

## OTRA INVESTIGACIÓN ES POSIBLE

COORDINADORES: ENRIQUE JAVIER DÍEZ GUTIÉRREZ Y VICENTE MANZANO ARRONDO







**Revista Electrónica Interuniversitaria de  
Formación del Profesorado (REIFOP)**

Continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Número 44 (16, 3) – Octubre 2013

***Otra investigación es posible***

Coordinadores: Enrique Javier Diez Gutiérrez y Vicente Manzano Arrondo

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)

ISSN: 1575-0965  
DEPÓSITO LEGAL: VA-369-99



La Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP) es la edición electrónica de la antigua Revista de Escuelas Normales, siendo es un órgano de expresión y difusión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza y la Universidad de Murcia.

#### *Sede Social*

Universidad de Zaragoza • Facultad de Educación  
San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza (España)  
Código UNESCO: Preparación y empleo de profesores 5803

#### *Página web*

<http://www.aufop.com/>  
<http://revistas.um.es/reifop/> (Plataforma OJS - envío de originales)

#### *Diseño de portada y web*

José Palomero Fernández \* <http://www.josepalomero.com/>

## **JUNTA DIRECTIVA DE LA ASOCIACIÓN AUFOP**

### **Presidente**

Antonio García Correa (Universidad de Murcia - España)

### **Vicepresidenta**

Henar Rodríguez Navarro (Universidad de Valladolid - España)

### **Secretario**

José Emilio Palomero Pescador (Universidad de Zaragoza - España)

### **Administradora**

María Rosario Fernández Domínguez (Universidad de Zaragoza - España)

### **Vocales**

Fernando Albuérne López (Universidad de Oviedo - España)

Juan Benito Martínez (Universidad de Murcia - España)

Juan José Cáceres Arranz (Universidad de Valladolid - España)

Emilio García García (Universidad Complutense de Madrid - España)

Eduardo Fernández Rodríguez (Universidad de Valladolid - España)

Carlos Latas Pérez (Universidad de Extremadura - España)

Javier J. Maquilón Sánchez (Universidad de Murcia - España)

Martín Rodríguez Rojo (Universidad de Valladolid - España)

Luis Fernando Valero Iglesias (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona - España)

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción parcial o total sin la autorización por escrito de la AUFOP. La REIFOP no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los autores.

## **CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD**

### **Presidente**

Martín Rodríguez Rojo (Universidad de Valladolid - España)

### **Editor**

Javier J. Maquilón Sánchez (Universidad de Murcia - España)

### **Editor adjunto**

José Emilio Palomero Pescador (Universidad de Zaragoza - España)

### **Secretaría**

Ana Belén Mirete Ruiz (Universidad de Murcia - España)

### **Administración y distribución**

María Rosario Fernández Domínguez (Universidad de Zaragoza - España)

### **Maquetación y revisión de estilo**

Micaela Sánchez Martín (Universidad de Murcia - España)

### **Revisión de normas APA**

Eduardo Fernández Rodríguez (Universidad de Valladolid - España)

María Pilar Teruel Melero (Universidad de Zaragoza - España)

### **Base de Datos**

Henar Rodríguez Navarro (Universidad de Valladolid - España)

Andrés Escarbajal Frutos (Universidad de Murcia - España)

### **Relaciones Institucionales**

Antonio García Correa (Universidad de Murcia - España)

María Paz García Sanz (Universidad de Murcia - España)

### **Soporte Informático**

Pablo Palomero Fernández (Universidad de Zaragoza - España)

Álvaro Retortillo Osuna (Universidad de Valladolid - España)

Carlos Salavera Bordas (Universidad de Zaragoza - España)

### **Relaciones Internacionales**

Sandra Racionero Plaza (Universitat de Barcelona - España)

Jesús Alberto Echeverry Sánchez (Universidad de Antioquía - Colombia)

Gabriel Galarza López (Universidad de Bolívar - Ecuador)

Renato Grimaldi (Università Degli Studi di Torino - Italia)

Juan Mila Demarchi (Universidad de la República de Montevideo - Uruguay)

Erica Rosenfeld Halverson (University of Wisconsin-Madison - EEUU)

### **Vocales pre-revisores**

Fernando Albuerne López (Universidad de Oviedo - España)

María Pilar Almajano De Pablos (Universitat Politècnica de Catalunya - España)

Juan Benito Martínez (Universidad de Murcia - España)

Julia Boronat Mundina (Universidad de Valladolid - España)

Adelicio Caballero Caballero (Universidad Complutense de Madrid - España)

Juan José Cáceres Arranz (Universidad de Valladolid - España)

Nieves Castaño Pombo (Universidad de Valladolid - España)

Emilio García García (Universidad Complutense de Madrid - España)

María Teresa García Gómez (Universidad de Almería - España)

Alfonso García Monge (Universidad de Valladolid - España)  
Antonio Gómez Ortiz (Universitat de Barcelona - España)  
María Nieves Ledesma Marín (Universidad de Valencia - España)  
Mario Martín Bris (Universidad de Alcalá de Henares - España)  
Juan Bautista Martínez Rodríguez (Universidad de Granada - España)  
Santiago Molina Molina (Universidad de Zaragoza - España)  
Jesús Muñoz Peinado (Universidad de Burgos - España)  
Ana Ponce De León Elizondo (Universidad de La Rioja - España)  
Luis Fernando Valero Iglesias (Universitat Rovira I Virgili de Tarragona, España)

#### **COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL / NATIONAL ADVISORY BOARD (44%)**

Cesar Coll (Universitat de Barcelona - España)  
Mario De Miguel (Universidad de Oviedo - España)  
Enrique Gastón (Universidad de Zaragoza - España)  
José Gimeno Sacristán (Universidad de Valencia - España)  
José Ramón Flecha García (Universitat de Barcelona - España)  
Jesús Palacios (Universidad de Sevilla - España)  
Ángel Pérez Gómez (Universidad de Málaga - España)

#### **COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL / INTERNATIONAL ADVISORY BOARD (56%)**

Juan Azcoaga (Universidad de Buenos Aires - Argentina)  
John Elliot (University of East Anglia – Norwich, Reino Unido)  
Nita Freire (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy – Montreal, Canadá)  
Henry Giroux (McMaster University - Canadá)  
Gordon Kirk (University of Edinburgh - Reino Unido)  
Daniel López Stefoni (Universidad de los Lagos - Chile)  
Peter Mc Laren (University of California - Los Ángeles, EEUU)  
Stephem Kemmis (Deakin University - Australia)  
Robert Stake (University of Illinois - Chicago, EEUU)

#### **COMITÉ ACADÉMICO / ACADEMIC BOARD**

Pilar Abós Olivares (Universidad de Zaragoza - España)  
Vicenta Altaba Rubio (Universitat Jaume I - Castellón, España)  
Germán Andrés Marcos (Universidad de Valladolid - España)  
Asunción Barreras Gómez (Universidad de la Rioja - España)  
Ana Rosa Barry Gómez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - España)  
Joan Biscarri Gassio (Universitat de Lleida - España)  
Florentino Blázquez Entonado (Universidad de Extremadura - España)  
Herminio Domingo Palomares (Universitat de les Illes Balears - España)  
Carmen Fernández Bennosar (Universitat de les Illes Balears - España)  
José Fernández García (Universidad de Jaén - España)  
María del Pilar Fernández Viader (Universitat de Barcelona - España)  
María Sagrario Flores Cortina (Universidad de León - España)  
Rosario García Gómez (Universidad de la Rioja - España)  
Amando López Valero (Universidad de Murcia - España)

Gonzalo Marrero Rodríguez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - España)  
Constancio Mínguez (Universidad de Málaga - España)  
Juan Montañés Rodríguez (Universidad de Castilla-La Mancha - España)  
Martín Muelas Herráiz (Universidad de Castilla La Mancha - España)  
Concepción Naval Durán (Universidad de Navarra - España)  
Jesús Nieto (Universidad de Valladolid - España)  
Antonio Ontoria Peña (Universidad de Córdoba - España)  
José Antonio Oramas Luis (Universidad de la Laguna - España)  
María del Mar Pozo Andrés (Universidad de Alcalá de Henares - España)  
Rosario Quecedo (Universidad del País Vasco - España)  
Tomás Rodríguez (Universidad de Cantabria - España)  
Óscar Sáenz Barrio (Universidad de Granada - España)  
Sebastián Sánchez Fernández (Universidad de Granada - España)  
Francisco José Silvosa Costa (Universidade de Santiago de Compostela - España)  
Carme Tolosana Lidón (Universitat Autònoma de Barcelona - España)  
María del Carmen Uronés Jambrija (Universidad de Salamanca - España)  
Manuel Vázquez (Universidad de Sevilla - España)  
Luis J. Ventura de Pinho (Universidade de Aveiro - España)  
Miguel Ángel Villanueva Valdés (Universidad Complutense de Madrid - España)  
Nazario Yuste (Universidad de Almería - España)

## **COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL**

María Antonia Cano Iborra (Universitat de Alicante - España)  
Javier Cermeño Aparicio (Universidad Complutense de Madrid - España)  
María Eva Cid Castro (Universidad de Zaragoza - España)  
Concepción Martín Sánchez (Universidad de Murcia - España)  
Mariano Rubia Avi (Universidad de Valladolid - España)  
Sebastián Sánchez Fernández (Universidad de Granada - España)

## **INSTITUCIONES COLABORADORAS**

Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valladolid)  
Departamento de Educación (Universidad de Alcalá de Henares).  
Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza)  
Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Málaga)  
Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid)  
Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares)  
Facultat d'Educació (Universitat de Alicante)  
Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja)  
Facultad de Educación (Universidad de Cantabria)  
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada)  
Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza)  
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Córdoba)  
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada)  
Facultat de Ciències Humanes i Socials (Universitat Jaume I de Castellón)  
Facultad de Educación (Universidad de León)  
Facultad de Educación (Universidad de Murcia)

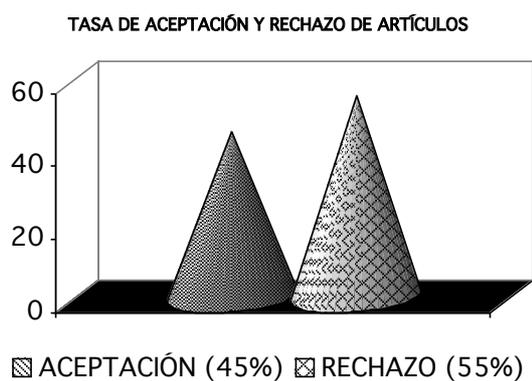
Facultad de Educación (Universidad de Valladolid)  
Facultad de Humanidades y Educación (Universidad de Burgos)  
Vicerrectorado de Investigación (Universidad de Zaragoza)

ÍNDICE DE IMPACTO, CATÁLOGOS, DIRECTORIOS Y BASES DE DATOS  
EN LOS QUE APARECE RESEÑADA LA REIFOP  
CONSULTAR

<http://www.aufop.com/>  
<http://revistas.um.es/reifop/>

ANUALMENTE SE PUBLICA EL LISTADO DE LOS REVISORES DE ARTÍCULOS

<http://revistas.um.es/reifop/>



# Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Número 44 (16,3)

ISSN 1575-0965

## ÍNDICE

**Editorial:** Investigar y publicar desde el compromiso con el cambio social

### MONOGRÁFICO

#### Otra investigación es posible

Coordinado por Enrique Javier Díez Gutiérrez y Vicente Manzano Arrondo

Otra investigación es posible, una red para tejer sueños

Enrique Javier Díez Gutiérrez, Vicente Manzano Arrondo, Luis Torrego Egido ..... **1**

De la resiliencia individual a la resiliencia comunitaria. Evaluación de un proyecto de investigación-acción sobre el desamparo social de los menores

Daniela Marzana, Elena Marta, Francesca Mercuri..... **11**

Abriendo las aulas: la vinculación entre docencia, investigación y cooperación comunitaria

María Luisa Castro Estrada, María José Rodríguez Rejas, Emiliano Urteaga Urías ..... **33**

El grafiti en educación de calle para el fomento de la autoestima, las relaciones sociales y la promoción social: el caso del Espaci Mestizo

Héctor Alonso Martínez, José J. Barba Martín ..... **49**

El recorrido investigador de un educador novel explicado desde una perspectiva autobiográfica

Gustavo González Calvo, Raquel Becerril González..... **61**

Cooperación institucional. El Título Cooperante

Martín Rodríguez Rojo ..... **79**

Universidad y cambio social en tiempos de crisis: descripción y evaluación de una práctica docente alternativa Javier Saavedra, Enrique Suárez; Virginia Ordóñez .....	95
Investigación-acción participativa: el cambio cultural con la implicación de los participantes Enrique Javier Díez Gutiérrez.....	115
Memorias identidades y culturas políticas. El movimiento de Memoria y los Derechos Humanos desde la investigación participativa Ariel Jerez Novara .....	133
Acampar sin permiso, pensar sin límite. Evaluación del proceso de un estudio de caso sobre el 15M (Granada) Elisa Hernández Merayo.....	149
Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica? Libia Stella Niño Zafra, Antonio Gama Bermúdez.....	163

# International Electronic Journal of Teacher Training (REIFOP)

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Number 44 (16, 3)

ISSN 1575-0965

## INDEX

### MONOGRAPHIC

#### Another research is possible

Coordinated by Enrique Javier Díez Gutiérrez & Vicente Manzano Arrondo

- Another research is possible, a network to weave dreams  
Enrique Javier Díez Gutiérrez, Vicente Manzano Arrondo, Luis Torrego Egido ..... **1**
- Individual resilience/community resilience. Assessment of an action research project about the social neglect of children  
Daniela Marzana, Elena Marta, Francesca Mercuri..... **11**
- Opening the classroom: the connection between teaching, research and community cooperation  
María Luisa Castro Estrada, María José Rodríguez Rejas, Emiliano Urteaga Urías ..... **33**
- The graffiti on street education to promote self-esteem, social relationships and social promotion: the case of Space Mestizo  
Héctor Alonso Martínez, José J. Barba Martín ..... **49**
- Autobiographical research track of a novice teacher  
Gustavo González Calvo, Raquel Becerril González..... **61**
- Institutional Cooperation: The Cooperating Degree  
Martín Rodríguez Rojo ..... **79**
- University and social change in times of crisis: Description and assessment of an alternative teaching practice  
Javier Saavedra, Enrique Suárez; Virginia Ordóñez ..... **95**

I-A-P: Cultural Change with participants implication Enrique Javier Díez Gutiérrez.....	115
Memories, identities and political cultures. The Memory and Human Rights movement from the perspective of participative research Ariel Jerez Novara .....	133
Assemble without permission, think without limits. Process evaluation of a case study about the 15M (Granada) Elisa Hernández Merayo.....	149
Standards in curriculum and assessment: measuring relationships, control and homogenization or training opportunity, diversity and critical assessment? Libia Stella Niño Zafra, Antonio Gama Bermúdez.....	163

Manzano-Arrondo, V. (2013). Editorial: investigar y publicar desde el compromiso con el cambio social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (3)

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186501>

## Editorial: investigar y publicar desde el compromiso con el cambio social

Vicente Manzano-Arrondo

Universidad de Sevilla

Es clásica y abundante la acusación de “torre de marfil” para referirse tanto a la academia como a la ciencia, centradas en su propio placer por el conocimiento, a espaldas de la sociedad. Las dos últimas décadas han visto incrementada esta acusación, si bien con el interés de fortalecer la idea de que la ciencia, la tecnología y la academia deberían centrarse en labores de investigación que permitan crear ventajas competitivas en un mundo de globalización economicista (por ejemplo, De Wit, 2010; García, 2008; Manzano-Arrondo, 2011; Rodrigues, 2007; Shumar, 2004; Wang et al., 2011; Yogev & Michaeli, 2011). Además de esta fuerte presión por rendir en términos de mercado, de este se han importado casi literalmente modelos de calidad y excelencia que aumentan la presión de los miembros de las universidades por adaptarse a un patrón investigador centrado en la producción de artículos y la capacidad para conseguir fondos económicos (por ejemplo, Bolívar, 1999; Frew, 2006; Malfroy, 2011; Puiggrós, 1996; Vidovich and Curie 2011).

La orientación hacia las lógicas de mercado y los modelos importados de calidad están generando, entre otros efectos, un profundo malestar en las instituciones de educación superior y sus miembros. Urge mostrar modelos alternativos, es decir, formas de concretar la praxis universitaria hacia otros derroteros que no impliquen ni cerrarse en una torre de marfil ni reducir el concepto “sociedad” al de interlocutores en posiciones de poder tales que permiten definir a qué deben dedicarse academia y ciencia. Muchas personas dentro y fuera de los muros de las instituciones oficiales de construcción de conocimiento exigen mirar hacia los sectores y problemas sociales histórica y sistemáticamente olvidados y progresivamente precarizados. Es importante visibilizar que hay otros motivos y otras formas efectivas de construir investigación, formas y motivos que tienen como objetivo trabajar por y con esos sectores y esos problemas, en un claro interés por construir bien común. Modelos con mucha tradición, como la investigación-acción participativa, o

---

### Contacto:

Vicente Manzano-Arrondo, [ymanzano@us.es](mailto:ymanzano@us.es). Departamento de Psicología Experimental. Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla. C/ Camilo José Cela s/n . 41018 Sevilla.

perspectivas catalogadas de manera más reciente, como el aprendizaje-servicio, son algunos de los varios movimientos crecientes que llaman a la puerta del protagonismo en las instituciones y prácticas de investigación.

En esa línea de visibilización y contagio se sitúa este número monográfico, que hemos denominado “Otra investigación es posible” y que podríamos subtítular “y está siendo real”. No sufrimos la confusión de pensar que estamos iniciando un nuevo modelo. La intención de este número es sumar fuerzas a los movimientos que ya existen, incrementando su visibilidad en las comunidades de investigación. Si el conocimiento no es inocente, porque trabaja para un mundo concreto y deja sin abordar otras concreciones, entonces la investigación tampoco puede observarse inocente, sino profundamente co-responsable de lo que está ocurriendo y de lo que podría estar ocurriendo en su lugar.

Para trabajar tal visibilización, hemos tenido la suerte de contar con investigadoras e investigadores de varias disciplinas, puntos geográficos y experiencias vitales, pero coincidentes en la motivación de poner los objetivos, modos y recursos de investigación en la construcción de bien común junto con los protagonistas cotidianos que más lo necesitan.

En el primer artículo “De la resiliencia individual a la resiliencia comunitaria” (de Daniela Marzara, Elena Marta y Francesca Mercuri), ya puede observarse de qué estamos hablando. El propio concepto de resiliencia (resistencia activa y preventiva frente a las inclemencias sociales del entorno) es ya un objetivo digno de mención. A ello se añade el interés por librarse del yugo de la individuación, ese proceso que lo traduce todo a la esfera individual, para centrar el foco en la comunidad como unidad de resiliencia. Sitúan este enfoque en práctica trabajando con monitoras de jóvenes en situación de desamparo social en Milán, para lo que ponen sobre la mesa dos perspectivas compatibles de estudio y un proceso tan ilustrativo como exitoso.

Con una agradable habilidad narrativa, María Luisa Castro, María José Rodríguez y Emiliano Urteaga, en su trabajo “Abriendo las aulas”, dejan al desnudo los procesos de aprendizaje colectivo de un grupo de investigación y transformación social (Grupo Multidisciplinario de Investigación y Cooperación Comunitaria) que ensaya prácticas de relación universidad-calle. Este ensayo ha tenido la virtud de tocar tanto la docencia (aprendizaje-servicio) como la construcción específica de conocimiento (investigación-acción participativa), a la vez que intenta transformar la propia institucionalidad universitaria en la ciudad de México.

Héctor Alonso y José Barba articulan desde Valladolid una propuesta muy sugerente que se reproduce en muchos puntos del globo: la utilización de las expresiones artísticas populares (con amplia tradición o de nuevo cuño) en la construcción de identidad inclusiva e integración social. A través de talleres de grafiti, impartidos por los propios protagonistas de este arte habitualmente originario de sectores marginalizados, muestran una experiencia concreta de metodología comunicativa crítica. En “El grafiti en educación de calle” contamos además con un buen listado de argumentos para implicarse en tareas similares, redactado en términos de resultados transformadores.

De Valladolid es también el origen de la casi historia de vida que comparten Gustavo González y Raquel Becerril en “El recorrido investigador de un educador novel”. Es el acierto de un docente que toma notas sobre su experiencia educadora desde los primeros momentos y muestra la utilidad de las autonarrativas para mejorar la comprensión y realización de la función educadora.

En esta misma línea, es decir, la de compartir una experiencia educadora e investigadora en primera persona como ejemplo conceptual y de acción, se inscribe el trabajo “Acampar sin

permiso, pensar sin límite” de Elisa Hernández, desde la vivencia de investigación-acción de la autora y su equipo durante el 15M en Granada, España. A partir de ello, describe los procesos paralelos de investigación y de cambio, lo que le permite suministrar finalmente algunas propuestas que podrían guiar experiencias similares en el futuro.

Martín Rojo, en “Cooperación institucional” nos trae una enriquecedora experiencia desde Santa Cruz de la Sierra, en Bolivia, a la que añade una actitud muy propositiva. El autor propone y describe la práctica del título cooperante (máster a precios muy bajos, que oferta una universidad del norte para doctorandos del sur, capacitador para abordar problemas del sur con recursos al menos académicos del norte), redefine la cooperación al desarrollo y realiza una petición abierta a profundizar sobre la cooperación concienciadora (cooperación orientada a un cambio de conciencia). Todo ello se encuentra enmarcado no en lo abstracto, sino la preciosa experiencia “Hacia una pedagogía crítica para el desarrollo”.

Javier Saavedra, Enrique Suárez y Virginia Ordóñez, en “Universidad y cambio social en tiempo de crisis” comparten un proceso de intervención universitaria en la calle a través de clases abiertas sobre la crisis desde asignaturas regladas en Sevilla. La mezcla de ámbitos tradicionalmente separados por un grueso muro se combina en este trabajo con la indagación a través de grupos de discusión para identificar los puntos clave que pueden inspirar mejores prácticas futuras de universidad-calle.

La investigación evaluativa participativa es el asunto central que Enrique Javier Díez aborda en “Investigación-acción participativa” desde una experiencia concreta en un centro escolar concertado de Madrid. Para ello, se adentra en los conceptos de cultura y cambio cultural puesto que su objetivo es nada menos que favorecer un cambio cultural en una organización educativa. A través de este enfoque pretendió un proceso de evaluación participativa, la estimulación de una cultura de trabajo en equipo, y la adquisición de acuerdos y compromisos por consenso. El autor destaca los puntos fundamentales de una experiencia que propició un proceso tan lento como exitoso (observando el surgimiento de una dinámica constante de innovación y cambio).

Ariel Jerez, en “Memoria, identidades y culturas políticas”, analiza a lo largo de casi una década el movimiento por la memoria y los derechos humanos en España. Este movimiento, siguiendo las palabras del autor, “asesta el golpe decisivo a los discursos dominantes de una *democracia ejemplar*, de una *sociedad moderna normalizada* y de una pretendida *mayoría sociocultural y electoral progresista*, tan operativos en la construcción de subjetividades conformistas y autocomplacientes”. El trabajo ejemplifica cómo, a través de dinámicas de investigación participativa, las ciencias sociales pueden trabajar junto con los movimientos sociales para transitar entre cultura y política.

Por último, “Los estándares en el currículo y la evaluación”, de Libia Stella Niño y Antonio Gama, entra de lleno en un tema de rabiosa actualidad a través de una visión crítica y de evidencias. Denuncian los modelos curriculares normativizados de inspiración técnico-instrumental y extraen conclusiones sobre cómo se vive y se justifica esta realidad a partir de entrevistas semi-estructuradas a expertos y del análisis de talleres organizados en torno al tema y orientado al trabajo con profesorado. Si bien algunas concreciones se refieren a Colombia, los objetivos, la metodología y las conclusiones son claramente de ámbito global.

Este número no ha pretendido en ningún momento ser exhaustivo sobre qué puede llevarse a cabo desde una visión crítica con los modelos hegemónicos de investigación. Muy al contrario, se ha ocupado de mostrar algunas experiencias concretas y algunas visiones diversas de entre un mapa de posibilidades potencialmente inabarcable. Lo que sí esperamos es que sirva de estímulo. Quedan muchas puertas por abrir, tras cuyo marco

---

deseñaríamos tropezar en el camino con otras disciplinas, otros métodos, otros objetivos, otros enfoques más allá de los saberes institucionalizados... porque otra investigación es posible.

## Bibliografía

- Bolívar, A. (1999) La educación no es un mercado. Crítica de la “Gestión de Calidad Total”. *Aula de innovación educativa*, 83-84, 77-82.
- De Wit, K. (2010). The networked university: the structure, culture, and policy of universities in a changing environment. *Tertiary Education and Management*, 16, 1-14.
- Frew, Ch. (2006). An International Educational Literacy: Students, Academics and the State. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 3, 24-33.
- García Ruiz, M.J. (2008). El impacto de la globalización en la universidad del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 59-78.
- Malfroy, J. (2011). The impact of university-industry research on doctoral programs and practices. *Studies in Higher Education*, 36, 571-584.
- Manzano-Arrondo, V. (2011). El papel de la universidad en la sociedad de ignorantes. *Científica*, 12, 29-55.
- Puiggrós, A. (1996) Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, 146, 90-101.
- Rodríguez, M.A. (2007). El regional y el global: la articulación de la diversidad de funciones de la enseñanza superior. *Revista de Universidades y Sociedad del Conocimiento*, 4, 5-15.
- Shumar, W. (2004). Global pressures, local reactions: higher education and neo-liberal economic policies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17. 823-839.
- Vidovich, L., and J. Currie. 2011. Governance and trust in higher education. *Studies in Higher Education* 36: 43-56.
- Wang, J., E. Lin, E. Spalding, S.J. Odell, and C.L. Klecka. (2011). Understanding higher education in an era of globalization. *Journal of Teacher Education*, 62, 115-120.
- Yogev, E., and N. Michaeli. (2011). Teachers as society-involved “organic intellectuals”: training teachers in a political context. *Journal of Teacher Education*, 62, 312-324.

Díez, E.J., Manzano, V. & Torrego, L. (2013). Otra investigación es posible, una red para tejer sueños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 1-10.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186611>

## Otra investigación es posible, una red para tejer sueños

Enrique Javier Díez Gutiérrez <sup>(1)</sup>, Vicente Manzano Arrondo <sup>(2)</sup>, Luis Torrego Egido <sup>(3)</sup>

<sup>(1)</sup> Universidad de León, <sup>(2)</sup> Universidad de Sevilla, <sup>(3)</sup> Universidad de Valladolid

### Resumen

La red "Otra investigación es posible" surge en 2007 y se concreta en dos encuentros celebrados en las instalaciones del CENEAM en Valsaín (Segovia). En las ediciones de 2007 y 2008 se definen las características de la red, que pretende potenciar la investigación participativa y de transformación social. En este artículo se describe el comienzo de esa iniciativa, su desarrollo y las decisiones tomadas para impulsar una red que no ha llegado a cristalizar del modo en que fue definida, pero que pretende reavivar un tipo de investigación más democrático y más comprometido.

### Palabras clave

Red; Investigación participativa; Transformación social; Justicia social.

## Another research is possible, a network to weave dreams

### Abstract

The network "Otra investigación es posible" was founded in 2007. The network held two meetings on the premises of CENEAM (Valsaín, Segovia). The meetings of 2007 and 2008 are used to define the characteristics of the network, which aims to promote participatory research and social transformation. This paper describes the beginning of the initiative, its development and the decisions taken to encourage a network which has not materialized

---

### Contacto:

Luis Torrego Egido, [ltorrego@pdg.uva.es](mailto:ltorrego@pdg.uva.es), Escuela Universitaria de Magisterio. Plaza Alto de los Leones, 1. 40005, Segovia.

the way it was defined. However, the network hopes to revive a type of research more democratic, more participatory, with a persistent wish for social transformation.

#### Key words

Network; research participatory; social transformation; social justice.

## El origen

En 2006, Ramón Flecha, profesor de la Universidad de Barcelona, visitó la Escuela de Magisterio de Segovia. En un salón de actos lleno, estuvo hablando a nuestros estudiantes del proyecto Comunidades de Aprendizaje. En la intervención les habló de los sueños en educación y de la necesaria transformación de la escuela, del papel del diálogo y de la participación. Vi el entusiasmo en los ojos de muchos estudiantes.

Antes de empezar esa intervención Ramón estuvo tomando un café con algunos profesores y profesoras. Allí, en la conversación informal que se puede tener en una cafetería, nos dijo que había estado recientemente en Granada y nos comentó una conversación mantenida con Enrique Raya, profesor de Trabajo Social de esa Universidad, sobre la necesidad de fomentar la colaboración entre grupos que estén haciendo investigaciones transformadoras, que incidan en la realidad social y educativa. Alguien –es difícil recordar los detalles- dijo que Segovia podía ser un sitio excelente para que esos grupos o miembros de los mismos se reuniesen. Un par de minutos después ya se había tomado la decisión de poner en marcha una reunión.

Se solicitaron para ello las instalaciones del CENEAM, el Centro Nacional de Educación Ambiental, situadas en la localidad de Valsain (Segovia). La solicitud, firmada por Luis Torrego, profesor de la Escuela de Magisterio de Segovia, aludía a la voluntad promovida desde la Red Nacional de Evaluación Formativa, desde el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid y el CREA de la Universidad de Barcelona de organizar un encuentro de grupos que, desde la universidad, se dedican a llevar a cabo investigaciones centradas en aspectos sociales y educativos en colaboración con entidades ciudadanas y con movimientos sociales.

Los contactos informales entre esos grupos enseguida configuraron un equipo encargado de la coordinación del encuentro: Luis Torrego Egido, Ignacio Martín Granados, profesor asociado del área de Comunicación Audiovisual del campus de Segovia de la Universidad de Valladolid y Elisenda Giner Gota, de CREA. Este equipo utiliza el nombre “Otra investigación es posible” para referirse a la realidad que se quiere crear, en claro correlato con el lema de “Otro mundo es posible” surgido en las ediciones del Foro Social Mundial. Se subraya así la necesidad de someter a crítica el estado de la investigación en las Ciencias Sociales, con especial incidencia en la educación y de ampliar el campo de interés de la investigación no sólo a otros tipos de conocimiento sino también a su empleo en pos de la justicia social. El equipo invitó a grupos y personas participantes con un texto que comenzaba así:

*Noam Chomsky (2006) escribió que la universidad, en su relación con la sociedad, debería ser en cierto modo “subversiva”, pues el trabajo creativo siempre supone un desafío a la ortodoxia prevaleciente. Pero él mismo señalaba que esto podía ser así en todos los campos, pero no lo era en absoluto en los que tienen como centro el estudio del ser humano y de la sociedad. En estos ámbitos, la universidad tiende a situarse en la corriente dominante y no cuestiona los valores establecidos ni amenaza los privilegios existentes.*

Sin embargo, no puede negarse la existencia de dos cuestiones que constituyen un factor de esperanza:

1.- Grupos y/o personas en la universidad que no siguen la senda de la ortodoxia: procuran establecer alianzas con grupos externos a la universidad, recogen voces alejadas del poder, investigan sobre aspectos de la realidad oscurecidos por los intereses del mercado, se enfrentan a las desigualdades educativas, económicas o sociales,... Son grupos cuyos miembros creen que su trabajo como investigadores o como docentes no consiste únicamente en acumular méritos investigadores para utilizarlos como meras señales de diferenciación en la competitividad que rige la vida universitaria. Su finalidad viene marcada por el compromiso y persigue la relevancia: incidir en la transformación de la sociedad y colaborar con aquellos sectores que luchan por ello.

2.- La segunda cuestión es que existen muchas entidades, grupos... que desarrollan una investigación seria y rigurosa que supera en calidad a muchas de las investigaciones que por ser del ámbito universitario tienen una repercusión a nivel de teoría y publicaciones que terminan por tener unas consecuencias dañinas para la sociedad, por su falta de rigurosidad científica.

De ahí que algunas personas hace tiempo que llevemos dando vueltas a la cabeza a una idea sencilla, pero que creemos conveniente en este momento. Se trata de juntarnos un par de días para conseguir tres propósitos bien simples:

- Que nos conozcamos, que sepamos quiénes somos, que disminuya esa sensación de soledad, que compartamos nuestras experiencias.
- Que reflexionemos sobre la oportunidad de nuestra tarea, sobre los problemas y las dificultades que nos encontramos, sobre los logros y los avances conseguidos, sobre las cuestiones pendientes.
- Que vayamos estableciendo una mínima estructura de red que permita que nos comuniquemos entre nosotros, que nos apoyemos en momentos importantes o en acciones trascendentes, que demos vueltas a la idea de poder incidir en algo común sin que eso suponga una mayor carga de trabajo a grupos de por sí muy activos.

Desde ese mismo equipo se crea un blog, al que aún puede accederse cuando se redactan estas líneas, (<http://otrainvestigacionesposible.blogspot.com.es/>) y empiezan a realizarse los contactos para hacer realidad el encuentro. Algunas personas comienzan a realizar aportaciones para el debate. Consol Aguilar, del grupo Aprendizaje dialógico e interdisciplinariedad, de la Universidad Jaume I, de Castellón, dice:

*Es verdad: otra investigación es posible. Y aunque muchas personas quieran reducir el contenido de estas palabras a un lema meramente anecdótico no lo lograrán porque sabemos que esa otra investigación ya es posible hace muchísimos años y porque tenemos la certeza de que vale la pena porque está unida a la vida del día a día de muchas personas dedicadas a la docencia y a la investigación que, pensamos, en nuestro ámbito siempre deben darse la mano.*

Vicente Manzano, de Universidad y Compromiso Social, grupo de Sevilla, lanza interrogantes con el propósito de ir estimulando el debate. Algunas de esas preguntas son las siguientes:

*¿Procede pensar en una carta de principios o intenciones? ¿Qué cosa es esa de “otra investigación es posible”? ¿Cómo puede entenderse si está redactada por oposición? ¿Es posible definirla y denominarla de tal forma que deje de ser “la otra”? ¿Qué pretendemos hacer de ella? ¿Una vía para un grupo reducido no reforzado por las vías ortodoxas? ¿Una intención divulgativa, una aspiración a ser virus que contagia, mancha*

*que se esparce? ¿Cuáles son los problemas que deseamos solucionar y aquéllos a los que esperamos encontrar en este camino? Tal vez pensamos que la sentencia “la unión hace la fuerza” es el mecanismo apropiado para una investigación...*

Javier Castejón, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid y miembro de la Red de Evaluación Formativa, afirma su coincidencia con Vicente Manzano y señala:

*Si los políticos entienden la democracia como la participación ciudadana cada cuatro años, los investigadores la entienden como becas y ayudas en I+D, y todo lo que no sea ese rigor está fuera de lugar. Estoy contigo, la actividad investigadores debería orientarse a la democratización del conocimiento, y siguiendo un trabajo respetuoso, responsable y justo con las personas que participan en la investigación y de las consecuencias derivadas de la misma. Sigamos con la libertad rebelde y la conciencia comprometida.*

## **El I Encuentro "Otra investigación es posible"**

Hasta casi el mismo momento del inicio del Encuentro "Otra investigación es posible", que se desarrolla durante los días 16 y 17 de marzo de 2007, viernes y sábado, hubo novedades en la participación. Este es el listado de las personas y grupos que finalmente estuvieron presentes:

CREA -Ramón Flecha García, Marta Soler, Carme García Yeste- Universidad y Compromiso Social -Vicente Manzano, Francisco F. García Pérez, José María López Medina-, Red Nacional Interuniversitaria de Evaluación Formativa y Participativa y Grupo de Segovia -Marta Capllonch, Francisco Javier Castejón, Natalia González Fernández, Beatriz Muros Ruiz, Juan Miguel Fernández-Balboa, Víctor López, Alfonso Gutiérrez, Cristina Vallés, Roberto Monjas- Grupo 90 -Raúl de Prado Núñez- Red CIMAS -Pedro Martín Gutiérrez, Tomás Rodríguez Villasante-, Fundación de Iniciativas Locales de Castilla y León -Teresa Gómez-Pastrana Jimeno, Luisa Salamanca Garnica, Carolina Sánchez Adeva-, Formar Docentes, Formar Personas -Enrique Rivera García-, Seminario de Estudios para la Intervención Social y Educativa -Enrique Raya Lozano, M<sup>a</sup> Luz Morante del Peral, Mar Venegas Medina- Adarra. Movimiento de Renovación Pedagógica -M<sup>a</sup> Luisa Jaussi Nieva, Isabel Mendizábal Zabala, M<sup>a</sup> Sol Antolín Herrero-, GSIC-EMIC -Rocío Anguita, Inés Ruiz Reques, Sara Villagrà Sobrino-. Como grupo encargado de aspectos organizativos estuvieron Elisenda Giner, Luis Torrego, Ignacio Martín y dos estudiantes de la Escuela de Magisterio de Segovia: Sara Egido y Suyapa Martínez Scott.

El Encuentro, tras la presentación de los participantes, se organiza en tres talleres, el primero de ellos dedicado a cómo transformar las dificultades en posibilidades, mediante el trabajo en el análisis de las dificultades para hacer avanzar otras investigaciones alternativas a las dominantes y de las actuaciones que ya han logrado transformarlas en posibilidades. El segundo taller se centra en cómo ha de funcionar la red de redes de “Otra investigación es posible”, de manera que sea eficaz, ágil y no excesivamente costosa. Por último, otro taller explora la definición de los criterios que ha de reunir una investigación para que pueda incluirse dentro de “Otra investigación es posible”. Este taller viene ya precedido de preguntas que se habían planteado previamente sobre el carácter de este tipo de investigación: ¿Basta con su compromiso social o tiene que considerarse también la calidad científica? ¿Qué es en este caso compromiso social, cuál es nuestra responsabilidad como investigadores e investigadoras con el diálogo con las personas y colectivos cuya realidad investigamos? ¿Por qué criterios de calidad científica nos regimos, por los de las

empresas, por los de los poderes feudales de la universidad, por los nuestros, por los de la comunidad científica internacional?,...

Entre otros acuerdos, se toma la decisión de constituir una red de grupos de investigación que buscan incidir en la transformación social. La red recibe el nombre de “Otra investigación es posible” y como subtítulo se elige el de “Investigación participativa para la transformación social”. El diálogo entre las personas participantes da resultados y se toman otras decisiones relevantes para la puesta en marcha de la red, como encargar a un grupo el reto de redactar un borrador en el que se recojan los criterios principales que deben reunir las investigaciones que se pretenden fomentar por parte de las personas y grupos que integran la red “Otra investigación es posible” o dotar a la red de una web, encargando su mantenimiento anualmente, y de forma rotatoria, a un colectivo elegido entre los asistentes. Por otra parte, los asistentes tratarán de realizar un mapeo de los grupos de investigación participativa y de transformación social existentes en su entorno. También se decide crear una Caja de líneas de investigación y recursos humanos. En esa Caja figurarán las líneas de investigación de cada uno de los grupos y también se adjuntarán los currícula de las personas integrantes de los mismos. Todas las personas participantes manifestamos nuestro compromiso de fomentar el trabajo colaborativo entre los distintos grupos. Se trata de potenciar la mezcla, la cooperación tanto en actividades de formación, como en otras de investigación o de carácter organizativo. Esta voluntad se concretará, según se dice, en realizaciones conjuntas entre colectivos de la red en proyectos de investigación, publicaciones, referencias cruzadas, etc. De este modo, las personas y colectivos de la red manifiestan su voluntad de comprometerse en el apoyo mutuo. La red se comporta como un grupo de ayuda mutua en términos de diseños de proyectos, fuerza o bolsa de trabajo, divulgación de publicaciones, facilitación a vías de publicación, etc. Este compromiso incluye también la voluntad de ir creando en las instituciones la necesidad del tipo de investigación que defendemos.

Los grupos participantes se citan para el año siguiente. En ese nuevo encuentro se evaluará el inicio de actividades y se propondrán nuevas iniciativas. Mientras tanto, se aprovecharán los eventos que coincidan con los criterios que defiende la red, en los que se procurará que haya espacios para difundir la existencia y los planteamientos de la misma y para que se reúnan sus integrantes. Así, la red se difunde en eventos como el IV Congreso sobre Investigación-Acción Participativa (Valladolid, octubre de 2007), el Encuentro de Movimientos de Renovación Pedagógica, promovido por el portal Innova (febrero de 2008) y las Jornadas Investigación en la Escuela (Sevilla, octubre/noviembre de 2007).

También se redactan otros acuerdos, algunos destinados al desarrollo de la propia red (dotarse de un logotipo identificativo, por ejemplo, que será llevado a cabo por el profesor Iván Jorrín, de la Universidad de Valladolid), pero otros de clara proyección externa e incluso de implicación social, como el proyecto de realizar los borradores de sendos informes con carácter crítico: uno sobre el plan nacional I+D y otro sobre la evaluación de la actividad investigadora en las diferentes agencias de evaluación (estatales o autonómicas). Ambos borradores, que estarán conectados entre sí, serán sometidos a discusión de todos los grupos. Se manifiesta, asimismo, la voluntad de incentivar la implicación de los movimientos sociales en la red “Otra Investigación es Posible”.



Figura 1. Logotipo de "Otra investigación es posible"

En las semanas posteriores al encuentro van realizándose algunos de esos compromisos. Aparece un borrador de los principios ético-políticos de la red. En él se afirma, por citar algunas de las notas definitorias que se apuntan en el documento, que nuestra investigación debería admitir abiertamente su carácter político, orientándose hacia la Utopía posible como transformación social, estar comprometida con la igualdad social, la libertad responsable, la no-discriminación y el desarrollo económico-social y medioambiental sustentable y favorecer la integralidad, superando las barreras entre disciplinas, colectivos y/o agentes sociales, además de ser democrática y participativa. Se hace hincapié en el carácter público (*creative commons*) y socialmente comprometido de la investigación en relación a la definición de problemas y propósitos, por un lado, y los usos y difusión de los resultados, por otro lado y en exigir responsabilidades a aquellas personas que lleven a cabo la investigación (o la utilicen) con falta de ética, así como en establecer y mantener el sentido de solidaridad entre las personas y grupos que realizamos este tipo de investigación.

Algunas de esas cuestiones conocen un claro avance en su concreción. Otras, sin embargo, progresan muy poco. No obstante, las personas participantes valoran mucho el clima de diálogo, de coincidencia y la voluntad transformadora puesta de manifiesto en este primer encuentro.

