y observar otras formas de entender dicha información.

En cuanto a la parte práctica, como se ha dicho, se realizaron tres tertulias dialógicas pedagógicas que fueron valoradas por parte del alumnado en dos momentos distintos y una evaluación final de la actividad por parte de la docente basada en la rúbrica y en lo comentado el apartado anterior.

La primera encuesta de valoración que se pasó al alumnado fue tras realizar la segunda tertulia. Se realizó después de la segunda tertulia para que pudieran contar al menos con dos prácticas de experiencia previas. En concreto este cuestionario que se subió al campus virtual y que rellenaron al final de la segunda tertulia recogía los siguientes aspectos: aportación de la tertulia a nivel de pensamiento crítico y puesta en práctica de lo aprendido, a nivel de desarrollo de

habilidades sociales y aspectos positivo y negativos de la actividad, así como propuestas de mejora.

La realización de este cuestionario fue anónima y contaba con ocho preguntas abiertas siendo así que se obtuvo 48 respuestas de cada una de las preguntas. Los participantes en esta primera práctica fueron 51 en total siendo que hubo bajas por enfermedad y alguna inasistencia. Los resultados de esta experiencia fueron en general positivos según las opiniones de este alumnado.

A continuación, destaco la información obtenida de este cuestionario:

En relación a qué consideraban que les había aportado la tertulia a nivel académico todas y todos respondieron algo positivo, entre las respuestas se encuentra: compartir y escuchar diferentes opiniones, aplicación práctica del contenido dado en clase, facilidad a la hora de dialogar sin ser evaluado, reforzar el conocimiento que ya tenía, aprender a respetar el turno de palabra y la diversidad de opiniones, es un ejemplo de cooperación, hablar sobre temas que no se suelen hablar en clase, obtener conocimientos que me resultarán eficaces para la futura práctica docente, una práctica que me ha enriquecido, conocer la implicación de mis compañeros/as y estrategias de cambio.

En relación con qué les había aportado la tertulia en el desarrollo de habilidades sociales todos y todas igualmente respondieron en positivo. Destaca la escucha activa, mejora de la oratoria, fluidez a la hora de hablar expresarse, poder abrirme, perder la vergüenza, negociación y respeto al compañero/a, confianza en mí mismo, sentimiento de grupo y aprender a crear conocimiento juntos.

En relación con qué había aportado la tertulia al grupo destacamos mayor compañerismo, intercambio de información y unión. En cuanto a cómo se habían sentido realizando la tertulia, todos y todas respondieron que se habían sentido bien, escuchadas, libres de poder opinar sin miedos, aceptadas por los demás, tranquilas, activas, motivadas con la asignatura y apoyadas.

En cuanto a los aspectos positivos de la actividad destacan principalmente el romper con las clases tradicionales de aula, favorecer la participación, la cooperación y trabajar temáticas importantes, en sus palabras, se trataba de clases amenas y más dinámicas. En cuanto a aspectos negativos en general no destacan ninguno y los que destacan son pocas sesiones, en ocasiones el tema no da para más de una hora de diálogo y la falta de un espacio para poner en común lo dialogado con el resto de la clase.

En cuanto a que, si es una actividad adecuada para desarrollar en el ámbito universitarios, todas y todos han contestado en afirmativo porque, en su opinión, se trata de una práctica interesante,

reflexiva e innovadora. Finalmente, en cuanto a propuestas de mejora se sugiere dejar más tiempo para preparar la tertulia (por lo normal se les dejaba 8 días), rotar a mitad de la clase de grupos y puesta en común con todo el grupo.

En relación al segundo cuestionario, éste se llevó a cabo tras terminar la tercera tertulia. Al igual que el anterior, se elaboró un formulario en google form y se subió al campus virtual. Dispusieron de un rato tras la tercera tertulia para responder a las preguntas. En total participaron 54 alumnos/as. En esta ocasión se trató de valorar la actividad realizada por lo que estableció una escala del 1 al 4 donde el 1 (nada), 2(poco), 3(bastante) y 4(mucho).

Los resultados se muestran a continuación:

Todos están de acuerdo en que esta práctica fomenta entre mucho (85,2%) y bastante (14,8%) la actitud de respeto entre compañeros y compañeras.

En relación a si proporciona un acercamiento crítico a la realidad o práctica docente, el 96% afirma que mucho (51,9%) y bastante (44,4%).

En cuanto a si favorece la autoestima y las habilidades de relación social, el 59,3% afirma que mucho, un 37% bastante y un 3,7% poco.

En cuanto a si favorece esta práctica la construcción de conocimiento individual y colectivo, el 77,8% afirma que mucho, un 20,4% dice que bastante y un 1,9% que poco.