## El II Encuentro "Otra investigación es posible"

El II Encuentro "Otra investigación es posible" se desarrolla nuevamente en las instalaciones del Ceneam, en Valsaín, los días 29 de febrero y 1 de marzo de 2008. En realidad es un reencuentro ampliado porque suma a otras personas interesadas en la Investigación Participativa para la Transformación Social. La relación de asistentes está compuesta por Laura Ruiz Eugenio, Ramón Flecha García y Monica López Nistal, de CREA; Luis Andrés Zambrana y Vicente Manzano Arrondo, de Universidad y Compromiso Social; Sara Villagrà Sobrino, Henar Rodríguez Navarro y Roberto Santos Fernández, de GSIC-EMIC; Roberto Monjas, Antonio Martínez Hernández, Belén Tabernero Sánchez, Marta Capllonch, José Antonio Julián Clemente, Cristina Vallés y Francisco Javier Castejón, de la Red Nacional Interuniversitaria de Evaluación Formativa y Participativa; Carmen Espinar Valderrama, Pedro Martín Gutiérrez, Tomás Alberich Nistal y Tomás Rodríguez Villasante, de CIMAS; Enrique E. Raya Lozano, Mar Venegas Medina, de SEPISE; M<sup>a</sup> Luisa Santos; M<sup>a</sup> Luisa Jaussi Nieva, M<sup>a</sup> Sol Herrero Antolí y Trinidad Rubio Carcedo, de ADARRA; Luis Ibáñez Luque y Silvia Sánchez Pastor, de Investigación del Currículum y Formación del profesorado; Jose Luis San Fabián Maroto y Paula González Vallinas, de REDES; Jose Antonio García Fernández e Isidro Moreno Herrero, de INDICE (Investigación sobre diversidad cultural y educación) de la Universidad Complutense; Raúl de Prado Núñez, de Grupo 90; Pablo García Serrano, de

Ecología humana y del Paisaje UAM; Enrique Javier Díez Gutiérrez, de la Universidad de León; Antonio Fraile Aranda, de URELVA; Fátima Cruz Souza, de la Cátedra de Estudios de Género de la UVa; Fernando Lezcano Barbero, de Red-Dis. También asisten Ariel Jerez Novara, Enrique Carballo Albarrán, Juan José Segarra Tur, Ana M<sup>a</sup> Fernández Gutiérrez, Jesús Muñoz Peinado, José Emiliano Ibáñez Herrán, y las personas que se encargan de los aspectos organizativos: Luis Torrego Egido, Suyapa Martínez Scott, Víctor López Pastor, Ángela Gómez Rosado, Bárbara San Isidro Mejías y Alfonso Gutiérrez Martín.

Las personas reunidas, convencidas de la necesidad de impulsar otra investigación alternativa a la dominante, que subraye el poder de los argumentos frente a los argumentos del poder, hablan de la imprescindible perspectiva interdisciplinar de la Red, de la necesidad de implicar al alumnado, de la precisión de trasladar la ética de la investigación que hemos perfilado a otras dimensiones profesionales y personales, de la imperiosa obligación de rescatar la memoria de las prácticas innovadoras en el terreno social y educativo llevadas a cabo en la transición, del compromiso ético de investigar conjuntamente (y no sobre) con los grupos y colectivos sociales, de la dimensión internacional de la investigación,...

En esta ocasión también se toman acuerdos. Para impulsar nuestra esperanza de transformar la realidad nos comprometimos a someter a revisión el documento elaborado como borrador de principios ético-políticos de la red “Otra investigación es posible” en el que se recogen los criterios principales que deben reunir las investigaciones que se pretenden fomentar por parte de las personas y grupos que la integran. Se acuerda impulsar la difusión de la Red y sus principios mediante diversas vías: el boca a boca, enlaces desde la web de los grupos y de nuestras actividades a la wiki, explicación de qué es la Red en debates públicos y en Congresos, dar a conocer la Red al alumnado y explicar qué es la Red en nuestras clases, apertura a foros de personas investigadoras no universitarias, solicitar la creación de una lista de distribución en RedIRIS...

Algunos acuerdos vuelven su mirada a la edición del año anterior, pues o bien no se han llevado a cabo o no se han desarrollado como se deberían. Por eso se reitera el compromiso de fomentar el trabajo colaborativo entre los distintos grupos, así como de comportarse como un grupo de apoyo mutuo y de ir creando en las instituciones la necesidad del tipo de investigación que defendemos. En coherencia con nuestra intención de influir en la modificación de la política oficial de investigación, se reafirmó la decisión tomada en las I Jornadas de la Red: realizar un informe crítico sobre el plan nacional I+D (recogerá un análisis de los criterios de valoración y asignación de recursos, confección de líneas prioritarias, etc.) y realizar un informe crítico sobre la evaluación de la actividad investigadora en las diferentes agencias de evaluación (estatales o autonómicas).

Las personas participantes en las Jornadas se comprometen a impulsar la Primera Conferencia Igualitaria de Investigación para la Transformación Social (la conveniencia de esta denominación habrá de valorarse) que, desde el pluralismo metodológico, subraye la verdadera relevancia de las aportaciones científicas. Por otra parte, se muestra la intencionalidad de la Red de proporcionar formación gratuita y para dar un primer paso en la materialización de esa intención, se propone realizar mediante un curso moodle, un Seminario de Formación en Proyectos de Investigación. Se iniciará la elaboración de un inventario en el que se identifiquen otro tipo de redes afines y de recursos humanos que trabajen en el mismo sentido de los fines marcados por la Red.

También se toman otros acuerdos: explorar la posibilidad de crear una revista desde la Red que recoja contribuciones que desarrollen nuestros principios ético-políticos y que tenga una decidida vocación de aparecer en los índices de impacto internacionales; se acuerda

llevar a cabo, en 2009, las III Jornadas de la Red Otra Investigación es Posible en Valsaín (Segovia). Se explorará la posibilidad de invitar a la misma a una persona impulsora de una Red europea que comparta nuestros principios y se crea un equipo encargado del seguimiento de los acuerdos tomados y de la coordinación de las acciones que se lleven a cabo. Para ese equipo de seguimiento son designados Fátima Cruz, Enrique Díez y Luis Torrego.

En el mismo sentido de coherencia con la voluntad de mostrar la presencia y los principios de la Red, se decide elaborar un escrito a modo de manifiesto, con las ideas-eje de la Red enfatizadas en el desarrollo de las Jornadas para distribuir, de modo inmediato, en los medios de comunicación convencionales y no convencionales. En el manifiesto se considera que es el momento de superar las limitaciones científicas, sociales y democráticas del Plan Nacional de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i) del estado español en sus distintas ediciones, en comparación con las políticas públicas de investigación de otros países de nuestro entorno, incluido el Programa Marco de Investigación de la Unión Europea. Se reclama que se abran los proyectos de investigación del Plan Nacional a la participación de personas que sin estar vinculadas directamente al ámbito universitario, tienen un gran conocimiento del tema investigado, al pertenecer a colectivos sociales directamente afectados por la investigación, que se evalúen el impacto y la utilidad social de la inversión realizada en cada uno de los proyectos.

El manifiesto propone una investigación socialmente útil que se caracterice por ser una investigación democrática y participativa, tanto en la planificación como en el proceso, en la que se potencie el protagonismo de los colectivos marginados y oprimidos en la propia dinámica investigadora, que mantenga un compromiso con la igualdad social, la no discriminación, el desarrollo económico-social y medioambiental sustentable y la autonomía de las personas, que cumpla rigurosamente los criterios de “calidad-rigor”, propios de la comunidad científica internacional, dentro de una pluralidad metodológica. El manifiesto concluye reivindicando el acceso público y democrático a los procesos y resultados de la producción de conocimiento científico.

### **"Otra investigación es posible", presente y futuro**

En los meses posteriores a la conclusión de este encuentro, se dan algunos pasos para llevar a cabo los acuerdos establecidos. Así, Vicente Manzano realiza una propuesta para impulsar la revista de la red, se crea una lista de distribución,... Sin embargo, no se producen avances relevantes en el cumplimiento de los acuerdos. La inercia va ganando la partida a un movimiento que había mostrado un extraordinario impulso productivo en cada uno de los dos encuentros celebrados.

Los grupos y las personas que participaron en Valsaín, no obstante, siguen aportando concreciones a esa investigación participativa y de transformación social definida en los encuentros. Sin embargo, no se produce la confluencia global que se estimó necesaria en las dos ediciones de “Otra investigación es posible”. En esa coyuntura, surge el ofrecimiento de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) de dedicar un número de la revista a este tipo de investigación. La AUFOP acuerda en su Asamblea General Anual Ordinaria, celebrada en Málaga el 10 de noviembre de 2010, dedicar cada año uno de los cuatro números de su revista electrónica (REIFOP) al citado modelo. Según manifiesta el editor de la revista, José Emilio Palomero, con ello la REIFOP abre un espacio propio a “Otra investigación es posible”, volcando su atención de forma monográfica y con carácter periódico (un número cada año) a una metodología comprometida con la igualdad social, con la libertad responsable, con la no-discriminación y

con el desarrollo económico-social y medioambiental sostenible; y a su vez centrada, en el caso de la REIFOP en un ámbito tan envolvente y extenso como es el de las Ciencias de la Educación.

Hoy es aún más urgente, si cabe, una investigación comprometida con el bien común, cuyo objetivo, como señalara Ricardo Petrella (1997), es la riqueza común, a saber, el conjunto de principios, reglas, instituciones y medios que permiten promover y garantizar la existencia de todos los miembros de una comunidad humana. Una investigación que reúna los tres elementos del compromiso que señala Vicente Manzano (2012) : responsabilidad a priori, que implica comportarse hoy en función de las consecuencias que se sabe que tendrán mañana nuestras acciones o nuestras omisiones, pues somos conscientes del tipo de mundo que contribuimos a construir con nuestras investigaciones; autoeficacia percibida, pues sabemos que podemos conseguir resultados que, aunque no sean suficientes, generen cambios en la situación actual; y también la actitud ética, un salto hacia el otro o, en otras palabras, la consideración del otro como un fin en sí mismo.

Quizás lo importante no sea la red, pero no cabe duda alguna de lo que nos jugamos en el avance hacia una investigación que Kincheloe y McLaren describen como investigación partisana que ha de actuar en una cultura académica que aparenta una neutralidad inexistente, una investigación que va más allá del mero afán de acrecentar el conocimiento, pues contribuye a cuestionar el statu quo y se define como “un acto de intervención, un método de resistencia, una forma de crítica, una forma de revelar lo que ocurre...” (Denzin, 2003, p. 9) para contribuir, así, a la mejora de las personas, de sus comunidades y de los ecosistemas que integran.

El horizonte nos espera. Es hora de caminar.

## Bibliografía

- Chomsky, N. (2005). *Sobre democracia y educación*. Barcelona: Paidós.
- Denzin, N. K. (2003). *Performative Ethnography: Critical Pedagogy and the Politics of Culture*. Thousand Oaks (California): Sage.
- Kincheloe, J. L. & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, *Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 241-315). Barcelona: Gedisa.
- Manzano, V. (2012). *La Universidad Comprometida*. Vitoria: HEGOA-UPV.
- Petrella, R. (1997). *El Bien Común. Elogio de la solidaridad*. Madrid: Debate.

## Autores

Enrique Javier Díez Gutiérrez

Facultad de Educación Despacho 146. Universidad de León. 24071 León

Tfno: 987-291437 Fax: 987-291135; [enrique.diez@unileon.es](mailto:enrique.diez@unileon.es)

Profesor Titular de Universidad en la Universidad de León. Participa en colectivos universitarios como el Grupo Acoge (Educación, inclusión e igualdad) o el movimiento “Otra investigación es posible”. En movimientos sociales como el Foro por la Memoria de León, el Grupo de Hombres por la Igualdad o Hombres por la abolición de la prostitución. Entre sus publicaciones se encuentran: *Educación Pública: de tod@s, para tod@s* (Bomarzo, 2013), *Qué hacemos con la educación* (Akal, 2012), *Educación Intercultural: Manual de Grado* (Aljibe, 2012), “Decrecimiento y educación” con Carlos Taibo (Catarata, 2011), o *Globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación* (El Roure, 2007)

Vicente Manzano-Arrondo

Departamento de Psicología Experimental, Facultad de Psicología (Universidad de Sevilla).  
C/ Camilo José Cela s/n. 41018 Sevilla

Tf: 954557646; [vmanzano@us.es](mailto:vmanzano@us.es)

Profesor Titular de Universidad. Miembro promotor de Universidad y Compromiso Social, y la Coalición de Investigación+Acción+Desarrollo para Superar la Opresión, entre otras iniciativas de comunidad universidad-calle orientadas a la construcción de bien común. Doctor en psicología, doctor en psicopedagogía y diplomado en estudios avanzados en economía regional. Entre sus publicaciones se encuentra “La Universidad Comprometida”, de la editorial Hegoa, bajo licencia Creative Commons

Luis Torrego Egido

Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid). Plaza Alto de los Leones, 1 (40001) Segovia

Tf: 921 112294; fax: 921 112201; [ltorrego@pdg.uva.es](mailto:ltorrego@pdg.uva.es)

Profesor Titular de Universidad en la Universidad de Valladolid. Coordinador del Programa de Doctorado “Educación y Diversidad. Alternativas para el siglo XXI” y coordinador del Máster Universitario en Investigación en Ciencias Sociales. Participa en colectivos universitarios como el Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid (OCUVa), el Grupo Acoge (Educación, inclusión e igualdad) o el movimiento “Segovia en vela”

Marzana, D., Marta, E. & Mercuri, F. (2013). De la resiliencia individual a la resiliencia comunitaria. Evaluación de un proyecto de investigación-acción sobre el desamparo social de los menores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 11-32.

DOI: DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186961>

## De la resiliencia individual a la resiliencia comunitaria. Evaluación de un proyecto de investigación-acción sobre el desamparo social de los menores

Daniela Marzana, Elena Marta, Francesca Mercuri  
Universidad Católica de Milán

### Resumen

El proyecto “Deberes y otras cosas” ha tenido como objeto el fomento de la resiliencia, o sea la capacidad que las personas tienen de adaptarse a las circunstancias adversas, no solo resistiendo, sino también proyectando positivamente sus futuros.

La población diana de la intervención ha sido doble. Por un lado, el equipo de educadores del centro “deberes y otras cosas”, una escuela de enseñanzas medias dedicada a la ayuda a los menores con dificultades. Por otro lado, el grupo de menores que van a tal centro.

El fundamento de la intervención con las educadoras ha sido promover la resiliencia de la comunidad y hacer de los operadores mismos unos tutores de resiliencia, estudiando por qué esto produce recaídas en el individuo, en este caso en los niños. En línea con este objetivo, las educadoras han participado en encuentros de formación en los que han aprendido el significado del concepto, los modelos de referencia y las habilidades para desarrollar herramientas para medir y controlar la resiliencia de los menores. El objetivo con los menores ha sido promover su resiliencia a través de las actividades propuestas en “Deberes y otras cosas”. La implementación de la intervención, sus consecuencias y la evaluación se han concentrado en 4 áreas: el Sí, las relaciones, la familia y la escuela. El método ha consistido en la investigación-acción con las educadoras, afectando a las actividades normales del centro y creando momentos de reflexión y de valoraciones.

---

### Contacto:

Daniela Marzana, [daniela.marzana@unicatt.it](mailto:daniela.marzana@unicatt.it), Facultad de Psicología, Universidad Católica de Milán. Largo Gemelli, 1 – 20132 Milano.

El nombre del proyecto ha sido modificado para garantizar la privacidad de los menores y de los operadores. Se ha intentado mantener el sentido del título original.

## Palabras clave

Resiliencia; menores; investigación-acción; trabajo en equipo.

## Individual resilience/community resilience. Assessment of an action research project about the social neglect of children

### Abstract

The project “Homework and so on” was about the development of resilience, that is, the ability to cope with adversities, or not only surviving but also positively projecting one's own future.

The target of this intervention was two-fold: the team of educators from the “Homework and so on” Centre, an after-school centre for neglected children; and the children.

The core of the intervention with the educators was fostering community resilience and making educators become “resilience tutors”, producing positive effects for the individual. Consistent with this purpose, educators attended some training meetings during which they learned the meaning of resilience, the referenced theoretical models, and the development of tools for measuring and monitoring the children's resilience. The purpose for the intervention with the children was to foster their resilience by after-school activities at the “Homework and so on” Centre. The intervention's implementation, consequences, and evaluation focused on 4 areas: self, relationships, family and school. The method employed was an action research with educators, side by side with the centre's usual activities with moments for reflection and evaluation.

### Key words

Resilience; children; action research; team work.

### Introducción

El término resiliencia (del latín resilio, rebotar) nace de la metalurgia e indica la “resistencia a la rotura dinámica determinable con una prueba de impacto” (Devoto, Oli, vocabulario de la lengua italiana, 1971).

La psicología, especialmente la psicología del desarrollo, se apropió de este término, transformándolo en un constructo que define la capacidad que tienen los individuos de superar los traumas, de vencer las adversidades no solo resistiendo sino también proyectando positivamente su propio futuro (Putton, 2006). La resiliencia ha recibido diferentes definiciones, según fueran consideradas dimensiones también diferentes: biológica, adquirida, cultural y socio-relacional.

La dimensión cultural del constructo fue sobretodo subrayada por Ungar (2008). A partir de los resultados de sus numerosas investigaciones, concluye que: 1) existen factores tanto específicos como no específicos para definir la resiliencia en los niños; 2) estos factores ejercen influencias diferentes sobre la vida de los niños según sea la cultura específica y el

contexto específico y los factores de la resiliencia que están presentes en el ambiente de vida de un niño; y 4) la forma de resolver las tensiones entre los individuos, sus culturas y los contextos influyen sobre la especificidad de las relaciones entre los factores que caracterizan la resiliencia. Así pues, la resiliencia queda definida doblemente como la capacidad de los individuos para orientar los recursos psicológicos, sociales, culturales y físicos que permiten respaldar su propio bienestar, así como la capacidad individual y colectiva para negociar los recursos necesarios que permiten experimentar una modalidad de vida culturalmente significativa (Ungar, 2008). Esta definición subraya dos aspectos prácticos de la resiliencia: el primero es que las personas tienen que ser ayudadas para encontrar los recursos, lo que depende en buena medida de su disponibilidad y accesibilidad; el segundo es que las personas tienen que ser guiadas hacia los recursos “correctos”, es decir los que son significativos en el contexto al que pertenecen y donde se expresan (Ungar, 2010).

Además de cultural, la resiliencia es un factor social, en el sentido de que a veces los recursos son necesarios para que el individuo pueda mostrarse resiliente frente a dificultades sociales, pues las relaciones sociales pueden derivar en situaciones de desamparo que el sujeto vive en primera persona.

Por todo ello, la resiliencia puede entenderse más como un proceso en continua evolución que como una característica estática que está o no está de forma permanente. Además, asumiendo que la resiliencia se construye en la relación, se considera una tipología de resiliencia que no solo incluye el nivel individual, sino que también extiende la mirada al contexto de referencia y a los procesos interactivos, tanto de nivel micro (es decir en relaciones entre dos/tres personas) como de nivel macro (como las relaciones con las personas de la comunidad) que generan resultados en el plano individual del niño. Esta idea lleva al concepto de resiliencia de comunidad, objeto del presente trabajo, que concierne a cualquier situación donde tanto los problemas de menor entidad como los urgentes se enfrentan mediante recursos colectivos y compartidos, puestos en circulación entre las personas en sinergia, movidas por objetivos comunes. La capacidad misma de establecer estos circuitos, de “entrar-en-relación”, refleja la resiliencia de la comunidad considerada.

## La resiliencia de comunidad

El interés de la psicología comunitaria por la resiliencia se puede enfocar a través de los modelos que consideran principalmente el componente relacional de la resiliencia, en el cual el contexto y la red de relaciones actúan como factores de protección (Polk, 1997).

La psicología comunitaria persigue la intención de comprender y ayudar al individuo en las dificultades, subrayando la necesidad de crear también un ambiente resiliente. Esto significa que, a parte de desarrollar modelos sistémicos (Richardson, 1990; Kumpfer, 1999), la reflexión en psicología comunitaria sobre la resiliencia ha llegado a la necesidad de formular perspectivas interaccionistas y, sobretodo, ecológicas (McGuinness et al., 2000). El modelo más propiamente atribuible a la psicología comunitaria en este asunto es precisamente “el modelo ecológico humano y social de la resiliencia”, como lo llama Malaguti (2005), que hace directamente referencia a la psicología del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1996), evidenciando la importancia de la dimensión interactiva y relacional que permite que algunos resultados sean visibles a diversos niveles gracias a la influencia mutua entre los sistemas que componen el contexto. Así, por ejemplo, se pueden proyectar intervenciones dirigidas a la escuela, a la familia o a sus relaciones, observando que los efectos de resiliencia recaen también en los sucesivos niveles más individuales.

Esta utilización del constructo propuesta por la psicología comunitaria, tan poco practicada como prometedora, parte de considerar que el sujeto, con su equipaje de dificultades y de recursos, no se define de forma aislada del contexto. Este contexto es fundamental tanto para considerar la situación traumática o de desamparo social, como para definir el desarrollo positivo y para la construcción de resiliencia allí donde haya particularmente necesidad, aunque solo sea en términos preventivos.

El reto de la psicología comunitaria es entonces apostar por el proceso de la resiliencia comunitaria como motor y catalizador de una experiencia duradera de resiliencia junto al individuo que da y que recibe ayuda, transformándolo en promotor transversal, inespecífico pero muy potente, de desarrollo positivo a más niveles. Ello implica también y sobretodo promover intervenciones de prevención respecto al desamparo social o a las problemáticas sociales, sabiendo que en lo social se encuentran a menudo no solo el origen de los problemas sino también las soluciones y la zona de trabajo para procurar resultados a largo plazo.

### **La resiliencia y las condiciones de desamparo social**

El “desamparo social” implica una definición muy amplia que afecta a múltiples causas, definidas como factores de riesgo: dificultades económicas, dificultades familiares, desempleo, enfermedades o discapacidades, soledad, edad, género, deficiencia cultural, extranjería e inmigración, adicción a drogas, maltratos etc... Así definido, el desamparo social parece ser, en el estudio de la resiliencia, más que un ámbito específico, una categoría transversal. Considera una variedad de problemas muy diferentes que tienen en común el hecho de no ser adecuados en el contexto social de pertenencia, pues existe un desfase entre los recursos que la sociedad deja a disposición (y que a veces permanecen solamente potenciales) y la capacidad/posibilidad por parte del sujeto para hacer un uso funcional de tales recursos en la consecución de bienestar. Una definición más precisa identifica como desamparo social la situación prolongada en el tiempo en la que la persona no se ve capaz de utilizar plenamente sus propios recursos y las oportunidades ofrecidas por la sociedad, y contemporáneamente se aísla o bien provoca rechazo por parte de la sociedad misma. Por ello, se manifiesta un problema social ante lo cual es oportuno, y a veces indispensable, una intervención (Orml-Ciriec, 1998). Se puede de hecho definir el desamparo social como desamparo individual colectivamente reconocido, es decir juzgado digno de atención social tanto por el sufrimiento que padece en el sujeto como por las consecuencias negativas que implican en la sociedad.

El desamparo social implica un déficit cuya no va del sujeto socialmente desadaptado a la sociedad, sino de ésta, pobre en recursos o en vínculos accesibles a los recursos, al individuo que sale perjudicado por las consecuencias. El siguiente paso consiste en el reconocimiento de que si una comunidad es en sí misma resiliente, podrá volver a ser tutora de la resiliencia de sus miembros. El ingrediente fundamental que utilizará en el desarrollo de la resiliencia está en las relaciones que establece en sí misma. Es desde allí donde hay que empezar, para llegar también al individuo más aislado.

### **Los instrumentos de evaluación de la resiliencia**

La mayor parte de los instrumentos de evaluación de la resiliencia son de tipo cuantitativo y están dirigidos a valorar la resiliencia en términos individuales. Actualmente la literatura suministra trece instrumentos para la medición de la resiliencia, construidos y publicados entre 1993 y 2010. A primera vista se nota enseguida cómo tales instrumentos son

heterogéneos (Laudadio, Colasante, D'Alessio, 2009) porque consideran dimensiones diferentes del constructo (entre las más recurrentes: las competencias personales y el soporte social, presentes en cuatro instrumentos). Se hace referencia únicamente a dos modelos cualitativos y aplicados: la “casita” de Vanistendael y Lecomte (2000) y el modelo de “Los pilares” de Grotberg (1995). Estos modelos pueden ofrecer sugerencias para entender la experiencia de los operadores que se relacionan con la resiliencia en diversos contextos y para contribuir a ampliar la reflexión acerca del constructo. El primer modelo ha sido realizado por el Bureau Catholique International de la Infancia (B.I.C.E). Representa una síntesis de las etapas que se desean construir y considerar en un proceso de resiliencia. Ha sido aplicado por primera vez en Chile, tomando por nombre “Casita” (Vanistendael, Lacomte, 2000) (Figura 1).

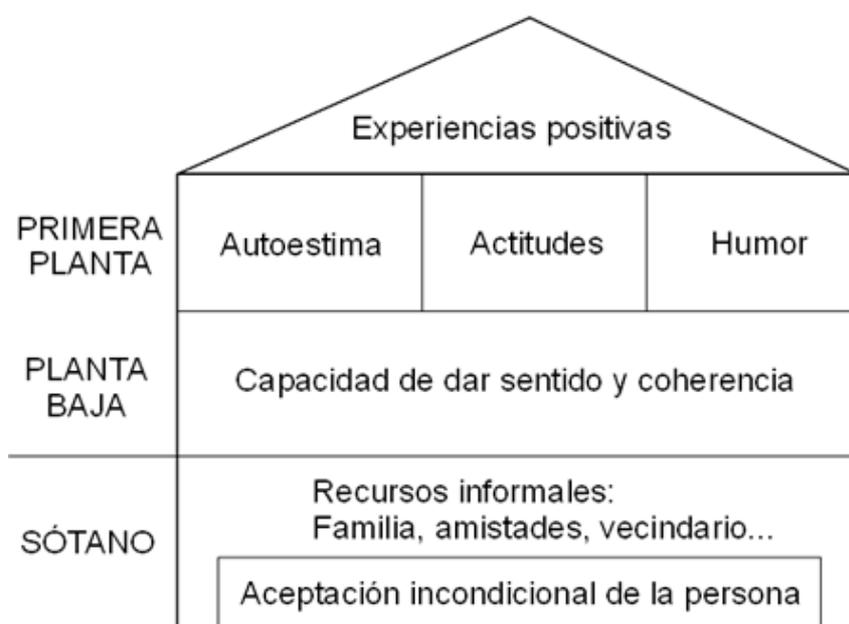


Figura 1: La Casita

El suelo representa las necesidades físicas y fundamentales como son la alimentación, el sueño y los cuidados primarios. El sótano está constituido por la aceptación fundamental e incondicional de la persona, dimensión que nos lleva al ambiente y a las relaciones informales del individuo (familia, amigos, etc...). En la planta baja se encuentra la capacidad de descubrir un sentido en la vida, así como coherencia de sentimientos, pensamientos y acciones. El sentido de la vida puede construirse a partir de la existencia plena, mientras que la coherencia puede ser realizada asumiendo responsabilidades, ayuda altruista, y contacto con la naturaleza. En el primer piso se encuentran la autoestima, las actitudes y el humor, como dimensiones que conciernen mucho al individuo y a como él se percibe. Para terminar, en el granero está situado el resto de experiencias positivas que contribuirán a construir la resiliencia.

Los pisos de la casita no tienen que ser necesariamente entendidos de manera secuencial ni estática. El modelo sugiere que unos objetivos se apoyan en otros, sin seguir una lógica rígida y progresiva. Los pisos se influyen recíprocamente en una relación compleja y circular. La casita puede ser utilizada con múltiples finalidades: ayudar a las personas a releer sus propias vidas identificando puntos fuertes, límites y cambios posibles, sugerir un proyecto de intervención, o verificar cuándo un proyecto contribuye a crear resiliencia.

El modelo de “los pilares” de Grotberg (1995) cambia el enfoque. Se trata de una propuesta anglosajona de la fundación Bernard van Leer. Suele también ser referido mediante la mención de sus tres factores o pilares: “yo tengo, yo soy, yo puedo”, fundamentales, a juicio del autor, para la construcción de resiliencia. La composición de estos pilares queda como sigue:

1. Yo tengo:

- *Personas que me rodean, de las que me fio y a las que quiero.*
- *Personas que me ponen límites, de tal forma que sé hasta dónde puedo llegar y cuándo debo parar.*
- *Personas que, a través de su comportamiento, me muestran cómo actuar de manera justa y correcta.*
- *Personas que quieren que yo aprenda “solo, es decir, por mis medios” a hacer cosas*
- *Personas que me ayudan cuando estoy en peligro o enfermo, o cuando tengo la necesidad de aprender.*

2. Yo soy:

- *Una persona que puede gustar y que puede ser amada.*
- *Feliz por hacer cosas por los demás.*
- *Una persona que se respeta tanto a sí misma como a las demás.*
- *Responsable de mis acciones.*
- *Una persona con seguridad en que las cosas irán bien.*

3. Yo puedo:

- *Hablar con los demás de lo que me asusta o preocupa.*
- *Encontrar la manera de solucionar los problemas a los que me enfrento.*
- *Controlarme.*
- *Encontrar alguien que me ayude cuando lo necesito.*

Según el modelo de los pilares, la resiliencia es la interacción dinámica de estos factores, es decir de las características exteriores (yo tengo), de las fuerzas interiores (yo soy), y de las capacidades para solucionar problemas, así como de las competencias sociales (yo puedo). No es necesario poseer todos estos factores para ser resilientes, pero es verdad que no basta uno solo. Cada uno contribuye a construir las opiniones que la persona tiene de sí misma.

### **El proyecto “Deberes y Otras Cosas” (en Italiano, CeA)**

El proyecto CeA tuvo como finalidad principal la intervención en situaciones de “riesgo de desamparo social” entre chicos y chicas de 10 a 14 años. Parte del enfoque de la investigación-acción y más concretamente de la investigación evaluativa, puesto que se centra en la necesidad de medir resiliencia. La evaluación de la resiliencia en este proyecto utiliza instrumentos contruidos ad hoc para registrar todas las dimensiones del constructo consideradas desde una perspectiva ecológica y comunitaria.

## Objetivos

El objetivo general del proyecto fue promover resiliencia en menores que frecuentan un centro diurno. En paralelo y para la consecución del objetivo, el proyecto se propuso formar “tutores de resiliencia”, es decir formar a las educadoras del centro para desarrollar sus cualidades de resiliencia y para que pudieran cultivarlas y promoverlas en los menores. El supuesto básico es, de hecho, que solo un contexto “resiliente” puede favorecer la resiliencia en los individuos, en este caso en los menores. Los objetivos específicos perseguidos con los menores fueron formulados por las educadoras mediante estrategias de participación y la guía de un investigador externo como consultor. Tales objetivos fueron distribuidos en 4 áreas, cuya identidad se corresponde con (siempre en referencia al menor):

- Área relacional.

Los objetivos generales consistieron en:

- La posibilidad de favorecer la adquisición de puntos de referencias.
- La posibilidad de desarrollar capacidades relacionales con los pares y con los adultos.

Los objetivos más específicos fueron:

- Promover una mejor capacidad comunicativa, mediante la expresión de si mismo (deseos, miedos, dudas), la lectura y comunicación de la realidad y de lo que le pasa, y la adaptación de la comunicación al interlocutor.
  - Favorecer la comprensión y la aplicación de pautas (construcción de sentido junto con el adulto).
  - Promover una conducta adecuada de respeto a si mismo, hacia los demás y al contexto.
- Área de sí mismo. Se trata de promover:
    - Capacidad crítica acerca de su propia condición y acerca del mundo.
    - Autoestima.
    - Cuidado de sí (autonomía)
    - Apertura hacia el exterior y hacia el descubrimiento del mundo.
  - Área de las relaciones con la familia:
    - implicar a la familia del menor en el proyecto educacional del CeA. Este objetivo añade la dificultad de “enganchar” a familias poco implicadas en la vida del menor, resaltando la posibilidad de
    - establecer una relación de confianza libre de prejuicios y delegación de responsabilidad
    - ir en la dirección del mutuo socorro y de la ayuda mutua
    - potenciar una acción sinérgica que garantice la continuidad del contexto CeA al contexto familiar.
  - Área escolar.
    - Prevenir el abandono dispersión escolar
    - Favorecer la orientación del menor

Por eso se ha dedicado un tiempo y un espacio a los deberes y al estudio, actividades que, si se hacen con constancia y aplicación, tienen importantes consecuencias en la autoestima y previenen el abandono escolar, que constituye a menudo el destino de menores con dificultades de integración.

### **Destinatarios de la intervención**

La población diana de la intervención está constituida por 21 menores con edades comprendidas entre los 10 y los 14 años; 15 chicos y 6 chicas que viven en un área urbana al Norte de Milán. 3 son italianos y los 18 restantes son de familias de origen extranjero pero casi todos nacidos en Italia, con dominio del idioma italiano. Estos chicos están asistidos por los Servicios Sociales y accedieron al CeA por tener condiciones familiares precarias y dificultades escolares.

Los menores fueron acompañados, tanto en las actividades del proyecto como en la administración de sus instrumentos, por tres educadoras de la estructura del CeA, formadas anteriormente.

Como se deriva de lo indicado respecto al constructo de la resiliencia, ésta se potencia en los menores al implicar tanto a la acción de las educadoras como a la estructura entera del CeA, destinada a la intervención en su totalidad.

### **Contexto de la intervención**

La estructura educadora del CeA es un servicio interno inserto en una cooperativa que opera desde hace muchos años en el ámbito social, dedicándose a la ayuda a menores y a sus familias en condiciones de dificultad. El objetivo del CeA es asistir al menor y a su familia desde una perspectiva ecológica, suministrando lugares, tiempos y relaciones que puedan enriquecer la ecología donde puedan echar mano a los recursos para afrontar situaciones complejas y de desamparo social. Las familias son ayudadas cuando se les ofrece un espacio seguro para el crecimiento de los hijos que no puedan ser cuidados adecuadamente en casa después de la escuela. En este espacio, los menores tienen la posibilidad de experimentar relaciones importantes y actividades de interés y de crecimiento.

Las actividades propuestas por CeA son deportivas (natación, fútbol y otros deportes de equipo), de apoyo escolar (repaso), recreativas (excursiones, clases de cocina, talleres de manualidades, periodismo, juegos de sociedad, cine fórum y cena social), de gestión del centro (autogestión de las comidas, limpiezas y orden) e implicación de la familia (cena de Navidad y contactos telefónicos varios).

A partir de cómo se ha conceptualizado la resiliencia desde la psicología comunitaria, el proyecto planteó promover los componentes contextuales constituidos, no solo competencias y características individuales, sino también relaciones que hay que cuidar, y enlaces seguros y estables que es necesario resaltar. Por este motivo, el proceso de investigación-acción implicó a las educadoras mediante la formación inicial y el compromiso posterior en la construcción y administración de los instrumentos de evaluación de la resiliencia orientados a la intervención con menores.

### **Tiempos**

El proyecto fue organizado en dos fases. La primera, que tuvo lugar entre los meses de abril y septiembre de 2010, consistió en la formación de las educadoras de la cooperativa en la cual se presentó el constructo de la resiliencia y los patrones de referencia. La segunda fase, que tuvo lugar entre los meses de septiembre de 2010 y junio de 2011, consistió en proyectar y evaluar la intervención e implicó solo a las educadoras del CeA. Esta segunda fase fue también dispuesta en dos momentos: en el primero, meses de septiembre y

octubre, se realizaron encuentros de formación y de proyecto; y el segundo, de octubre de 2010 a junio de 2011, implicó la intervención y la evaluación (antes, mientras y después).

## Método

El método utilizado ha sido la *Investigación-Acción*. Específicamente, la primera fase del trabajo implicó solo a las educadoras, en un primer momento a través de la formación como tutores de la resiliencia y después mediante la construcción participativa de los instrumentos de evaluación de la resiliencia de los menores. La segunda fase consistió en el acompañamiento y en la monitorización de las educadoras durante todo el año escolar de trabajo con los menores. De esta manera, la promoción de la resiliencia implicó a todas las personas que formaban el servicio del CeA.

La *intervención* sobre los menores se centró en las acciones de las educadoras con ellos. Las educadoras realizaron las actividades normales del servicio también en el año escolar en el que tuvo lugar la investigación, pero por primera vez aplicaron un método, lo que se formuló en el momento de formación-intervención. El método dio la posibilidad de tener directrices claras y unívocas y de “saber dónde mirar”; un método que les enseñó también cómo acercarse a la realidad del CeA para promover, sustentar y desarrollar la resiliencia de los menores, elaborando paralelamente sus propias vivencias personales relacionadas con la experiencia de ser tutores de resiliencia. En definitiva, fue un método que permitió crear una pequeña comunidad con prácticas de empoderamiento que permitía no solo asistir, sino formar a las personas a quienes se acompaña.

### Instrumentos de evaluación de la resiliencia de los menores

Se recurrió a una plantilla de observación participante y a una entrevista semi-estructurada. La observación se llevó a cabo por parte de las educadoras a través de una plantilla utilizada tanto para una evaluación de resultado como de proceso. Tal plantilla fue completada por las educadoras en 4 momentos: última semana de octubre de 2010 (T1), primera semana de enero de 2011 (T2), última semana de marzo (T3) y mitad de junio (T4). La entrevista fue realizada al principio y al final del año escolar, respectivamente en octubre de 2010 (T1) y en junio de 2011 (T4).

Ambos instrumentos fueron contruidos con las educadoras durante la primera fase del proyecto, haciendo referencia a los patrones de la Casita y de los Pilares. El modelo de la Casita fue utilizado para especificar objetivos y traducirlos a indicadores concretos que fueran medidos a través de una plantilla de observación. Las áreas identificadas fueron principalmente 4 (en correspondencia con los objetivos) y pertenecieron a: las relaciones entre pares y con las educadoras (*área relacional*); las capacidades, la autoestima y las aptitudes personales (*área del Sí*); la familia (*área de las relaciones con la familia*) y la escuela (*área escolar*). Los objetivos específicos dentro de las diferentes áreas fueron traducidos a indicadores observables en la práctica cotidiana, dando lugar a la plantilla de observación por ítems que se listan en la Tabla 1. Los ítems propuestos fueron medidos con una escala Likert de 4 puntos (1.Nunca; 2. A veces; 3.Bastante; 4.Siempre).

Tabla 1. Plantilla de observación a partir del modelo de la casita

<p><i>Área relacional</i></p> <p>Ítem 4: aísla a los compañeros          Ítem 5: se aísla de los compañeros          Ítem 6: está aislado de sus compañeros.          Ítem 7: ataca a los compañeros de forma física y verbal          Ítem 8: molesta a los compañeros.          Ítem 9: ayuda a los compañeros          Ítem 14: obedece las pautas.          Ítem 15: se relaciona con otros amigos, además de los compañeros de clase y del CeA.          Ítem 16: desempeña otras actividades, además de la escuela y el CeA.          Ítem 17: establece relaciones positivas con sus pares (grupo del CeA).          Ítem 18: establece relaciones positivas con los adultos (las educadoras).          Ítem 19: es capaz de trabajar junto a compañeros para conseguir un objetivo común          Ítem 20: es capaz de comunicar adecuadamente (modo y tiempos) sus necesidades</p>
<p><i>Área del Sí</i></p> <p>Ítem 1: se presenta adecuadamente en el vestir y en la higiene personal          Ítem 2: se presenta con un estado de salud (nutrición, enfermedades) adecuado          Ítem 3: se ausenta          Ítem 12: participa espontáneamente en las actividades          Ítem 13: tiene iniciativa en las actividades que hay que realizar          Ítem 21: describe lo que le pasa utilizando criterios de realidad          Ítem 22: es capaz de desenvolverse bien ante las dificultades          Ítem 23: si hay algo que no va bien, es capaz de hablar de eso con alguien          Ítem 24: se siente capaz de hacer lo propuesto</p>
<p><i>Área de la familia</i></p> <p>Ítem 10: los padres (u otras figuras de referencia) se interesan en su educación          Ítem 11: los padres (u otras personas de referencia) preguntan sobre el comportamiento del menor a las educadoras</p>
<p><i>Área de la escuela</i></p> <p>Ítem 25: se ausenta de la escuela          Ítem 26: presenta una conducta adecuada en el contexto escolar          Ítem 27: se empeña para obtener un rendimiento escolar adecuado</p>

Para el diseño de la entrevista se tomó como referencia el patrón de los Pilares, con el objetivo de indagar determinados aspectos que contribuyen a constituir la resiliencia y que requieren interrogar a los menores. Únicamente mediante la observación no se habría podido acceder a lo que el menor siente respecto a tener, ser y poder. La tabla 2 especifica las preguntas presentadas a los menores en correspondencia a los tres pilares del modelo.

Tabla 2. Plantilla de la entrevista según el modelo de los pilares

PILAR PARA INVESTIGAR	PREGUNTA	QUÉ MIDE
<b>Tengo</b> alrededor personas en las que confío y que me quieren incondicionalmente.	1) ¿Percibes que tienes alrededor personas con las que puedes contar siempre? ¿Quiénes son?	Percepción de confianza en las relaciones (cariño)
<b>Tengo</b> alrededor personas que me ponen límites para que aprenda a evitar peligros y problemas.	2) ¿Tus padres te dan pautas acerca de cómo portarte? ¿Cuáles? ¿Tienes otros adultos que te den pautas? ¿Cuáles? ¿Se te ocurre hacer lo contrario?	Percepción de la autoridad y relación con la autoridad.
<b>Tengo</b> alrededor personas que me muestran con su ejemplo la manera correcta de comportarme.	3) ¿A quién querrías parecerle de entre las personas que conoces? ¿Por qué?	Identificación de los modelos de referencia.
<b>Estoy</b> dispuesto a responsabilizarme de mis	4) Si alguien descubre lo que estás haciendo ¿Pides perdón? ¿Si no, qué?	Percepción de responsabilidad de sus

acciones.		propias acciones.
<b>Soy</b> una persona por quien las demás sienten cariño y aprecian.	6) ¿Tienes muchos amigos?	Relaciones con los pares.
<b>Soy</b> feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi cariño.	7) ¿Qué haces por ellos? ¿Y ellos por ti?	Calidad de las relaciones con los pares.
<b>Soy</b> respetuoso conmigo mismo y con el prójimo.	8) ¿Te interesa lo que piensan los demás? ¿Te comparas con ellos? ¿Cómo?	Calidad de las relaciones y percepción de la opinión de los demás.
<b>Puedo</b> hablar de cosas que me espantan o me inquietan.	9) Si ocurre algo que no va bien ¿Se lo cuentas a alguien? ¿A quién? ¿Porqué a el/ella?	Percepción de apoyo y capacidad de utilizar las relaciones de ayuda.
<b>Puedo</b> encontrar la manera de solucionar mis problemas por mí mismo.	10) Si ocurre algo que te parece difícil ¿intentas solucionarlo solo/a o pides ayuda a alguien? ¿De qué forma?	Capacidad para utilizar las relaciones de ayuda y grado de autonomía.

## Resultados de la Evaluación de la Intervención de los operadores con los menores

### Resultados de la observación

Respecto a los objetivos sobre el Sí (Figura 2), es posible ya evidenciar a primera vista una diferencia relevante entre T1 y T4 en todos los ítems, a excepción del número 3. Verdaderamente el ítem “Se ausenta” podría no haber registrado ninguna modificación debido al surgimiento casual de enfermedades a lo largo del año. Los ítems que registraron un aumento mayor, de casi un punto, fueron el 2 “Se presenta con un estado de salud adecuado” y el 21 “Describe lo que le pasa utilizando criterios de realidad”. Siguen el número 12 “Participa espontáneamente en las actividades”, el 22 “es capaz de desenvolverse bien ante las dificultades” y el 23 “Si tiene algo que no va bien, es capaz de hablar de eso con alguien”, que registraron un aumento de por lo menos medio punto. Otra constatación evidente concierne al hecho de que la mitad de estos ítems presenta una variación progresiva creciente (2, 13, 21 y 22). Se puede notar que hay desviaciones relevantes entre T1 y T2, mientras que han sido menores las variaciones entre T2 y T3 y entre T3 y T4. Parece, entonces, que el inicio del proyecto provocó un cambio considerable de dirección en el grupo de CeA.

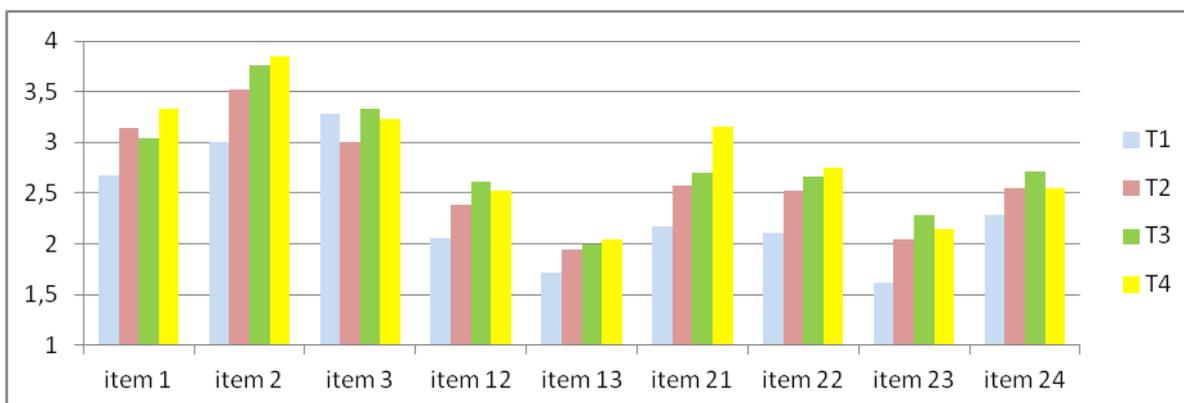


Figura 2. Comparación entre las observaciones acerca de los objetivos sobre el Sí

Respecto a los objetivos relacionales (Figura 3), se pueden notar variaciones entre T1 y T4 no muy considerables aunque todas en crecimiento. Las mayores variaciones conciernen a los ítems 8 “molesta a los compañeros”, 18 “establece relaciones positivas con los adultos

(las educadoras)” y 20 “es capaz de comunicar adecuadamente (modo y tiempos) sus necesidades”. Las variaciones en estos dos últimos ítems tienen un significado especial, puesto que es difícil esperar cambios sensibles en el área de la relación en un periodo de menos de un año. Además, se trata de ítems en los que las educadoras se implicaron más personalmente, traduciendo este esfuerzo en más resiliencia, siendo capaces de plantear las bases para relaciones positivas y ofreciendo su disponibilidad para considerar necesidades que no habían sido expresadas previamente. Las variaciones intermedias más considerables se evidencian también en este grupo de ítems entre T1 y T2 y conciernen exactamente a los ítems 18 y 20. Una variación inferior a medio punto pertenece al cambio entre T2 y T3 del ítem 14 “Obedece las pautas”, indicador de percepción de autoridad y de responsabilidad personal creciente. Entre T3 y T4, este mismo ítem muestra una ligera disminución de un cuarto de punto. Este dato, que de todas maneras es poco relevante, puede interpretarse como debido a la cercanía del periodo vacacional de verano, que supone no solo una mayor implicación por parte de los chicos en el ámbito escolar (para evitar ser suspendidos), sino también una probable disminución del esfuerzo en las actividades extraescolares debido al cansancio acumulado al final del curso escolar.

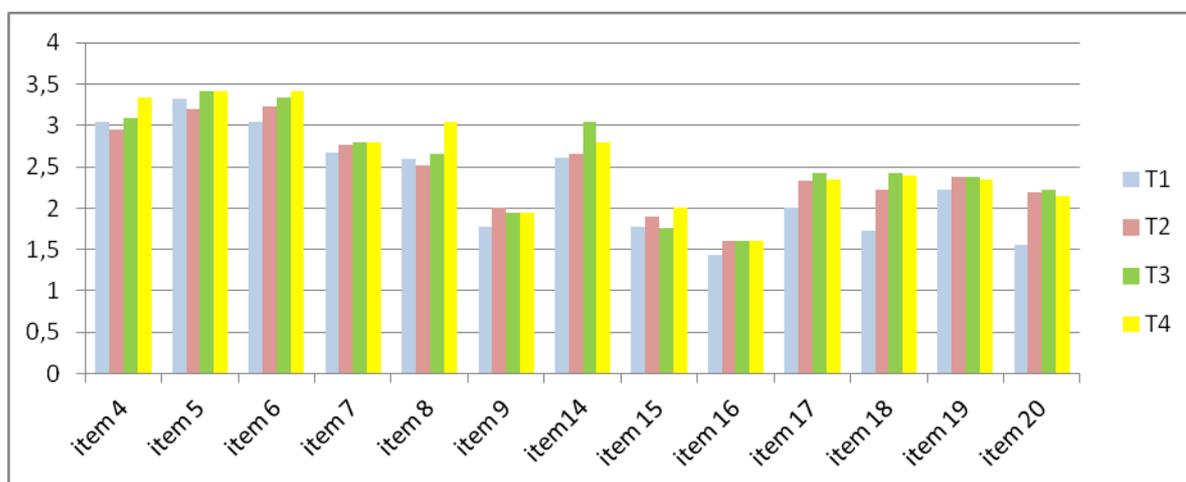


Figura 3. Comparación entre las observaciones de los objetivos relacionales

En relación a los objetivos con la familia (Figura 4), desde el principio fue evidente que las puntuaciones eran bajas. Parece que los padres se interesaron en la adaptación de sus hijos solamente desde un punto de vista didáctico, estimulados por las citas planificadas institucionalmente por la escuela al llegar el final del cuatrimestre. Puede observarse que tanto el ítem 10 “los padres (u otras figuras de referencia) se interesan por su educación”, como el 11 “los padres (u otras personas de referencia) preguntan por el comportamiento del menor a las educadoras” no registraron variaciones considerables, permaneciendo invariables en el tiempo. Esto sugiere que hay necesidad de establecer un enganche más sólido con la familia del menor, sobre todo a través de la capacidad de implicación y acogida de las educadoras, que tendrán que aprender a proponer y a proponerse en una relación poco frecuente en contextos de desamparo social, donde el tiempo y los recursos necesarios para una buena educación de los hijos escasean.

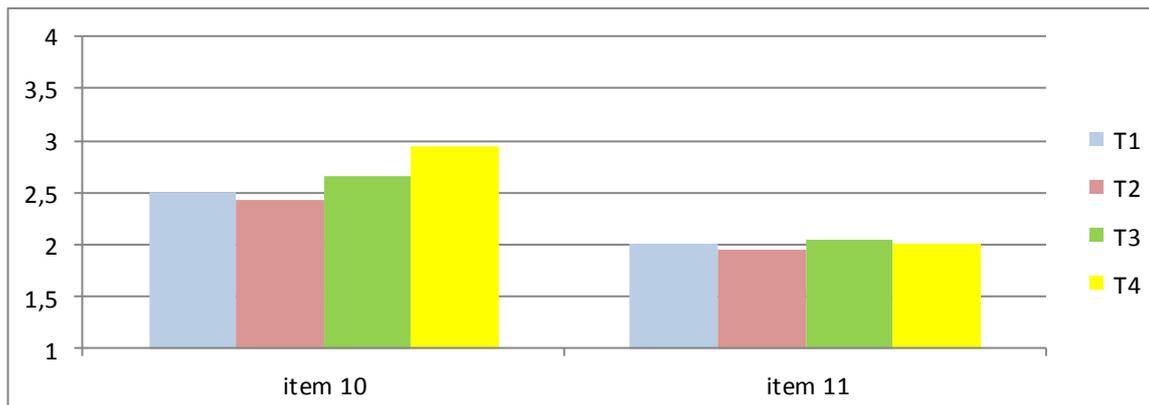


Figura 4. Comparación entre las observaciones concernientes a los objetivos con la familia

Finalmente y en relación a los objetivos con la escuela (Figura 5), hay que notar que el ítem 25 “se ausenta de la escuela” se quedó prácticamente invariable en el tiempo, mientras los ítems 26 “presenta una conducta adecuada en el contexto escolar”, y 27 “se empeña para obtener un rendimiento escolar adecuado” aumentaron en cerca de medio punto. Los chicos asimilaron las pautas propuestas por CeA, demostrando ser capaces de portarse de una manera más adecuada en la escuela. Además se comprometieron en el estudio, aunque a veces también in extremis tentaron situaciones con riesgo de suspenso. Las educadoras confirmaron que los chicos empezaron a trabajar sobre este tema solamente cuando se acercaba el fin del curso escolar, para no tener que perder un año (las variaciones mayores se observaron entre T2 y T3, es decir entre el primer y el segundo cuatrimestre).

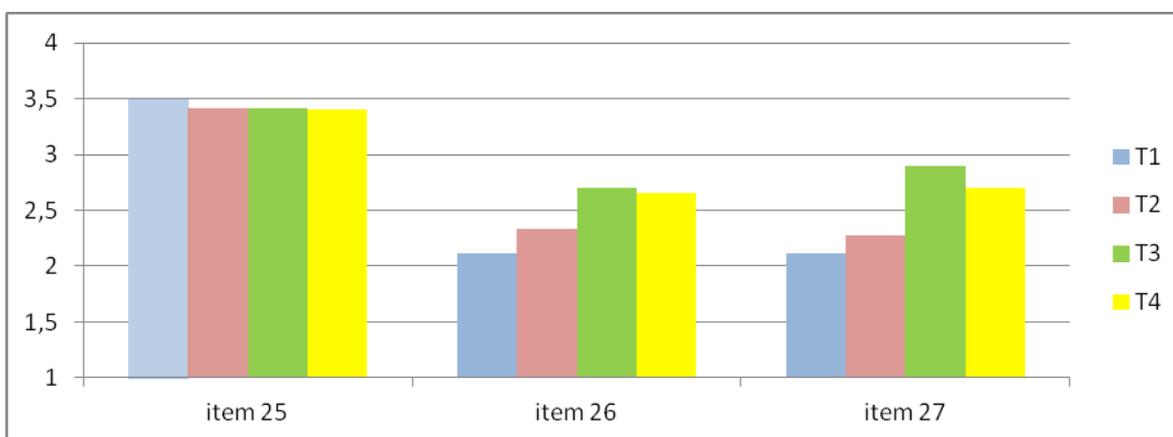


Figura 5. Comparación entre las observaciones concernientes a los objetivos con la escuela

El último aspecto de los resultados de la observación que merece atención es el índice global de resiliencia. A partir de los 27 ítems que componen la tabla de observación utilizada para medir los comportamientos de los menores, ha sido posible calcular un índice de resiliencia que puntúa de 1 (mínima resiliencia) a 10 (máxima resiliencia) para cada uno de los sujetos que han participado en la intervención. En la casi totalidad de los casos la resiliencia ha crecido a lo largo del tiempo de la intervención (entre t1 y t2) como se puede ver en la figura 6.

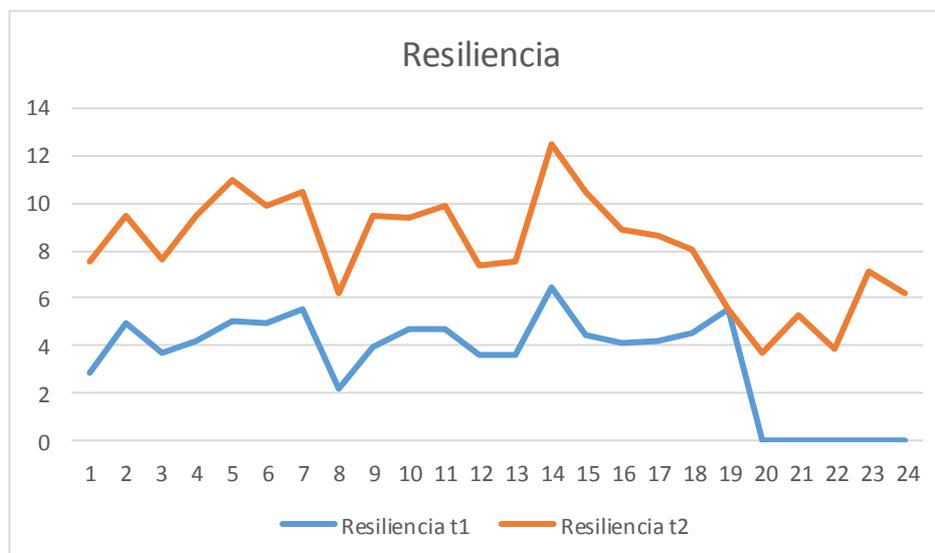


Figura 6. Comparación entre los menores del índice de resiliencia

La puntuación media del grupo de los participantes en t1 es  $M = 4.37$ ,  $SD = .98$ ; en t2  $M = 4.89$ ,  $SD = .95$ . La diferencia entre los dos tiempos es estadísticamente significativa ( $t = -2.38$ ;  $df = 17$ ;  $p < .05$ ). Este resultado habla de una tendencia positiva hacia el mejoramiento del nivel de resiliencia tras la intervención realizada.

En conclusión, las observaciones, aunque tal vez en algunos casos sin suficiente significación estadística, tienen un valor relevante, pues casi todos los ítems de la plantilla presentaron un aumento durante el tiempo. En particular, las variaciones relativas al área del Sí hablan de chicos mejor adaptados al contexto, más partícipes, más conscientes de sí mismos y más competentes en las situaciones difíciles. Estas situaciones fueron encaradas utilizando sus propias capacidades, pero también con la posibilidad de pedir ayuda y mediante la confianza en una relación estable y segura, gracias a los modelos de referencia que las educadoras fueron capaces de conformar. Los ítems sobre las relaciones nos dicen que los chicos estuvieron menos aislados y fueron menos agresivos, menos intrusivos o invasivos ante las actividades de los demás, más propensos a ayudar, más respetuosos con las pautas, más implicados en las relaciones entre pares y en las actividades, más colaborativos en el trabajo común, pero más que todo más resilientes en las relaciones con los adultos del centro. Estos resultados nos permiten estar satisfechos de las educadoras, transformados ahora en modelos de identificación positiva. Los objetivos, sobre los cuales hay que trabajar mucho aún desde un punto de vista multicontextual y ecológico, se refieren básicamente a la escuela, mientras que la familia se encuentra todavía poco implicada e integrada en la labor del CeA.

### Resultados de las entrevistas

El análisis de contenidos a partir de las respuestas a la entrevista parte de considerar cada pilar y cada respuesta en todas sus facetas, atendiendo también a la validez de las motivaciones aportadas por los chicos. La evaluación se concentró en comparar las respuestas de los menores en T1 y T4 para comprobar la presencia de eventuales cambios de los pilares durante el tiempo, achacable a la intervención de las educadoras.

#### 1. Pilar “Yo tengo”

1.1. ¿Percibes que tienes alrededor personas con las que puedes contar siempre? ¿Quiénes son?

Las respuestas a esta pregunta evidencian con claridad que los menores se refieren mayoritariamente a sus amigos (14 tanto en T1 como en T4). Las relaciones con los pares se perciben muy importantes y se consideran un patrón. Citan especialmente a los amigos del CeA, lo que muestra que la intervención generó un resultado realmente productivo de relaciones y amistades sólidas. Algunos menores se llevaron a cabo descripciones detalladas que incluían los espacios o ámbitos de encuentro: «cuento sobre mis mejores amigos. Como aquí en el CeA, Radish y Sayd y en la escuela otros amigos... de amigos hay uno que se llama Giovanni, que viene a visitar el sábado y el domingo y jugamos juntos...».

La familia y los parientes son mucho menos nombrados: tres menores en T1 y seis en T4. Este dato podría ser interpretado en términos de insuficiente disponibilidad de los padres y de una escasa implicación en la vida del hijo, motivación por la que muchos de estos menores tuvieron a menudo que gestionar algunas situaciones de tal forma que fueron destinados al CeA. El cambio más evidente concierne a la frecuencia con que los menores mencionaron a las educadoras, frecuencia que triplicó de T1 (3 casos) a T4 (8 casos). Es un indicador de cómo las educadoras consiguieron establecer una relación de confianza con los chicos, transformándose en recursos disponibles realmente percibidos como tales: «Sí, Silvana y tú (nombres de las educadoras) porque con vosotras hablo casi siempre.. Pero también Sonia y María (otras educadoras)».

1.2. ¿Tus padres te dan pautas acerca de cómo portarte? ¿Cuáles? ¿Tienes otros adultos que te den pautas? ¿Cuáles? ¿Se te ocurre hacer lo contrario?

Estas preguntas fueron acogidas con facilidad por parte de los menores que, en casi todos los casos, contestaron dando ejemplos concretos de pautas que saben que hay que respetar. No obstante, parece existir una menor conciencia sobre la necesidad y el sentido de tales reglas, vividas además como limitaciones molestas: « Que tengo que escuchar, que tengo que jugar en el oratorio, esta es una obligación». Sin embargo el aspecto del pilar que se quiere medir (es decir la percepción de la autoridad, la relación con ella y el sentido que el niño tiene de ella) resulta en general un poco carente, aunque no faltan ejemplos, en particular en T4, en que se muestra de alguna manera la conciencia que está generándose: «las pautas están hechas para mi bien»; «nos volvemos más civilizados».

La totalidad de los menores reconoció haber incumplido algunas reglas.

No se observan diferencias acerca del contenido de las respuestas entre T1 y T4. Lo que se puede notar es que las educadoras están mencionados más veces, antes incluso que los profesores o que otros parientes del menor. Esto demuestra que desde el principio del año el CeA ejerció un importante papel normativo que fue percibido muy bien por los chicos: «Vuestras pautas bastan y sobran», «Los de la cooperativa, donde las educadoras nos ayudan en los deberes, a divertirnos, a hacer cosas nuevas y también a seguir las pautas». Incluso, a veces el CeA desempeñó un papel de principal, sino única, estructura reguladora en la percepción de los menores: « No sé... no me parece que mis padres me den muchas pautas, porque prácticamente yo con ellos no hablo mucho... Aquí, en el CeA, no se debe correr (...), hay que portarse bien con las educadoras (...), no debes contestar mal (...))».

En general, las pautas referidas a los padres que fueron más citadas conciernen al respeto de los horarios y el orden en casa, mientras la casi totalidad de las respuestas tanto en T1 como en T4, citaron como pauta básica suministrada por las educadoras, la del respeto del turno de palabra y la de no contestar mal a los adultos. El respeto, en particular hacia la

autoridad, parece haber sido el elemento en el cual las educadoras invirtieron e insistieron más y, sin duda, el que los menores asumieron de forma más exitosa.

### 1.3. ¿A quién querrías parecerle de entre las personas que conoces? ¿Por qué?

La mayoría de los chicos citaron personas “agradables” o “favoritas”, pero algunos adoptaron una actitud defensiva ante la supuesta insinuación de inadecuación caracterial o comportamental: «A nadie, me gusto como soy»; «¿Yo? ¿Parecer a alguien? No, estoy bien así». Las respuestas de los menores fueron consideradas completas cuando incluyen no solo el nombre de una o más personas sino también el motivo por el que aspiran a parecerse a ella o ellas: «Una de mi clase, una chica que se llama Greta, está atenta en clase, estudia (...) porqué ella es brava, agradable, educada y si alguien la molesta nunca dice palabrotas y pide gentilmente que la dejen en paz».

De la comparación entre T1 y T4 no surgen diferencias relevantes. Impresiona el hecho de que no fueron citados las educadoras, y solo minoritariamente otras figuras adultas como los padres. La casi totalidad acudió a compañeros de clase o amistades. Tal vez se deba al modo en que se enuncia la pregunta, pues puede sugerir una comparación con pares.

### 1.4. ¿A quién acudes si necesitas ayuda? ¿Por qué el/ella?

Desde una mirada general a las respuestas tanto en T1 como en T4, resulta evidente la frecuencia con que los menores citaron a padres y familia (10 de 15 en T1 y 12 de 15 en T4), mientras que en la pregunta anterior se acudía mayoritariamente a los amigos. Esto es señal de que, en general, saben contar con las relaciones amistosas. Pero cuando hay una necesidad específica, cuando se necesita ayuda, las relaciones con las figuras primarias vuelven a estar en primera línea. La elección puede comprenderse asumiendo que en la mayoría de los casos, padres y familia son adultos, personas con experiencia y autoridad: «Porque son adultos y saben cómo gestionar la situación». Su ayuda se requiere a menudo en caso de enfermedad. Mientras, para los problemas más personales y no graves o para asuntos que conciernen a la esfera de los afectos, los menores se refieren otra vez a los amigos. Las educadoras fueron mencionados 7 chicos en T1 y 9 en T4. Mencionar a las educadoras puede ser atribuido principalmente a la ayuda que prestan a los menores con los deberes, y al hecho de que sean adultos que pueden escuchar y dedicar tiempo a los problemas presentados: «a vosotros (educadores) para ir bien a la escuela»; «A las educadoras por los deberes»; «Silvana (educadora) porqué está siempre disponible para hablar». Resulta evidente en algunos casos, aunque no en todos, que los menores empezaron a “utilizar” en el tiempo la relación con las educadoras como relación de confianza para garantizar ayuda y apoyo en el momento de necesidad y no solo como refuerzo para “hacer los deberes”. Los profesores no fueron mencionados por ningún menor. Esto puede interpretarse considerando el límite evidente entre la función didáctica desempeñada por profesores y la que aspira a ser más “normativa-cuidadora”, más cercana a las cualidades primarias del vínculo, en manos de las educadoras del CeA.

## 2. Pilar “Yo soy”

### 2.1. Si alguien descubre lo que estás haciendo ¿Pides perdón? ¿Si no, qué?

Un tercio de los menores T1 y la mitad en T4 respondieron afirmativamente a la pregunta “¿Pides perdón?” pero demostrando un arrepentimiento poco sincero, no realmente sentido. Algunos dijeron que pidieron perdón a veces, pero solo después de haberse justificado. Esta actitud no puede ser considerada como una efectiva comprensión del error y del arrepentimiento por parte del menor. Otros, aunque confesaron no pedir perdón, mostraron cierto comportamiento de reparación. A pesar de tales limitaciones, las respuestas pueden considerarse indicativas de la presencia de este elemento del pilar.

Las respuestas interpretables como de un “perdón sincero” fueron suministradas solo por un tercio de los menores tanto en T1 como en T4: «Digo lo que ocurrió, teniendo vergüenza, porqué sé que lo que he hecho no estaba bien»; «Asumo mis responsabilidades, sin escapar, admito lo que he hecho y pido perdón». Así pues, la comparación entre T1 y T4 no muestra diferencias. Parece que el sentido de responsabilidad se expresa no tanto a través de palabras como de hechos, mientras que algunos menores asumen pasivamente los reproches sin que ello afecte a su conducta de descuido de las pautas sino más bien a su capacidad para justificarse.

## 2.2. ¿Tienes muchos amigos?

12 menores, tanto en T1 como en T4, contestaron afirmativamente. Dos de ellos contestaron con “bastante” y solo uno con “no muchos”, dejando entender que las amistades mencionadas resultan auténticas.

Ante la pregunta “¿quiénes son estos amigos?”, la casi totalidad de los participantes mencionaron a los compañeros del CeA, lo que abunda en la importancia de los recursos que moviliza este programa, en este caso relativos a las relaciones entre pares marcadas por la amistad y la experiencia compartida además de un recorrido de crecimiento positivo promovido por el proyecto.

## 2.3. ¿Qué haces por ellos? ¿Y ellos por ti?

La mayoría de los participantes, tanto en T1 como en T4, supieron dar ejemplos concretos de ayuda mutua: «Cuando ellos están en dificultades les ayudo; es decir, cuando uno está triste, en vez de hablar de personas que le hacen estar mal, le hago reír, y ellos también me ayudan»; «Intento hacer algo que sea útil para ellos; si necesitan ayuda para estudiar, les ayudo y ellos también me ayudan». No se aprecia diferencia entre T1 y T4, lo que indica que este elemento de resiliencia estuvo presente en casi todos los menores desde el principio del proyecto.

## 2.4. ¿Te interesa lo que piensan los demás? ¿Te comparas con ellos? ¿Cómo?

De los análisis de las entrevistas se evidencia que, en particular en T1, algunos menores malinterpretaron la pregunta, contestando que les interesaban poco “algunos temas de conversación” abordados por los demás. Las preguntas, sin embargo, pretendían como objetivo entender cómo los menores reaccionan ante el desacuerdo, frente a opiniones diferentes a las suyas respecto a ellos mismos o sobre algo de su interés.

Las respuestas correctas se pueden agrupar en cuatro categorías. La primera se refiere a la respuesta afirmativa (seis, tanto en T1 como en T4). La segunda incluye solo a un menor que contestó negativamente tanto en T1 como en T4. La tercera implica mostrar interés por la opinión de los demás, pero con matizaciones o producciones propias (dos en T1 y cuatro en T4), especialmente en el caso de opiniones negativas: «Si son cosas bonitas sí, si son cosas feas no»; «Quiero escuchar lo que dicen los demás, pero luego expongo mi opinión, es decir, reflexiono luego dentro de mí, en particular si dicen algo que no me gusta». Una última categoría comprende las respuestas (tres en T1 y cinco en T4) que implican una comparación directa, sobre todo en el caso de divergencias, como en los ejemplos: «Yo, algunas veces, cuando pienso algo feo, lo digo en la cara, aunque sea algo duro lo digo igualmente y no me enfado por la respuesta». Algunas de estas respuestas dejan trasparecer una modalidad en parte agresiva en la gestión del conflicto pero, como en el resto de las respuestas a esta pregunta, es necesario señalar la posible influencia de la deseabilidad social, que se puede entender a través de la observación. En definitiva, pocas respuestas pueden ser consideradas indicativas de una capacidad de gestión constructiva de las divergencias, sin que se aprecien diferencias importantes entre T1 y T4. En general,

pocos menores demostraron saber compararse de una manera funcional y respetuosa entre sí mismos y los demás. La conducta resiliente habría previsto una modalidad de comparación escasa en estas observaciones.

### 3. Pilar “Yo puedo”

#### 3.1. Si ocurre algo que no va bien ¿Se lo cuentas a alguien? ¿A quién? ¿Porqué a el/ella?

La mayoría de los menores (14 en T1 y 13 en T4) contestó que, cuando algo no funciona, confía en los amigos, quienes pueden dar consejos y mantener confidencialidad: «A mis amigos porque puedo siempre confiar en ellos»; «A mi mejor amiga (...) porque ella sabe darme consejos»; «A Tania o a Allen (dos chicos del centro) porque están callados, no lo dicen a los demás».

Los padres se mencionan muy poco, solo en cuatro casos, tanto en T1 como en T4. Se confirma, pues, que el apoyo emotivo y afectivo es buscado entre pares, mientras los padres constituyen un referente de ayuda concreta en caso de necesidad.

Las educadoras también están muy poco mencionados (dos en T1 y cuatro en T4). Parece, entonces que la figura de la educadora no ha llegado aún a ser percibida con una función de apoyo y ayuda más allá de lo relativo a las tareas escolares o deberes, sin tocar aspectos personales, privados o afectivos. En otros términos, las educadoras son asociados con ayuda en el pilar “Yo tengo”, pero no en el “Yo puedo”, tránsito que parece requerir más tiempo del implicado en este proyecto.

Lo positivo es que todos los menores contestaron nombrando al menos una persona con la que poder contar cuando las cosas no van bien. Y casi todos fueron capaces de explicitar los motivos de la elección, atribuyéndola precisamente a la dimensión de la confianza.

#### 3.2. Si ocurre algo que te parece difícil ¿intentas solucionarlo solo/a o pides ayuda a alguien? ¿De qué forma?

Las repuestas aportadas por los menores se pueden agrupar en tres categorías. En la primera entran las respuestas que reflejan una percepción de competencia al enfrentarse a los problemas. En la segunda, las respuestas que contemplan pedir ayuda de forma explícita. Y en la tercera, las respuestas de incapacidad para pedir ayuda. La primera categoría incluye once casos en T1 y ocho en T4 con respuestas como: «Antes intento resolverlo, pero si no lo consigo pido ayuda a los demás». La segunda categoría incluye cuatro en T1 y tres en T4. Y en la tercera categoría al T1 los participantes no contestaron, mientras se contabilizaron cuatro respuestas en T4, del tipo: «La mayoría de las veces lo soluciono solo por qué no creo que otra persona esté dispuesta».

Por tanto y aunque pueda considerarse que este aspecto del pilar se encuentra presente en la mayoría de los menores, se identifica la necesidad de profundizar en el tema, integrándolo con los resultados de la observación y facilitando que el menor explique sus eventuales dificultades (que a menudo disimula o no ha reconocido aun) en la acción de pedir ayuda y hablar de sus problemas.

## Conclusiones

En el plano general, el conjunto de información procesada a partir de las respuestas de los menores indica una mejora uniforme en los participantes en los indicadores de resiliencia, que no se esperaba muy perceptible, debido a la corta amplitud entre los momentos de registro. Hay que tener en cuenta que los indicadores dependen de relaciones de confianza cuya construcción exige tiempo. Parece que la dirección emprendida es la correcta: CeA

garantizó de hecho un espacio y un lugar para la relación y para la escucha, para la amistad y el crecimiento positivo y responsable de los chicos.

En un plano más específico, el grupo que participó en el proyecto se mostró a lo largo del tiempo más adaptado al contexto, más participe, más consciente de sí mismo y más competente en las situaciones difíciles, afrontándolas mediante sus capacidades, pero también a través de la posibilidad de pedir ayuda y de la capacidad de poder contar con una relación estable y segura mediante modelos de referencia como son las educadoras. Los menores mostraron también estar menos aislados en el área relacional, menos agresivos, más respetuosos con las pautas, más implicados en las relaciones entres pares y en las actividades y más colaborativos; todo ello elementos de resiliencia que constituirían objetivos del proyecto.

Como queda ilustrado en la tabla 3, la intervención puede interpretarse desde la metáfora de la “doble vía” de la investigación-acción que permitió seguir dos poblaciones diana paralelas: las educadoras y los menores. El objetivo general de la intervención fue facilitar la transformación de las educadoras en “tutores de resiliencia” dando lugar a la resiliencia y determinando la resiliencia de la estructura CeA como micro-comunidad. Como hemos resaltado, este trabajo enfoca la intervención desde la perspectiva de la resiliencia de comunidad, es decir, desde una mirada ecológica que destaca la necesidad de considerar el ambiente de vida y el contexto en el que el individuo crece y se forma. Tal orientación quiso subrayar la gran influencia que el ambiente de vida tiene en el establecimiento de relaciones, el seguimiento de modelos e incluso las recaídas que se observan finalmente a nivel individual. En la tabla 3, este enfoque determina la línea de unión entre la resiliencia comunitaria (CeA) y la individual (los menores). De hecho, la segunda vía de la investigación-acción, que tuvo como blanco los menores de la estructura CeA, tomó la dirección de la promoción de resiliencia a nivel del individuo, considerando los diferentes factores que la componen.

Para garantizar los procesos de retroalimentación sobre el trabajo realizado por las educadoras con los menores y para controlar su resiliencia, fue necesario construir una estructura de evaluación mediante el recurso de instrumentos específicos (control y supervisión por parte del equipo investigador universitario hacia las educadoras) y generales de investigación (plantillas de observación y entrevistas de evaluación hacia los menores).

La implicación directa de las educadoras en todas las fases del proyecto implicó, por su parte, el recurso de la observación participante. Ello permitió, por un lado, la posibilidad de adquirir conciencia sobre la resiliencia (a través del proceso de formación) y de iniciar un trabajo de grupo orientado a construir una comunidad resiliente mediante el auxilio de relaciones resilientes. Por otro lado, la formación y el trabajo de grupo basados en la participación activa de las educadoras, permitieron construir instrumentos ad hoc para la evaluación de los menores. La finalidad de la evaluación era medir la eficacia durante el transcurso del periodo formativo en el CeA, en línea con el segundo objetivo del proyecto (promoción de resiliencia en los menores). Estos instrumentos proceden de los análisis y las reflexiones que surgen a partir de la utilización de los patrones teóricos de la *Casita* y de los *Pilares*. La aplicación de tales instrumentos garantizó el refuerzo de las competencias adquiridas por las educadoras durante la formación, suministrando soportes validos para la práctica cotidiana.

Tabla 3. Doble vía de la Investigación-Acción

Blanco	Objetivo	Instrumentos para la implementación	Instrumentos para la evaluación	Método
EDUCADORES	Comunidad (CeA) resiliente	Relaciones intra- y extra- comunitarias + competencias (formación y trabajo de grupo)	Control y supervisión	Participante y de comunidad
MENORES	↓ Menores resilientes	Relaciones (con los pares y con los "nuevos" adultos de referencia)	↙ Análisis de proceso y evaluación del resultado: Casita y Pilares (plantilla de observación y entrevistas)	

Los resultados obtenidos son satisfactorios, en buena medida debido al buen trabajo realizado por las educadoras, quienes demostraron haber adoptado el sentido de la intervención a través de la formación, de los instrumentos y de la práctica cotidiana. También en términos de vivencias, las educadoras demostraron ser capaces de trabajar en equipo, sabiendo compartir con otros como medida de prevención del síndrome “estar quemado” o burn-out, fenómeno frecuente en el ámbito de las relaciones de ayuda (Maslach, Jackson 1992) El objetivo de construir una comunidad resiliente, facilitada por el “tutor de resiliencia”, parece haber sido alcanzado.

No obstante y en consonancia con las expectativas, los resultados conseguidos a lo largo del año con los niños parecen ser menos significativos. El equipo de investigación-acción no esperaba grandes cambios en relativamente tan poco tiempo, considerando que promover resiliencia en los individuos requiere un camino largo y difícil. Aun así, es correcto afirmar que la experiencia del CeA suministra un método y una dirección aceptables para el trabajo de los operadores de la estructura, un método que puede ser considerado un buen promotor de resultados también para el futuro.

## Bibliografía

- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Devoto, G. & Oli, G.C. (1971). *Vocabolario della lingua italiana*. Firenze: Le Monnier.
- Grotberg, E. H. (1995). *A guide to promote resilience in children: strengthening the human spirit*. The Hague, Netherlands: The Bernard van Leer Foundation.
- Kumpfer, K.L. (1999). Factors and Processes Contributing to Resilience: The Resilience Framework. In M.D. Glantz, & J.L. Johnson (eds.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptation* (pp. 179-224). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Laudadio, A., Colasante, G., D'Alessio, M. (2009). La resiliencia: analisi dei modelli e degli strumenti di misurazione. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 10 (3), 3-21.

- Malaguti, E. (2005). Applicabilità, risorse e limiti della resilienza. In B. Cyrulnik & E. Malaguti (a cura di), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi* (pp. 103- 113). Trento: Edizioni Erickson.
- Maslach C., Jackson S.E. (1992), Burn out in health professions: a social psychological analysis. In Sanders G., Suls J., *Social Psychology Health and Illness*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- McGuinness, T.M., McGuinness, J.P., Dyer, J.G. (2000). Risk and Protective Factors in Children Adopted from the Former Soviet Union. *Journal of Pediatric Healthcare*, 14 (3), 109-116.
- ORML (1998). *Il disagio sociale in Toscana. Ricerca esplorativa per il monitoraggio e le nuove politiche, Flash*. Firenze: Lavoro Quaderni, 57.
- Polk, L.V. (1997). Toward a Middle-range Theory of Resilience. *Advances in Nursing Science*, 19 (3), 1-13.
- Putton, A. (2006). La resilienza. In A. Putton, & M. Fortugno, *Affrontare la vita. Che cos'è la resilienza e come svilupparla* (pp. 13-42). Roma: Carocci editore.
- Richardson, G.E., Neiger, B., Jensen, S., Cumpfer, K. (1990). The Resiliency Model. *Health Education*, 21, 33-39.
- Ungar, M. (2008). Resilience across Cultures. *British Journal of Social Work*, 38 (2), 218-235.
- Ungar, M. (2010). Families as Navigators and Negotiators: Facilitating Culturally and Contextually Specific Expressions of Resilience. *Family Process*, 49 (3), 421-435.
- Vanistendael, S. & Lecomte, J. (2000). *Le bonheur est toujours possible*. Parigi: Bayard

## Autores

Daniela Marzana

Facultad de Psicología. Universidad Católica de Milán. 20132 Milán

Tfno: +39 02 72341; [daniela.marzana@unicatt.it](mailto:daniela.marzana@unicatt.it)

Investigadora de Psicología Social y Comunitaria en la Universidad Católica de Milán. Docente de Psicología de las intervenciones comunitarias. Entre sus temas de investigación se destacan los estudios sobre voluntariado y acción política de los jóvenes y la investigación-acción en contextos de vulnerabilidad social. Entre sus publicaciones se encuentran: *Social action in young adults: Voluntary and political engagement* (Journal of Adolescence, 2012), *El voluntariado: contexto de aprendizaje de ciudadanía y derechos* (Revista Digital Universitaria, 2010), *Volontari si diventa* (Vita e Pensiero, 2011)

Elena Marta

Facultad de Psicología. Universidad Católica de Milán. 20132 Milán

Tfno: +39 02 72341; [elena.marta@unicatt.it](mailto:elena.marta@unicatt.it)

Profesor Titular de Universidad en la Universidad Católica de Milán. Dirige el laboratorio de Psicología Social Aplicada en la misma facultad. Participa en el observatorio sobre el voluntariado de la Universidad Católica de Brescia. Entre sus temas de investigación se destacan: intervenciones comunitarias, sobretodo con menores y jóvenes, voluntariado y acción política de los jóvenes, mentoring, y prevención. Entre sus publicaciones se encuentran: [Commitment or disaffection? Framing the forms, meanings and predictors of youth civic engagement in Italy](#) (Journal of prevention and intervention, 2012), [The transition to adulthood and generativity: A family generative climate](#) (Vita e Pensiero, 2012)

Francesca Mercuri

Facultad de Psicología. Universidad Católica de Milan. 20132 Milan

Tfno: +39 02 72341; [mercuri.fra@gmail.com](mailto:mercuri.fra@gmail.com)

Colabora con la catedra de Psicología Comunitaria de la Universidad Católica de Milan. Entre sus temas de investigación se encuentran: ciudadanía y compromiso cívico de los jóvenes, intervenciones de prevención y promoción de la salud para adolescentes.

*Qué hacemos con la educación* (Akal, 2012), *Educación Intercultural: Manual de Grado* (Aljibe, 2012), “*Decrecimiento y educación*” con Carlos Taibo (Catarata, 2011), o *Globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación* (El Roure, 2007)

Castro, M.L., María José Rodríguez, M.J. & Urteaga, E. (2013). Abriendo las aulas: la vinculación entre docencia, investigación y cooperación comunitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 33-47.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186741>

## Abriendo las aulas: la vinculación entre docencia, investigación y cooperación comunitaria

María Luisa Castro Estrada, María José Rodríguez Rejas, Emiliano Urteaga Urías

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

### Resumen

Este trabajo es el resultado de la reflexión colegiada de un equipo de investigación sobre nuestra práctica y concepción docente, en el marco de un proyecto de educación superior en el que vinculamos el trabajo más allá del aula en el proceso formativo de estudiantes y profesores. El eje central de nuestro trabajo es la concepción y práctica del aula abierta como un vínculo entre formación, investigación y cooperación comunitaria que transforma los entornos barriales de la universidad en una ampliación del aula. En la primera parte, presentamos los retos iniciales del proyecto de intervención y nuestros re-aprendizajes como profesores y estudiantes de la UACM, narrando la integración de un equipo de investigación y sus retos formativos y metodológicos, lo que pocas veces se cuentan pero que son parte cualitativa esencial del proceso de investigación. A continuación, exponemos los tres retos-concepciones en el desarrollo del proyecto: nuestra forma de entender el aula como un espacio abierto a la comunidad (dentro y fuera de la universidad), la colegialidad y el carácter interdisciplinario de procesos de enseñanza-aprendizaje que aspiran a la horizontalidad, y la cooperación comunitaria como una estrategia formativa que contribuye a que el estudiante inicie su práctica profesional durante su paso por la universidad. La última parte del texto, está centrada en las posibilidades de investigación y (trans)formación de los espacios urbanos que habitamos, con una propuesta-invitación para repensar el sentido de la universidad en la actualidad, más aún en sociedades que tienen múltiples necesidades, e intercambiar experiencias.

### Palabras clave

Aula abierta; colegialidad; cooperación comunitaria; universidad pública.

---

### Contacto:

María José Rodríguez Rejas, [rodriguezrejas.mariajose@gmail.com](mailto:rodriguezrejas.mariajose@gmail.com), Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Campus de San Lorenzo Tezonco, Calle Prolongación San Isidro No. 151, Col. San Lorenzo Tezonco, Del. Iztapalapa, México, D.F., C.P. 09790. Tel: (55)58 50 19 01 Extensión: 14424.

# Opening the classroom: the connection between teaching, research and community cooperation

## Abstract

This paper is the result of collegiate reflection of a research team on our practice and teaching design in the context of a higher education project, in which we link the work beyond the classroom in the learning process of students and teachers. The central axis of our work is the concept and practice of open classroom as a link between education, research and community cooperation that transforms university neighborhood environments in an extension of the classroom. In the first part, we present the initial challenges of the intervention project and our re-learning as teachers and students of the UACM, telling the integration of a research and training and methodological challenges, which rarely include but are essential qualitative part of the research process. Then we present the three central conception of our practice: open classroom as a flexible space open to community (inside and outside university), based on building a culture of dialogue and reflection on the ways we have learned to be teachers and students in school; the central role of teacher collegiality and interdisciplinary character of teaching and learning processes, both requirements for building horizontal relationships; and an strategy that creates an inner link between professional development, research practice and community cooperation. Finally, we propose to rethink the meaning of public university, especially in societies with multiple gaps, through researching and transforming urban spaces that surround its walls.

## Key words

Open classroom; teacher collegiality; community cooperation; public university.

## Nota Introductoria

“Uno como estudiante en ocasiones no se da cuenta de lo que tiene a su alrededor y sale a buscar más allá de lo que sus pies le pueden llevar... Unos buscan lo que muchos ya vieron y dejan que se polvee lo que está enfrente de uno. Un par creen haber encontrado el tesoro perdido sin darse cuenta que nunca fue un tesoro y menos que se encontraba perdido. Detrás del cerro de Tezontle hay un mundo diferente, que tiene las puertas abiertas para poder ir y trabajar pidiendo una condición: que se deje algo; no solo ir y observar y retirarse, sino ir a ayudar, observar, dejar algo”

(Perla Arroyo, Estudiante de Ciencias Sociales, “Detrás del cerro de Tezontle hay un mundo diferente”)

Este texto es una reflexión sobre el proceso de investigación y de constitución de un equipo de trabajo; es el resultado de una investigación cualitativa sobre nuestra práctica docente y nuestras categorías de análisis. Habitualmente, esta parte de las investigaciones queda oculta por los presupuestos conceptuales de lo que es un equipo de investigación y cómo opera. Cuando se habla del proyecto, éste es presentado como un hecho externo a los investigadores y “objetivo” en sí mismo. Consideramos que una reflexión sobre un proceso

de investigación-acción tiene que hacer explícito no sólo a “los otros” a los que estudiamos, sino a “nosotros mismos” que somos los que realizamos el estudio. Exponer a los investigadores y sus decisiones, es una variable central para abordar cuestiones metodológicas de la operativización de la investigación-acción, así como para entender las elecciones conceptuales y teóricas de los investigadores. La visibilización de esta parte invisibilizada de los procesos de investigación, abre al debate la apropiación de las categorías de análisis con las que trabajamos (el aula abierta, la colegialidad, la cooperación comunitaria, la profesionalización formativa) más allá de los tradicionales recuentos de antecedentes teóricos, y evidencia no sólo las decisiones metodológicas que tomamos sino la postura epistemológica que vamos construyendo colectivamente en torno a la investigación y en consonancia con la concepción de universidad que es la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Además, deseamos hacer también explícita la relación compleja y creativa entre la comunidad (barrios) como un espacio formativo fuera de la universidad y nuestra propia conformación como comunidad universitaria que se expresa en la dinámica del grupo de trabajo, en nuestra forma de vivir la universidad y de concebir la enseñanza-aprendizaje. El investigador, al final de cada fase de la investigación, se transforma, así como su perspectiva del problema (“sujeto de estudio”).