Este porcentaje se modifica levemente con la siguiente pregunta, ésta es si la práctica favorece el clima del grupo/clase siendo que el 79,6% afirma que mucho, un 18,5% se posiciona en el bastante y un 1,9% en poco.

En cuanto a si se potencia la aportación de ideas en el grupo, el 100% responde en afirmativo siendo así que, el 77,8% afirma que mucho y un 22,2% dice que bastante.

Por último, el 96,3% consideran que la práctica ha sido útil en su proceso de aprendizaje (un 65,8% mucho y un 31,5% bastante) y que, en general, ha cubierto sus expectativas mucho (68,5%) y bastante (31,5%).

Tras estas dos encuestas de valoración concluimos que el alumnado en general está satisfecho con la práctica y la ha considerado útil. Ahora bien, sería interesante ver el impacto que ello ha pueda tener en su comprensión de la realidad escolar cuando se incorporen en un centro escolar como alumnos/as en prácticas.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Como conclusión decir que a alfabetización micropolítica es una propuesta formativa que mejora la comprensión por parte de los futuros docentes sobre las organizaciones escolares. Desde este marco cognitivo de las relaciones micropolíticas, se presenta la tertulia pedagógica dialógica como una estrategia para hacer micropolítica en la universidad. Esto es un medio adecuado para desarrollar en el futuro docente el pensamiento crítico destinado a analizar la práctica docente y poner en relieve los cambios necesarios si bien se plantean mejoras en el procedimiento como por ejemplo, intercambio de miembros del grupo a mitad de la tertulia así como un trabajo previo de horas para el cúmulo de material adecuado para la reflexión siendo que, en ocasiones, considero que se quedó corto o bien, no incitó tanto al debate. Es importante por ello que, previa la realización de la tertulia, se dé la opción al alumnado de elegir la temática a reflexionar por medio de una serie de opciones que proponemos como docentes y recogiendo aquellos intereses que tengan ellos.

Este saber y hacer sobre micropolítica se debe de complementar con el actuar desde la micropolítica. Nosotros no pudimos llegar a hacer esta parte por falta de tiempo, sin embargo, se propone en esta comunicación el role play como una estrategia que posibilita simular situaciones de conflicto y negociación que pudieran darse en un aula y centro escolar donde cada jugador asume un rol asociado a unas creencias, metas e intereses particulares y profesionales. Bajo esta realidad simulada los y las jugadores tienen que idear estrategias para convencer a sus compañeros y compañeras de realizar una determinada propuesta educativa que a ellos les interesa o motiva. En el ejercicio de esta actividad se encontrarán personas que están en contra y que intentarán frenar su propuesta e imponer la suya, así como aliados que harán lo posible por ayudarle, algunos de forma altruista y otros de manera interesada.

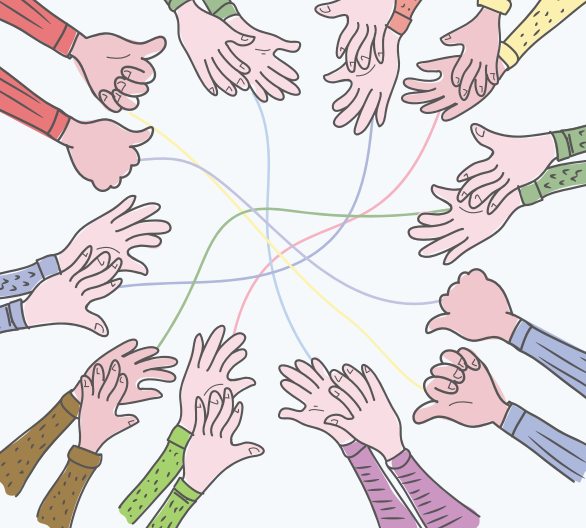
El rol play permite acercar la complejidad de los centros educativos a los futuros docentes, así como idear y desarrollar estrategias de persuasión, negociación, resolución de conflictos y cooperación en un contexto controlado. Otro modo de “hacer micropolítica” es a través de las experiencias prácticas o puntuales que realice este alumnado en centros escolares. El diario que se suele realizar en estas prácticas en su mayor parte consiste en describir lo que ven y hacen no obstante se carece en la mayoría de los casos de reflexión crítica si bien esta puede ser comentada con su tutor/a de forma informal, en pocas ocasiones es plasmada en el diario. De este modo, bien organizado y explicado los objetivos al alumnado en prácticas y una vez formados en micropolítica, es posible utilizar este espacio para fomentar el pensamiento crítico y el cambio hacia una mejora.