Decidimos que la forma de exposición debía enfatizar la dialogicidad con los lectores, académicos, estudiantes o habitantes de la ciudad en general. Y nos atrevimos a hacerlo desde una narración fluida y directa, construida en primera persona del plural, desde lo que “somos” y lo que “hacemos” como docentes-investigadores. De esta manera, facilitamos que el lector discuta directamente con nuestras construcciones conceptuales (o con nuestras decisiones metodológicas) y no necesariamente con los autores o fuentes de autoridad a las que hacemos referencia. Es decir, decidimos exponernos y compartir, asumiendo el riesgo, pero también la posibilidad, de tender puentes de comunicación con otros que también construyen propuestas educativas concretas porque, bien sabemos, hay pocas experiencias al respecto en el medio universitario y pocos espacios para intercambiarlas.

## El inicio de un proyecto

Este proyecto formación educativa en la que sacamos el aula a la comunidad cercana a nuestra universidad, es el resultado de la experiencia de un año y medio de trabajo por parte del Grupo Multidisciplinario de Investigación y Cooperación Comunitaria, integrado por profesores y estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). El grupo permanente de trabajo está integrado por María Luisa Castro Estrada, Emiliano Urteaga Urías, María José Rodríguez Rejas, Ana Rosen, Julieta Santos García, Elideth Reynoso Arriaga, Soren Arellano Salgado y Carolina López Domínguez. En la primera fase colaboraron prestando su servicio social Alejandra Cabrera Toledo, Karla Juárez Sánchez. Además, contamos con un programa de Servicio Social y el trabajo de estudiantes de diversos semestres que realizan sus prácticas vinculadas a materias de su programa de formación. Decidimos que nuestro espacio de trabajo fuera una comunidad aledaña a nuestro plantel. Así, la realidad entra a los salones para reflexionar con sentido los textos que leemos y la teoría viaja a la realidad para problematizarla y analizarla con algunas de las herramientas que nos aportan los saberes, lecturas y prácticas metodológicas de los distintos participantes.

El otro factor que nos llevó a pensarnos desde el vínculo docencia-investigación-cooperación comunitaria, es que nuestros planteles están ubicados en los barrios periféricos de la ciudad, donde nunca antes hubo un centro de educación superior. Además, la UACM señala explícitamente en su Ley (Ley de la UACM:2005) y en su Estatuto General Orgánico (EGO:2010) que la universidad tiene, entre otras responsabilidades, la cooperación comunitaria. Tanto la creación de las diversas instancias académicas como los programas de formación deben contribuir a la cooperación. De hecho, el Art. 106 del EGO reconoce la prestación de servicios a la sociedad como uno de los deberes de los profesores.

El conocimiento producido por las universidades debería retroalimentarse con la sociedad; sin embargo, no ocurre así porque permanece encerrado en los muros escolares, aislado por la soledad y los silencios individuales, por los egoísmos, los antagonismos derivados de la competencia y de las sospechas de los unos sobre (contra) los otros. Tal es el lamentable marco en donde se gestan las ideas y la cultura que (se supone) deberían cambiar a la sociedad.

Para enfrentar esta situación con ánimo de transformarla, fue pertinente plantear una serie de preguntas. La Universidad:

- ¿ha conseguido transmitir la complejidad que entraña la actual transformación de las relaciones humanas?
- ¿cuenta con las herramientas epistemológicas y ontológicas para reflexionar sobre estos cambios?
- ¿estimula en sus estudiantes las capacidades intelectuales, sensibles y afectivas con la intención de que desarrollen su creatividad y compromiso ético?
- ¿pretende promover la interdisciplinariedad ante la complejidad de los fenómenos naturales y culturales?

Los profesores:

- ¿tienen interés en actualizar sus conocimientos para transformarse y transformar a los estudiantes?
- ¿pueden ser flexibles ante las nuevas propuestas cognitivas?

Responder a estas preguntas es imprescindible para la creación de relaciones colegiadas basadas en el diálogo interdisciplinario. Hacerlas realidad es obligación primordial de las nuevas generaciones de educadores.

En este trabajo queremos compartir nuestra experiencia y la forma en que hemos imaginado el vínculo de las aulas con la investigación y profesionalización. Para ello, nuestros ejes fueron, la interdisciplinariedad y la cooperación comunitaria, ambas interconectadas por la estrategia de la apertura de las aulas. La interdisciplina es parte del horizonte de nuestro proceso de aprendizaje y no tanto un logro realizado. En nuestra práctica, estaríamos más cerca de la multidisciplina e intentando avanzar en el ejercicio de la interdisciplina

Nuestro proyecto comenzó a partir de la reflexión sobre nuestra práctica de docencia e investigación tras varios años de trabajo en la UACM. Todos nosotros llegamos a esta universidad porque representa un proyecto alternativo en el campo de la educación superior. La idea, desde sus inicios, fue modificar las relaciones de enseñanza-aprendizaje entre estudiantes y profesores, en la que el docente fuera también sujeto de aprendizaje. El acompañamiento requería un nivel de compromiso y participación que rompía con las formas tradicionales del medio universitario; para que funcionara, era inevitable que el

docente se desplazara del lugar aprendido, se atreviera a romper la distancia y comenzara a escuchar a sus estudiantes. Las estrategias didácticas y los ajustes de los programas imponían la necesidad de hacer un diagnóstico de nuestros estudiantes –casi en paralelo, nos dimos cuenta que también era imprescindible hacer un diagnóstico de nosotros como profesores, para entendernos como parte de esta relación de aprendizaje-. ¿Cómo saber quiénes eran los estudiantes, qué saberes tenían y cuáles eran sus dificultades, sino acercándonos a ellos?. Hasta ahora, hemos tenido varias facilidades para realizar este trabajo: nuestros grupos son en promedio de treinta estudiantes y no contamos con programas de estímulos a la productividad académica.

La otra pieza clave para que esta propuesta educativa caminara fue el trabajo colegiado entre los profesores y la formación de equipos, algo que como todos sabemos, no resulta fácil en la práctica. Hubo que priorizar el logro de nuestros propósitos formativos por encima de los lenguajes y particularidades disciplinares. Aún estamos aprendiendo a escucharnos y a respetarnos rompiendo con la descalificación, tan común en el mundo académico (Bourdieu, 2008; Mendes Fonseca, 1989). En este quehacer colegiado fuimos construyendo una didáctica que ahora está llena de experiencias y ejercicios concretos. Nos atrevimos a dialogar con los marcos teóricos de la pedagogía y, desde ahí, a reflexionar sobre nuestra propia experiencia.

Sin embargo, nos dimos cuenta que, durante mucho tiempo, seguimos centrando nuestra práctica en el salón, alrededor de los objetivos de las materias. La intensidad del proceso y nuestro propio aprendizaje no nos habían permitido detenernos a reflexionar más allá del aula. Es cierto que muchos profesores han ido incorporando ejercicios de aprendizaje y evaluación sobre temas de los entornos de los jóvenes y que otros hacen breves salidas de práctica. No obstante, estas experiencias en las que se relacionaba el aprendizaje con las comunidades, quedaban aisladas y eran parte de un trabajo en equipo.

Así fue como decidimos abrir las aulas y comenzamos a trabajar en un barrio próximo a la sede de la UACM-San Lorenzo Tezonco, con la Cooperativa Acapatzingo, una comunidad que nos ha abierto sus puertas y con la que tenemos una relación de reciprocidad e intercambio (Lomnitz, 2003). Este lugar nos aporta posibilidades a ambos, nos permite aprender, poner a prueba los saberes de nuestros programas de formación, investigar y colaborar con la comunidad en diálogo con las necesidades que ésta define y establece.

La posibilidad de hacer trabajo de campo e intervención comunitaria está a diez minutos del plantel, al otro lado del cerro rojo de tezontle Yohualihqui, que se ve desde distintos puntos de la ciudad. Es un entorno urbano que cuenta con problemas sociales urgentes y que es crisol de la diversidad.

### **La necesidad de abrir las aulas**

Imaginemos la siguiente escena: en el museo de antropología del futuro se monta una exposición sobre las instituciones de la antigua sociedad industrial. Un par de adolescentes pasean en la sección dedicada a los espacios de la escuela. Frente a la recreación de un aula -con sus pupitres/bancas/sillas, pizarra, mesa del docente- uno de ellos le dice al otro: “ya viste, raro lugar para aprender, ¿no?”.

Raro y cerrado lugar, el aula es, sin embargo, un escenario sociocultural que se resiste al cambio con una sorprendente tendencia a la naturalización. Parecemos más propensos a actuar en ese escenario siguiendo sus reglas, guiones y papeles tácitos, que a generar una praxis que permita modificar los límites que su estructura antepone a lo que es posible realizar en ese lugar. Con la metáfora de la (j)aula nos referimos tanto a lo que ahí se

encierra como a todo lo que tiene restringido el acceso. La (i)aula es un límite institucionalizado que sujeta las interacciones de los participantes y sus instrumentos a un formato casi único, un ritual que ha sido descrito como una danza en la que el interés se centra en seguir la coreografía más que en lo que se enseña y aprende (Birdwhistell, 1970; Leave, 2001)

El aislamiento del aula, su adentro-afuera, filtra y ataja el paso a las realidades sociales de los participantes y su diversidad de significados, saberes e intereses. La selección performativa que representan las evaluaciones y calificaciones deja fuera formalmente la heterogeneidad de los sujetos y sus contextos vitales. Esta enajenación se vive por los participantes como malestar, y es por ello que es relevante para el análisis educativo la dimensión socio-afectiva que se expresa en el aburrimiento, la in-disciplina, la ansiedad, la apatía y el estrés (González, 2002; Jackson et al., 2003; Damasio e Immordino-Yang, 2007)

No es casual que las aulas sean una especie de zócalo de los escenarios socioculturales: un lugar vacío que no guarda registro histórico de quienes por ahí pasan y de las historias que se desarrollan en sus cuatro paredes. Con este dispositivo de vaciamiento –que aceptamos cada nuevo curso- también se deja afuera aquello que discursivamente se proclama como su materia: los conocimientos y los instrumentos de la cultura y la ciencia se reducen a versiones fosilizadas, pálidas, desmotivadas.

Cuando hablamos de las aulas abiertas y de abrir las aulas, pensamos que lo primero que habría que hacer es reconocernos como sujetos completos y diversos. Se trata de un proceso doloroso para los cuerpos que hemos aprendido en la institución escuela, pues implica reconocer las maneras en que nuestro actuar como docentes/alumnos sostiene la simulación del aprendizaje escolar. Esto solo puede hacerse con un aula íntima, abriendo su espacio al diálogo, la escucha y la continuada co-construcción de confianza. En su sentido epistemológico-pedagógico, se trata de hacer converger diferentes enfoques en una práctica cotidiana de dialogicidad y proximidad (Ardoino, 2000; Bruner, 1999; Freire, 1998; Petit, 2009; Sánchez y Rodríguez Sánchez, 2011; Santos Guerra, 2001; Wells, 2001; Zavalloni, 2011). Una educación dialógica que, como recuerda Carneiro (2012:17), “se centra en la persona y en su relación dialogal con la comunidad, para ahí ‘descubrir’ la materia prima sobre la cual se estructura el viaje del aprendizaje de cada uno”.

Entendemos la necesidad de abrir las aulas, en el marco del fuerte contraste que significa nuestra experiencia docente en la UACM con respecto a otras instituciones de educación superior. La universidad nace como un espacio de ruptura con la forma del aula cerrada, pues promueve una horizontalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para los docentes representa un reto continuo descolocarse de un lugar que, en la mayoría de los casos, se aprende de manera informal: los estilos convencionales de enseñanza están más basados en el aprendizaje implícito de roles, guiones y valores de otros docentes significativos en la formación profesional que en la conciencia de teorías pedagógicas.

Como se ampliará más adelante, para muchos de nosotros la colegialidad ha sido una oportunidad para hablar del aula, para dialogar sobre las problemáticas, los sentimientos y vivencias. También lo han sido los espacios diversificados de enseñanza (aula, asesoría y tutoría) que propuso el modelo de la UACM, los cuales posibilitan –aunque no garantizan por sí mismos- el encuentro con los estudiantes en planos que rebasan los límites del programa de estudio.

Para los estudiantes que ingresan en la UACM también hay un reto: convertirse en un sujeto propio de conocimiento, con autonomía del aprendizaje y trabajar, crecer, aportar e intercambiar como sujetos con saberes y pensamiento propio en una relación de

construcción horizontal con los profesores. En este proyecto, los profesores deberían ser más bien facilitadores del proceso y no fuentes de transmisión de conocimientos.

Es necesario mencionar que en ambos casos la apertura significa abrir el aula interiorizada en la larga travesía por la escuela, ya que tanto estudiantes como profesores tenemos poca o nula experiencia en prácticas de educación dialógica. Desde nuestra perspectiva resulta crucial comenzar a nombrar y elaborar una narrativa diferente de nuestro ser en la enseñanza-aprendizaje. Las etiquetas y discursos del aula cerrada tienen un carácter sancionador e incluso punitivo para con la diferencia; etiquetas que utilizamos –con sus diferencias de significado jerárquico- ambos participantes. Un ejemplo, entre muchos, es el rechazo del error, que es, justamente, un elemento intrínseco al aprendizaje.

### **El trabajo colegiado ante las fronteras de la universidad**

Como estudiantes y profesores debíamos salir de nuestros espacios comunes de vida para encontrar formas comunitarias de aprendizaje en nuestro proyecto participativo. Comprendimos que el diálogo debería tener como fundamento la interdisciplinariedad, capaz de generar un pensamiento flexible, desarrollar y mejorar las habilidades del aprendizaje.

El diálogo interdisciplinario acentúa nuestra sensibilidad con y hacia los otros, y nos da la fortaleza e inteligencia para aceptar, mediante la comprensión de las diferencias y de los demás, la diversidad. Nos permite cruzar fronteras disciplinarias, construir puentes y partir de los problemas, y no de las perspectivas argüidas por las teorías particulares.

De esta manera aprendemos a escuchar seriamente el lenguaje “extraño” de otras disciplinas, a buscar nuevos métodos y perspectivas en ámbitos diferentes, a crear nuevo conocimiento, el cual en modo alguno emergería desde la posición de una ciencia o disciplina particular. También nos percatamos de que una mente colectiva nos permitiría comprender lenguajes y proponer soluciones a problemas comunitarios.

Con pesar, pero con la firme intención de superar los problemas que lo obstruyen, nos percatamos que el diálogo es un proceso cada vez más difícil de implantar en la sociedad. Tal dificultad obedece a la escasez de significados compartidos y a la incapacidad generalizada para escuchar. La experiencia educativa establece obstáculos a la comunicación y, en la medida que nos especializamos más, la confianza en nuestro saber particular se dogmatiza. Siendo así, nuestra obligación ética, profesional, de docente y alumnos era la de renunciar a los lenguajes particulares para intentar hacerlos dialogar; ponerlos en comunicación.

Desde nuestra perspectiva, el trabajo colegiado debe desarrollar un concepto de diálogo que descansa en dos vertientes: a) una para generar vínculos internos entre los miembros de nuestra comunidad universitaria; y, b) otra, simultánea a la primera, que abra y amplíe el diálogo con el exterior –hacia el *afuera*– para inducir una comunicación verdadera con aquellas comunidades que conforman la esencia y la materia de las universidades, en este caso de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, y que son el eje de interés de este proyecto comunitario.

Se formaron varios grupos de trabajo en búsqueda de respuestas; se examinaron otras maneras, diferentes a las usuales, de resolver los problemas; se analizó abiertamente, sin prejuicios ni equívocas jerarquías académicas, la situación por la que atraviesa la UACM; y, se plantearon, con vistas al futuro, varias opciones: hacia dónde queríamos ir y cómo podríamos llegar a ese destino.

En este encuentro espontáneo, heurístico y sólo con posterioridad planeado, un grupo de profesores y estudiantes decidimos constituirnos como grupo de trabajo comunitario. Pretendíamos, a través de la interdisciplinariedad retomar el diálogo desde la universidad hacia los barrios más cercanos y desde éstos nuevamente a la universidad, a partir de los siguientes seis puntos centrales:

1. Ante la situación de emergencia que enfrentan las universidades, urge encontrar vínculos dialógicos reales.
2. La diversidad impone nuevos retos a la construcción de conocimientos.
3. La interdisciplinariedad representa una oportunidad para instituciones educativas y docentes y, por tanto, implica cambios en la cultura de comunicación en los espacios colegiados.
4. La estrategia heurística como vía para encontrarnos con las comunidades y conocer sus inquietudes desde su propia voz.
5. La importancia de que los estudiantes constaten que sus profesores se comunican entre sí.
6. La comunicación con base en el diálogo genera confianza.

El principal reto del trabajo interdisciplinario de este grupo de profesores y estudiantes consistió en construir un puente de comunicación entre la Universidad y las comunidades localizadas en su alrededor mediante el uso exclusivo de nuestros recursos educativos y nuestra creatividad.

La mayoría de los participantes aprendimos a trabajar bajo el enfoque de los cuerpos colegiados, el cual se basa en una estructura cerrada; perspectiva que conlleva la aceptación de la comunicación lineal, jerarquizada y competitiva que termina por expandirse a otros espacios de trabajo. A partir de tal enfoque hubiera sido imposible desarrollar otras formas de construcción del conocimiento, y menos aún fomentar (como se pretendía), una investigación de tipo humanista y científico, con base en la cooperación de docentes de distintas disciplinas.

Tanto para estudiantes como profesores fue *enseñar-nos* a comunicar y *aprender-nos* a comunicar desde las aulas y los espacios construidos para los encuentros. Fueron necesarios grandes esfuerzos para convencer a profesores y estudiantes de la necesidad de ser constantes y estar presentes durante la construcción de saberes auténticos y dignos que, a la postre, constituirían la base para poder comunicarnos también hacia el exterior.

Como la tarea obligaba a trabajar horas extra, las resistencias frente a estos retos y el cambio de percepción que implica compartir conocimientos mediante el diálogo se hicieron de inmediato presentes. De reunión a reunión aparecían los fantasmas de la enseñanza y el aprendizaje tradicionales: se hacía el intento de un diálogo plural y terminaba cerrado por alguna de las partes involucradas, los estudiantes esperaban recibir instrucciones precisas de lo que se debía hacer, o los profesores sugerían qué hacer ante algunas situaciones específicas. ¿Cómo salir, entonces, del aula cerrada?

La tarea comenzó en los salones de clase; continuó, como aprendizaje, en las reuniones de trabajo extracurriculares efectuadas para planear el programa de actividades; y prosiguió en las comunidades. Se propusieron diversos temas, y sin jerarquizar las diversas posiciones se entretejieron ideas y formas de trabajo. Los estudiantes podían tomar decisiones; los profesores, apoyarlas o no, y viceversa. El proceso aún no termina.

Se pretende que los estudiantes generen su propio criterio y conocimiento en relación con los actores cotidianos de la vida diaria. En las escuelas, la incesante circulación del conocimiento es fascinante pues denota muchos procesos creativos en el planteamiento de problemas. Un diagnóstico coordinado por el Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales y la Coordinación de Certificación (n.d.) sobre el aprovechamiento de los estudiantes reveló escasa comprensión en torno a los problemas planteados en los salones de clase. La fragmentación de razonamientos anula la comprensión. La relación entre los diferentes saberes aprehendidos fue casi nula.

Otro dato importante en la relación con los estudiantes, tal vez el más frecuente, fue su negativa a trabajar en equipo. La ausencia del diálogo y la colaboración es un indudable reflejo del comportamiento de los cuerpos colegiados encargados de la formación del estudiante ¿Cómo romper las barreras que impone la Universidad a la comunidad vecina, si no hay intercambio real de conocimientos en la relación entre profesores y estudiantes?

¿Qué hacen los estudiantes ante la contradicción entre lo que aprenden en el aula y su situación real? ¿Cómo generar puentes de comprensión entre *el afuera* y *el adentro*? ¿El interior debe servir para comprender el exterior? ¿Con qué estrategias se puede vincular la sabiduría de la comunidad con la universidad?

Después de llevar a cabo varios ejercicios dialógicos con la intención de construir un proyecto interdisciplinario real, transitamos por otras varias fases de la comunicación. La más importante fue la de haber eludido --dejar en suspenso-- la discusión en torno de las creencias personales de cada integrante del equipo --profesor o estudiante-- para poder escuchar al otro. Fue gracias a esa decisión que las ideas del trabajo colectivo y de la interdisciplinaria realmente permearon a la comunidad.

No se trataba de olvidar nuestras creencias e ignorar nuestras necesidades, sino de dejarlas en suspenso, de ponerlas a un costado para observarlas como si fueran criaturas ajenas a nosotros. Y entonces, en ciertos momentos de lucidez grupal, sucedía que, por fin, nos comprendíamos y acompañábamos. Hasta entonces fuimos capaces de pensar en conjunto la manera de llevar a cabo acciones, algunos de cuyos objetivos hoy se han hecho realidad.

Cabe entonces la pregunta: ¿A qué renunciamos como grupo interdisciplinario? Simplemente, a que en la búsqueda del conocimiento no debemos partir de un camino ya señalado. En este juego de *escuchar-nos*, el pedagogo, el comunicólogo, la socióloga, la antropóloga, el físico, el artista, el fotógrafo... se empeñan en generar una mente colectiva.

### **Aula abierta y cooperación comunitaria en el proceso de aprendizaje**

La cartografía de las universidades marca las diferencias entre “dentro” y “fuera” con precisión, entre la “universidad” y sus “comunidades” próximas, entre “ellos” y “nosotros”. Llegamos a nuestro lugar de trabajo o estudio desde distintos puntos de la ciudad y cuando acaban nuestras actividades nos vamos. Esos barrios nos son ajenos y distantes. No vemos, ni oímos. En los últimos años, los programas de cooperación y extensión universitaria fueron volteando la mirada al mundo empresarial; la mayor parte de las veces, son una forma de proveer mano de obra barata disfrazada de formación práctica que promete iniciar a los estudiantes en la ruta de la profesionalización. La barda que rodea los recintos universitarios es una representación simbólica sobre la forma de concebir la educación y el conocimiento, y eso es lo que termina expresándose en una relación ajena con los entornos.

Desde este contexto y esta necesidad es que abordamos el reto de la cooperación comunitaria, como una estrategia pedagógica y como una responsabilidad institucional que la UACM asume desde su creación. Algunas de las preguntas que dieron pie a nuestra reflexión fueron:

- a) ¿Cómo conseguir que los estudiantes tuvieran una formación práctica vinculada a sus planes de estudio?
- b) ¿Cómo recuperar los saberes de las comunidades aledañas para nutrirnos en el proceso de aprendizaje y como intercambiar nuestros saberes para responder a las necesidades de las comunidades?
- c) ¿Cómo crear lazos comunitarios para integrarnos a las comunidades (comunidad abierta) y trascender la idea de comunidad universitaria (comunidad cerrada)?
- d) ¿Cómo resolver el tema de las “prácticas de campo”, necesarias según varios planes de estudio, cuando no se dispone de recursos financieros?

La *cooperación comunitaria* es asumida en algunas experiencias como una especie de voluntarismo que integra a los jóvenes a prácticas sociales y que busca promover ciertos valores éticos como la solidaridad y el trabajo colectivo. En nuestro caso, la vinculación entre trabajo comunitario y formación académica, fue concebida como una estrategia que nos permitiera articular los contenidos y lecturas de los planes de estudio, el desarrollo de habilidades en investigación, la incorporación de los saberes comunitarios y el sentido de responsabilidad social con esas comunidades.

Estamos renombrando la idea de la cooperación comunitaria a partir del aula abierta y del trabajo multidisciplinario. La entendemos como:

- a) una estrategia formativa que permite crear relaciones de enseñanza aprendizaje con sentido para todos los actores del proceso (estudiantes, profesores, comunidades);
- b) una posibilidad eficiente para la formación de los estudiantes que les acerque a su práctica profesional mucho antes de concluir sus estudios;
- c) una forma de construir tejido e intercambio de aprendizajes en la relación entre profesores y estudiantes, así como con las comunidades que están próximas a la universidad;
- d) una forma de recuperar el sentido y responsabilidad social de las universidades, para volver a darles vida como espacio activo de intercambio de saberes y creación colectiva de conocimiento.

Gran parte de los planes de estudio de nuestra universidad, además de que se proponen tener un carácter interdisciplinario, plantean explícitamente que los estudiantes se relacionen con el ejercicio de su profesión durante el proceso de formación. Esta perspectiva educativa en la que el aprendizaje está vinculado a las experiencias comunitarias de los estudiantes y los entornos académicos, tiene una larga tradición en la que hemos tratado de apoyarnos, desde la Institución Libre de Enseñanza encabezada por Bartolomé Cossío y Francisco Giner de los Ríos, entre otros, las experiencias de las Escuelas Sierra Pambley en España así como de las Misiones Pedagógicas, la Escuela Moderna de Francisco Ferrer, los planteamientos de Paulo Freire, o las concepciones de investigación-acción participativa de nuestros días.

Nos dimos cuenta, en un sentido concreto y práctico, que podríamos describir a través de nuestras historias de vida, que los sujetos de aprendizaje, profesores y estudiantes, nos transformamos durante ese proceso y además transformamos nuestros entornos vitales

(sociales y afectivos). Es decir, fuimos constatando que los aprendizajes trascienden el aula, llegan a la casa, al barrio, al círculo de amigos, al ciudadano que somos. Haciéndonos más observadores, además aceptamos que la realidad de los barrios y pueblos de la Ciudad de México entraba a los salones con cada uno de sus portadores, los estudiantes. Un material invaluable de saberes personales y comunitarios que fueron resquebrajando la coraza del aula cerrada. En lugar de estandarizar, intercambiar y compartir; en lugar de transmitir, recrear y construir; en lugar de reproducir, indagar y reflexionar juntos. Esa apertura del aula podía ser ampliada, trascendiendo el aula física, a las comunidades de nuestros entornos para tejer (intencionalmente, no espontáneamente) redes de aprendizaje recíproco.

La relación de aprendizaje también cambia cuando los estudiantes son interpelados por sujetos de carne y hueso, con los que han compartido tiempo, afectos y experiencias. Cuando hay que rendir un informe, se transforma la relación porque hay que discutir al interior de un colectivo integrado por profesores y estudiantes cuál es el siguiente paso que vamos a dar para poder revisar también colectivamente nuestras prácticas, no sólo las de los estudiantes: qué logramos juntos, cómo ocupamos técnicas, cómo hacemos análisis, cuáles son nuestras dudas, etcétera.

Es decir, la cooperación comunitaria nos permite construir una *comunidad de aprendizaje*, cimentada en la reciprocidad, el respeto a sus saberes y en la apertura a escuchar las necesidades nombradas desde sus propios balances.

Los propósitos asociados a la cooperación comunitaria buscan que el estudiante se desempeñe a futuro como un profesional responsable y conocedor de su campo de estudio. Esta formación nada tiene que ver con la especialización disciplinar o de carácter técnico. Al contrario, hablamos de profesionalización abierta en relación a ese proceso formativo donde el estudiante, al incorporarse a un equipo de investigación, tiene que: poner en juego los conocimientos de su plan de estudios así como sus saberes, enfrentar los retos metodológicos del trabajo de campo e intervención ante una situación concreta, y abrir su aprendizaje a las diversas perspectivas disciplinares y formativas que conviven en el equipo de trabajo. Es una formación abierta en este sentido de apertura en el proceso formativo pero también de apertura a los saberes y la palabra desde la que se autonombran las comunidades (su discurso, diagnóstico, formas de relacionarse, sentidos compartidos, etcétera), que constituyen una fuente de conocimiento y problematización clave para ejercer su trabajo.

Nuestra postura metodológica consiste en contribuir a crear una relación de entendimiento y asumir como material de trabajo las necesidades que la misma comunidad define, más allá de que correspondan o no a nuestros campos de interés académico. Al menos en el ámbito de las ciencias sociales, cualquier contenido y habilidad de las materias de estudio es parte de un conocimiento que contribuye a problematizar, diagnosticar y generar diseños de intervención, en el caso de que la propia comunidad lo solicita. Los diversos conocimientos y saberes suman como las ramas que hacen la copa de un árbol.

No tenemos certezas de cada paso que damos y hemos aprendido a pedir ayuda de otros compañeros para resolver cosas que no sabemos. La tarea de cada uno de nosotros como docentes, pasa no sólo por acompañar en campo a los estudiantes y tener presencia compartida con ellos en la comunidad, sino en tejer los vínculos entre lo que hacemos en la comunidad y los aportes de las materias en aula.

El equipo está integrado por un núcleo permanente de estudiantes y profesores y un grupo temporal de estudiantes que participan mientras dura la materia en la que están inscritos. El equipo permanente trabaja en dos tipos de talleres: a) talleres de formación, en los que se

abordan temas específicos y dificultades a las que nos enfrentamos; b) talleres de análisis en los que se sistematiza y revisan los datos recabados para hacer un análisis colectivo que permita una devolución fundamentada a la comunidad.

Los estudiantes realizan trabajo con la comunidad, en concreto, en un área de educación, a través de talleres de formación para niños, a petición explícita de la propia comunidad, y ponen en práctica los conocimientos y habilidades de las materias que están cursando. A cambio, y en reciprocidad, retribuyen a la comunidad en un ámbito donde ésta lo solicitó. Además, abrimos espacios de trabajo con los adultos en un proyecto sobre saberes y oficios a raíz de las inquietudes que planteó la propia comunidad. En nuestro proyecto más reciente, iniciamos el diagnóstico sobre la representación que se tiene de los niños en la comunidad y el acompañamiento que ofrecen los adultos (la comunidad como espacio formativo).

Hasta ahora, el equipo ha contado permanentemente con estudiantes de Análisis cualitativo, que tienen que ponerse en contacto con este método y sus retos. Otros estudiantes proceden de materias afines en la Licenciatura en Ciencias Sociales (Antropología social y Sociología), en Comunicación y Cultura, y otros prestan su Servicio Social, un requisito necesario para la titulación. El salón es el espacio para discutir los diversos textos y enfoques, para diseñar el problema y compartirlo, así como las estrategias para recolectar datos. La comunidad es parte del aula abierta donde experimentar esas reflexiones y estrategias desde la práctica. La vuelta al salón permite reflexionar colectivamente sobre lo que sucede en campo, los retos metodológicos del encuentro con el otro, la mejora en los ejercicios de registro y descripción, etcétera.

Un estudiante, después de varias semanas de trabajo en el área de educación con los niños, planteaba al grupo un dilema metodológico: ¿qué hacer con sus emociones en campo?, porque se daba cuenta que el afecto por los niños y de éstos hacia él iba creciendo. Esta experiencia, nos permitió reflexionar metodológicamente sobre la tradicional dicotomía objetividad/subjetividad en la investigación científica.

En el aula abierta hay un disfrute en el hacer y aprender, se fomenta el compromiso con la formación propia y de esos otros con los que se trabaja (en nuestro caso, los niños y la comunidad); se descubren las implicaciones de vivir y trabajar con “sujetos” y no sólo de hablar de ellos; se aprende que el horario de la clase no está sujeto al salón sino a los tiempos de vida de esos otros que nos reciben para visitarlos o darnos una entrevista; y, además, aprendemos a enfrentar la frustración como parte de la formación, aceptando que no todo sale como estaba planeado y que a veces algunas cosas no funcionan pero, incluso entonces, hay un aprendizaje profesionalizador.

## **La ciudad de México, un crisol de comunidades**

Vivimos en una macrociudad que nos da la posibilidad de construir comunidades de aprendizaje en cualquiera de sus puntos y además ofrece la ventaja de cercanía, porque es el lugar que habitamos, y con financiamientos mínimos como el transporte urbano. Queremos compartir esta mirada de la ciudad y nuestras posibilidades de vivir la universidad desde el aula abierta.

Esta ciudad cuenta con cerca de 25 millones de personas y ofrece todo un crisol de actores, sujetos y temas de indagación y estudio a los que podemos aportar además de aprender. Es un desafío; es el gran laboratorio soñado por todos, con una altísima diversidad y complejidad de variables actuando simultáneamente y tenemos, porqué no decirlo, la

fortuna de vivir aquí. Todas las disciplinas, no sólo de las ciencias sociales, tendrían algo que aportar para estudiar cualquier de los múltiples problemas de ciudad.

Además, la docencia-investigación nos permite resignificar la ciudad al tiempo que nuestros aprendizajes tienen sentido desde la relación permanente con nuestra realidad. Hacer de la ciudad un aula abierta y tomar contacto con sus comunidades contribuye a restituir el tejido social no sólo de la ciudad sino de nuestras propias comunidades universitarias, que con las reformas educativas de las últimas décadas han ido perdiendo el sentido de su quehacer.

Se trataría, por tanto, de que como universitarios, habitáramos la ciudad y la hiciéramos nuestra para llegar a los salones de clase, con preguntas y propuestas de trabajo, que confrontáramos los textos y las teorías desde esa realidad que conocemos. En este sentido, el aula abierta nos conduciría a construir una universidad vital. En la UACM, este propósito está en sus documentos fundacionales, pero, en cualquier otra universidad, cada profesor y cada estudiante cuenta con un margen de posibilidad para vivir su universidad desde el sentido y la creación del conocimiento. Este texto es también una invitación para apropiarnos de nuestros espacios educativos, tejernos como comunidades e innovar nuestras prácticas.

### La siguiente etapa de este viaje

Como balance de este camino, podríamos decir que nosotros, no tenemos retorno, dejamos de ser esos que éramos después de encontramos en esta búsqueda de creación y aprendizaje. Este barco de la UACM partió hace once años, hemos caminado un camino y creemos que ya nadie es como era cuando subió a la nave, ni los profesores, ni los estudiantes; al menos, en su mayoría. Nos hemos declarado aprendices del desaprendizaje: “Tal vez el término adecuado sea multi/aprendizaje, porque lo que buscamos es diversificar las formas, las prácticas del aprendizaje en sus múltiples localidades de deseo, cultura y emergencia” (Urteaga, 2012). Reivindicamos además el “indisciplinamiento”, en el sentido de conjuntar diversos saberes, científicos y no científicos, en nuestra función docente: los saberes de la academia, los de los sujetos que la habitan que somos nosotros y los estudiantes; y, por supuesto, los saberes de las comunidades que guardan memoria y experiencia. Como diría Emiliano Urteaga (2012): “Cada vez más se habla de lo contrario, de lo que necesita soltar, desaprender y hasta olvidar. Nos damos cuenta de que si deseamos ser agentes del cambio educativo necesitamos atravesar una transformación corporal de nuestro rol en la estructura social de la enseñanza institucionalizada” (2012).

Estamos tejiendo una red de saberes y formas de trabajo entre todos los que vivimos la universidad abierta: los académicos-aprendices, los estudiantes y las comunidades. Si queremos construir y crecer, las posibilidades están abiertas. Nos hemos convertido en protagonistas de nuestra formación y participamos, tanto profesores como estudiantes, en Congresos, con la producción de artículos, tesis de titulación, artículos y también, con los compromisos de trabajo (diseños, informes, proyectos) que nos solicita la comunidad.

El mundo de la UACM y esto que somos nos ha hecho caminar de otra forma, visualizándonos entre nosotros y también al mundo comunitario que nos rodea. Aspiramos a que ésta no sólo sea una universidad para la comunidad sino una universidad de la comunidad. A medida que todos los invisibles tengan nombre, rostro e historia -el profesor del cubículo de al lado con el que nunca intercambiamos, el estudiante anónimo del salón, el barrio desconocido que atravesamos cada día para entrar al plantel-, entonces, estaremos dotando de carácter científico y humanista a las universidades. Pensamos que en

este quehacer crecemos y nos liberamos, disfrutamos de nuestro trabajo y construimos un camino para darle vida a nuestro lema “Nada humano me es ajeno”.

Estamos seguros de que hay otros muchos como nosotros, tratando de construir universidades con sentido, que recuperen las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de los que las habitamos, universidades vivas, que debatan, emocionen, resuelvan, propongan. Tenemos mucho trabajo por delante. Hay que desempolvar esos espacios anquilosados en que se han ido convirtiendo nuestras universidades, para abrir puertas y ventanas y llenarlas de vida y de saberes.

## Bibliografía

- Ardoino, J. (2000). *De l'accompagnement en tant que paradigme. Pratiques de formation-analyses*, 40, Formation permanent, Paris: Université de Paris VIII. Recuperado de <http://goo.gl/UGD2W>
- Birdwhistell, R. (1970). *Kinesics and context. Essays on body motion Communications*, Filadelfia: University of Pennsylvania.
- Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, y Coordinación de Certificación (Coords.) (n.d.). *Trabajo colegiado para la elaboración del Examen General de Conocimientos del Ciclo Básico 2005- 2008*, México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Bourdieu, Pierre (2008). *Homo academicus*, Argentina: Siglo XXI
- Bruner, J. (1999). *Educación, puerta de la cultura*, Madrid: Visor
- Carneiro, Roberto (2012). Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma. En Carneiro, R., Toscano, J. C. y Díaz, T. (coords.) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Madrid: OEI-Fundación Santillana
- Damasio, A. y Immordino-Yang, M. H. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. En *Mind, Brian and Education*, 1(1), 3-10.
- Estatuto General Orgánico (2010). En *Boletín de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*, 5(9), México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Recuperado de <http://www.uacm.edu.mx/LinkClick.aspx?fileticket=HQkTAox7ONs%3d&tabid=991>
- Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*, México: Siglo XXI
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación sociocultural*, México: Thompson
- Jackson, P., Boostrom, R. y Hanse, D. (2003) *La vida moral en las escuelas*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Leave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En Chaklin, Seth y Leave, Jean. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 15-45), Amorrortu, Buenos Aires.
- Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (2005). En *Gaceta Oficial del Distrito Federal*, 15(2Bis), México: Gobierno del Distrito Federal. Recuperado de [http://www.uacm.edu.mx/LinkClick.aspx?fileticket=FahxMQW\\_Yw%3d&tabid=991](http://www.uacm.edu.mx/LinkClick.aspx?fileticket=FahxMQW_Yw%3d&tabid=991)
- Lomnitz, Larissa (2003). *Cómo sobreviven los marginados*, México: Siglo XXI

- Mendes Fonseca, Dirce (1989). Relación de poder en la universidad. En *Revista de la Educación Superior en línea*, 71, México: ANUIES.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempo de crisis*, México: Océano
- Sánchez, J.M. y Rodríguez Sánchez, F. (2011). *Proyecto Andamios Curriculares: hacia una nueva cultura de la formación universitaria*, México: UNAM
- Santos Guerra, M. (2000). *La escuela que aprende*, Madrid: Morata
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, Madrid: Paidós
- Urteaga, Emiliano (2012). Emerge aula abierta. En *Enseñanzas implícitas*. Recuperado de <http://ensenanzasimplicitas.blogspot.com.es/2012/01/emerge-aula-abierta.html>
- Zavalloni, G. (2011). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*, Barcelona: Graó

## Autores

María Luisa Castro Estrada

Licenciatura en Sociología por Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. Maestría en Educación Holista por la Fundación Internacional en Educación Holista, Guadalajara. Maestría en Urbanismo por la Facultad de Arquitectura, UNAM. Diplomado en psicoanálisis Jungiano en Instituto Mexicano de Psicoterapia Psicoanalítica para el Adolescente (IMPPA), Diplomado en Tanatología en el Instituto Mexicano del Seguro Social IMSS. Profesora Investigadora de Tiempo completo en la UACM. Miembro del Cuerpo Académico Colegiado para el diseño curricular del Área de Cultura Científico Humanística de la UACM. Líneas de Investigación: Identidad, comunicación y urbanismo; Espacios comunitarios y desarrollo social; Urbanización e impactos socioculturales en zonas periféricas del DF; Integración de saberes tradicionales y urbanos en el DF. Algunas publicaciones: “El ciclo básico: actores, prácticas y propuestas: Replanteamiento curricular del área cultura científico humanística” con Aguilar D. Gabriela y Laviada C. Ricardo (2012), en Díaz Vázquez, María del Carmen (Coordinadora), *El Ciclo Básico y el proyecto educativo en la UACM. Un estudio interdisciplinario*. México, UACM, 2012

Emiliano Urteaga Urías

Licenciado en Psicología y Maestro en Filosofía e Historia de la Ciencia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor investigador en el Área de Cultura Científico-Humanística de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Miembro del Cuerpo Académico Colegiado para el diseño curricular del Área de Cultura Científico Humanística de la UACM. Realiza investigación e intervención educativa en temas como práctica docente, formación universitaria multidisciplinaria y apropiación educativa de nuevas tecnologías. Algunas publicaciones: “Mirando el futuro para comprender el pasado: El Viaje de Ulises en el país de lo escolar” (2011), en J.M. Sánchez y F. Rodríguez, *Proyecto Andamios Curriculares: Hacia una nueva cultura de la formación universitaria*. México, UNAM; “La universidad sin traza o la paradoja de la autonomía. Twitter como estrategia barroca” (2012), en *Bazar de locos*, [https://www.academia.edu/4833195/La\\_universidad\\_sin\\_traza\\_o\\_la\\_paradoja\\_de\\_la\\_autonomia\\_Twitter\\_como\\_estrategia\\_barroca](https://www.academia.edu/4833195/La_universidad_sin_traza_o_la_paradoja_de_la_autonomia_Twitter_como_estrategia_barroca)

María José Rodríguez Rejas

Licenciatura en Sociología y Maestría en Estudios Superiores Iberoamericanos por la Universidad Complutense de Madrid. Doctorado en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora investigadora de la Licenciatura en Ciencias Sociales (Antropología social y Sociología) de la Universidad Autónoma de México. Miembro del Cuerpo Académico Colegiado para el diseño curricular de dicha licenciatura. Líneas de investigación: investigación educativa y estudios latinoamericanos (análisis político, movimientos sociales y geopolítica). Algunas publicaciones: Coordinadora del libro, con Octavio Campuzano y Verónica Puente (2006), *I Foro sobre educación en la UACM*. México, UNAM; “Los costos de la contrarreforma educativa en México (Certificación y empresarialización del conocimiento)” (2008), en *Revista Opciones Pedagógicas*, N° 39, Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Martínez, E.A. & Barba, J.J. (2013). El grafiti en educación de calle para el fomento de la autoestima, las relaciones sociales y la promoción social: el caso de Espacio Mestizo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 49-60.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186721>

## El grafiti en educación de calle para el fomento de la autoestima, las relaciones sociales y la promoción social: el caso de Espacio Mestizo

Héctor Alonso Martínez <sup>(1)</sup>, José J. Barba <sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> Fundación Juan Soñador, <sup>(2)</sup> Universidad de Valladolid

### Resumen

En Brasil, el Hip Hop está siendo utilizado en la educación de calle para empoderar a los jóvenes y permitirles un futuro mejor. En nuestra investigación nos planteamos que el uso del arte comunitario aplicado al Hip Hop permitiría: (a) aumentar el desarrollo de la autoestima; (b) incrementar el vínculo afectivo entre ellos y con el educador; y (c) desarrollar un proceso positivo de promoción social. A partir de un diseño basado en la metodología comunicativa crítica, se ha analizado la propuesta llevada a cabo en Espacio Mestizo a través de grupos de discusión, entrevistas a participantes, entrevistas en profundidad al panel de expertos y el diario del investigador. La propuesta basada en un taller de grafiti ha demostrado que este arte del Hip Hop aplicado de una forma participativa es un instrumento que mejora la autoestima, las relaciones, y la promoción social.

### Palabras clave

Hip Hop; grafiti; metodología comunicativa crítica; autoestima.

The graffiti on street education to promote self-esteem, social relationships and social promotion: the case of Space Mestizo.

---

### Contacto:

Héctor Alonso Martínez, [hecalonmar@gmail.com](mailto:hecalonmar@gmail.com), Fundación Juan Soñador, León.

## Abstract

In Brazil, Hip Hop is being used in street work to empower young people and allow them a better future. In our research, we considered that the use of art applied to the Hip Hop community would: (a) increase the development of self-esteem, (b) increase the bonding between them and the teacher, and (c) develop a positive process social promotion. From a design based on the critical communicative methodology has analyzed the proposal carried out at Espacio Mestizo through focus groups, interviews with participants, in-depth expert panel and journal investigator. The proposal based on a graffiti workshop has shown that this art of Hip Hop implemented in a participatory manner is a tool that improves self-esteem, relationships, and social advancement.

### Key words

Hip Hop; graffiti; critical communicative methodology; self-esteem.

## Marco de partida

*Una experiencia es algo de lo que uno mismo sale transformado (Foucault, 1961).*

La educación de calle se ha valorado como una acción muy necesaria dentro de la acción social en contextos marginados (Miquel, 1999, 2002; Petrus, 1997). Pero es difícil definir qué es la educación de calle, ya que muchos profesionales se ven envueltos en diferentes ámbitos de la animación, la educación, la educación social, el trabajo social, etc. (Urbano, 2008). Para superar esta limitación se suele definir en función de qué es educador de calle, el cual toma la calle desde la crítica como un espacio educativo siendo una figura de referencia para los jóvenes (Costa Cabanillas, 1995).

El educador de calle articula su intervención desde los contenidos de comunicación con el entorno comunitario, promoviendo la motivación de los usuarios, su participación activa como ciudadanos, el aprendizaje de habilidades básicas, la normalización de sus vidas y la asunción de la norma social (Dalmau, Miquel y Pélaez, 2000). En esta línea Urbano (2008) destaca como principales características de la educación de calle: (a) contacto directo con la realidad desde lo cotidiano; (b) trabajo con los jóvenes más desfavorecidos promoviendo procesos educativos que posibiliten el crecimiento personal y la inserción crítica en la sociedad; (c) proporciona medios; y (d) moviliza a la comunidad y trabaja con ella.

A partir de 2007, en Brasil se empezó a emplear a artistas provenientes del mundo del Hip Hop como educadores de calle, siendo remunerados desde instituciones sociales y educativas (Pardue, 2007). Estos artistas (DJs, raperos, grafiteros, y break dancers) han ido añadiendo valores a la educación de calle como la apropiación del espacio público o hacer más visibles las desigualdades sociales, así como el Hip-Hop. Esto ha generado una nueva relación del Estado con el Hip Hop, que ha permitido usar este arte como potenciador de un concepto nuevo de ciudadanía, más activa, más crítica, más librepensadora y más artística (Boyd, 2002).

La utilización del Hip Hop como realidad educativa de calle es un fenómeno que se está comenzando a estudiar desde los ambientes académicos. A continuación se vertebrarán los resultados más transformadores y claves de su uso:

*Incremento de autoestima y motor de promoción social.* Pardue (2007) considera que cuando el Estado oferta trabajo a artistas del Hip Hop como educadores de calle lo introduce en la agenda cultural y educativa. En las zonas marginales y periféricas se usa el Hip Hop como vehículo de entendimiento y de generación de oportunidades que, como resultado, incrementan la autoestima.

*Generación de un nuevo concepto de ciudadanía.* Se crea un nuevo modelo donde importa el respeto a la comunidad y al espacio público, pero también se hacen explícitos los abusos y la negligencia del Estado, se genera libertad de pensamiento y de creación, y se asimilan movimientos transnacionales y translocales. El artista trabaja desde el barrio para superar el aislamiento cultural y creativo (Andrade, 1996; Pardue, 2007).

*El poder de la Actitud.* El Hip Hop se entiende como una forma de vida basada en el poder de la Actitud. Cuando no se tiene nada, queda la actitud para decir “sí” o “no”. Esta es la posibilidad de ser dignos y creativos y poder mostrar al mundo que se es pobre pero no manejable ni esclavo (Boyd, 2002; Pardue, 2007). El Hip Hop llama a una toma de conciencia y a actuar como en el caso de la defensa de los estudiantes que sufren acoso por compañeros (Del Moral Arroyo, Suárez Relinque, Moreno Ruiz, y Musitu Ochoa, 2014).

*El beneficio individual, relación positiva en lo interpersonal y la promoción ciudadana.* Al beneficio individual se llega a través del poder de la Actitud, del incremento de la autoestima y, el sentido de pertenencia a un movimiento. El beneficio interpersonal se basa en la relación que se establece entre el educador y el educando. La promoción ciudadana consiste en encauzar la crítica y la reivindicación, generando justicia social, y dotando de recursos para su futuro profesional (Silverstein, 2002).

*Medio de transformación en realidades marginales y en procesos de degradación personal agudos.* Pardue (2007) observa cómo el Hip Hop es una alternativa educativa para menores en condiciones de degradación personal. No sólo puede ser clave en el proceso individual, interpersonal y de promoción social, sino que en determinadas realidades es el único medio de empezar a desarrollarlo. En otro sentido Williams y Noble (2008) consideran que el Hip Hop es clave para la recuperación de adolescentes que han sufrido accidentes cardiovasculares.

*La importancia del proceso artístico como motor fundamental de cambio y transformación.* Diferentes estudios, (Meirieu, 2006; Pardue, 2007) resaltan la importancia del proceso y del curso de las fases artísticas. El proceso tiene unas condiciones que modulan la actitud, crea acciones cívicas, pero sobre todo generan paciencia, espera, esfuerzo, sacrificio y continuidad. Es la clave para que reflexionen antes de actuar.

*La transformación como una acción no politizada, no dirigida y no controlada por la institución.* Para que el lenguaje artístico implique promoción social, crecimiento personal y, transformación social y comunitaria, es necesario que se autogestione por los protagonistas. Esto otorga a los adolescentes el sentimiento de pertenecer a un grupo con el que se establecen fuertes vínculos, permitiéndole manejar mejor los conflictos y las opciones.

*El Peligro de la comercialización del Hip Hop y la identidad a través ideologías capitalistas como elemento exclusor.* El Hip Hop comercial es peligroso por sus contravalores en sus mensajes de: acumulación capitalista, masculinidad, desprecio a la mujer, violencia, consumo de drogas, pornografía, etc. Es clave explicar a los adolescentes qué tipo de Hip Hop vamos a desarrollar, evitando que el nuestro se convierta en el que es dañino y destructivo (Pardue, 2002; Silverstein, 2002)

*El Hip Hop como un medio para luchar contra injusticias históricas, como la marginación de la mujer y su visualización como “objetos”.* Es clave la lucha de las mujeres por ser reconocidas igual talento que sus homólogos masculinos. El Hip Hop permite romper el machismo, ya que sus valores de ciudadanía y de moral empoderan a un sector de la población totalmente secundarizado (Krimms, 2000; Pardue, 2007).

## Metodología

### Hipótesis

Para la realización de nuestro estudio pretendemos refutar la siguiente hipótesis, que abarca tres aspectos:

La educación artística urbana o en medio abierto (a) aumenta el desarrollo de la autoestima del chico o chica en situación de riesgo, a la vez (b) incrementa el vínculo afectivo entre ellos y con el educador y (c) desarrolla un proceso positivo de promoción social.

### Muestra

El trabajo se desarrolló en Espacio Mestizo, siendo una acción educativa que conjugaba el carácter urbano y la implicación comunitaria, con la creación desde nuevos lenguajes artísticos. Nació desde el proyecto Construyendo Mi Futuro de la Fundación Juan Soñador en León, siendo un proyecto de intervención que desde 2006 trabaja con adolescentes en riesgo de exclusión de tres barrios de la ciudad. En él se mezcla captación y educación de calle con trabajo de grupo, en una sesión semanal en cada barrio. Espacio Mestizo es una segunda sesión semanal que junta a los adolescentes de los tres barrios.

El relato de la investigación transcurre en el primer año de Espacio Mestizo en el que participaron una media de 16 chicos y 1 chica, acabando el proceso 8, que fueron los que participaron de las técnicas del grupo y de los relatos de vida. Las edades estaban comprendidas entre los 15 y los 18 años, siendo el 75 % de origen inmigrante.

### Método

Consideramos que la investigación no puede hacerse al margen de los participantes, ni considerándoles solo una fuente de información, sino que los informantes son el propio centro de la investigación. En este sentido, la metodología comunicativa crítica es una respuesta a la inclusión en los procesos de investigación de las voces de personas tradicionalmente excluidas en el ámbito académico (Flecha, Gómez, y Puigvert, 2001). Si pretendemos investigar sobre las transformaciones del Hip Hop en adolescentes en riesgo de exclusión social, ¿cómo no darles el protagonismo en la investigación? En este sentido la metodología comunicativa crítica construye el conocimiento mediante la igualdad de diferencias, basada en el diálogo igualitario con las personas y grupos investigados (Gómez, Siles, y Tejedor, 2012). En esta línea Gómez y Díez-Palomar (2009) aportan que esta metodología “crea conocimiento científico a través de validar tanto el discurso de los expertos, como el discurso de las personas no expertas” (p.108).

La metodología comunicativa crítica marca diferencias significativas en tres dimensiones clave (Gómez, Latorre, Sánchez, y Fecha, 2006): (1) ontológicamente considera que la realidad social es una construcción humana en la que sus significados son construidos de forma comunicativa a través de la interacción entre las personas; (2) epistemológicamente parte de que los enunciados científicos son producto del diálogo; y (3) metodológicamente facilita que las personas investigadas participen en la investigación en plano de igualdad

con los investigadores a través del diálogo igualitario promoviendo que los significados dependan de las interacciones, y se busque la transformación del contexto.

Ante lo expuesto se consideraba que la metodología comunicativa crítica nos permitía abordar la realidad desde la creación del conocimiento con los propios adolescentes, de la forma que se expone a continuación.

### Tabla de categorías

Un primer aspecto clave de la metodología comunicativa crítica es la relación que se establece entre las categorías con las dimensiones exclusora o transformadora. Esta relación se establece en función de si la información ayuda a superar las barreras o por el contrario las mantiene (Gómez et al., 2006). En el caso de nuestra investigación la relación de categorías quedó expresada de la siguiente manera:

Tabla 1. Categorías del estudio

	Sistema			Mundo de la Vida			
	Educadores CMF (Construyendo Mi Futuro)	Instituciones Culturales Municipales	CEAS (Centro de Acción Social)	Familia	Grupo de Iguales	Barrio	Tiempo Libre y/o deporte
				Origen étnico (a)			
Dimensión Exclusora	1	2	3	4	5	6	7
Dimensión Transformadora	8	9	10	11	12	13	14

En el artículo las categorías se han codificado de la siguiente manera: (1) técnica de recogida de datos (EP, entrevista en profundidad; RV, relato de vida; GD, grupo de discusión y DO, diario de observación); (2), número del párrafo; (3) número de la casilla de la tabla de categorías a la que corresponde el extracto del texto; y (4) dimensión, DTrans si es transformadora y DExclu para la exclusora.

### Técnicas utilizadas en el estudio

Para conseguir datos para conocer las categorías de estudio se utilizaron seis relatos comunicativos, tres entrevistas en profundidad, un grupo de discusión comunicativo y un diario de observación comunicativa. A continuación se explican con detalle:

*Relatos Comunicativos.* Los destinatarios de esta técnica fueron los chicos que participaron en “Espacio Mestizo”. Se quería analizar sobre todo la parte de la tabla de categorías del mundo de la vida, haciendo especial hincapié en la variable de la familia, el transversal origen étnico y grupo de iguales. Además se planteaba un recorrido por sus experiencias en acciones artísticas. Los relatos fueron grabados en vídeo con el fin de recoger el lenguaje verbal y el no verbal, se realizaron en un lugar conocido por ellos con una duración de diez minutos. La grabación no presentó problemas al estar acostumbrados a ser grabados con otros fines.

*Grupo de discusión comunicativo.* Se les explicó previamente en qué consistía y todo lo relativo a la investigación. Su utilidad fue contrastar cuál fue la utilidad del “Espacio Mestizo”, y cómo se sienten como grupo y como individuos cuando realizan actividades de arte urbano. Para ello se seleccionaron a ocho participantes, que fueron los que estuvieron

en todo el proyecto. Fue grabado en vídeo, teniendo una duración de veinte minutos, en el lugar donde empezamos a hacer el proyecto, que fue decorado por el propio grupo.

*Entrevistas en profundidad al panel de expertos.* Con esta técnica se quiso validar toda la parte exclusiva o transformadora relativa al sistema. Los expertos eran cuatro personas vinculadas a Espacio Mestizo: el encargado del taller de acrobacias y baile; el encargado del taller de grafiti; el encargado del taller de fotografía radical; y el especialista en acrosport y animación deportiva. Además, se entrevistó a un técnico municipal. El formato fue de unos quince minutos en el caso de los expertos ligados al “Espacio Mestizo” y en el caso del técnico de una hora y media.

*Diario de observación comunicativa.* Se describieron las acciones que se iban realizando cada día, siendo escrito por el investigador, pero negociado su contenido con el resto de educadores de calle. Además, se registraba toda la información comunicativa acerca de la experiencia, los avances a los que se llegaban, día a día, así como los peligros que se iban previendo. Se llevó a cabo durante los meses que se realizó el estudio.

### **Proceso de investigación**

La actuación se llevó a cabo durante un curso académico, en el que el investigador era educador de calle. Esto permitía que el investigador participara en la definición del proyecto, en la negociación constante con los y las participantes, y en las actuaciones llevadas a cabo. Puede considerarse la actuación como una observación participante, teniendo en cuenta que esta permite al investigador desarrollar una mayor confianza con los participantes, a la vez que conocer la realidad que se transforma desde dentro.

El último día en el que concluyó el proyecto pintando un mural en la calle, se recogió el testimonio de los adolescentes a través de los diferentes instrumentos antes expuestos. Para ello se contó con los ocho adolescentes que habían completado el proceso.

El análisis se realizó a través de un editor de vídeo que permitía editar el lenguaje verbal y el no verbal. Se categorizó en función de lo establecido previamente.

### **El cambio. Resultados**

En el presente apartado se mostrará el proceso de Espacio Mestizo con evidencias de los cambios sucedidos.

#### **Presentación del Taller de Grafiti**

Todo empezó con una reunión plenaria en la que se negociaron las normas e ideas que nos guiarían en el proceso. A partir de esto surgieron unas sesiones de estimulación artística, ellos nos enseñaron acciones que les atraían y nosotros les mostramos algunas muestras de talleres que se podrían realizar. Se trató todo lo relacionado con el Hip Hop, especialmente el mundo del Grafiti, del Break Dance y del DJ, así como las áreas de circo y acrobacias.

Estas reuniones generaron un espacio de protagonismo y corresponsabilidad en los adolescentes, por ejemplo, asumieron la responsabilidad de atraer a más participantes, pasando de 5 a 23. El protagonismo se generó mediante un acompañamiento educativo que se llevó a cabo desde el primer día. Esto se puede ver reflejado en las palabras del educador de calle Psycho que consideraba que eran protagonistas “Al cien por cien, desde el principio. De hecho, Espacio Mestizo tenía infinidad de propuestas, y fueron ellos los que desde el principio eligieron y tomaron la iniciativa de hacer grafitis”. (EP2.100.8DTrans)

Los adolescentes consideraban el protagonismo como lo contrario a lo que se les otorga desde los centros cívicos. Jest consideraba que “no nos hubiesen dejado”

(GD1.227.3DExclu), de la misma opinión era Cycle que afirmaba que “Un educador del centro no nos iba a dejar.” (GD1.228.3DExclu).

Se evidenció la importancia de saber acoger desde el interés de los adolescentes, así como de saber generar espacios no definidos, no cerrados por la mirada institucional y, espacios de escucha. Trabajar desde sus contextos naturales de calle, barrio y desde el juego, como plantea Skuf:

Los modos de presentación suelen ser esas marcas, ese tiempo que es fundamental de la acogida para poder enganchar algo que es propio de él, que es su gusto, su interés, y sabes desarrollar eso, y sostenerlo, hacerle trabajar a partir de eso, y hacerle ir más allá de donde él lo plantea. (EP1.23.9DTrans)

### **Primera Fase: “¿Quién eres/qué grafitero quieres ser?” Nivel Individual**

Esta primera etapa abarcó dos sesiones. Se les instaba a que se redescubrieran a sí mismos. Buscaron un apodo, y si ya lo tenían trataron de evolucionarlo, creando a partir de él su firma en las sesiones de trabajo. El objetivo era partir de quien soy y qué rasgos quiero que me definan. Consistía en el proceso de autoconocimiento dándoles una opción para poder evolucionar la autopercepción a partir de una emoción e ilusión creativa y artística. Tenían que plantearse ¿quién soy? y ¿quién quiero ser?

Los datos recogidos hacen referencia al aumento de la autoestima, la superación de barreras y, de dificultades personales. El trabajo con lenguajes artísticos en Espacio Mestizo aumentó el sentimiento de seguridad y de autoexigencia, además comenzó a cambiar la percepción sobre ellos mismos. En este sentido, tiene mucho que ver la percepción de descubrirse ante los demás haciendo algo con reconocimiento positivo que aporta el grafiti. Psycho afirma que “el simple hecho de coger un nombre y plasmarlo en la pared, que te quede bien, es una manera de aumentar la autoestima. Después, hacer un grafiti donde lo vaya a ver más gente, alimenta un poco más la autoestima”. (EP1.105.Dtrans). Pero este incremento de la autoestima, se encuentra relacionado con un incremento de la dignidad de los participantes, que está vinculado a percibirse orgullosos, aspecto que se comprueba con detalle en la tercera fase.

Por último, el hecho de planificar y dibujar, es decir realizar el hecho artístico creativo, para los adolescentes es una forma de concentrarse en el trabajo. Esto es un vehículo para expresar el descontento, generando una sensación de alivio personal. Zebster lo expresa de la siguiente manera: “Te olvidas de los problemas. Solo estás con el dibujo y no piensas en problemas ni nada.” (RV2.383.Dtrans).

### **Segunda Fase: “¿...Y ahora?, Juntos mejor”. Nivel grupal**

Esta fase, constituida por cuatro sesiones, consistía en hacer murales comunes donde se realizaban las firmas a partir de bocetos en folios. Se jugaba con el tamaño, el espacio, los colores, el contorno, el fondo, etc. Se les proponía continuar con la firma que se había trabajado en la primera fase en la que habían plasmado su identidad. El fin era construir un muro virtual con colores unitarios. Tras muchas semanas de trabajo en mesa y con rotuladores y pinturas el grupo estaba preparado para coger un spray. Para ello se utilizó un viejo almacén que se rehabilitó y se decoró con los grafitis.

El éxito de esta fase, radicó en el esfuerzo y el sacrificio. Se evidencia que es el proceso artístico el que hace inculcar en los adolescentes los valores del esfuerzo, la espera, la escucha, el sacrificio y la incertidumbre. El proceso de creación artístico tiene unos valores de motivación y esfuerzo que también los exige la escuela, que desarrollaron en Espacio Mestizo. Si bien, los participantes no esperaban conseguirlos como muestra Airborn “No,

pero quería aprender a pintar grafiti. Y empezó siendo un poco difícil, pero después ha sido fácil. Empiezas a pintar cada día un poco, y así aprendes más.” (RV5.517.8Dtrans).

Se ha constatado una mejora de las relaciones entre educadores de calle y adolescente, que en unos casos se fortalecieron y en otros se crearon vínculos educativos. Es de destacar cuando en el grupo de discusión comunicativo se les preguntó a los adolescentes sobre la posible mejora de las relaciones, contestando todos a coro que se habían mejorado. Ante la repregunta de qué lo había transformado, también respondieron a coro que el trabajo con el grafiti.

### Tercera Fase: “Primer encargo”, “Asalto final” y “Grafiti al mundo”. Nivel comunitario

En el *Primer Encargo* la comunidad propuso a los chavales decorar la Sala de Música, usada semanalmente, por ellos. La clave era que si querían ser una “Crew”, es decir un grupo de grafiteros, deberían aceptar encargos sobre cuestiones tanto de fondo como de forma. Durante un mes se decoró dicha sala con los logos de las tres instituciones que nos habían pedido el encargo.

En el *Asalto Final*, les propusimos participar como profesores en un taller de grafitis en Municipalia, que es la manifestación deportiva más importante de León, realizada por niños y niñas de todas las edades que han participado en las Escuelas Deportivas. En ella, se ofrece a todos los asistentes un enfoque divertido y novedoso del deporte y del ocio a través de escuelas deportivas y otras entidades. Juntos elaboramos en qué iba consistir la acción del taller de grafitis. El proceso de aprendizaje se adaptó a una actividad de unos 20 minutos, donde los chicos y chicas que participaban en Municipalia pudieran aprender de los adolescentes de Espacio Mestizo. Se convirtieron en profesores del taller y aprendieron que enseñar te enseña y que ayudar te ayuda. Como reconocía Airborn “[...] había mucha gente, enseñé a mucha gente, y así aprendes tú también más al enseñar.” (RV5.528-529.Dtrans).

Esta subfase fue muy importante, ya que les permitió comprobar que sus aprendizajes sobre el grafiti eran apreciados por la comunidad. En este sentido Airborn consideraba que lo que más le gustó era “ayudar a los niños a pintar, enseñarles” (GD1.276.14DTrans). Esto presentaba una gran motivación para ellos, como reconocía Cycle “era divertido ver a los niños pintando”. (GD1.273.14DTrans). Incluso los aspectos relacionados con las diferentes etnias que en ocasiones son conflictivos se transformaron en un elemento integrador, como afirma Iz: “algunos tenían curiosidad y les hice los nombres en árabe. Y Reas también pintó el nombre de una señora en árabe”. (RV1.343.14DTrans).

La dimensión social que otorgó Municipalia, les permitió comprobar que no sólo disfrutaron ellos, sino que para la ciudad fueron artistas reconocidos. Tuvieron un día de fama que a la vez fue un hito importante ya que les permitió que el proceso de aprendizaje de creación artística les aportara seguridad en sí mismos. Esto lo reconoce Reas “[...] cuando explicaba a la gente en Municipalia, qué era el grafiti y les enseñaba y ayudaba a hacerlo, me sentí muy orgulloso.” (RV3.435.Dtrans).

El *Grafiti al Mundo* fue una fiesta, se invitó a todos los amigos y amigas de los tres barrios de procedencia. Se hizo un gran grafiti en un muro al aire libre, que todo el mundo podría contemplar. Hicieron el boceto, se repartieron las partes y pintaron un lema, algo más que seis palabras: “Hay solo una raza... la humana”.

El hecho artístico se evidencia en esta tarea final, ya que acabar el proceso y ser mostrado y devuelto a la comunidad es una cuestión clave que produce promoción. El mural ha permitido cumplir con las expectativas, como reconocía Psycho:

Teniendo en cuenta en el proyecto en el que estamos, lo fácil es cuando estás en un proyecto y tienes un montón de objetivos a corto, medio y largo plazo, muchas veces tienes que contar con que muchos de ellos no se van a cumplir. Porque la mayoría de las veces, el proceso educativo precisamente implica no cumplir los objetivos, si no que sean ellos mismos los que al final los cumplan por sí mismos. Y el hecho de conseguir llegar al objetivo final, en un proyecto como este, es un éxito rotundo. (EP1.137.8DTrans)

### Visión global de la implementación del proyecto

Los datos nos remiten a que el proyecto tuvo un trabajo en diferentes fases que fue lo que generó buenos resultados. Hay que tener en cuenta que el proceso fue complejo, comenzando por una negociación sobre el contenido a trabajar, que estuvo presente en todo momento; así como en el caso de no coger un espray hasta tener plantillas de lo que se iba a dibujar. Además, el diseño por parte de los educadores de calle se basaba en tres aspectos que lo validaban, siendo estas: (1) el trabajo en equipo; (2) el protagonismo grupal e interpersonal; y (3) la motivación en función del interés del adolescente. Estos tres aspectos son un buen motor para la transformación y el cambio personal, como afirma West.

[...] pero ya estando en la pared, lo han llevado muy bien. Ahí es cuando más trabajan en equipo, porque al principio es trabajo en papel donde cada uno hace sus propias cosas, y poco a poco hemos ido a la pared, por parejas. Luego hemos ido a más y han hecho un grafiti todos juntos, hasta el punto de que han sido ellos los que han llevado la actividad en Municipalia, y ahora como premio, están haciendo su propio grafiti reivindicativo. (EP3.175.DTrans)

El trabajo con lenguajes artísticos en Espacio Mestizo ha evidenciado que los lenguajes artísticos pueden ser generadores de promoción social. Se han engendrado nuevas proyecciones de futuro, laborales y de promoción social para los adolescentes bajo un nuevo concepto de ciudadanía. Al considerarse ciudadanos desde la crítica, el arte y la solidaridad, se involucran más en la dinámica social y surge la actitud. West lo recoge en sus palabras en el grupo de discusión“. Con un interés como le han puesto ahora, pueden llegar a donde quieran” (EP3.207-208.Dtrans). Pero la actitud es el resultado de un proceso formativo en el que múltiples valores se han puesto en juego y han sido aprendidos por los adolescentes. Estos consideran que han aprendido para el futuro “El respeto, ayudar, enseñar (Trim); Convivir (Jest); Conocer más gente y que se vuelva a repetir (Cycle); Sentir (Zebster).” (GD1.294-298.Dtrans).

### Conclusiones

En el proceso de la investigación los adolescentes se convirtieron en los protagonistas del proceso artístico, desde el inicio y hasta el final. En este sentido, es clave la consecución de Actitud como una forma de afrontar la vida (Pardue, 2007). En el proceso de creación artística se ha trabajado desde sus propios intereses y gustos generando ellos mismos el proceso de la actividad. Como afirmaba Freire (1970) la educación es ilusión y utopía, y los adolescentes tenían que actuar desde este presupuesto. Partían del trabajo en papel con rotuladores hasta cumplir sus sueños de pintar un mural en una pared.

Se ha demostrado clave la posibilidad de que los adolescentes pudieran enseñar sus logros artísticos a otros ciudadanos en Municipalia. Es importante devolver a la sociedad los aprendizajes que se consiguieron. Esto fue consecuencia de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y ser capaz de enseñarlo, además de realizar grafitis de cara a la sociedad. Resulta importante que en la medida en que los adolescentes aportaban su arte a la

sociedad, ésta les devolvía reconocimiento. La participación les dotó de un reconocimiento externo que se transformó en autoestima, pero no sólo se les valoró por sus dotes artísticas, sino también por su conocimiento de otros lenguajes. El dominio del arte ante la sociedad, y el ser capaz de enseñarlo, hace que la sociedad los vea de otra manera, con lo que la promoción social se encuentra relacionada con la autoestima (Pardue, 2007).

El proceso es un aspecto clave en la consecución del empoderamiento, a través de la educación del esfuerzo y de la consecución de actitud. Entendemos que la educación no existe al margen de la transmisión de valores, pero estos han sido positivos como reconocían los propios adolescentes. La participación y la actuación de los adolescentes como intelectuales se revela como el auténtico proceso educativo (Giroux, 1990).

La participación protagonista de los adolescentes en el proceso artístico, no sólo permite el empoderamiento, sino que mejora las relaciones con el educador de calle. El trabajo ha generado expectativas y momentos de superación personal. Los adolescentes, dueños del proceso educativo, se mostraron totalmente confiados a lo que los educadores les proponían. La relación se basaba en que ellos eran los dueños de ese espacio y los educadores eran agentes que ayudaban al grupo. Consideramos que el proceso generó un modelo de autoridad en el que los adolescentes reconocen la valía y saber de los educadores y esto es lo que genera la relación educativa (Barba, 2007).

## Propuestas

Consideramos que esta investigación es un primer paso en las posibilidades del Hip Hop en la educación de calle. Es necesario seguir investigando la interacción de los lenguajes artísticos urbanos y de la estimulación artística comunitaria en la adolescencia, especialmente en riesgo. Para ello, vislumbro algunas posibles líneas de investigación futuras: (1) investigar los efectos del aumento de la autoestima en población adolescente en riesgo social o exclusión;(2) constatar en otras poblaciones si los lenguajes artísticos aumentan la autoestima; y (3) establecer comparaciones entre los diferentes lenguajes artísticos y su influencia sobre la autoestima, y la promoción social.

## Bibliografía

- Andrade, Elaine N. (1996). *Movimento negro juvenil: um estudo de caso sobre jovens rappers de São Bernardo do Campo*. Dissertation from Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação.
- Barba, José J. (2007). La necesidad de dignidad y democracia en la escuela del siglo XXI. Rompiendo tópicos en la educación. *Innovación Educativa*, 17, 53-61.
- Boyd, Todd. 2002. *The New H.N.I.C.: The Death of Civil Rights and the Reign of Hip Hop*. New York: New York University Press.
- Costa Cabanillas, Miguel. (1995). *Programa de mejora del sistema de protección a la infancia. En Ministerio de Justicia. Justicia con menores y jóvenes*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Justicia.
- Dalmau, Ángeles, Miquel, Salvador, Peláez, Andreu. (2000) *Programa de llibertat vigilada: adequació als canvis de la Llei 5/2000*. Documento de trabajo. DGMPAJJ. Barcelona: Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.

- Del Moral Arroyo, Gonzalo, Suárez Relinque, Cristian, Moreno Ruiz, David, Musitu Ochoa, Gonzalo. (2014). La música hip-hop como recurso preventivo del acoso escolar: análisis de 10 canciones de hip-hop en español sobre bullying. *Qualitative Research in Education*, 3(1), 1-29 doi: 10.4471/qre.2014.34
- Foucault, Michel. (1961) *Folie et déraison. Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris: Gallimard.
- Freire, Paulo. (1999) *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Flecha, Ramón, Gómez, Jesús, y Puigvert, Lidia (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- Giroux, Henry H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós
- Gómez, Aitor, y Díez-Palomar, Javier (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, Aitor, Siles, Gregor, y Tejedor, María (2012). Contribuyendo a la transformación social a través de la metodología comunicativa de investigación. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 36-57. doi:10.4471/qre.2012.02
- Gómez, Jesús, Latorre, Antonio, Sánchez, Montserrat, y Flecha, Ramón (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Krims, Adam. (2000). *Rap Music and the Poetics of Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meirieu, Philippe. (2006). "El significado de educar en un mundo sin referencias" Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Pizzurno 935. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/meirieu\\_final.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/meirieu_final.pdf)
- Miquel, Salvador. (2002) "Recull d'aportació de l'àmbit temàtic de medi obert", en Congrés de Justicia Juvenil: nous reptes, noves propostes. Barcelona: CEFFE. Departament de Justicia. Generalitat de Catalunya.
- Miquel, Salvador. (1999) "Menores en conflicto social", en *Plan Integral para la infancia y la adolescencia en Castilla-La Mancha*". 1999-2003. Toledo. Consejería de Bienestar Social de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- Pardue, Derek (2002). "Writing in the Margins": Brazilian Hip-Hop as an Educational Project. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(4), 411-432
- Pardue, Derek (2007). Hip Hop as Pedagogy: A Look into "Heaven" and "Soul" in São Paulo, Brazil. *Anthropological Quarterly*, 80(3) 673-709.
- Petrus, Antonio. (1997) *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- Silverstein, Paul A. (2002). *Why Are We Waiting to Start the Fire?: French Gangsta Rap and the Critique of State Capitalism*. En Alan-Philippe Durand. *Black, Blanc, Beur: Rap Music and Hip-Hop Culture in the Francophone World*, (pp.45-67). Oxford: Scarecrow Press.
- Williams, Olajide, y Noble, James M. (2008). 'Hip-Hop' Stroke: A Stroke Educational Program for Elementary School Children Living in a High-Risk Community. *Stroke*, 39, 2809-2816

## Autores

Héctor Alonso Martínez

Carrer de Santaló, 37, 08021 Barcelona

Sociólogo, y máster en “Modelos y estrategias en la acción social y educativas con infancia y adolescencia”, educador de calle en la Fundación JuanSoñador y estudiante de doctorado e investigador en la Fundació Pere Tarrés. Sus líneas de trabajo se centran en el potencial educativo y transformador de los lenguajes artísticos comunitarios en el trabajo con adolescencias en situación de riesgo. Entre sus últimas publicaciones destacan: *El grafiti en educación de calle para el fomento de la autoestima, las relaciones sociales y la promoción social: el caso de Espacio Mestizo* (Revista d'Educació Social Pere Tarrés, 50, 2012). Forma parte de varios grupos de investigación, destaca su labor científica en equipo de investigación de ASOC (Investigación Acción Social Comunitaria) dentro del grupo INQUAS de la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarres. Con una investigación activa y en el grupo “arts, espai public i transformació social” también de la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarres

José J. Barba

Campus María Zambrano, (Segovia) Universidad de Valladolid, Plaza Alto de los Leones, 40004, Segovia. jjbarba@pdg.uva.es

Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid. Sus líneas de trabajo se centran en la investigación cualitativa como forma de superar las desigualdades y de transformar la sociedad y la educación obligatoria y universitaria. Entre sus últimas publicaciones sólo y con otros autores y autoras destacan: *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos* (Libro en Graó, 2013); *La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI* (Capítulo de libro en Graó, 2013); *Enfoque inclusivo desde la formación de profesorado* (Capítulo de libro en Wolkers Kluvert, 2013). Además es editor de la revista científica *Qualitative Research in Education*

González, G. & Becerril, R. (2013). El recorrido investigador de un educador novel explicado desde una perspectiva autobiográfica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 61-78.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186511>

## El recorrido investigador de un educador novel explicado desde una perspectiva autobiográfica

Gustavo González Calvo, Raquel Becerril González

Universidad de Valladolid

### Resumen

Nuestro artículo se centra en el camino investigador seguido por un maestro especialista en Educación Física desde su etapa de formación inicial hasta la inserción profesional en diferentes niveles educativos. El objetivo es reflejar la manera en que los relatos autobiográficos (en forma de autonarrativas y diarios de clase) permiten llevar a cabo una investigación sistemática de la propia práctica, favoreciendo la comprensión, transformación y enriquecimiento de la enseñanza de manera crítica y razonada. La conclusión a la que llegamos es clara: la práctica reflexiva e investigadora llevada a cabo por el docente permite no sólo cuestionar y modificar su perspectiva acerca de la enseñanza, sino también debatir y evitar ciertas concepciones sobre la profesión que ha elegido y las obligaciones que ésta implica.

### Palabras clave

Diario de clase; Historia de vida; Identidad profesional; Formación inicial y permanente del profesorado.

## Autobiographical research track of a novice teacher

### Abstract

---

### Contacto:

Gustavo González Calvo, [gustavogonzalezcalvo@gmail.com](mailto:gustavogonzalezcalvo@gmail.com), Universidad de Valladolid.

This article focuses on the research track followed by a PE teacher from the initial stage of his formation and throughout his professional experience in different educational levels. It shows the way in which autobiographical accounts (in the shape of narratives and class diaries) favour a systematic study of one's own practice, enhancing its understanding, transformation and improvement from both a reasoned and critical perspective. The conclusion is evident: reflective practice gives not only the possibility of calling into question and modifying one's attitude towards teaching, but also of debating and avoiding certain assumptions about the job chosen and the obligations derived from it.

**Key words**

Class diary; Life history; Professional identity; Initial and continuous formation of teachers.

## Introducción

Cuando nos planteamos formar parte de este monográfico, nos asaltó la siguiente duda: ¿qué podemos aportar, a la comunidad científica y educativa, sobre nuestra breve experiencia como investigadores?

Como educadores (e investigadores) noveles que somos, teníamos claro que nuestro objetivo no podría ser “dar lecciones” sobre qué tipo de paradigma investigador puede resultar más apropiado, ni sobre la metodología a adoptar en función del tipo de investigación que se quiera desarrollar, ni tan siquiera dar a conocer de forma profunda algunas herramientas metodológicas cada vez más presentes en el mundo de la investigación educativa.

En ese momento, creímos que lo más conveniente sería intentar arrojar un poco de luz que permitiera al lector comprender las inquietudes, percepciones, pensamientos, miedos y expectativas que se han ido abriendo paso, en el mundo de la investigación, en un docente novel. De esta manera, el protagonista del artículo es un maestro especialista de Educación Física que se puede considerar inexperto (lleva cinco años en la profesión). Asimismo, ha impartido docencia en la etapa de Enseñanza Secundaria y como profesor asociado en la universidad.

Su periodo de formación inicial resultó ser determinante en dos aspectos. En primer lugar, fue durante esta etapa en la que se despertó un especial interés por el ámbito de la investigación y, más concretamente, por la investigación educativa. La concesión de una beca de colaboración con la Universidad de Valladolid, en el año 2005, llevaba implícita una aproximación a los métodos cualitativos y al empleo de las narraciones biográficas como modo de reflexión en la profesión docente.

En segundo lugar, y tras diferentes inmersiones en otros ámbitos de la investigación, surge la profunda convicción de que, contrariamente a lo que pueda pensarse (e, incluso, en contra de sus planteamientos iniciales), en el ámbito de la educación también se puede (y se debe) investigar. Es, quizá, este segundo aspecto, el que condiciona su reivindicación de otorgar un mayor estatus a la profesión de educador físico.

En definitiva, pretendemos mostrar cómo los relatos autobiográficos pueden erigirse en una herramienta de reflexión e introspección gracias a la que el docente es capaz de enfrentarse a su propia vida, experiencias y vivencias en una suerte de “viaje al pasado”. Estas vivencias cobran, para el educador, un significado diferente de cómo las vivió entonces, y sirven para dar sentido a sus búsquedas y decisiones actuales. Más aún, la vida

del educador no puede comprenderse si no va ligada a la vida del alumnado, de manera que conocerse mejor como persona y profesional ayuda a ser mejor educador y, en consecuencia, mejorar la vida y el aprendizaje de los escolares (González & Barba, en prensa).

Nos mostramos convencidos de que, compartir aquí un proceso de investigación de estas características, puede ayudar a otros docentes (o futuros docentes) a emplear las narrativas como instrumento que permite transformar y enriquecer su práctica pedagógica. Se trata de un instrumento de transformación social que permite dar “voz” (y palabra) a un colectivo que, actualmente, raramente es escuchado. Por último, si estas historias son compartidas con otros educadores, estaremos en condiciones de tejer un entramado de confianza, entendimiento e igualdad por medio del (re)encuentro con las historias de los demás. Gracias a ello, construiremos un conocimiento crítico sobre la escuela y, al tiempo, una forma de asesoramiento, formación y apoyo para el profesorado (Martínez, 2008) por medio de una actividad formadora común.

### Marco teórico

En la redacción de este escrito nos apoyamos en dos métodos básicos que ayuden a vislumbrar que otro tipo de investigación, en educación, es posible: a) la producción de relatos de corte autobiográfico como método de investigación en educación; y b) la (auto)etnografía.

#### La producción de relatos de corte autobiográfico como método de investigación en educación

Los relatos de corte autobiográfico, como estrategia de reflexión y toma de conciencia de las creencias implícitas del docente, ha ido cobrando mayor importancia en el campo de las Ciencias Sociales a finales del siglo pasado (Delgado & Gutiérrez, 1999), constituyéndose hoy día en un planteamiento primordial en la investigación educativa. Trabajar con esta herramienta es un ejercicio indispensable y conveniente para el conjunto de investigadores del ámbito educativo y para el conjunto de la comunidad científica española, que está comenzando a producir una cantidad admirable de estudios cualitativos si se tiene en cuenta los pocos años de tradición investigadora que lleva acumulada (Silvennoinen, 1994; Devís y Sparkes, 2001; Sparkes y Smith, 2001; Brown, 2003; Pascual, 2003; Sparkes, 2003; Barbero, 2006; Sparkes y Devís, 2007; Martínez, 2005; Pulido et al., 2009). En buena parte, se debe a que este tipo de relato “*es un marco adecuado para comprender el pensamiento y la práctica de los profesores*” (López, 2002, p. 10).

Se erige, asimismo, en un proceso intencional y sistemático que permite recordar y reflexionar sobre lo que uno piensa, siente y el modo en que actúa (Bolívar, Domingo, & Fernández, 1998, 2001; Devís & Sparkes, 2004; Silvennoinen, 2001; Sparkes, 1994, 2004). En este sentido, el relato (auto)biográfico permite, entre otras cosas, “*poner a prueba y comprender las experiencias que el docente ha vivido y extraer los aspectos que considera más relevantes*” (González & Martínez, 2009, p. 35).

En el marco del artículo que aquí presentamos, entendemos que emplear este tipo de relatos en el ámbito de la investigación educativa permite reconocer la razón de ser de determinadas situaciones mediante la descripción que de ellas hace su protagonista lo que, a su vez, requiere hacer uso de la práctica reflexiva, ya que es necesario recordar con un orden lógico las vivencias pasadas que han marcado el desarrollo e interpretarlas en función de las características particulares del presente. Es decir, permiten acercarnos a la comprensión del pensamiento y práctica del educador.

### La (auto)etnografía como método de investigación en educación

Desde una aproximación general, la etnografía es un método de investigación social en el que se lleva a cabo una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales (Goetz & LeCompte, 1988). Es decir, es una manera de estudiar y describir la cultura humana, entendiendo por cultura “*todo aquello que ha sido aprendido o producido por un grupo de personas en un contexto determinado*” (Buendía, 2010, p. 26).

Su principal característica es que el investigador participa, abiertamente o de manera encubierta, en la cotidianidad de las personas durante un periodo de tiempo “*observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que pueda arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación*” (Hammersley & Atkinson, 1994, p. 15).

Dentro del contexto que aquí interesa, la etnografía educativa se puede definir como la aportación de “*valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos*” (Goetz & LeCompte, 1988, p. 41).

Para Velasco y Díaz (2004, p. 10), la etnografía educativa “*no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar*”. Esta perspectiva implica llevar a cabo una práctica reflexiva personal en el contexto escolar en que se desarrolla la profesión.