Para el desarrollo de estas estrategias de aprendizaje en el contexto de alfabetización micropolítica es fundamental capacitar previamente a los futuros docentes en Comunicación No Violenta (CNV). Se trata de una herramienta dentro del ámbito de la comunicación asertiva que permite abrir espacios de libertad donde las y los alumnos puedan expandir la mente, la creatividad, la capacidad de cuestionar y el pensamiento crítico sin que sus opiniones sean juzgadas, por medio de la escucha activa de las opiniones del otro e identificación y expresión de estas. La CNV, en palabras de Guzman (2020, p.252), “consiste en una forma de relación que respeta la integridad propia y del otro por medio de la expresión clara, no agresiva, de las necesidades humanas universales y de los sentimientos que éstas generan”. Nos interesa por tanto que el alumnado adquiera esta herramienta previo a exponerse a acciones micropolíticas tanto en el ámbito universitario como escolar.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Ródenas, C. (2007). La tertulia pedagógica dialógica en el practicum de la formación inicial de maestras y maestros. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(2), 9-21.
- Aubert, A. Flecha; Garcia, R.; Flecha, R.; Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós/MEC.
- Bardisa, R. T. (1997): Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52.
- Blase, J. (1991). The Micropolitical perspective. En J. Blase (Ed.). *The Politics of life in schools: Power, conflict and cooperation*. Sage.
- Blase, J., and Roberts, J. R. (1994). The micropolitics of teacher work involvement: Effective principals' impacts on teachers. *Alberta Journal of Educational Research*, 40(1), 67-94.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Morata.
- Curry, M.; Jaxon, K.; Lin, J.; Callahan, M.A; and Bicais, J. (2008). Examining the practice of beginning teachers' micropolitical literacy within professional inquiry communities. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 660-673.
- Freire, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- Freire, P. (1985). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Ediciones Paidós.
- González González, M. T. (2003). Las relaciones micropolíticas. En *Organización y Gestión de los centros escolares. Dimensiones y procesos*. Pearson Prentice Hall.
- Guzmán Mora, O. (2020). Comunicación no violenta: una puerta hacia una nueva mediación pedagógica. En Camacho C. (coord.). *Universidad Nacional: una nueva mirada en la mediación pedagógica al encuentro con el sentido del aprendizaje en los procesos educativos*. UNA.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social y Volumen II: Crítica de la razón funcionalista*. Taurus.
- Kelchtermans, G. and Ballet, K. (2002). Micropolitical literacy: reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research* 37, 755–767.
- Ocampo González (2018). La enseñanza de la Educación Inclusiva y la pregunta por el método: un análisis anti-disciplinar. En Ocampo. *Cuadernos de Educación Inclusiva*, 2.



Soñar grande es soñar juntas

En busca de una educación crítica e inclusiva

La educación inclusiva, crítica y transformadora no puede imaginarse de forma individual, ha de pensarse de forma colectiva y compartida. En el libro *Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva* presentamos investigaciones, experiencias y reflexiones que un amplio grupo de personas han reflexionado y repensado de forma colectiva.

El texto utiliza la inspiración de Freire para defender que la toma de conciencia no se da en los seres humanos de forma aislada, sino que se da cuando se tejen redes de colaboración. Estas redes construyen relaciones humanas que nos permiten emprender un camino conjunto hacia la transformación educativa. Asimismo, el libro defiende el ideal pedagógico de no separar el tipo de escuela, de universidades o de centros educativos del tipo de sociedad que deseamos alcanzar.

Soñar grande es soñar juntas refleja la necesidad de construir espacios de encuentro entre todos los agentes educativos con carácter abierto, democrático y propiciador del diálogo. Esos espacios son los que amplían el repertorio de oportunidades para el ejercicio de la ciudadanía, nos devuelven la dimensión política de la educación, nos ayudan a aproximarnos a la educación deseada, nos alimentan la conciencia y el pensamiento crítico e instalan el brillo de la utopía educativa, tan necesaria, en nuestra mirada pedagógica.

Katherine Gajardo es profesora e investigadora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de Segovia de la Universidad de Valladolid. Es Doctora en Investigación Transdisciplinar en Educación, Máster en Investigación en Ciencias Sociales, Máster en Investigación e Innovación Educativa de la Universidad de Valladolid y Licenciada en Educación en Castellano de la Universidad de Santiago de Chile.

Judith Cáceres-Iglesias es profesora e investigadora predoctoral (FPU) del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de Segovia de la Universidad de Valladolid. Es Doctora (C) en Investigación Transdisciplinar en Educación, Máster en Investigación en Ciencias Sociales y Grado de Educación Infantil en la Universidad de Valladolid.