La etnografía, en el ámbito educativo, aparece como alternativa a los enfoques de investigación de corte positivista. En palabras de Fernández:

*“Lo que persigue la observación etnográfica es poner la visión e interpretación de los procesos vivos donde antes sólo había un recuento de entradas y salidas, una especie de contabilidad de lo que entra y sale de la escuela. Con ello no pretendemos negar el pan y la sal a los estudios demográficos, las encuestas, etc. [...]. Pretendemos, tan sólo, romper una lanza, o lo que sea, a favor de la investigación cualitativa, que tiene sus propios métodos y sus propios resultados, siempre intransferibles”* (Fernández, 1985, p. 87).

Esta alternativa a la metodología positivista ofrecida por la etnografía educativa es reconocida como muy útil y valiosa para el educador (Álvarez, 2008; Barba, 2001; Fernández, 1985; Goetz & LeCompte, 1988; González, 2013; González et al., 2013; Pallma & Sinisi, 2004; Rockwell, 2009; Woods, 1998) ya que, como explica San Fabián (1992, en Álvarez, 2008, p. 1), “*al ser la educación un proceso cultural por el que niños y jóvenes aprenden a actuar adecuadamente como miembros de una sociedad, hace de ella un ámbito particularmente idóneo para la investigación etnográfica*”. De esta manera, el investigador del campo de la educación tiene a su disposición una excelente alternativa para la “*descripción, interpretación y explicación del universo social, así como de los fenómenos educativos que tienen lugar en él*” (Goetz & LeCompte, 1988, p. 54).

Las características más importantes de la etnografía escolar, de acuerdo con Álvarez (2008), son:

1. La participación prolongada en el contexto a estudiar para dar cuenta del punto de vista de los “nativos”: se refiere a la necesidad de convivir con el grupo a estudiar durante periodos de tiempo continuados para comprender las interacciones que se producen entre sus miembros y los significados que se construyen.
2. La observación participante del investigador como “nativo marginal”: hace referencia al hecho de que el etnógrafo nunca es uno más en el grupo que estudia,

pero debe intentar integrarse lo máximo posible para realizar adecuadamente su investigación.

3. La descripción reflexiva con carácter holista: supone, para el etnógrafo, la necesidad de realizar un trabajo en el que se relacione a los individuos, grupos u organizaciones con su entorno social, económico, físico y simbólico de manera global.

Las particulares características de nuestro relato, en el que investigador e investigado son la misma persona, llevan a que la observación participante no se haya realizado guardando cierta distancia con aquello que se observaba. Por esta razón, quizá, debamos hablar de autoetnografía más que de etnografía. Ambas comparten las mismas características anteriormente descritas, con la salvedad de que, en la autoetnografía, la frontera entre lo social y lo personal se diluye (Feliu, 2007). En este sentido, Ellis y Bochner (2000, en Sparkes, 2004, p. 54) consideran que *“la autoetnografía es un género autobiográfico de escritura e investigación que despliega múltiples capas de consciencia, conectando lo personal con lo cultural”*.

Dada la posibilidad de que nuestro artículo pueda servir como referente a otros educadores que se enfrentan a sus primeros años de profesión, la autoetnografía resulta útil en dos sentidos. El primero de ellos es que, con este modelo de escritura, los autores permiten:

*“tomar parte en una experiencia que puede revelarnos no sólo cómo fue para los autores, sino cómo podría ser, o cómo fue para nosotros como lectores”* (Sparkes, 2004, p. 56). El segundo se justifica en la medida en que *“la narración del viaje permite la comprensión del proceso narrado, [...], no se trata de resolver un misterio, sino de dar claves para la empatía, y por lo tanto pasar de la superioridad del autor a la igualdad con el lector”* (Feliu, 2007, p. 268).

## Objetivos

Los objetivos de la investigación se circunscriben a los siguientes aspectos:

- a. Reflejar el empleo, por parte del docente, de algunas herramientas básicas para investigar su propia práctica.
- b. Despertar una cierta (pre)disposición en los educadores inexpertos a investigar su propia práctica como modo de mejorar en su profesión.
- c. Trazar un pequeño recorrido acerca del modo en que van evolucionando la identidad profesional y las inquietudes investigadoras del docente novel.

En el presente apartado se mostrará el proceso de Espacio Mestizo con evidencias de los cambios sucedidos.

## Consideraciones metodológicas

La recogida de la información que sustenta nuestro escrito surge durante el curso escolar 2005/2006, en la etapa de formación inicial como maestro especialista de Educación Física del protagonista.

Los registros que van apareciendo contienen opiniones, reflexiones individuales y compartidas con otros profesionales, experiencias, vivencias y, en definitiva, las inquietudes del maestro inexperto, adoptando todos ellos el formato de diarios de clase.

En este sentido, hemos de destacar el convencimiento temprano del docente acerca del potencial formativo que tienen los registros de aula y los relatos autobiográficos. Se entiende, así, que la reflexión y el análisis de la información son procesos que han ido siempre de la mano al desarrollo de la identidad profesional del educador; esto es, no es algo que se haya llevado a cabo una vez concluido el proceso investigador.

A partir del curso escolar 2009/2010, y ejerciendo como maestro interino, nuestro protagonista decide continuar su rutina de reflexión a partir de los relatos personales. De esta manera, y tras ir ejerciendo la enseñanza en diferentes centros y niveles educativos (desde la etapa de Educación Primaria, pasando por la Enseñanza Secundaria hasta desempeñar el cargo como profesor asociado universitario), a la finalidad formativa de estos escritos se le añade la investigación propia de los estudios de doctorado. En este sentido, se ha contado con la ayuda de otros profesionales de la enseñanza y profesores universitarios de diferentes áreas de conocimiento interesados igualmente en la formación permanente a través de la producción y análisis de relatos autobiográficos.

Por lo tanto, contamos con un largo proceso de producción y registro de relatos personales que emanan del convencimiento de su función (auto)formativa, un proceso en el que las reflexiones se hacen cada vez más sistemáticas, en el que recolección y análisis van de la mano y progresan juntos (Taylor & Bogdan, 1998, p. 158).

Hemos de señalar, asimismo, que durante la última etapa como profesor novel, el instrumento más utilizado para la producción y extracción de relatos autobiográficos han sido los diarios de clase. Éstos, como explica Zabalza (2008, p. 15), “son los documentos en los que profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que está sucediendo en sus clases”. Son también un instrumento de registro de experiencias educativas con la intención de ser posteriormente analizadas y compartidas (Smyth, 1991).

A este respecto, distintos autores (Chacón & Chacón, 2006; Liston & Zeichner, 2003; Surbeck, Han, & Moyer, 1991; Zabalza, 2008; Zeichner & Liston, 1999) resaltan que los diarios constituyen una herramienta motivadora de procesos críticos y reflexivos, que ayudan a ampliar el pensamiento acerca de los acontecimientos que tienen lugar en el aula y que posibilitan que los docentes profundicen en sus propias acciones e ideas sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje.

El diario tiene dos perspectivas: una sincrónica y puntual, ya que se centra en la narración de lo sucedido; y otra diacrónica, por cuanto presenta la evolución de los hechos que se narran, lo que permite observar el cambio de opiniones, impresiones, problemas y actuaciones del docente a lo largo del tiempo (Zabalza, 2008).

Gracias a esta herramienta, el docente puede enfrentarse todos los días, con rigor y con método, a los hechos, a preguntarse por ellos, a analizarlos detenidamente y a ver a dónde nos llevan. En este sentido, ser consciente sobre el papel de las experiencias vividas ayuda a que éstas se objetiven, haciendo que la maraña de acontecimientos vividos durante el día cobren orden, impidiendo que se diluyan en la memoria (Latorre, 1992, p. 231).

### **Reconstrucción biográfica a partir de relatos: el camino investigador de un docente novel**

El análisis de la historia de vida y los diarios de clase del educador se han analizado partiendo, previamente, del establecimiento de una serie de criterios que nos permitiera agruparlos en diferentes categorías, siendo éstas:

1. Los recuerdos sobre el pasado como estudiante universitario de Educación Física.

2. La evolución del yo docente.
3. Las motivaciones profesionales y cómo se vinculan con la labor investigadora del docente.
4. El modo en que van evolucionando las inquietudes investigadoras del educador.

### Las primeras experiencias con la investigación educativa: las narrativas autobiográficas

El primer acercamiento del docente al mundo de las autonarrativas viene de la mano de uno de sus profesores universitarios, gracias a haber cursado una asignatura dedicada a la investigación cualitativa dentro de su formación inicial como maestro.

Aproximarse a la literatura existente sobre este tipo de metodología le sirvió para irse abriendo camino al descubrimiento de que las historias de vida son un excelente recurso para comprender por qué uno es, actúa y siente de una determinada manera (y no de otra). Algunas de sus lecturas fueron determinantes en la concepción que se iba configurando sobre la investigación cualitativa (entre sus referentes destacan, por ejemplo, Devís & Sparkes, 2004; Devís & Sparkes, 1999; Silvennoinen, 1994; Silvennoinen, 2001; Sparkes, 1994, 2001, 2004).

Un año más tarde, y gracias a una beca de colaboración (de las que hoy día tanto escasean y, al mismo, tan necesarias) con la Universidad de Valladolid, el educador pudo profundizar más en este instrumento de investigación:

*“Participar en la recogida de datos, procesado y categorización de relatos de vida, dentro de una investigación que tenía como objetivo principal conocer cómo afectaban al desarrollo del plan de estudios de la diplomatura de Educación Física las diferentes trayectorias vitales de los alumnos que decidieron optar por esta titulación, me permitió comprender más acerca de la investigación cualitativa” (Historia de vida).*

Ya más experimentado con esta estrategia, el docente se aventuró a escribir su propio relato de vida en lo referente a cómo una lesión tuvo una influencia determinante en la ruptura de sus proyectos de vida (hasta entonces dominantes) y su repercusión en el modo en que orienta y concibe la enseñanza de la Educación Física. Esta propuesta vio la luz en forma de publicación (véase González & Martínez, 2009):

*“Desde una perspectiva profesional la redacción de este escrito supuso una herramienta útil para reflexionar, profundizar en mis pensamientos, recapacitar sobre los aspectos éticos de este tipo de metodologías y entender, en definitiva, que la elaboración de una historia de vida afecta directamente a aquel que la escribe, lo que explica la dificultad para hacer públicas cuestiones que se consideran íntimas. Desde una perspectiva personal, reconozco que fue complicado escribirlo, despertándose en mí en muchos momentos mi lado más melancólico” (Historia de vida).*

A raíz de la decisión del educador de emprender una tesis doctoral empleando una metodología cualitativa, tuvo que redactar de nuevo su historia de vida, ahora más extensa en cuanto a volumen de recuerdos y vivencias para, así, poder ahondar en determinados pensamientos. Paradójicamente, a partir de la nueva escritura, se diluye ese resquicio taciturno para servir de mejora en su estado de ánimo:

*“Ser el investigador y el sujeto investigado al mismo tiempo ha hecho que la redacción de la historia de vida se haya convertido, por momentos, en una especie de “psicoterapia”, en algo así como una “vía de escape”, pues he comprobado que, aunque a veces es duro, dedicar un tiempo a escribir acerca de mis experiencias pasadas ayuda a sentirme mejor conmigo mismo” (Historia de vida).*

Se constata así que la construcción de la identidad profesional se va realizando a través del conocimiento y la indagación que al docente le entrega su experiencia, siendo los referentes pedagógicos recibidos como universitario los que han impulsado y estimulado la capacidad reflexivo-investigadora de nuestro educador.

### Las primeras experiencias con los diarios de clase: de maestro a investigador de la propia práctica

La primera experiencia con la utilización del diario de clases surge gracias a la asignatura del Prácticum, obligatoria dentro del plan de estudios de maestro de Educación Física. Este primer acercamiento con la realidad de un centro escolar implicaba, para nuestro educador, poder dejar constancia de su práctica docente y de la responsabilidad que ésta implica:

*“El propósito que me planteo con los diarios es reflexionar acerca de mi práctica docente e ir desarrollando una actitud crítica que me permita una mejora de la misma. En ellos llevo a cabo un proceso de retrospectión, en el sentido de que se establecen relaciones entre mi historia de vida y mi historia profesional o, dicho de otra manera, entre mis vivencias como escolar y mis vivencias como docente” (Diario de clases. Marzo de 2005).*

Llevar a cabo un proceso narrativo, desde este punto de vista, no sólo es una excelente herramienta de desarrollo profesional, sino también personal:

*“Lo que procuro con el empleo de esta herramienta es ayudar a dar sentido a mi vida como profesional de la enseñanza y a los sucesos que me van aconteciendo a lo largo de la misma y que me van moldeando de una determinada manera” (Diario de clases. Febrero de 2005).*

También es una manera de reflejar los miedos e inquietudes propias de los primeros años de profesión, tal y como él mismo relata:

*“A veces me entra la duda de si podré ser docente de forma permanente. Son ya años de encierro voluntario, de privación de prácticamente todo, y no sé si compensa. Pero, si no me dedico a esto, ¿qué podré hacer?, ¿para qué sirvo?” (Diario del profesor. Febrero de 2010).*

La decisión de continuar utilizando este recurso en el día a día del aula implica, para el educador, que los diarios cada vez vayan enriqueciendo más su práctica pedagógica, al tiempo que van dejando constancia de la evolución de su identidad profesional:

*“Creo que los diarios cada vez son más ricos en información, se han convertido en una herramienta de carácter autoexpresivo. De las lecturas de los mismos extraigo la convicción de que, como educador, cada vez presto mayor atención a lo personal de los alumnos y a mis preocupaciones como docente y como persona y menos a lo curricular” (Diario de clases. Febrero de 2011).*

Igual que sucedía con los relatos autobiográficos, los diarios de clase son otro de los instrumentos fundamentales para la recogida de datos que conforman su tesis doctoral. Gracias a ellos, cobran sentido algunas vivencias y situaciones de su práctica docente aunque, como él mismo explica, también en ocasiones son cuestionados:

*“Hay gente que me pregunta cómo se puede investigar empleando un diario pues, innegablemente, los datos que de ahí emergen están impregnados de mi ideología. Pero el estudio no pretende proporcionar evidencias generalizables ni extensibles a otras situaciones sino, simplemente, servir de ayuda al que decida iniciarse en el mundo de la enseñanza mediante la reflexión de algunas cosas de las que hablo, la similitud contextual en la que se encuentra o sugiriendo lecturas que puedan resultarle significativas” (Historia de vida).*

Asimismo, creemos conveniente resaltar que estos datos, igual que las autonarrativas, pueden llevar a un sentimiento de “fiscalización del propio trabajo”, “una forma sutil de

control sobre el profesor, en la medida en que se entra en la reconstrucción del espacio íntimo de su autobiografía” (Hernández, 2004, p. 13). Aun así, el educador es consciente de las ventajas de utilizar este recurso como modo de mejorar su práctica:

*“En los diarios siempre presento las cosas tal y como han ocurrido y tal y como las he vivido. No pretendo aparentar que todo me sale bien. Todo lo contrario, a veces desvelan momentos y situaciones en los que nada parece encajar” (Diario de clases. Mayo de 2010).*

Nos mostramos convencidos de que, disponer de un diario de clases, permite profundizar en la docencia, detectar los puntos débiles de la actuación del profesor y, así, reorientar la enseñanza a partir de la observación y el análisis llevado a cabo.

Contar con esta herramienta, al igual que ocurre con las autonarrativas, permite al docente abrirse a un modelo de investigación “diferente”, a un mayor desarrollo del pensamiento crítico y científico en torno a cuestiones pedagógicas que, a su vez, revierte en una mejor respuesta a la realidad que se encuentra en las aulas. Se posibilita, como vemos, modificar la actividad educativa en ciertos aspectos y, asimismo, probar nuevas perspectivas curriculares surgidas de lecturas, pensamientos y reflexiones sobre los acontecimientos propios de la profesión.

### **El acercamiento de un docente a otros ámbitos de la investigación: los sentimientos propios de un “intruso”**

Una vez terminados los estudios de maestro, nuestro docente comenzó a estudiar la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física. En esta nueva etapa se abrieron ante él diferentes mundos por explorar, entre ellos, el de la investigación biomédica, no exentos de dificultades:

*“Los meses que pasé en el Centro de Investigaciones Biológicas fueron complicados. Mi caso es particular, pues era el primer estudiante de Educación Física que iba a parar allí. ¿Qué podría aportar yo?, ¿acaso también los educadores físicos investigan? En estos meses fui más consciente de la concepción que se tiene de nuestra profesión” (Historia de vida).*

Los sentimientos de intrusismo e incapacidad del educador le convencen del uso clasista que se hace de la ciencia y de la investigación y la presunción que se hace, de los profesionales de la Educación Física, de “expertos poco brillantes académicamente”:

*“Los investigadores de las diferentes áreas tienden a pensar que su campo de estudio es el más importante e imprescindible, y esto parece más evidente aún entre médicos y biólogos, profesionales con los que me codeaba a diario. Mientras que estos, en la hora del desayuno, departían acerca de curas del cáncer, los alimentos transgénicos y demás temas interesantes, a mí me hacían preguntas tan simples como si me gustaría formar parte de su equipo de fútbol-sala para el partido anual del centro o el cuerpazo que debían tener mis compañeras de clase” (Historia de vida).*

Paradójicamente, en el ámbito de las Ciencias Sociales la formación inicial del educador tampoco parecía tener cabida:

*“Me puse en contacto con una investigadora del Instituto de Estudios Sociales que llevaba a cabo una línea de investigación sobre la discriminación racial del alumnado. Durante la charla me encontré con un obstáculo ya habitual: mi formación inicial no tenía cabida en esta línea de investigación. No deja de ser paradójico que, a pesar de que por expediente académico y por currículum parecía ser el más idóneo para optar a una de las becas predoctorales que ofertaban, desde el principio fui descartado por ser maestro titulado y estar cursando la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física” (Historia de vida).*

La concepción que se tiene de la educación en general, y de la Educación Física en particular, está claramente influenciada socialmente. Esto es, si cabe, más evidente, si hablamos de investigación en estos campos. Afirmaciones tales como “en gimnasia no se investiga” o “no podrás si no tienes los conocimientos de un médico” van calando hondo en la manera de afrontar e intentar abrirse paso en el mundo de la investigación “más allá de lo permitido”. Para el docente se hace necesario, entonces:

*“Saber defender nuestra profesión como medio de hacer frente a las concepciones sociales, para crecer a través de la experiencia y para demostrar que la ciencia, ni es neutral, ni es patrimonio sólo de algunos afortunados” (Historia de vida).*

Desde nuestra perspectiva, más que la formación inicial son la inquietud, la reflexión, la constancia y la determinación los pilares fundamentales de cualquier buen investigador; tener ese compromiso por cuestionarse sistemáticamente la propia manera de enseñar como base para el desarrollo es, entonces, fundamental para el educador que se responsabilice de estudiar y mejorar su profesión. Y es que, aunque creemos que siempre existirán relaciones de poder en las que haya ciencias consideradas más importantes que otras, es importante defender y dar a conocer la importancia de investigar en educación a través de la creación de un clima de diálogo y entendimiento. Un diálogo capaz de mejorar la consideración de la educación y, al tiempo, capaz de ir rompiendo la distancia con personas de diferentes ideas, niveles y características que permitan el enriquecimiento mutuo.

### **La participación en grupos de investigación: un intento por reforzar el estatus de la profesión**

La ya mencionada baja consideración social de nuestra profesión puede paliarse, en parte, colaborando en grupos de investigación. El paso por la Enseñanza Secundaria demuestra a nuestro docente que compartir las aportaciones que la Educación Física puede hacer al mundo de la ciencia ayuda a superar la concepción que se tiene sobre la materia:

*“Un compañero se ha enterado de que voy a trabajar como asociado en la universidad y me ha preguntado irónicamente que cómo era posible, que él tiene el título de doctor, publicaciones y no ha conseguido trabajar en la universidad. Le he hablado de algunas de mis publicaciones o de mis acercamientos a la investigación; se ha sorprendido de que fuera así, mostrando un interés que espero que fuera sincero y adoptando un tono más cordial. No sé si la sorpresa inicial se la llevó tanto por ser yo quien soy o por ser profesor de lo que soy” (Diario del profesor. Febrero de 2011).*

Son estas publicaciones sobre diferentes temáticas de las Ciencias de la Actividad Física y de la Educación Física las que sirven de aval y soporte a su credibilidad como docente y a la profesión de educador físico, más aún durante la etapa de Enseñanza Secundaria, en la que comparte centro con varias personas con el título de doctor y con dilatada experiencia en el mundo investigadora:

*“He llevado algunos de los artículos que me han publicado para que los pudieran leer dos compañeros. Los dos son del ámbito biomédico y están publicados en revistas de impacto lo que, según parece, les da algo más de “credibilidad”. Me han preguntado cómo he llegado a documentarme y a trabajar en esos proyectos de investigación, y les he estado hablando de cómo me introduce en estos temas. me gusta la sensación de compartir mis logros con otros profesionales de la educación, a ver si así se va cambiando la idea que se tiene del profesor de Educación Física” (Diario del profesor. Mayo de 2011).*

Las dificultades a las que he de hacer frente como especialista en Educación Física a la hora de querer llevar a cabo tareas de investigación no merman el afán por querer comprender,

analizar y enfrentarse a diferentes situaciones de mi práctica. Por el contrario, la participación del docente en proyectos de investigación le reporta beneficios tanto a él como a su alumnado:

*“Gracias a mi participación en proyectos y grupos de investigación me voy modelando como un profesor con inquietudes académicas, con un mayor conocimiento de la asignatura y con ilusión por seguir aprendiendo y mejorando, lo que me permite suplir mi falta de experiencia con una mayor pericia y seguridad” (Diario del profesor. Abril de 2011).*

En este sentido, los educadores de cualquier nivel educativo en general, y los docentes de Educación Física en particular, hemos de involucrarnos en procesos de investigación educativa no sólo como medio de mejora de la práctica docente sino, también, como modo de ganar prestigio profesional a través de la creación de un conocimiento compartido con el resto de la comunidad educativa. Sin embargo, el tiempo que nuestro docente pasa ejerciendo como profesor asociado, le convence de la distancia que separa el mundo académico universitario del mundo de las aulas:

*“Me doy cuenta de lo diferentes que son las exigencias en la universidad y en el instituto. En el instituto a pocos se les ocurre pararse a pensar que haya que investigar con el objeto de mejorar la docencia. Además, las publicaciones sobre aspectos pedagógicos en ocasiones son tan complicadas y académicas que no se ajustan a la realidad de las aulas, lo que lleva a un distanciamiento entre el conocimiento científico y nuestro día a día. Es una pena que no existan unas relaciones más estrechas entre el ámbito universitario y el no universitario, que el profesorado de uno esté tan lejano del otro” (Diario del profesor. Marzo de 2011).*

En cualquier caso, buscar ese acercamiento es un esfuerzo que merece la pena pues, como explica el docente:

*“Formar parte de proyectos que tienen una aplicación directa en el aula me ayudan a fomentar mis habilidades de enseñanza y obtener nuevas ideas para poner en marcha en mi práctica docente. Suponen una mejora significativa en la calidad de mi enseñanza” (Diario del profesor. Noviembre de 2012).*

Más aún, y como él mismo explica, suponen una evolución en su identidad profesional, *“pues ahora no busco tanto mejorar el prestigio social de la profesión docente por medio de la participación en programas de investigación, sino que ahora considero más relevante mejorar mi enseñanza”*. Sobre este particular, nos mostramos convencidos de que es responsabilidad de cada educador no sólo investigar y reflexionar sobre su propia práctica sino, más aún, aportar lo que esté en su mano de manera que redunde en la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje para el conjunto de la comunidad educativa.

Por otra parte, esta manera de investigar tiene un claro componente individual que transforma el lenguaje, las actividades y las prácticas docentes, pero su potencial se ve empobrecido si no se acompaña de un componente grupal que ayude a transformar los discursos, las prácticas sociales y la organización social (Kemmis, 1999). En este sentido, nuestro educador va evolucionando y participando en grupos de investigación-acción que permiten mejorar su práctica y abrir su conocimiento a diferentes perspectivas:

*“Es una suerte poder formar parte de proyectos de innovación docente en los que comparto tiempo, experiencias y aprendizajes con otros profesionales de la enseñanza. Hasta ahora, casi todo lo que he hecho en el ámbito de la educación lo he ido haciendo yo solo, e incluso en muchas ocasiones he tenido sentimientos de verdadera soledad. [...]. Ahora formo parte de dos proyectos en los que, a través de un diálogo entre iguales, vamos intercambiando conocimientos, resultados, aprendiendo unos de otros, mejorando el modo de afrontar la profesión...” (Diario del profesor. Diciembre de 2012).*

Comprobamos, así, cómo la identidad profesional e investigadora del educador se encuentran en continuo proceso de revisión y evolución. Es un proceso inacabado, en el que el educador comienza desde una perspectiva meramente individual para, paulatinamente, ir rompiendo el tan frecuente individualismo que subyace en la labor docente a otra forma de trabajo que implique relaciones sociales, colaboración y diálogo con otros compañeros y profesionales (Kemmis, 1993, 1999; Pollard & Tann, 1997).

## Discusión

Gracias a los relatos que se han ido presentando a lo largo del texto, el lector se ha podido hacer una idea del camino investigador que ha seguido un docente novel y lo que para él y para su profesión ha supuesto. Por otra parte, hemos intentado ofrecer una perspectiva diferente sobre la investigación y el modo de llevarla a cabo, entendiendo que los relatos autobiográficos aquí presentados no tienen un trasfondo de confesión sino que, en la línea que propone Richardson (1994, en Armour, 2004, p. 127), “escribo porque quiero descubrir algo. Escribo para aprender algo que no sabía antes de escribirlo”.

En este sentido, una de las conclusiones a las que debería llegar el lector es que, investigar a partir de los diarios de clase y los relatos autobiográficos, ayuda a plasmar muchas de las ideas y experiencias que van configurando la identidad profesional del educador. En este sentido, puede ser interesante fomentar no sólo en la comunidad científica, sino en la comunidad educativa en general, la realización de estudios que permitan sacar a la luz la dimensión personal del docente que sirvan para invitar a otros profesionales a reflexionar y compartir conocimiento de manera honrada, transformadora y sugerente. Haciéndolo así, estaremos modelando educadores con inquietudes académicas, con mayor conocimiento de las asignaturas que imparten, con ilusión por seguir aprendiendo y mejorando (lo que, en el caso de educadores inexpertos como el que aquí hemos presentado, suple su falta de experiencia con una mayor pericia y seguridad) y, también, con sensibilidad educativa, siendo éstas las características que definen al docente preocupado por mejorar su práctica con/para el alumnado.

Para hacerlo posible, es necesario imbricar docencia e investigación pues, como hemos apuntado, esta última parece estar reservada a ciertos sectores. En lo que a nosotros nos interesa, es habitual que aquellos que desempeñan su labor en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria desconozcan los resultados de las investigaciones que se llevan a cabo en las instituciones académicas, y no es habitual que se comprometan en dinámicas investigadoras (Gimeno, 1999; Jackson, 2010; Rockwell, 2009). Sin embargo, existe cierta tendencia a creer que las reformas educativas se pueden mejorar y hacer más efectivas si se involucra a los educadores en programas de investigación e innovación educativa. Estos programas de investigación permitirán a los docentes profundizar en temas de su interés que redunden en una mejora de su labor profesional y, así, incorporar los resultados de los mismos a su práctica docente. Participar en proyectos de investigación, desde esta perspectiva, ayuda al profesorado a involucrarse, explorar y conocer teorías y conceptos y las implicaciones que éstos tienen en su campo (Henson, 2001). Espolear una actitud investigadora entre el profesorado implica, entonces, romper con la creencia de que la investigación del profesorado no garantiza un conocimiento objetivo (Elliott, 2010), suprimiendo “la paradoja de los dos mundos (el académico y el real). Es como la visión paternalista del amo y la esclavitud de los obreros” (Imbernón, 2002, p. 8). Si, por el contrario, continuamos considerando que la elaboración y producción del conocimiento teórico, técnico y experto es patrimonio de la investigación universitaria y que el maestro no necesita acceder al conocimiento científico, sino únicamente a los

conocimientos elaborados por los expertos, estaremos limitando la formación reflexiva (y, por ende, investigadora) del profesorado (Arnaus, 1999; Medina, Jarauta, & Imbernón, 2010).

Como hemos explicado, la participación del profesor en proyectos de investigación no reporta beneficios únicamente al educador, sino que los estudiantes también pueden verse favorecidos por la misma (Jove, 2011), al ofrecerles la oportunidad de aprender más allá de los conocimientos del docente y al ser éste más capaz de transferir al aula sus experiencias y observaciones llevadas a cabo durante los programas de investigación (Burnaford, Fischer, & Hobson, 2001).

De ahí que creamos que, desde la formación inicial, es necesario ayudar a los (futuros) educadores a involucrarse en proyectos de investigación como medio de mejorar y enriquecer nuestra práctica, como modo de alentar sus aptitudes y actitudes reflexivas y, también, alentar su espíritu colaborativo en pro de crear un conocimiento compartido con el resto de la comunidad educativa. Haciéndolo así, estaremos rompiendo con esa opresión a que a menudo nos somete el uso clasista de la ciencia para dar paso a una relación armónica entre las diferentes disciplinas, en las que no tengan cabida los etiquetajes que algunos se empeñan en poner y ofreciendo un clima de desarrollo y de transformación personal y profesional.

Es decir, investigar sobre la propia práctica requiere de cierta fuerza de voluntad por parte del educador y, sobre todo, una profunda convicción de su pertinencia si se pretende romper con el pensamiento relacionado con la “*desprofesionalización y las resistencias a la formación*” (Imbernón, 2007, p. 144) tan habituales en nuestra labor. Quizá, para ello, debemos recordar, como explica Marina (1995), que en el ámbito de la educación todos braceamos el mismo mar, en el que nadie es más o menos importante que los demás, y donde es posible compartir intereses y pasiones sobre un tema, compartir experiencias y fortalecer las relaciones.

### **A modo de conclusión: ¿qué aporta (re)pensarse como educador e investigador en el aula?**

Nuestra pretensión en este escrito no ha sido otra que mostrar el camino por el cual un educador inexperto va descubriendo la importancia de investigar acerca de su práctica educativa. Tal y como hemos explicado, en ocasiones no es un camino fácil ni cuenta con el beneplácito de otros profesionales (pertenezcan, o no, al mundo de la enseñanza). Pero no queremos terminar ofreciendo una imagen pesimista acerca de esta “otra” manera de investigar. Al contrario: estamos convencidos de que, cambiar la mirada hacia esta alternativa investigadora, permite dar un paso adelante en la profesionalización docente, enriqueciendo y mejorando la escuela, la comunidad educativa y, en general, la sociedad a la que, como educadores, nos debemos. Desde luego que los relatos de los educadores no conforman un todo, y no es eso lo que aquí hemos pretendido reflejar. Simplemente queremos destacar que la voz de los educadores, a través de las historias que ellos nos cuentan, pueden resultar útil en sí misma si se le presta la debida atención.

Por otro lado, hemos defendido la necesidad de que sean los maestros y profesores quienes lleven a cabo una investigación sistemática de su propia práctica, rompiendo así con la escasa correlación entre el mundo de la investigación educativa que parte del profesorado universitario y el mundo real de las aulas o, si se prefiere, entre el mundo de los académicos y el de los prácticos. Si se favorece la implicación de los educadores en procesos de investigación de su práctica a partir de estrategias como las que aquí hemos

presentado (diario de clases y narrativas autobiográficas, fundamentalmente), creemos que puede estimularse la comprensión y transformación de su enseñanza, de manera que puedan estructurar su docencia de una manera crítica y razonada (Erickson, 1990). Ciertamente se trata de un tipo de investigación en primera persona, con un claro carácter individual, pero imbuida de un claro carácter de transformación social: si uno aprende a ser mejor docente, será capaz de mejorar la educación que imparte a sus estudiantes y enriquecerá y mejorará la concepción actual que, desde determinados sectores, se tiene de la labor educadora.

## Bibliografía

- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1),
- Armour, K. M. (2004). "Lugares enclavados": reflexiones sobre mis entrevistas al profesorado de Educación Física. En A. Sicilia & J. M. Fernández-Balboa (Eds.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física* (pp. 127-137). Sevilla: Wanceulen.
- Arnaus, P. (1999). La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la realidad educativa. En A. Pérez, J. Barquín & J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 599-635). Madrid: Akal.
- Barba, J. J. (2001). Aprendiendo a hacer etnografía durante el Prácticum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 177-190.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Universidad de Granada.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Buendía, L. (2010). Metodologías de investigación para el desarrollo del conocimiento en un contexto multicultural. En A. Boza, J. M. Méndez, M. Monescillo & M. Toscano (Eds.), *Educación, investigación y desarrollo social* (pp. 15-30). Madrid: Narcea.
- Burnaford, G. E., Fischer, J., & Hobson, D. (2001). *Teachers doing research: The power of action through inquiry*. London: Lawrence Erlbaum.
- Chacón, M., & Chacón, A. (2006). Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente. *Acción Pedagógica*, 15, 120-127.
- Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Devís, J., & Sparkes, A. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de Educación Física: la reconstrucción de un estudio biográfico. En A. Sicilia & J. M. Fernández-Balboa (Eds.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física* (pp. 83-106). Sevilla: Wanceulen.
- Devís, J., & Sparkes, A. C. (1999). Burning the book: A biographical study of a pedagogically inspired identity crisis in Physical Education. *European Physical Education Review*, 5(2), 135-152.
- Elliott, J. (2010). El "estudio de la enseñanza y el aprendizaje": una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 223-242.

- Erickson, F. (1990). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza* (Vol. II, pp. 195-301). Barcelona: Paidós.
- Feliu, J. (2007). Nuevas formas literarias para las Ciencias Sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea Digital*, 12, 262-271
- Fernández, M. (1985). Cualquier día a cualquier hora: invitación a una etnografía de la escuela. *Arbor*, 477, 57-87.
- Gimeno, J. (1999). *Poderes inestables en educación* Madrid: Morata.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, G. (2013). *Evolución de la identidad profesional de un docente novel de Educación Física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- González, G., & Martínez, L. (2009). Aproximación a los significados e interpretaciones de la lesión en futuros docentes de Educación Física por medio de narraciones autobiográficas. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15(46), 35-40.
- González, G., Barbero, J. I., Bores, N. J., & Martínez, L. (2013). Relatos autobiográficos sobre la incompetencia motriz aprendida de un docente novel de EF y sus posibilidades autoformativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 39-56.
- González, G., Barba, J. J. (en prensa). La perspectiva autobiográfica de un docente novel sobre los aprendizajes de Educación Física en diferentes niveles educativos. *Cultura, Ciencia y Deporte*.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 819-836.
- Hernández, F. (2004). Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico. In I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 9-26). Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Jackson, P. W. (2010). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jove, G. (2011). How do I improve what I am doing as a teacher, teacher educator and action-researcher through reflection? A learning walk from Lleida to Winchester and back again. *Educational Action Research*, 19(3), 261-278.
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. En A. Pérez, J. Barquín & J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 95-118). Madrid: Akal.

- Latorre Beltrán, A. (1992). *La reflexión en la formación del profesor*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- López, M. (2002). Las narrativas de los docentes en ambientes culturalmente diversos como vía de aproximación a sus teorías. Un estudio de caso. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 26, 9-28.
- Marina, J. A. (1995). *Ética para náufragos*. Barcelona: Anagrama.
- Martínez, J. (2008). El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-10.
- Medina, J. L., Jarauta, B., & Imbernón, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Barcelona: Octaedro.
- Ortega, F., & Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro: un estudio sociológico del magisterio de Castilla la Mancha*. Madrid: CIDE.
- Pallma, S., & Sinisi, L. (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 121-138.
- Pollard, A., & Tann, S. (1997). *Reflective teaching in the Primary School: A handbook for the classroom*. London: Cassell.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Silvennoinen, M. (1994). ¡Todos en fila! La experiencia de la Educación Física Escolar y la imagen del papel del profesor. En J. I. Barbero (Ed.), *Investigación alternativa en Educación Física: II Encuentro Unisport sobre Sociología Deportiva* (pp. 271-284). Málaga: Unisport.
- Silvennoinen, M. (2001). Relatos sobre deporte e identidad en mujeres y hombres. En J. Devís (Ed.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el Siglo XXI* (pp. 203-212). Alicante: Marfil.
- Smyth, J. W. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300.
- Sparkes, A. (1994). Life histories reflection and Physical Education teacher education: Exploring the possibilities. En L. Montero & J. M. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (Vol. I, pp. 555-567). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Sparkes, A. (2001). Las identidades deportivas y el cuerpo: una relación problemática. En J. Devís (Ed.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 181-201). Alcoy: Marfil.
- Sparkes, A. (2004). La narración del cuerpo en la Educación Física y el deporte. En A. Sicilia & J. M. Fernández-Balboa (Eds.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física* (pp. 49-58). Sevilla: Wanceulen.
- Surbeck, E., Han, E., & Moyer, J. (1991). Assessing reflective responses in journals. *Educational Leadership*, 48(6), 25-27.

- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Velasco, H. M., & Díaz, A. (2004). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. A. (2008). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En A. Pérez, J. Barquín & J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 506-532). Madrid: Akal.

## Autores

Gustavo González Calvo

Calle De Las Mercedes número 8, 7º D. 47006 Valladolid

Teléfono: 983-222782 Teléfono móvil: 647-545915

Dirección electrónica: [gustavogonzalezcalvo@gmail.com](mailto:gustavogonzalezcalvo@gmail.com)

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valladolid, Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y Graduado en Educación Física y Educación Primaria. Funcionario de Carrera del Cuerpo de Maestros y profesor-colaborador del Departamento de Expresión Corporal de la Universidad de Valladolid.

Participa en proyectos de innovación docente como el Grupo ACOGE (Educación, Inclusión e Igualdad) y el proyecto MultiScopic (desarrollo de comunidades de práctica internacionales en la formación inicial y permanente del profesorado de Educación Primaria). Sus líneas de investigación se centran en el desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado, la investigación a través de historias de vida y las etnografías escolares

Raquel Becerril González

Plaza de España número 3. 34220 Magaz de Pisuerga (Palencia)

Teléfono: 661709492

Dirección electrónica: [raquelbz@pdg.uva.es](mailto:raquelbz@pdg.uva.es)

Diplomada en Educación Social y Licenciada en Pedagogía, con la especialidad de Pedagogía Social y Laboral. Trabaja como educadora social en el Ayuntamiento de Magaz de Pisuerga y es profesora-colaboradora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid.

Forma parte del grupo de investigación ICUFOP (Investigación del currículum y formación del profesorado), y realiza su tesis doctoral en el área de Educación Física

Rodríguez, M. (2013). Cooperación institucional. El Título Cooperante. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 79-94.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186601>

## Cooperación institucional. El Título Cooperante

Martín Rodríguez Rojo

Universidad de Valladolid

### Resumen

El presente artículo quiere responder a la necesidad de cooperación internacional que sigue existiendo, incluso en tiempos de crisis. Las instituciones no pueden negarse a cooperar con las necesidades del mundo. Si no pueden hacerlo con dinero, lo pueden hacer de otra manera: en especie. Tratándose de cooperación en el ámbito de la educación y de la enseñanza, las universidades españolas deberían pensar en cobrar menos por la matrícula de los master encaminados al doctorado, cuando éstos se impartan a alumnos de países empobrecidos. Para ayudar a comprender este planteamiento, el artículo, después de una breve introducción, describe la experiencia llevada a cabo en Bolivia, conceptualiza la cooperación al desarrollo, critica ciertas maneras de hacer cooperación internacional y concluye proponiendo una nueva manera de cooperación universitaria, a la que el autor denomina “Título Cooperante”.

### Palabras clave

Desarrollo; Cooperación; Universidad; Crisis.

## Institutional Cooperation: The Cooperating Degree

### Abstract

This paper will answer the need for international cooperation still exists, even in times of crisis. Institutions cannot refuse to cooperate with the world's needs. If they can do with money, they can do it in another way: in kind. Case of cooperation in the field of education and teaching, Spanish universities should consider charging less for tuition of doctoral aimed master when they are taught to students in impoverished countries. To help

---

### Contacto:

Martín Rodríguez Rojo, [martin@pdg.uva.es](mailto:martin@pdg.uva.es), Universidad de Valladolid.

understand this approach, after a brief introduction, the article describes the experience carried out in Bolivia, conceptualized development cooperation, criticizes certain ways to make international cooperation and concludes by proposing a new way of university cooperation, which the author calls "Cooperating Title".

#### **Key words**

Development; Cooperation; University; Crisis.

## **Introducción**

Quiero referirme en este artículo a una experiencia que se está desarrollando desde el año 2006 en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. Se trata del programa "HACIA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA PARA EL DESARROLLO". Lo explicaré en su momento. Lo que ahora quiero decir son los objetivos que se pretenden con este trabajo:

1. Describir la experiencia, por supuesto.
2. Presentar la conceptualización de desarrollo y de cooperación al desarrollo a la que después de estos siete años ha llegado la CEDID o Fundación responsable de lo que aquí vamos a contar.
3. Hacer, desde este planteamiento, una crítica a la práctica oficial de cooperación al desarrollo y
4. Señalar las peticiones que hacemos a la Universidad Española para continuar con el propósito de formar a los docentes de algunas universidades bolivianas que desean este tipo de formación para sus postgraduados, principalmente para sus futuros doctorandos.

Dicho desde el principio, creemos, desde la Fundación "CENTRO DE ESTUDIOS DOCTORALES EN INTERCULTURALIDAD Y DESARROLLO" (CEDID), que la formación de postgraduados es un capítulo muy importante de la ayuda que las universidades del Norte pueden hacer a las del Sur. Esta formación no sólo contribuiría a fortalecer la investigación en los países empobrecidos, sino también a salir de la crisis secular en la que está metida de bruces la universidad de la civilización occidental.

Para tal efecto, creo muy pertinente introducir este trabajo, resumiendo el pensamiento del doctor Boaventura de Sousa Santos (2007), Director del Centro de Estudios Sociales, del Centro de Documentación 25 de abril. Nos ayudará a comprender por qué terminaremos este trabajo solicitando a la Universidad española su colaboración en la formación de postgrado, a través del "Título Cooperante", cuyo significado aclararemos a lo largo del artículo.

El profesor Sousa habla de tres crisis de la Universidad: crisis de hegemonía, crisis de legitimación y crisis institucional. La primera: ya no es la única entidad dedicada a la enseñanza superior. La segunda: la Universidad no ha puesto el conocimiento al servicio de la población en general y sí sólo al de una parte de la sociedad. La tercera: la Universidad ha perdido su sentido, ya que su naturaleza, universal, se ha corrompido al servir al señor que no le pertenece.

Ante esta triple y trágica situación del "Alma Mater", el profesor portugués busca una salida: una universidad más internacional e intercultural.

Lo cual implica una serie de consecuencias:

1. La universidad española – sólo quiero referirme a ella en este trabajo - debe asumir con entusiasmo la obligación que ella misma ha reconocido en diversos documentos, aprobados por la CRUE o Conferencia de Rectores de la Universidad Española (2000; 2001;

2006<sup>a</sup>;2006b; 2006c; 2007) cual es la de contribuir institucionalmente al desarrollo de los pueblos.

2. La cooperación de la universidad debe centrarse en la reforma necesaria que el siglo XXI está exigiendo y que parte del supuesto de que sólo habrá universidad cuando haya formación de grado y de postgrado, investigación y extensión.

3. La cooperación al desarrollo de universidades excelentes se debería centrar en apostar por la constitución de una red nacional de universidades públicas. Trabajar aisladamente facilita la subordinación a los intereses de la Universidad del Norte. Por lo contrario el trabajo en red impulsaría un modelo pluriuniversitario capaz de considerar como fuentes de conocimiento verdadero no sólo al llamado científico positivista, deductivo y cartesiano, sino también al conocimiento popular, ancestral, ecológico y pluridisciplinar anclado en las costumbres y sabiduría populares de los grupos étnicos culturalmente distintos.

4. Apoyar a promocionar los postgrados en las universidades periféricas significa impulsar la democracia en esas universidades públicas, haciéndose dueñas del control de la agenda de investigación. Es decir, dinamizando la investigación de los problemas del SUR, en vez de supeditarse a los que marcan las del Norte.

## Nuestra experiencia de Cooperación en Bolivia

### Viaje a Bolivia

Cargados con estas ideas y, sobre todo, con la buena disposición de aprender de la experiencia y del contraste de opiniones y proyectos, embarcamos hacia donde nos llamaron. Porque, en efecto, nuestra ida a Santa Cruz de la Sierra fue originada por el llamamiento de un Proyecto previamente existente en Bolivia: el Proyecto “HOMBRES NUEVOS” que al amparo de la Fundación del mismo nombre empezó su andadura allá por los años 90, cuando Mns. Castellanos enfiló su nueva vida, acompañado de varios sacerdotes y algunos seglares.

Nicolás Castellanos abandonó su diócesis de Palencia, se convirtió en Obispo jubilado y centró su actividad misionera en el país más pobre de Sudamérica, Bolivia. En la segunda ciudad más poblada de dicha nación, Santa Cruz de la Sierra, promovió la construcción de más de 16 comunidades educativas o escuelas que diríamos en España. Se rodeó de un puñado de voluntarios que conviven en la misma casa parroquial con él y llegó a contar con unos 500 maestros para atender a los colegios citados. Estos profesionales de la enseñanza necesitaban, según el propio Nicolás, formación psicopedagógica.

Comunicó esta necesidad al profesor Cristino González, por aquella sazón, técnico jubilado de la Junta de Castilla y León y antiguo alumno del Obispo, cuando éste impartió un curso de Formación Docente en el programa del antiguo CAP o Capacitación Pedagógica, que organizaban los ICES o Institutos de Ciencias de la Educación.

Cristino me trasladó a mí mismo la idea del curso a los maestros. Terminaba yo de jubilarme de mi asignatura de Didáctica General en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. No me pareció mal poder retomar ese tipo de cursillos y me uní a la posibilidad de responder positivamente a la petición. Y como para constituir una terna hacía falta un tercero, informé yo sobre el proyecto a Fernando Albuerno, profesor de Psicología de la Universidad de Oviedo. Entre los tres preparamos un curso de Psicodidáctica de una semana de duración. Se matricularon 450 profesores, pertenecientes a los colegios de HOMBRES NUEVOS. Era el mes de enero de 2006. Los responsables de las Comunidades Educativas del Proyecto Hombres Nuevos quedaron muy bien impresionados

del resultado. Como consecuencia de tal satisfacción, nos solicitaron que continuáramos pensando en un programa de Formación Permanente de Maestros.

### **Programa “Hacia una Pedagogía Crítica para el desarrollo”, constitución de la CEDID y PCCd o Proyecto Cultural CEDID**

Después de pensar sobre esta nueva petición por parte del Proyecto HOMBRES NUEVOS, a través de la Coordinación de las Comunidades Educativas, concertamos varias entrevistas, primero con la Universidad Católica de San Pablo y posteriormente con la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno. Los tres responsables del cursillo sobre Psicodidáctica propusimos a Comunidades Educativas una condición: que la oferta que hiciéramos estuviera abierta no sólo a los maestros y personal docente del Proyecto HOMBRES NUEVOS, sino también a otros profesores de la ciudad o de cualquier otra zona rural que se encontraran en situación económicamente precaria. Se aceptó sin dificultad alguna.

Las conversaciones con la Universidad Católica no funcionaron porque esta Universidad, al ser una entidad privada, no podía prescindir de cobrar los honorarios normales que cobraba a cualquier alumno. Con la René Moreno conversamos durante varios días, en la oficina del Decanato de la Facultad de Humanidades. Nos reunimos con su entonces Decano, profesor Roger Quiroz y su equipo. Llegamos al acuerdo de hacer un convenio cuyo objeto principal fuera impartir algunas maestrías; como por ejemplo, Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Los contenidos los propondríamos nosotros. Los profesores serían españoles o de cualquier parte del mundo con tal de que cumplieran tres condiciones: titulación correspondiente, competencia probada por su ejercicio profesional y voluntad de no cobrar por su trabajo. El convenio sería firmado por las universidades de Valladolid, Oviedo, Gabriel René Moreno y la Fundación Hombres Nuevos. Las Universidades españolas buscarían o proporcionarían los profesores de forma gratuita. La René Moreno cobraría sólo 200 euros, y no 2500, para gastos de administración y por otorgar el título de maestría o de cualquier otro postgrado que se pudiera impartir. La Fundación Hombres Nuevos proporcionaría las instalaciones en la Ciudad de la Alegría donde cuenta con un centro universitario. También se hizo cargo, de hecho, de pagar la estancia a los profesores que fueron durante el primer año para explicar sus respectivas materias dentro del programa de las maestrías.

Con estos sueños en la cabeza y después de un mes y 10 días de estancia en Santa Cruz, los tres profesores promotores nos volvimos a nuestras respectivas casas de España. Ahora se abría el más costoso de los acuerdos: conseguir que alguna institución pagara el viaje y estancia de los profesores que irían pasando por Santa Cruz para llevar adelante las maestrías apalabradas.

Para ello acudimos a las respectivas Consejerías de Cooperación al Desarrollo de las Comunidades Autónomas de Castilla y León y del Principado de Asturias. El convenio, en este caso de naturaleza económica o de ayuda presupuestaria, se alcanzó a lo largo del 2007. No fueron pocas las idas y venidas, las redacciones y las correcciones. Se acordó, finalmente, firmarlo entre las universidades de Valladolid y de Oviedo, la FUNGE de la Universidad de Valladolid y la Oficina de Cooperación de la Universidad de Oviedo, el Principado de Asturias y la Junta de Castilla y León. Las universidades ratificaban los compromisos adquiridos en el convenio anterior y las entidades autonómicas se comprometían a dar el dinero suficiente para pagar los viajes y las estancias de los profesores y coordinadores que se responsabilizaran, sucesivamente, de impartir las maestrías acordadas o por acordar en su día.

Llegó julio de 2007. Se inauguraron las tres primeras maestrías y un Diplomado. El Diplomado se tituló “Hacia una Pedagogía Crítica para el Desarrollo” y las maestrías, tal y como ya hemos dicho: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. Se

matricularon 150 alumnos con la titulación exigida para cursar los estudios enunciados, según la normativa académica de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (UAGRM).

Las clases se pasaron en las instalaciones universitarias de la Fundación HOMBRES NUEVOS. El alojamiento, en la Casa de Convivencias de la misma entidad. El lugar: Ciudad de la Alegría, Plan 3000, 8° anillo de la ciudad de Santa Cruz de la Sierra. Resaltamos estos lugares y espacios, porque significaba todo un símbolo de un principio acariciado por la cooperación al desarrollo, según el enfoque concienciador: la sabiduría nace de la necesidad de superar la pobreza. Del barro del Plan 3000 sale la luz de la ciencia, repetíamos con orgullo. Ciertamente era, también, que las distancias, las condiciones urbanísticas y las malas comunicaciones incrementaban la dificultad de acceso, no facilitando, además, la puntualidad o, más bien, exigiendo un esfuerzo más por parte de los alumnos para llegar a tiempo, en circunstancias en que había que compaginar la asistencia a las clases de las maestrías con otras que previamente habían terminado de impartir en sus respectivos colegios. Hemos de reconocer que el esfuerzo y responsabilidad de los inscritos fue, en determinados casos, excepcional o excelente. No faltaron escenas dignas de reseñarse como ejemplo para los discípulos de algunos de los maestros que allí acudían: cambio de ropa antes de entrar en el aula y después de un buen aguacero y de una buena caminata para poder soportar, sin humedades en el cuerpo, el tiempo de la explicación en clase.

2008. Las maestrías se iban desarrollando con normalidad, los alumnos manifestaban su contento con la calidad de los profesores, con la actualización de los contenidos y con el talante de la organización. Animados con tales resultados, nos atrevimos a dar un salto hacia un programa de doctorado. En aquellos años el tema candente era la interculturalidad. Hacía dos años escasos que había tomado posesión de su cargo de Presidente de la República Boliviana, el primer indio en conseguirlo, concretamente el aimara Evo Morales Ayma. Y no hacía mucho tiempo que la RED UREL o Red de Universidades Regionales de Latinoamérica había celebrado un congreso donde la preocupación permanente de esta entidad se había traducido en dedicar las ponencias del congreso al tema de la integración. Combinando la idea de integración, que subyacía en el inconsciente de alguno de los coordinadores, con la de interculturalidad que recogía la preocupación constitucional del Gobierno boliviano, pareció más propicia la de integración. Por lo cual nos inclinamos a titular el programa de doctorado “EDUCACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN Y EL DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE EN LATINOAMÉRICA”.

Era el 14 de julio. Inauguramos el evento con la presencia del Obispo Nicolás y con la de algunas autoridades de la UAGRM. Lugar: el mismo. Con una salvedad. El descubrimiento, por parte de los alumnos extranjeros, que se hospedaban en la Casa de Convivencias de la ya nombrada Ciudad de la Alegría, y de la instalación de aire refrigerado en las aulas allí existentes, motivaron el traslado de las clases del edificio universitario a esta casa. Allí terminamos el programa que habíamos empezado donde se venían impartiendo las maestrías. Candidatos: 20 profesores de la Universidad cruceña y 10 más, procedentes de México, Paraguay, Argentina y Colombia. Régimen de internado para los 10 últimos alumnos y modalidad presencial e intensiva. Terminamos las clases lectivas el 20 de septiembre. En aproximadamente tres meses pasaron por aquellas aulas 20 doctores, procedentes también de distintos países iberoamericanos. Veinte profesores para 20 cursos, aunque según la normativa anterior a la de Bolonia, con sólo 7 de tres créditos cada uno, más los 12 que suponía el TRIT o Trabajo de Investigación Tutelado, hubiéramos superado en uno a los 32 créditos exigidos por aquel entonces para cubrir los denominados “Cursos de doctorado”, previos a la tesis doctoral.

¿Por qué 20 cursos y no 7? Ésta era, precisamente, una de las originales características del programa que venimos describiendo. Eran 20 para saber más. No pretendíamos sólo

cumplir los trámites burocráticos de una manera aséptica y oficialista. Era un programa de doctorado, pero estaba entroncado en el espíritu de la cooperación al desarrollo. Queríamos formarnos, no sólo tramitar un expediente.

Una segunda característica del programa consistía en visitar todas las semanas alguna situación socialmente problemática. Cuaderno en mano y montados en el autocar de la UAGRM que lo ofreció generosamente para transportar a los doctorandos para este cometido, los asistentes al programa observaban y recogían datos para responder a las preguntas cuyas respuestas proporcionarían posteriormente tema de discusión en las clases o, tal vez, tema de tesis doctoral en su día. Ejemplos de estas visitas fueron: la colonia del grupo étnico de los ayoreos, itinerario del CHE, la zafra, etc.

La tercera característica fue la celebración de mesas redondas semanales sobre temas candentes y diferenciadores de la situación que Bolivia sufría en aquellos días, casi de guerra civil entre collas y cambas. Los componentes de las mesas eran personalidades bolivianas conocedoras del tema intercultural o de cualquier otro que se propusiera, relativo a la temática del programa de doctorado.

Finalmente, la constitución de una comisión permanente, formada por alumnos más el coordinador del programa, para dilucidar cualquier problema que pudiera aparecer, era la cuarta característica que junto con las otras tres lograron crear un clima de democracia, convivencia, trabajo en equipo y enriquecimiento internacionalista durante los cerca de 90 días que duró aquella bonita experiencia.

La cooperación al desarrollo, en este caso, fue múltiple y multilateral: la Fundación Hombres Nuevos prestó sus instalaciones con aire fresco, algunas universidades extranjeras ayudaron a sus alumnos pagándoles parte de los gastos, por ejemplo el del alojamiento; la UVa hizo un admirable esfuerzo, pagando 1000 euros a cada alumno para completar hasta 1.200, el precio de la matrícula. La UAGRM prestó uno de sus autocares para visitar los lugares socialmente especiales. Los profesores siguieron sin cobrar un céntimo por su trabajo. La Junta de Castilla León y el Principado de Asturias pagaron los viajes de los doctores. Muchos pocos completaron el mucho del objetivo pretendido. A estas fechas ya existen dos doctoras salidas de aquel programa y el resto trabaja sus tesis para terminarlas antes del 2015, plazo final de la defensa.

2009. Supuso un antes y un después en el programa de cooperación internacional “HACIA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA PARA EL DESARROLLO”.

Los profesores destinatarios de las maestrías ya no procedían sólo de los colegios de HOMBRES NUEVOS. Las peticiones de estas titulaciones seguían produciéndose. Varios de los alumnos de las ya terminadas defendieron su tesis ante los correspondientes tribunales, nombrados por la Unidad de Postgrado de la Facultad de Humanidades de la UAGRM, y, por lo tanto, se les supone preparados para que sean ellos y no nosotros, o profesores no bolivianos, los que programen e impartan nuevas maestrías. Aun siendo insuficiente, como diremos más tarde, el número de postgraduados va creciendo en Bolivia; con menor rapidez crece el número de doctores, sin embargo. La perspectiva de crear grupos de investigación internacionales adquiere visos de posibilidad, la necesidad de ir retirando la ayuda exterior y suplirla por personas preparadas en el interior es un principio cada vez más claro y posible. Todas estas razones marcan un punto de inflexión en la evolución de la cooperación que iniciamos en Santa Cruz. Y, al mismo tiempo, exigen crear un organismo que tire del futuro. Es por eso por lo que creímos necesario, en 2009, constituir una Fundación, la CEDID o Centro de Estudios Doctorales en Interculturalidad y Desarrollo. La primera sede la tuvimos en un local del edificio universitario de HOMBRES Nuevos. La oficina actual se ubica en Casa Kolping, primer anillo, c/ Bernabé Soza, s/n. Es un edificio

relativamente cercano a la UAGRM, a donde pueden acudir con facilidad los alumnos y cualquier otra persona que requiera de nuestros servicios. La cobertura que en los inicios de nuestra experiencia nos prestó HOMBRES NUEVOS, la realiza ahora la CEDID.

2010. Por indicación de un buen conocedor del país, Jesús Bravo, iniciamos la cuarta maestría, titulada Educación Intercultural y Plurilingüismo. Se inscribieron 30 alumnos que terminaron creando una revista sobre este tema. Celebramos el I Congreso Internacional de la CEDID en Salta, Argentina. Fue organizado por una doctoranda del programa de 2008. A él acudimos varios compañeros del curso, aportando sendas ponencias o comunicaciones.

En el 2011 se iniciaron otras dos maestrías: Educación Especial y Educación Social. Con 35 alumnos cada una de ellas.

En el 2012 tuvo lugar el II Congreso Internacional de la CEDID sobre “Educación y diversidad”. Acudieron 400 personas y supuso un aldabonazo, con el que se dio a conocer la Fundación. Se celebró en la Biblioteca de tecnología de la UAGRM. Se han publicado tres libros, cuyos autores son miembros de la CEDID: “Bolivia desde mi ventana”, de Martín Rodríguez Rojo; “Cómo investigar con estudio de casos”, del mismo autor y La fortaleza de Irma, de Yalila Casanova.

Junto a las actividades dichas, la CEDID ha abierto un surco de suma importancia para la concienciación del público en general. Es el llamado Proyecto Cultural CEDID (PCCd). Cada mes se organiza en los locales de Casa Kolping una actividad, consistente en una conferencia, una mesa redonda, una presentación de un libro, un conjunto musical, etc. Con todo ello se pretende contribuir a formar una masa crítica capaz de analizar dónde nos encontramos, dónde se ubica Bolivia en el certamen del mundo, qué reflexión nos merece esa situación y qué podemos hacer para su solución.

Esta experiencia en cooperación nos ha proporcionado, entre otras cosas, poder profundizar en el concepto de desarrollo y de cooperación al desarrollo. Lo trataremos a continuación.

### **Concepción de la Fundación “Centro de estudios doctorales en interculturalidad y desarrollo” (CEDID) acerca de la cooperación al desarrollo**

Empecemos por la definición de desarrollo (a), ya que la de cooperación dependerá de la idea que se tenga del mismo (b).

a) Entendemos que desarrollo es un proceso educativo para conseguir personas concienciadas o críticas que sepan ajustarse al paradigma ético científico del bien común y, consecuentemente, sean capaces de luchar por un cambio social que posibilite extender esa conciencia a los otros.

Sin pararme en explicar con mayor detención cada una de las frases de esta definición paso a la de Cooperación al Desarrollo.

b) Entendemos por cooperación para el desarrollo: la colaboración corresponsable entre cada persona o pueblo para propiciar un cambio de conciencia en el ser humano que le capacite para comunicarse consigo mismo, con los otros y con lo otro hasta conseguir regular los conflictos personales, sociales y ambientales no violentamente.

Explicación por partes:

LA COLABORACIÓN CORRESPONSABLE ENTRE CADA PERSONA O PUEBLO:

Cooperar es colaboración mutua. Co-opera quien obra o hace algo junto a otro, con la ayuda de otro. Y co-labora quien trabaja junto a otro. Quien trabaja con otro, co-labora. La ayuda mutua constituye la esencia de la cooperación y de la colaboración. Es algo constitutivo de la vida, puesto que la vida se da gracias al apoyo que un ser vivo recibe de otro ser vivo. La dependencia de los reinos de la vida subsiste gracias a la mutua cooperación que se prestan. Mientras el reino mineral proporciona nutrientes químicos a las plantas, éstas ofrecen sus yerbas a los animales y los animales se sacrifican o son sacrificados en pro del hombre. Sin apoyo mutuo o sin cooperación la vida sería imposible. Por eso, la cooperación es una actitud humana y un valor social que no puede desaparecer, mientras exista la vida.

Del mismo modo que ocurre en la naturaleza, la cooperación es algo necesario para la vida social, para la sociedad. Cualquier tipo de sociedad, mientras sea un conjunto de miembros que viven juntos en busca de un fin o fines determinados, necesitan de la cooperación.

Se dice, muchas veces, que la cooperación no cumple con sus objetivos y al no cumplir con ellos incluso se duda de la necesidad de su existencia. Creemos que tal afirmación no es correcta. No es que la cooperación no sea necesaria. Lo que sobra no es la cooperación, sino las malas maneras de llevarla a cabo. Una sociedad, aunque sea perfecta necesita de cooperación. Precisamente esta cooperación bien hecha es la que contribuye a la perfección de la sociedad: a su armonía, a su bienestar, a su felicidad. La cooperación es un valor permanente y necesario en cualquier grado o nivel en que se encuentre la sociedad.

Necesita de la cooperación el orden social neoliberal, el socialista, el anarquista y el comunista. Los distintos tipos de sociedad necesitan de la sangre de la cooperación. Porque es imposible vivir bien los unos sin los otros. Lo importante es ser fiel a los requisitos y constitutivos de la cooperación que, como hemos dicho es ayuda mutua. Si en vez de ayudar camufla mi ayuda y quien es ayudado soy yo, pero no el otro, entonces hemos matado la esencia de la cooperación. No podemos hablar de tal valor. Más bien tendríamos que hablar, en ese caso, de egoísmo, de individualismo o de avaricia.

La cooperación puede darse entre personas, grupos, instituciones, pueblos, naciones, estados, culturas, civilizaciones. La cooperación adornada de las cualidades a las que nos hemos referido (ayuda mutua) es una cooperación corresponsable, porque quienes se ayudan mutuamente se hacen responsables unos de otros, en la misma medida en que se ayudan. La cooperación internacional al desarrollo implica un trabajo en equipo para propiciar la aparición de cuantos derechos y condiciones materiales e inmateriales se necesiten para vivir bien en el ámbito de una sociedad justa.

#### PARA PROPICIAR UN CAMBIO DE CONCIENCIA EN EL SER HUMANO:

Se trata de cooperar en lo esencial, en lo más importante, en aquello que potenciándolo se potencia un conjunto de consecuencias imprescindibles para el desarrollo humano. Ya lo recalamos en la definición de desarrollo. Las mismas ideas sirven para explicar este epígrafe. Sólo enfatizamos que la cooperación o colaboración mutua para el desarrollo se centra en un cambio de conciencia, puesto que según la conciencia que el ser humano posea, así devendrá un tipo de desarrollo u otro. Conviene, pues, que el cambio operado en la conciencia humana no sea cualquier tipo de cambio, sino aquel que...

#### LE CAPACITE PARA COMUNICARSE CONSIGO MISMO:

Comunicarse consigo mismo significa aceptarse a sí mismo, tener un buen autoconcepto de sí mismo, creer en uno mismo, no autodespreciarse. No existe peor cosa para avanzar en el desarrollo personal o social como el creer que no se puede ir hacia adelante, creer que es imposible el cambio. Quien así piensa, ya está condenado al fracaso. Es la mejor manera de

caer en el fatalismo o pensar que un misterioso hado te ha maldecido y te ha imposibilitado el progreso. La mejor cooperación es aquella que te ayuda a creer en tus posibilidades para abrir senda en la montaña del crecimiento humano. Cooperación es este caso se llama autoestima, primera condición para transformar el entorno donde uno se ubique, para eliminar la pobreza, para destruir la ignorancia. En definitiva, para educarse en una nueva concienciación, capaz de abrir el surco del desarrollo.

#### CON LOS OTROS:

El cambio de conciencia debe preparar para la apertura o comunicación con los otros. Es la comunicación social, así como la primera comunicación, la explicada en el párrafo anterior, era la personal. Comunicarse con los otros supone estar abierto al grupo pequeño con quien trabajas, con quien investigas, con quien proyectas tu vida y tu profesión. Pero también significa estar abierto a otros grupos más grandes, como el sindicato, el partido político, la comunidad eclesial, la otra cultura, la otra etnia, la otra religión, la otra nación, el otro continente, el otro hemisferio. Abrirse a los otros implica interculturalidad, aceptación del fenómeno de la emigración, del internacionalismo, del mundialismo, del contexto donde se encontrarán explicaciones a muchos hechos y pensamientos. Significa aceptar a la oposición política para escucharla y rebatirla, si fuere necesario, con argumentos, no con corruptelas o sabotajes.

Comunicarse con los otros implica cambiar de paradigma: del modelo epistemológico de la identidad o del A=A a otro modelo de la relacionalidad: las cosas están compuestas por A y B, la oposición es el constitutivo de la identidad. Algo puede ser A y B y subsistir sin destruirse. La comunicación consiste en saber convivir con esa complementariedad. Para saber convivir en ese estado de cosas se necesitará respeto recíproco y mutua cooperación. Se trata de la educación en su dimensión social o comunitaria.

#### Y CON LO OTRO.

El cambio de conciencia debe capacitar al sujeto humano para que sea capaz de comunicarse con lo otro, es decir, con la naturaleza, con la Pachamama, con la madre Tierra. Comunicarse con el Planeta y con el Cosmos significa respetar la tierra, las aguas, los motes, la atmósfera, la vida. Más aún considerar que todo es vida de un tipo o de otro; pero todo es ser viviente. No es indiferente tratarlo de una manera o de otra. Respeto, conservación y mejora de los objetos y de todo lo que habita sobre la superficie de la Tierra, en sus minas, en sus cavidades. Se trata de la educación en su dimensión ambiental.

#### HASTA CONSEGUIR REGULAR LOS CONFLICTOS PERSONALES, SOCIALES Y AMBIENTALES:

La triple comunicación – singular, social y ambiental – de la que hemos venido hablando se necesita para conseguir si no eliminar los conflictos – cosa imposible en muchas ocasiones – si, por lo menos, regularlos según una racionalidad justa y comunicativa. Partimos de que la existencia del conflicto es un fenómeno positivo que azuza nuestra razón y voluntad para encontrar la verdad y la justicia. Pero hay que regularlo, someterlo a la norma ética que favorezca el Bien Común. Salir del conflicto personal, social o ambiental por la vía de la racionalidad comunicativa (Habermas) supone cooperar con el desarrollo de la humanidad, puesto que los problemas alcanzan la solución histórica, adecuada al progreso de la civilización y de las culturas. Encontrar una sociedad así contribuye a la paz social que es un derecho al que la persona debe poder acceder, ya que vivir en paz es la única manera de garantizar el desarrollo o derecho de derechos.

#### NO VIOLENTAMENTE.

Regular los conflictos contribuyendo al desarrollo humano significa no usar la fuerza, la coacción, la guerra, las armas. La única manera de regular los conflictos para contribuir al

desarrollo es usar la fuerza de la razón no la razón de la fuerza. La violencia queda desterrada desde esta perspectiva de la triple comunicación o desde el cambio de conciencia hacia un paradigma pacífico y, por tanto, no violento.

Terminada estas dos conceptualizaciones, nos permitimos desde esa mirilla y con toda modestia y respeto, al mismo tiempo que apoyados en otras similares opiniones, incoar una crítica a la práctica oficial de la cooperación al desarrollo.

### **Crítica a la Cooperación Oficial desde nuestro punto de mira**

Para exponer esta crítica acudo al texto de Antonio Rodríguez-Carmona que en el año 2008 escribió el libro “EL PROYECTORADO. Bolivia tras 20 años de ayuda externa”.

Elijo este libro por varias razones: una porque su estudio se refiere al caso de Bolivia; país que, según él mismo afirma, “resulta un escenario idóneo, un laboratorio privilegiado para efectuar un análisis de la relación entre ayuda y gobernabilidad” (Rodríguez – Carmona, A., 2008, 26).

Una segunda razón se refiere a que Bolivia es y ha sido el lugar donde nuestra experiencia se ha desarrollado. Tal vez este hecho preste alguna credibilidad a nuestras afirmaciones. Los 160 profesores que hemos pasado por esa experiencia podrían aportar sus matices para perfilar lo que aquí se diga.

Empieza diciendo el doctor Rodríguez-Carmona (2008) que a raíz de la sequía que asoló a Bolivia en 1983, este país fue declarado como país prioritario de ayuda por la comunidad internacional. Lo que le llevó a recibir más de 12.000 millones de dólares durante las siguientes dos décadas, hasta 2003, entrado ya el siglo XXI. Concluye el autor diciendo que, a pesar de esta ayuda, los índices de pobreza no sólo no cedieron, sino que se expandieron incluso después del 2003.

Una reflexión cada vez más extendida apunta a las siguientes constataciones:

- A finales de los 80, el impulso de las políticas de ajuste disparó los índices de pobreza y los conflictos sociales,
- Al tiempo que achicó el peso del Estado para poder atender dichos problemas.
- Desde entonces el país necesitó del concurso de la cooperación internacional para cerrar sus cuentas públicas.
- Desde 1986 la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) se ha mantenido en un promedio del 10% del Producto Interior Bruto (PIB) y alrededor del 90% de la inversión pública.
- De este modo, la vulnerabilidad del país se vio reforzada por una nueva relación de dependencia respecto a las instituciones financieras multilaterales y las agencias de cooperación internacional.
- Algunos analistas bolivianos enunciaron que el país se había convertido en una “democracia subsidiada” y un “proyectorado” de la cooperación internacional. Un país gobernado bajo la tutela y ayuda de los países donantes, sin autonomía para plantear sus propias políticas de desarrollo.

## Últimas peticiones hechas a la CEDID y Conclusiones

Ayudará saber cuál es la situación del postgrado y doctorado en Bolivia para comprender el porqué de las peticiones hechas a la CEDID y las razones de nuestra respuesta.

### Situación contextualizada del postgrado y doctorado en Bolivia

Tabla 1. Situación de la educación en Bolivia

	CATEGORÍAS	AÑO	TOTAL
a)	Población de BO.	2001	8. 274. 325
b)	Matrícula total en el sistema universitario de BO.	2001	290.423 jóvenes.
1	Matrícula global de postgraduados en UU. del CEUB	2000	3.041
2	Titulados de postgrado en UU. del CEUB.	2000	986
3	Nº de programas de doctorado en UU. del CEUB	2000	4
4	Nº de docentes de postgrados en UU. del CEUB.	2000	1.049
5	Titulados de postgrado en UU. privadas	2001	72
6	Titulados de postgrado en el sistema universitario de Bolivia.	2000	1.178

Fila a) y b):

Según el informe, “LA EDUCACIÓN EN BOLIVIA. INDICADORES, CIFRAS Y RESULTADOS”, elaborado por el Ministerio de Educación de Bolivia, (Murillo Zambrana, Orlando; 2004), en el año 2001, para una población 8. 274. 325 personas que habitaban el país, había una matrícula total en el sistema universitario de 290. 423 jóvenes.

Es decir, en el año 2001 cursaba estudios universitarios un 2.5 por ciento de la población global boliviana, siendo 13.888 los titulados superiores y 13.895 los docentes en las universidades bolivianas del mismo año 2001.

Fila 1. Matrícula de postgrado en universidades del CEUB. (1995-2000)

Observamos que la matrícula de postgrado en universidades del CEUB, o COMITÉ EJECUTIVO de las Universidades Bolivianas, en el año 2000 era de 3041, dentro de los 4,707 postgraduados de todo el sistema, habiendo obtenido este título en las universidades privadas 1226.

Fila 2. Titulados de postgrado en universidades del CEUB (1995-2000)

Según las estadística del propio Ministerio de Educación, los titulados postgraduados en las Universidades del CEUB, año 2000, eran 986. Es decir que de los 3.041 postgraduados matriculados en las Universidades del CEUB sólo se titularon 986. Difícilmente se puede considerar rentable y eficaz un sistema con tanto derrame de energía.

Fila 3. Número de cursos de postgrado en universidades del CEUB, por áreas (2000)

No hace falta resaltar que cuatro cursos de doctorado en las universidades de CEUB, donde, según hemos constatado más arriba, se habían matriculado 3.041 alumnos postgraduados, es una ridícula cantidad.

De esos cuatro cursos, 3 fueron en el área de Educación y Humanidades y sólo uno en el área de Ciencias Básicas y Naturales, no apareciendo ningún curso de doctorado en las seis áreas siguientes: Ciencias Agrícolas, Pecuarias y Forestales, Ingeniería y Tecnología, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Ciencias Económicas, Administrativas y Financieras. La diferencia entre el número de especialistas y maestros con el de doctores es enorme. Considerando que el grado que habilita en el mundo para la investigación es el de doctor, podemos extraer la conclusión de que algo importante está fallando en el sistema educativo de Bolivia, un país que necesita transformar su economía callejera y sumergida en otra más competitiva y de mayor impacto global. Esta transformación exigirá que la investigación sea capaz de proporcionar valor añadido a los productos que el país fabrique.

Nuestra experiencia en la impartición del programa de doctorado, ya terminado, nos hace notar que Bolivia es un país donde, para ingresar en el programa de doctorado, se exigen más requisitos que los exigidos en Europa. Mientras en el viejo continente para ingresar en el doctorado sólo se requieren una licenciatura y un master “ad hoc”, para hacerlo en Bolivia, se necesitan el grado de licenciado, una maestría y, además, un curso preparatorio, equivalente a las horas de otra maestría. Las preguntas que se acumulan en la mente son: ¿Quién ha exigido tanta preparación? ¿Por qué? ¿Es justo que en un país donde existen pocos doctores, encima se les ponga tantas trabas para ingresar? ¿Quiénes son los beneficiados por esta normativa?

#### *Fila 4. Número de docentes de postgrado en universidades del CEUB (1995-2000)*

Si dividimos el nº de alumnos de postgrado en las universidades del CEUB, 3.041, entre los 1.049 profesores en los mismos establecimientos, deduciremos que no llegan a tres alumnos la “ratio” profesor/alumno. Algo debe de pasar en la formación del profesorado o en la organización académica o en la administración de los centros o en los recursos dedicados a la enseñanza y a la investigación, cuando el número de doctorados es tan mínimo, el de investigadores tan exiguo y la mortandad estudiantil tan grande.

#### *Fila 5. Matrícula de postgrado en universidades privadas (1999-2001)*

En esta fila se advierte que de los 1.756 alumnos que forman la matrícula total del postgrado en las universidades privadas, sólo egresaron, en el año 2001, 340 y sólo se titularon 72. La mortandad estudiantil es muy grande, el fracaso escolar, muy significativo. Habrá que preguntarse si incluso los que pueden pagar los costos de una universidad privada, pueden hacerlo hasta el final de sus estudios.

#### *Fila 6. Titulados en postgrado en el sistema universitario de Bolivia (1999-2000)*

De los 4.707 alumnos de postgrado matriculados en el año 2000 y en el conjunto del sistema del país sólo alcanzan la titulación correspondiente 1.178 estudiantes. El porcentaje de los que alcanzaron el título no llegó al 25%.

### **Peticiones hechas a la CEDID, en julio de 2013, acerca de programas de doctorados y postgrados**

En el Departamento de Sucre nos piden un doctorado desde la Universidad pedagógica de Sucre que ampara académicamente a todos los Institutos de Formación del Profesorado de Bolivia.

En el Departamento de Tarija: nos hace la misma solicitud la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho, ubicada en el Gran Chaco boliviano

En el Departamento de Santa Cruz de la Sierra: las Facultades de Humanidades de Montero y de Yapakaní, ubicadas en zonas rurales y dependientes de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno.

En la propia ciudad de Santa Cruz de la Sierra, nos han pedido un doctorado el Instituto Superior de Formación del Profesorado “Enrique Finot” y una maestría, el SEDUCA o Servicio de Educación.

### **Conclusiones: solicitud del “Título Cooperante” a la UVa y a otras Universidades**

Termino estas reflexiones haciendo un resumen de lo que yo entiendo por título cooperante, añadiendo algunas razones que pudieran motivar a que las Universidades aceptaran este planteamiento.

#### *1. Obligación de las Universidades en materia de cooperación.*

Esta obligación queda recogida en varios documentos, relativos al tema, adoptados y publicados por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Por ejemplo, en el titulado “Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo”, coordinado y propuesto por el equipo del Vicerrectorado de Relaciones Institucionales e Internacionales de la Universidad de Córdoba, según acuerdos del Grupo de Trabajo formado en La Coruña. En él se recogen las aportaciones de 51 universidades españolas, reunidas el 3 de marzo de 2000 en el Plenario del CEURI o “Comité español Universitario de Relaciones Internacionales y fue adoptado por la Asamblea General de la CRUE de 28 de septiembre de 2000.

En la pg. 3 del citado documento se reconoce el “*papel de las Universidades españolas como agentes de cooperación internacional al desarrollo*”. En la misma pg. se presenta a la Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo “*como un posicionamiento responsable del sistema universitario español a favor de los países menos desarrollados*”. Un posicionamiento que “*debería enmarcarse en este objetivo fundamental: la búsqueda de mejoras sociales mediante la modificación de estructuras injustas, indeficientes e irracionales, a través de programas que incidan en la generación y difusión de conocimiento, en la formación de las personas y en la potenciación de proyectos aplicados*” (Pg. 3).

#### *2. Dificultad de cooperar económicamente.*

Comprendemos que en el momento actual de crisis en que nos encontramos, las universidades tienen mayor dificultad para cooperar económicamente con el desarrollo de los pueblos explotados.

#### *3. Cooperación específica.*

Sin embargo, seguimos creyendo que, incluso en periodos difíciles, la obligación de cooperar con quien necesita ayuda subsiste y que, además se puede hacer de otra manera que no sólo no sea gravosa para la Universidad cooperante, sino por lo contrario, sea enriquecedora para ambas partes: para quien da y para quien recibe.

Apoyados en esta posibilidad, proponemos como modalidad de cooperación y como una de las concreciones de esta cooperación en especie, lo que denominamos “TÍTULO COOPERANTE”, por constituirse en un instrumento a través del cual la Universidad puede cooperar y cumplir con su deber de ser un reconocido agente de cooperación institucional y descentralizada.

#### *4. Características del título cooperante.*

4.1. Entendemos por título cooperante aquel master de investigación, previo y preparatorio de la tesis doctoral, que la Universidad española ofrece a un precio asequible a los doctorandos de países empobrecidos.

4.2. La elección de este master, entre los existentes en cada Universidad, puede ser propuesta por aquella entidad, que siendo la promotora de la cooperación, conozca las necesidades de los destinatarios. En función de esas necesidades propondrá a la Universidad como “TÍTULO COOPERANTE” aquel que considere más apropiado.

4.3. Entendemos que el programa del master elegido pudiera sufrir alguna pequeña modificación en sus contenidos, para ajustarse mejor a las exigencias de los destinatarios. Modificación que nunca debería romper los requerimientos del Plan de Bolonia ni los planteamientos de la Universidad donante.

4.4. El “TÍTULO COOPERANTE” supone un ingreso económico en las arcas de la Universidad, si no equivalente al precio oficial estipulado para los universitarios en general, sí uno más modesto, pero que no existiría si se cobrara el precio normal, ya que los posibles alumnos del otro país no podrían sufragarlo y de ninguna manera le sería posible inscribirse en el master doctoral. Dicho de otra manera entre recibir cero o recibir algo, es más positivo y beneficioso para la Universidad española recibir algo.

4.5. El “TÍTULO COOPERANTE” forma parte de la llamada cooperación múltiple o multilateral, porque en él coopera no sólo la Universidad, aportando la titulación académica y cobrando menos, sino también la Comunidad Autónoma correspondiente y los profesores intervinientes en el master ya que de manera totalmente generosa prestan gratuitamente su trabajo.

4.6. El “TÍTULO COOPERANTE” no implica gratuidad absoluta para los alumnos, ya que éstos, aunque no paguen el total de costos del master, sí pagarán alguna cantidad simbólica, demostrativa de su interés y esfuerzo también cooperador. En cualquier caso, el precio que pagarán los doctorandos será muy inferior al que se cobra en sus propios países que, siendo incluso más caro que en España, constituye una de las razones por la cual muchos profesores no pueden acceder a esos programas de doctorado impartidos en su propia nación.

4.7. El “TÍTULO COOPERANTE”, en el caso presente, solicitado por la CEDID, será dinamizado y gestionado, bajo la normativa de la correspondiente Universidad, por esta Fundación CEDID que se hará cargo de los preparativos ajustados a derecho, de buscar al alumnado, contactar con la Universidad o Universidades de los países empobrecidos, principalmente de Bolivia, y de un sinnúmero de operaciones necesarias para llevar a buen puerto la elaboración de las tesis y, por tanto, de la consecución del doctorado.

El análisis de la historia de vida y los diarios de clase del educador se han analizado partiendo, previamente, del establecimiento de una serie de criterios que nos permitiera agruparlos en diferentes categorías, siendo éstas:

1. Los recuerdos sobre el pasado como estudiante universitario de Educación Física.
2. La evolución del yo docente.
3. Las motivaciones profesionales y cómo se vinculan con la labor investigadora del docente.
4. El modo en que van evolucionando las inquietudes investigadoras del educador.

## Bibliografía

- CRUE (2000). *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo*. Córdoba.
- CRUE (2001). *Universidad: Compromiso Social y Voluntariado*. Madrid.
- CRUE (2006a). *Código de Conducta de las Universidades en Materia de Cooperación al Desarrollo*. Madrid.
- CRUE (2006b). *Manifiesto de las Universidades Españolas en la campaña del Milenio y en la lucha contra la pobreza*.
- CRUE (2006c). *Protocolo de Actuación de las Universidades frente a situaciones de Crisis Humanitarias*. Girona.
- CRUE (2007). *Documento de Bases del Observatorio*. Madrid.
- Murillo Zambrana, Orlando. Director del estudio (2004). “LA EDUCACIÓN EN BOLIVIA. INDICADORES, CIFRAS Y RESULTADOS”. La Paz. Ministerio de Educación de Bolivia.
- Rodríguez-Carmona, Antonio (2008). *El Proyección. Bolivia tras 20 años de ayuda externa*. Intermón Oxfam. España.
- Sousa Santos, Boaventura de (2007). *La Universidad en el siglo XXI*. La Paz. Bolivia. CIDES UMSA.

## Autor

Martín Rodríguez Rojo

Profesor Emérito de la Universidad de Valladolid. Departamento de Pedagogía

Tf.: 655 857 217 y 983 423000. Ext. 4301. Fax. 983 423436. [martin@pdg.uva.es](mailto:martin@pdg.uva.es)

Presidente del Voluntariado de la Universidad de Valladolid. Participa en Movimientos Sociales, como Frente Cívico; en la Asociación de Economía Crítica “EconoNuestra”; en proyectos de Cooperación al Desarrollo, como HACIA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA PARA EL DESARROLLO, llevado a cabo en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia; en Colectivos de investigación para la paz, como AIPAZ o Asociación de Investigadores para la Paz. Entre sus publicaciones: Bolivia desde mi ventana (CEDID, 2011), Cómo investigar con Estudio de Casos (CEDID, 2012), Hacia una Didáctica Crítica (La Muralla, 1997); La Educación para la Paz y el Interculturalismo como tema transversal (Taurus, 1995); Didáctica General (Biblioteca Nueva, 2002)

Saavedra, J., Suárez, E. & Ordoñez, V. (2013). Universidad y cambio social en tiempos de crisis: Descripción y evaluación de una práctica docente alternativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 95-113.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186621>

## Universidad y cambio social en tiempos de crisis: Descripción y evaluación de una práctica docente alternativa

Javier Saavedra <sup>(1)</sup>, Enrique Suárez <sup>(2)</sup>, Virginia Ordoñez <sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> Departamento de Psicología Experimental de la Universidad de Sevilla, <sup>(2)</sup> Alumnos de 3º curso de grado en Psicología de la Universidad de Sevilla

### Resumen

En el presente artículo se describe y analiza una práctica docente universitaria en la calle mediante la adaptación de los contenidos de algunas asignaturas a los problemas sociales causados por la llamada crisis económica. Mediante un grupo de discusión celebrado con alumnos y alumnas junto con una pregunta abierta realizada a las personas que participaron en la práctica docente en la calle, se analiza la opinión de éstos sobre la práctica en cuestión y sobre las potencialidades de la Universidad para lograr el cambio social, contribuyendo a la salida de la crisis. Los alumnos y alumnas aceptan y valoran la práctica docente en la calle y la consideran muy positiva para su formación científica. Al mismo tiempo, algunos participantes en el grupo de discusión expresan algunas interesantes reservas a la confrontación dialéctica abierta y argumentada en el aula sobre problemas políticos y sociales. Los alumnos y alumnas señalan las redes formales e informales de las que dispone la Universidad como un recurso comunicativo para ayudar al cambio social. En la discusión se reflexiona sobre el posicionamiento de los alumnos respecto al Poder de la universidad para iniciar el cambio social.

### Palabras clave

Prácticas docentes; cambio social; crisis; Universidad.

---

### Contacto:

Javier Saavedra, [fjsaavedra@us.es](mailto:fjsaavedra@us.es), Departamento de Psicología Experimental, Facultad de Psicología, Universidad de Sevilla, C/ Camilo José Cela, S/N, C.P: 41018 (Sevilla)

## University and social change in times of crisis: Description and assessment of an alternative teaching practice

### Abstract

This paper describes and analyzes a university teaching practice in the street by adapting the content of some subjects to social problems caused by the economic crisis. A focus group with students and an open question to people involved in teaching in the street were carried out. Students' perspective on the practice and the University's potential to achieve social change and contributing to the start of the crisis were discussed. The teaching practice in the street is accepted and valued by the students and is considered very positive for the scientific training. At the same time, some participants in the discussion group expressed some interesting reservations about open dialectic confrontation regarding political and social issues in the classroom. Students emphasize University's formal and informal networks as a communicative resource to help social change. In the discussion we reflect about the positioning of the students regarding the power of the university to initiate social change.

### Key words

Teaching practices; Social Changes; Crisis; University.

### Introducción

En el año 2008, con el colapso de Lehman Brothers se hundió el sistema financiero, afectando a corto plazo a todas las entidades bancarias y por último a la deuda de los estados europeos, especialmente a los del sur. La Unión Europea acudió en auxilio del sistema financiero, apuntalándolo por medio de distintas medidas. Sin embargo, estas medidas no impidieron la falta de crédito, el aumento de los intereses de la deuda debido a la especulación y una dramática disminución de la inversión pública en servicios sociales esenciales que continúa hoy. Esta sucesión de acontecimientos conllevó el aumento del desempleo hasta más de un 30% de la población general, por ejemplo en Andalucía, y más del 50% entre los jóvenes. De forma políticamente correcta estos hechos y sus consecuencias han sido denominados como “crisis económica” aunque desde fuentes menos institucionales se ha nombrado como “estafa” o “robo institucionalizado”. Por lo tanto, la llamada crisis económica está afectando de forma dramática nuestra vida diaria, especialmente a las personas del sur de Europa. No vamos a realizar un análisis económico de la situación, dimensión que queda fuera de nuestro trabajo, pero sí queremos realizar una afirmación fundamentada al respecto sin hacer ningún juicio de valor: las decisiones a nivel político-económico que estamos viviendo suponen un cambio radical en el modelo de estado que ha regido la Europa continental desde el final de la segunda guerra mundial. Dicho de otra manera, los equilibrios entre mundo financiero, político y social han sido modificados y los términos mediante los cuales entendíamos que era un estado democrático ya no son aplicables a nuestra situación. De hecho, la implantación progresiva en nuestro imaginario social del modelo ideológico liberal como alternativa al modelo de estado social de la Europa del siglo XX mediante el uso de los medios de comunicación de masas ha sido analizada desde diferentes perspectivas en los últimos años (Nafstad, Blakar, Carlquist, Phelps y Rand-Hendriksen, 2009; Saavedra, 2007). El modelo liberal configura la

sociedad y las relaciones como un sistema de intercambios y transacciones mediante la libre competencia de ciudadanos, instituciones y proyectos financieros o empresariales. Por el contrario, el modelo clásico europeo del siglo XX tras la Segunda Guerra Mundial implica un modelo democrático y social con un estado del bienestar cuidadosamente regulado.

Si ya se discutía la contribución del modelo tradicional de Universidad a la justicia social (Cunningham, 2007), estos cambios están afectando de forma evidente a la vida universitaria, agravando las desigualdades que se venían padeciendo desde los años 80 del anterior siglo (Spinoza, 2008). No nos referimos sólo a aspectos estructurales que van a afectar a la calidad de enseñanza y las prácticas académicas en nuestra universidad: aumento de alumnos-alumnas por aula, disminución del cuerpo de profesores, deterioro de la práctica de la investigación, deterioro de las condiciones materiales, etc (en el pasado año 2012 la prensa se ha hecho eco habitualmente del empeoramiento de estas condiciones). Nos referimos principalmente a una transformación paulatina de la forma de entender la Universidad Pública, aceptada mayoritariamente y sancionada institucionalmente. Un cambio en la definición de ésta y sus funciones que la acerca al modelo liberal anglosajón (Shumar, 2004; De Wit, 2010). En éste el principio de universalidad si no es eliminado, sí es limitado, la productividad, entendida de forma sesgada y simplista, se convierte en el criterio exclusivo de trabajo académico y la función esencial de la universidad es la producción de técnicos para el sistema productivo y, especialmente, consumidores sin juicio crítico. Conceptos como eficacia, competencia o excelencia son claves en esta idea de universidad (Manzano y Torrego, 2009). De este modo la Universidad se insertaría como un engranaje más en el sistema industrial y financiero. La promoción de empresas spin-off a partir de los grupos de investigación es una muestra de este modelo de universidad.

La subida de hasta un 20% de las tasas universitarias en un solo año pero también importantes medidas en otros ámbitos sociales esenciales como el sanitario, exclusión de la asistencia ambulatoria de los inmigrantes indocumentados o reducción de los servicios sanitarios debido al recorte de 7000 millones de euros, son hechos que demuestran el cambio de modelo de facto que estamos experimentado en España.

¿Debe la universidad ya no sólo en la práctica investigadora, sino principalmente en la práctica docente, aspecto en que nos centramos en este artículo, ocuparse de estas cuestiones? Las palabras de Max Horkheimer (citado en Wodak y Meyer, 2003) ilustran el actual carácter opcional del abordaje crítico de la realidad desde la academia: “Extraer consecuencias para la acción política es la aspiración de quienes tienen intenciones serias, y sin embargo, no existe ninguna regla general, como no sea la necesidad de indagar en la propia responsabilidad”. Algunos autores han sugerido algunos conceptos para denominar un modelo de universidad o una práctica universitaria que se implica y se compromete con la realidad social en la que se sitúa. Por ejemplo, Manzano-Arrondo propone el término “universidad comprometida” (Manzano-Arrondo, 2011), McFarlane el concepto de “ciudadanía académica” (McFarlane, 2005), y de nuevo Manzano-Arrondo utiliza el concepto de “activismo académico” (Manzano-Arrondo, 2011).

Además, si acudimos a los documentos que han dado forma a nuestra legislación en los últimos años, comenzando por la famosa Declaración de Bolonia, parece claro que la función de la Universidad no es sólo formar técnicamente a nuestros alumnos o alumnas sino promover una visión crítica de la realidad y ayudar a la construcción de ciudadanos comprometidos con los problemas que nos acucian. De este modo el compromiso por crear ciudadanos comprometidos y críticos por parte de la Universidad no es sólo producto de una opción personal de determinados docentes, sino que está reconocida por numerosos documentos y declaraciones oficiales. Por ejemplo en los artículos 3 y 9 del Compendio de

la Declaración Mundial sobre la Educación Superior de la Conferencia de la Unesco de 1998 sobre la Educación Superior se reitera este carácter social y crítico.

9. “Las instituciones de Educación Superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas y buscar soluciones para los que se planteen en la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales”.

En el mismo sentido, la Declaración de Londres sobre la Educación Superior en mayo del 2007 enfatiza la dimensión social de la Universidad:

2.18. “La educación superior debería jugar un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel de conocimiento...”

Por lo tanto la respuesta a la pregunta que proponíamos es sí. En el presente artículo queremos contribuir a responder a dos cuestiones o por lo menos reflexionar al respecto. Dando por hecho, que un objetivo de la Universidad es fomentar el espíritu crítico y promover “la cohesión social” la pregunta que sigue es cómo hacerlo. Esta pregunta no es baladí ya que inmersos en la vorágine académica y desmotivados por la falta de recursos, muchos de los docentes carecen de ideas y habilidades para adaptar algunos contenidos de sus proyectos docentes. La segunda pregunta que nos ocupa en este artículo es la siguiente: ¿Cuál es la recepción de los alumnos y alumnas de prácticas docentes alternativas que incluyan de forma crítica el tratamiento de problemas sociales, en este caso, las transformaciones que estamos sufriendo en la universidad y en otras instituciones públicas en los últimos años? ¿También consideran ellos que es misión de la Universidad formarlos como ciudadanos críticos?

Para tratar estas cuestiones proponemos primero la descripción de una intervención docente en la calle de varios profesores universitarios con sus alumnos y alumnas de distintas asignaturas pertenecientes a distintas facultades en la ciudad de Sevilla, el día 28 de marzo del año 2012, día previo a la huelga general. Segundo, el análisis exploratorio de dicha práctica docente mediante un cuestionario diseñado específicamente para la ocasión y la celebración de un grupo de discusión con alumnos y alumnas participantes y no participantes en la práctica docente el día 28 de marzo, con el objetivo de evaluar la práctica y explorar la opinión de los alumnos y alumnas sobre las cuestiones que hemos planteado en esta introducción.

## **Intervención docente**

### **Origen y fundamento de la intervención**

Al inicio del segundo cuatrimestre del año 2012 un grupo de profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla, junto con un grupo de alumnos y alumnas, conscientes de las dificultades de la situación política y económica así como de las repercusiones de ésta en la vida de los estudiantes, decidieron diseñar una intervención docente alternativa de sus asignaturas. Todo ello fundamentado en las funciones de la Enseñanza Superior reconocidas oficialmente y recogidas en numerosos documentos oficiales. Los objetivos de la intervención docente eran los siguientes:

- 1.- Hacer visible nuestra preocupación por las amenazas a los sistemas de protección social, especialmente el sistema educativo.
- 2.- Llevar a la calle el análisis crítico y científico de problemas sociales actuales a la luz de nuestras disciplinas.

3.- Fomentar la responsabilidad social, ciudadanía crítica y la participación activa en nuestros alumnos.

4.- Implicar a la ciudadanía en nuestra reflexión y debate creando así lazos de unión con la sociedad.

### Descripción de la intervención

La intervención docente abarcaría una mañana y supondría:

1. La adaptación de algunos contenidos curriculares de asignaturas del grado de psicología, así como otras posibles asignaturas de otros grados cuyos profesores responsables se adhieran a la problemática que estamos sufriendo: crisis económica, social y de valores.

2. Impartir dichos contenidos en la calle, en los alrededores de nuestro campus, en un espacio compatible con el tránsito normal, en un formato de seminario, con la intención de crear reflexión y debate entre nuestros alumnos y alumnas y la ciudadanía en general. La intervención incluirá a los alumnos de los profesores implicados durante las horas de docencia.

Con el objetivo de recabar los máximos apoyos, se elabora un folleto informativo haciéndolo llegar tanto al equipo decanal como a la delegación de alumnos y alumnas.

Los alumnos y alumnas de las asignaturas que se iban a impartir en la calle y con contenidos adaptados fueron consultados en días anteriores solicitando su opinión y conformidad. Se abrió un breve debate en el aula sobre la necesidad y conveniencia de estas intervenciones. Aunque hubo algunas discrepancias entre los alumnos y alumnas, todos y todas reconocieron que la intervención podría ser formativa y enriquecedora. Se explicó a los alumnos y alumnas que la intervención sería un acto académico formal, aunque se impartiera de una forma especial. Entre los profesores que mostraron su interés en participar se decidió la fecha del 28 de marzo del año 2012. Finalmente participaron en la intervención, impartiendo docencia, cuatro profesores de la Facultad de Psicología y un profesor de la Facultad de Economía, además de otro número de profesores que participaron como público ya que no tenían docencia ese día.

Se informó a la Delegación del Gobierno de la celebración de estas clases en la calle. De hecho, una pareja de policías nacionales se presentó en una de las clases para verificar la información de la que disponían. Tras una breve conversación, se retiraron.

Las clases se celebraron en el Campus de Ramón y Cajal en una amplia acera enfrente de la Facultad de Relaciones Laborales y Derecho a pocos minutos de las Facultades de Económicas, Empresariales, Psicología, Filosofía y Educación. El único material del que dispusimos fue una pizarra móvil y un megáfono que finalmente no fue usado. En total pasaron durante la mañana sumando los alumnos de los cuatro grupos que participaron un total de 83 alumnos y alumnas, sin contar el público transeúnte que se sumó a la actividad y que participó con preguntas y comentarios.

### Contenidos Docentes

#### Psicología de la memoria

En la asignatura de Psicología de la Memoria, a la cual pertenecían dos de los grupos de alumnos y alumnas, se trabajó sobre los déficits en los sistemas de memoria, especialmente el sistema de memoria episódico. Se describieron estos problemas, que podemos encontrar por ejemplo en muchas demencias. Al mismo tiempo se discutió cómo las presiones, control y condicionamientos políticos-económicos también pueden afectar nuestra memoria incapacitándonos para actuar como ciudadanos libres. Para trabajar sobre estas cuestiones

se propuso un extracto de la novela de George Orwell “1984”. Los alumnos y alumnas disponían de este pasaje una semana antes para poder reflexionar sobre él. En este pasaje de la novela, George Wilson, protagonista de la obra, inicia clandestinamente un diario, lo cual estaba perseguido por el estado. Wilson muestra grandes dificultades para realizar un relato de sí mismo evidenciando problemas que muestran afectación a diversos sistemas de memoria, en este caso, causados por condicionantes políticos.

Las preguntas que se propusieron a los alumnos y alumnas para el debate sobre el texto de George Orwell fueron las siguientes:

- 1) ¿Qué sistemas de memoria crees que tiene afectado el protagonista de la novela?
- 2) ¿Cómo denominarías los problemas de amnesia que sufre Winston?
- 3) ¿En qué tareas presenta problemas el protagonista de la novela? ¿Adviertes alguna otra función cognitiva deteriorada?
- 4) ¿Por qué piensas que el Estado había prohibido el uso de diarios? Imagina una sociedad en la que todos sus miembros padecen los mismos problemas que Winston: ¿Qué consecuencias políticas, sociales y personales conllevaría?

Se discutió sobre cómo afecta el uso de un lenguaje ambiguo, confuso y paradójico en algunos sectores de la política y la prensa y el efecto de este uso del lenguaje en nuestros procesos cognitivos. Se comparó este uso con la neolengua, nuevo idioma impuesto por el estado totalitario en la obra “1984”, en el cual los miembros del partido único podrían contradecirse explícitamente en una misma oración, ser conscientes de ello, al menos en un principio, y al mismo tiempo enorgullecerse por someter la verdad a las necesidades del partido.

#### Psicología Cultural

Uno de los grupos participantes pertenecía a la asignatura de Psicología Cultural. De forma integrada con los contenidos de la asignatura de Psicología de la Memoria, se planteó la cuestión de cómo afectan en nuestra memoria autobiográfica, en la construcción de la identidad y en nuestras relaciones interpersonales los cambios en el sistema laboral que se están proponiendo. Para ello se propuso la lectura del primer capítulo del libro “La erosión del Carácter” de Richard Sennet. En este capítulo se describen los cambios en la vida personal de un alto profesional en los Estados Unidos de origen europeo, llamado Rico, en comparación con la vida de su padre (Enrico). Se explicaron brevemente las propiedades de los relatos sobre nosotros mismos, nuestras narrativas, y su influencia en la construcción de nuestra identidad y nuestra integración en la sociedad.

Las preguntas que se sugirieron a las alumnas y alumnos para debatir en la clase fueron:

- 1) ¿Qué funciones o propiedades dice el autor que tienen los relatos que contamos sobre nosotros mismos?
- 2) ¿En qué se diferencian los relatos de sí mismo de Enrico (Padre) y Rico (hijo)? ¿Cómo han influido las condiciones laborales de Rico en la construcción de su relato?
- 3) ¿Por qué siente Rico confusión, ansiedad e incertidumbre? Rico es una persona de éxito económico. En España sabes que hay más de cinco millones de parados, mucho de ellos jóvenes. ¿Cómo crees que afectará al relato de sí mismo de un/a joven la falta de empleo, la precarización y la falta de autonomía?

Para aquellos que hayan leído los dos textos:

¿Qué semejanzas y diferencias encuentras en cuanto a sistemas de memorias y construcción de la identidad entre Winston (protagonista de 1984) y Rico (personaje real del ensayo de Richard Sennett)

### Diseño y Análisis de Datos en Psicología I

La actividad implicada en esta asignatura se denominaba “Psicología de la crisis”. En principio, se había programado la actividad para mostrar que la reforma laboral y los recortes sociales se asientan en posiciones ideológicas que acuden a datos como excusa, pero no como fuente de inducción. No obstante, esta clase tuvo que transformarse. La coordinadora de alumnos de la Universidad de Sevilla (CADUS) había convocado con urgencia asambleas por centros que comenzaban a la misma hora en que estaba programada esta sesión en la calle. Legalmente, una convocatoria de asamblea de estudiantes inhabilita la realización de clases. Por este motivo y sobre la marcha, se decidió no impartir la clase que estaba programada pero respetar la convocatoria abordando otro asunto: una lectura de la crisis desde una perspectiva psicológica.

La sesión se inspiró principalmente en el texto de Manzano-Arrondo (2011) —que realiza una lectura del comportamiento de la crisis en mercados, agentes y ciudadanía desde una perspectiva psicológica—, la descripción de Torres (2009) —que presenta de forma comprensible el origen y mantenimiento de la crisis— y la validez psicopolítica de Prilleltensky (2008) —que plantea realizar aportaciones que no solo sean científicamente consistentes sino que promuevan justicia social.

Se abordaron varios aspectos fundamentales para entender la crisis desde un punto de vista psicológico. La dinámica consistió en una disertación inicial y una conversación posterior con el público, que fue guiando el desarrollo de una sesión que se extendió por dos horas. Un concepto clave es la confianza: cómo los agentes necesitan construir confianza para realizar inversiones, incluso sabiendo que la materia sustantiva de intercambio no justifica ni el precio ni las decisiones. Un aspecto relacionado son las negociaciones implícitas que permiten a un conjunto de agentes beneficiarse de un comportamiento económicamente injustificado pero que genera réditos monetarios. La confianza permite certidumbre y las personas son capaces incluso de admitir dosis de mentiras y de discursos incoherentes o increíbles a cambio de obtener certidumbre. Otro concepto clave es el *estado de excepción*: un discurso que permite justificar la implementación de medidas presentadas como excepcionales para vencer al enemigo (inestabilidad económica, desconfianza de los mercados, recesión económica...) en una auténtica guerra que, como todas las guerras, exige de la ciudadanía un elevado espíritu de sacrificio.

## **Método**

A continuación describimos los dos procedimientos de obtención de datos sobre nuestra intervención docente en la calle. Algunos asistentes al acto Universidad, Calle y Crisis respondieron a una pregunta abierta sobre las potencialidades de la Universidad para contribuir al cambio social. Semanas después de la celebración de las clases en la calle, se organizó un grupo de discusión para explorar las actitudes, sentimientos, creencias y experiencias de un grupo de estudiantes en relación con la actividad.

### *Participantes*

Los estudiantes que respondieron a la pregunta abierta formulada durante el acto Universidad, Calle y Crisis fueron 47. Todos procedentes del Campus Ramón y Cajal de la

Universidad de Sevilla, en el que se encuentran las facultades de Derecho y Ciencias del Trabajo, Ciencias de la Educación, Psicología, Turismo y Finanzas, y Ciencias Económicas y Empresariales. De ellos, 43 eran estudiantes de psicología y 4 del resto de facultades del campus.

En el grupo de discusión participaron 6 estudiantes de la Universidad de Sevilla que cursaban primer y segundo curso de Grado en Psicología. Sus edades estaban comprendidas entre los 18 y los 22 años, siendo la media 20.1 años. La distribución de sexos fue equitativa. Todos los participantes habían participado en acciones reivindicativas o de protesta en los meses previos a la recogida de datos. Cuatro de ellos participaron en la actividad Universidad, Calle y Crisis.

#### *Materiales*

La pregunta abierta que se formuló a los asistentes al acto era la siguiente:

*Dígame qué cree que podría hacer la universidad para ayudar a salir de esta situación.*

Ésta formaba parte de un trabajo que realizaron unos alumnos de la asignatura Análisis de Datos en Psicología I.

Para la realización del grupo de discusión los moderadores disponían de un guion con nueve preguntas (ver anexo I) que fueron consensuadas por el equipo investigador. Éstas se repartían en tres temáticas: A) pertinencia del acercamiento científico de la universidad hacia los problemas sociales y políticos, B) importancia de la comunidad universitaria en la resolución de los problemas sociales y políticos, y C) evaluación de la actividad de clases en la calle.

#### *Procedimiento*

Tres alumnas de la Facultad de Psicología pasaron el cuestionario en el que estaba incluida la pregunta abierta de la que nos serviremos en este estudio durante la mañana en la que se celebró la actividad de clases en la calle. Se preguntó a aquellas personas que estaban atendiendo o habían estado atendiendo a las clases que se impartían.

La sesión de grupo de discusión se celebró el 6 de junio de 2012. Dos miembros del equipo investigador actuaron como moderadores y otro como ayudante. La sesión registrada íntegramente en vídeo se transcribió posteriormente. Los moderadores formularon preguntas adaptándose a la evolución temática del discurso de los participantes y abrieron y cerraron la sesión. El ayudante supervisó la grabación y tomó notas de campo para facilitar el posterior análisis. El grupo de discusión duró una hora y tres minutos.

El grupo de discusión se celebró en medio de un periodo de protestas de dos semanas en el que la docencia de la Universidad de Sevilla paró por completo. El contenido de algunas intervenciones se vio influido por este hecho, por lo que este dato es necesario para entender el análisis del discurso de los participantes.

#### *Análisis*

Las respuestas a la pregunta abierta se agruparon en varias categorías de acuerdo con su semejanza. En el apartado de resultados se ofrecerán descripciones de las categorías y sus frecuencias.

Para el análisis del grupo de discusión se acudió a algunos de los presupuestos de la teoría fundamentada (Clarke, 2005; Glaser y Strauss, 1967). La teoría fundamentada es un método de análisis cualitativo de contenido muy utilizado en investigación psicológica. Las transcripciones del grupo de discusión se analizaron por separado por los tres autores del artículo. En una primera fase los investigadores codificaron las temáticas principales y

especialmente las cuestiones más problemáticas que crearon divergencia de opiniones entre los participantes. Recordamos que las cuestiones principales que se exploraban eran la percepción de los alumnos y alumnas de la intervención docente en la calle y el papel de la universidad y sus potencialidades en los procesos de cambio social.

En una segunda fase mediante una sesión de análisis grupal se volvió a visionar el video del grupo de discusión y los investigadores expusieron las categorías seleccionadas justificando éstas. Las categorías fueron discutidas y puestas en común y solamente se consideraron aquellas categorías y los análisis que disfrutaron de consenso entre los investigadores.

En la tercera fase se volvió a analizar en grupo las transcripciones de acuerdo con las categorías acordadas, se establecieron relaciones entre las mismas y se reagruparon de la forma más parsimoniosa posible.

## Resultados

### Tipos de respuestas a la pregunta abierta

El análisis de las respuestas a la pregunta abierta nos ha devuelto cuatro tipos principales de respuestas que describimos a continuación.

Trece respuestas hacen referencia a mejoras en el acceso a la universidad, facilitación de los estudios o de la inserción laboral (más prácticas). Es decir, estos alumnos y alumnas hacen énfasis en cuestiones prácticas para mejorar la situación específica del alumnado durante los estudios (bajada de tasa y aumento de las becas) o en la salida laboral de estos estudios. En esta categoría entra el 28% de las respuestas.

Otro 26%, 12 respuestas, puede incluirse en una categoría llamada acción social. Esta parte del alumnado preguntado afirma que la universidad puede promover el asociacionismo, la sensibilización y la acción comunitaria para transformar la sociedad.

Ocho respuestas, el 17%, están relacionadas con la promoción del espíritu crítico, el debate y el aumento de la calidad educativa. Estos alumnos y alumnas defienden que a través de procesos educativos de calidad y el análisis crítico es posible ayudar a salir de la situación de crisis que padecemos.

Un número igual de alumnos y alumnas afirma que no saben qué podría hacer la universidad. A este 17% de respuestas se le podría sumar la de un alumno o alumna que afirma explícitamente que la universidad no puede hacer nada para ayudar a salir de la situación de crisis. Con lo cual el porcentaje llegaría al 19%.

Por último hay una serie de respuestas que no pueden ser incluidas en estas categorías. Dos alumnos/as afirman que es necesario reducir gastos, otro asevera que hay que preparar al alumnado para la verdad o exigir rendimientos mínimos.

### Análisis del grupo de Discusión

Hemos hallado cuatro grandes categorías surgidas del análisis del grupo de discusión. Estas categorías son: “Las funciones de la universidad y el concepto de ciencia”, “el debate social en el aula, la reflexión crítica y el temor al adoctrinamiento”, “recursos de la Universidad para cambiar la sociedad” y “evaluación de la docencia en la calle: la intervención docente en la calle como medio de formación científica”. A continuación describimos cada una de ellas justificando nuestros análisis con extractos del grupo de discusión.

*Las funciones de la universidad y el concepto de Ciencia*

Respecto a la cuestión de si es misión de la universidad acercarse a los problemas sociales y políticos desde una perspectiva científica, se advierten claramente dos posiciones relacionadas íntimamente con el concepto de ciencia. Por una parte, algunos participantes defendían que la ciencia no puede desligarse de los procesos sociales, entre otras razones porque la ciencia está condicionada por factores políticos, sociales y, por lo tanto, históricos. Las personas que defendían esta concepción de ciencia afirmaban que la ciencia no puede desentenderse de las condiciones políticas en las cuales se desarrolla.

*Extracto 1 (E1) Hombre. Minuto 1:25*

“Yo, igual que Carmen, estoy de acuerdo y sobre todo en esta última línea de que la ciencia es algo que no está independiente de la sociedad, que está al servicio de la sociedad porque nace de ella. Entonces, no puede enajenarse en este sentido de la actualidad y de los problemas que le causan, porque la ciencia la compone también la sociedad. Había una cita que decía que, en el laboratorio de Pavlov, cuando iba a ser la revolución Bolchevique dijeron... estaba la revolución a las puertas, pero él dijo: La revolución puede esperar, la ciencia no.”

Sin embargo, como se puede apreciar en el siguiente extracto, otros participantes matizan esta posición. Sin oponerse a que la Universidad trate de cuestiones políticas y sociales rechazan el término de “misión” o “función” y proponen el término de “opción”. Es decir la universidad puede tratar estas cuestiones pero no tiene la obligación de hacerlo. Estas personas exponen un concepto de ciencia más objetivo, aséptico y ahistórico, independiente de las situaciones políticas y sociales para defender su posición. De este modo extirpan la necesidad de que la Universidad y la Ciencia se involucren en cuestiones políticas y sociales, como si hubiera de salvarla de aspectos que no son “científicos”.

Respecto al rechazo del concepto de “misión” u “obligación”, resulta interesante que algunos autores han percibido un descenso del uso de palabras como “solidaridad” u “obligación” en los medios de comunicación de masas en los últimos años en relación con el auge de la globalización y de los modelos neoliberales (Nafstad, Blakar, Carlquist, Phelps y Rand-Hendriksen, 2009). Probablemente la palabra “opción” no resulte tan antigua como “misión” y esté más adaptada a los valores de la sociedad de consumo (Saavedra, 2007)

*E2. Hombre. Minuto 3:55*

“Yo, totalmente también lo llamaría opción, porque estamos tratando... o sea, contra lo que se manifiesta uno o contra lo que se queja es algo político, que es todo lo contrario a lo científico, ¿no? Digamos que es un fallo en un sistema que hemos creado nosotros como humanos. Hombre, la ciencia es así porque es así, es totalmente empírica. La política es algo inventado por nosotros. Entonces, somos científicos, aunque algunos digan que no. Tenemos la opción y el deber de hacerlo, no la misión. Está bien que lo hagamos, pero no es tan obligatorio, tan necesario como para otras personas.”

El debate sobre esta cuestión nos ha llevado a la espinosa pregunta respecto a qué entendemos por ciencia y qué tipo de concepción de ciencia estamos transmitiendo a nuestros alumnos/as. El mito de una ciencia ahistórica, impoluta e independiente de la coyuntura política que progresa paulatina y acumulativamente no resiste un análisis empírico y ha sido rechazado desde diversas disciplinas (Harman, 2011; McComas, 1996; Sarewitz, 1996). En este sentido, creemos que es necesario discutir críticamente esta idea de ciencia con nuestros alumnos y alumnas desde los primeros años de estudio independientemente de la disciplina científica. Es importante señalar que aun defendiendo

esta idea de ciencia, los alumnos no se han opuesto frontalmente a tratar los problemas sociales aunque sí han matizado su posición.

#### *El debate social en el aula, la reflexión crítica y el temor al adoctrinamiento*

Se produce una situación similar a la anterior cuando se pregunta sobre el debate social en el aula. El discurso de los participantes diverge y encontramos dos posturas. Por una parte, encontramos que se aboga por el debate abierto sobre aspectos sociales y políticos, aunque se puntualiza enfáticamente que estas cuestiones deben tratarse en clase siempre y cuando se evite el adoctrinamiento y la presión. Se alude a esta práctica docente como una buena herramienta para trabajar el pensamiento crítico.

#### *E3. Mujer. Minuto 5:30*

“A mí me parece buena. Bueno, claro, dentro de unos límites. O sea, lo que yo no veo bien es la presión. Siempre que una persona se posiciona de alguna forma presionando a los demás, eso no me parece bien. Pero si se hace desde el respeto y bien fundamentado, al contrario, yo creo que es bueno porque es... Sobre todo si se hace con diferentes perspectivas. Si, por ejemplo, diferentes profesores lo hacen, eso puede ayudar a fomentar un pensamiento crítico en la gente y a hacer que ésta también se posicione. Muchas veces venimos aquí y nos sueltan un rollo que nos tienen que soltar y, realmente, la gente se va a su casa sin preguntarse cosas.”

Frente a esta opinión, encontramos que parte de los participantes se decanta por la objetividad en clase. El abordaje de los problemas políticos y sociales es algo que debe relegarse al contexto extrauniversitario, aunque se percibe que estas actividades son algo necesario, dada la gravedad de la situación. Uno de los argumentos en contra de la práctica es la posible influencia del profesor en el pensamiento del alumnado. Esta opinión se opone al fomento del pensamiento crítico en el sentido de que concede poca madurez al alumnado y poca fuerza a su marco de creencias y opiniones, el cual puede sucumbir ante el argumento de autoridad.

#### *E4. Hombre. Minuto 6:43*

“Yo creo que en clase no. Fuera, en plan que a lo mejor organizaran un debate o lo que sea, o los alumnos le preguntaran, sí que veo que se tiene que posicionar y tal, porque todo el mundo lo hace. Sobre todo si es tan descarado como está pasando últimamente. Ahora, dentro de la clase sí que creo que tiene que ser más objetivo, y que cada uno no se viese influenciado por la opinión del profesor.”

La posibilidad de herir la sensibilidad del alumnado y de que se dañe la imagen que proyecta el profesor también es utilizada como argumento en contra del abordaje fundamentado de los problemas sociales en el aula. El hecho de que las opiniones de una persona puedan influir en las de otra se desnaturaliza y se le confiere una connotación negativa, limitando las posibilidades de que se produzca debate e intercambio de ideas.

#### *E5. Mujer. Minuto 9:49*

“Puede ser contraproducente, ¿no? Aunque tú des tu opinión desde un respeto, desde una idea totalmente... es mía, yo no quiero herir a nadie, no quiero molestar. Pero aún así, siempre va a haber alguien que se sienta ofendido por lo que tú dices si no está de acuerdo contigo. Siempre.”

Aunque ambas posturas discrepan en si esta práctica debe darse o no, encontramos en las dos la misma precaución hacia el adoctrinamiento y la presión. Durante todo el grupo de discusión, cualquier debate en torno a la posibilidad de convencer o verter opiniones ha requerido una matización, cuando con otros conceptos y posibilidades de acción no ha sido

así. Por tanto, parece que no está clara la diferencia entre el hecho de intentar convencer a una persona y el hecho de forzar, manipular o presionar a alguien para que cambie la orientación de sus opiniones y creencias (a este respecto ver también el extracto 7). Cabría preguntarse qué entienden los participantes en el grupo de discusión por “enfrentamiento dialéctico” y de los recursos retóricos de los que disponen para el mismo. Aunque no es el caso de los participantes en nuestro grupo de discusión, la asepsia dialéctica y las reservas al enfrentamiento dialéctico podrían derivar en neutralidad o indiferencia. De acuerdo con el 17% de los alumnos/as que respondieron a la pregunta abierta creemos esencial entrenar las capacidades dialécticas de los alumnos y alumnas universitarios fomentando sus recursos retóricos y su espíritu crítico ya que esta falta de recursos puede ser la causa de la sensación de vulnerabilidad al adoctrinamiento.

De acuerdo con el modelo propuesto por Watt *et al.* (2003), algunos de los alumnos podrían encontrarse en una etapa precrítica en su desarrollo sociopolítico, momento en el que empieza a generarse conciencia crítica sobre la desigualdad social, pero en el que se conservan ciertas defensas cognitivas frente a la reflexión profunda de los problemas sociopolíticos y del rol del individuo en los mismos.

#### *Recursos de la Universidad para cambiar la sociedad*

Según los participantes en el grupo de discusión el principal recurso de la comunidad universitaria para cambiar la realidad social es hacer uso de todas sus redes formales e informales para presionar informando y exponiendo denuncias y críticas. También se señala tangencialmente la influencia a largo plazo de la universidad en las nuevas generaciones mediante el proceso educativo. Aunque se señalan algunas acciones formales realizadas de denuncia como la carta de los rectores en contra de las reformas educativas y acciones individuales, se remarca la pasividad de la comunidad universitaria. Al tiempo que se señala la importancia del uso de estas redes, algunos alumnos/as han expresado su perplejidad ante el poco eco en los medios de algunas de sus acciones y han llegado a expresar, como se puede ver en extracto 6, cierta impotencia.

#### *E6. Mujer. Minuto 25.48*

“Yo creo que en la realidad la herramienta más fuerte que tenemos es hacer presión y para eso necesitamos la ayuda de muchas cosas, como participación individual, participación especialmente sobre todo de los medios de comunicación y yo creo que muchas veces con el simple interés no podemos llegar a lo que lo que nos proponemos... es verdad ha habido muy buenas ideas parece ser que no podemos llegar a más... No lo sé

Moderadora: ¿Por qué no se puede llegar a más?

Yo es que a mí me ha sorprendido mucho especialmente con los medios de comunicación es lo que a mí más me ha impactado. Lo que ha pasado aquí en Sevilla me ha parecido importante Y he hablado con gente de muchos sitios y ni se han enterado, y si lo mencionan ¡lo hacen de qué manera!”

En este sentido hay que indicar que el 19% de las personas que respondieron a la pregunta abierta durante la intervención en la calle afirmaron que no saben qué puede hacer la universidad y una persona afirmó explícitamente que la universidad no puede hacer nada. Consideramos este dato, un 19%, muy relevante de cierto estado de shock y desesperanza en la población universitaria que quizás no haga más que reflejar el estado de la población general.

En el siguiente extracto, número 7, se evidencia lo que afirmábamos en el sub-apartado anterior sobre las reticencias a “convencer”. Además de ello, la alumna hace énfasis en la

importancia de las redes informales para contrarrestar el discurso que etiqueta a los estudiantes/as como preocupados exclusivamente por sus tasas.

*E7. Mujer. Minuto 40.56*

Participante A: “El boca a boca para mi es esencial. Si todas las personas que pertenecen a la comunidad universitaria que son [...] y más si todas esas personas se dedicaran a su círculo más cercano... yo voy a luchar por esto, esto, y esto por esto, esto y esto [...] Mi queja no es porque me guste quejarme... por lo menos la información va a llegar, por lo menos se van a enterar de algo.

Participante B: “Es que parece que queremos como convencer a la gente”

[...]

Participante A: “No, si tú estás diciendo Se están manifestando por que le van a subir las tasas y no quieren pagar más dinero, entonces yo quiero que la gente que piense eso sea no sólo por eso que a mí lo que quizá lo que más me importa no es que se paga más dinero sino que es por lo que se está cometiendo contra mí [...]”

Por último es necesario algún análisis sobre el posicionamiento del profesorado por parte de los participantes en el grupo de discusión. Aunque los miembros de grupo de discusión indican la existencia de un reducido grupo de profesorado comprometido, hacen énfasis en la pasividad y la falta de participación de la mayoría del profesorado, especialmente en cuanto respecta a la utilización de todas las redes formales disponibles para la denuncia. Cuando se comentó el paro académico acontecido en la Universidad de Sevilla antes del verano del 2012, el profesorado fue indirectamente posicionado en oposición al alumnado. Algunos alumnos y alumnas consideraban la opinión favorable del profesorado al paro académico interesada y descomprometida ya que no le suponía ningún perjuicio. Una alumna remarcó la pérdida de fuerza y el sin sentido del distanciamiento entre profesorado y alumnado.

*Evaluación de la docencia en la calle: La intervención docente en la calle como medio de formación científica*

Todos los participantes, hubieran asistido o no a las clases en la calle e independientemente de las opiniones vertidas anteriormente, valoraron muy positivamente la acción. Veamos brevemente a continuación cuales son los aspectos que consideraron más relevantes. Es muy interesante que algunos alumnos y alumnas hicieran énfasis en el carácter académico de la intervención y en la importancia de la práctica para su formación científica. De hecho un alumno, como se puede leer en el extracto 8, contrapuso la utilidad de esta práctica docente y su metodología con la práctica tradicional en el aula.

*E8. Hombre. Minuto 48.05:*

“Yo como me sentí fue que... todo lo contrario a como a veces me he sentido... aproveché más el tiempo más aún que en una clase la que nos correspondía en su momento, porque estamos viendo cosas de psicología, de economía de la situación actual con una discusión de opiniones y de ideas que fue bastante rica, como me sentí que fue útil...”

En el siguiente extracto (extracto 9) un participante en el grupo de discusión remarca las reacciones de la gente, viandantes, como un aspecto relevante de la intervención en la calle. Otros participantes comentan este aspecto, debatir de forma abierta con la gente de la calle sobre cuestiones que nos acucian desde una perspectiva académica, como algo muy enriquecedor en la práctica. En este sentido, una alumna habla de “choque de ideas” para describir el debate que aconteció en la calle y otro alumno afirmó que las clases en la calle

“estimulaba las conciencias”. También se puede observar en el extracto 9 el hincapié en el carácter científico de la intervención.

Eg. Hombre. Minuto 46.54:

“Yo lo que fue el contenido de la clase me gustó un montón porque estábamos en un ambiente completamente científico [...] quieras que no que como científico, como futuro científico me hizo implicarme más en lo que es la psicología política y luego la reacciones de la gente de la calle me pareció muy bonitas especialmente de la gente mayor [...] La iniciativa me pareció genial por supuesto el apoyo faltó [...]”

Una alumna, tras alabar el intento de innovación de una práctica docente, opinó que la implicación activa de alumnas y alumnos es imprescindible para la renovación de las prácticas docentes. Es decir que la renovación de las prácticas docentes va acompañada con la renovación de las prácticas de los estudiantes.

Especialmente los participantes estimaron de mucha ayuda el esfuerzo por aplicar contenidos docentes del programa de las asignaturas a problemas sociales reales. De hecho se preguntaron por qué no se hacía más habitualmente. También una alumna consideró muy importante el carácter experiencial de la intervención docente en la calle ya que el contexto era completamente distinto al ortodoxo académico, es decir el aula o el laboratorio.

Estimamos el hecho de adaptar el programa docente a la intervención en la calle como una característica distintiva de nuestra práctica respecto a otras clases en las calles que se han celebrado en los últimos meses en toda España como medio de concienciación y denuncia. En nuestro caso los contenidos que se impartieron en la calle formaban parte del programa docente y eran evaluables. Por lo tanto, aunque los contenidos estaban adaptados y el contexto era especial, no se puede considerar la práctica como extra-académica. Los alumnos y alumnas eran conscientes de este hecho.

Mientras que en otros momentos del grupo de discusión se pudieron observar diferencias, respecto a la valoración de las prácticas docentes en la calle se observó unanimidad. Tan sólo hubo diferencias en la evaluación de la asistencia. Mientras algunos participantes se confesaron decepcionados por la poca asistencia, otros participantes valoraron especialmente, aparte de la percepción de la más o menos asistencia, la implicación, el compromiso y la participación de los alumnos y las alumnas públicamente en la calle.

## Conclusiones

Para finalizar y a modo de resumen reflexionamos sobre las ideas esenciales resultantes de nuestro trabajo. Creemos que es importante resaltar el grado de sorpresa, shock y, en algunos casos impotencia que expresan los alumnos y alumnas, recordemos que en nuestro caso socialmente activos y comprometidos, ante la toma de conciencia de los cambios en el modelo de sociedad que están aconteciendo. Presentamos un último extracto que deja muy clara esta sensación.

*Extracto 10. Mujer. Min 36.*

“Esto lo he hablado con gente, yo creo nuestra generación realmente no está preparada para lo que se le está viniendo encima, quiero decir nosotros estamos pensando ahora que vamos a percibir pérdidas, pero realmente en nuestra vida no hemos percibido muchas pérdidas, entonces ahora, esto es lo que tú has dicho, es nuevo totalmente para nosotros, esto es muchísimo más grave que lo de la guerra

de Irak, se están cargando nuestro futuro, el futuro de todo, el futuro de la educación, el futuro de un país [...] no sé desde aquí de alguna forma podría fomentarse [la resistencia] lo que pasa es que no sé, también desde la actividad docente [...]"

A pesar de esta sensación de impotencia, compartida probablemente con el resto de la población, los participantes en el grupo de discusión tienen muy claro que un recurso esencial de resistencia es construir y defender redes de comunicación independientes. Recordemos que el 26% de las respuestas a la pregunta abierta se refieren a la creación de redes, participación y asociacionismo. Sin lugar a dudas, los jóvenes saben mejor que nadie que las nuevas tecnologías de comunicación permiten configurar representaciones de la realidad que puedan enfrentarse a la ideología dominante. Algunos autores, como Castell (2010) conectan los nuevos medios de comunicación y las redes que se conforman alrededor de éstos como instrumentos de creación de significados alternativos y por lo tanto de poder. En este sentido, los alumnos y alumnas valoran muy positivamente con más o menos matices nuevas prácticas docentes que conecten la academia con la calle y con los ciudadanos de fuera de la Universidad.

Es llamativo el hecho de que los alumnos no señalen explícitamente la función universitaria de creación de conocimiento e investigación como posibles instrumentos para afrontar la actual situación de injusticia, aunque es posible que esa afirmación se encuentre implícita en algunos de los comentarios de los participantes en el grupo. El modelo epistemológico anglosajón, actual y globalmente aceptado, está impregnado de un empirismo aséptico idealizado que individualiza los problemas sociales (Martín-Baró, 1986; Montero, 2005). Dicho modelo podría estar internalizado por los alumnos, eclipsando en su imaginario la posibilidad de un modelo de ciencia y universidad que dé respuesta a los problemas de nuestra sociedad.

A pesar de la importancia concedida a la construcción de redes y a la comunicación, en ocasiones los participantes en el grupo de discusión parecen no disponer de recursos retóricos para el enfrentamiento dialéctico, temen caer en una red de araña adoctrinadora. En este marco la palabra "convencer" denota rasgos semánticos negativos, se defiende un concepto de ciencia aséptico y se sospecha del debate político y social en el aula. Y es en esta paradoja donde creemos que llegamos a uno de los núcleos de nuestro trabajo. Los participantes en nuestro grupo, jóvenes entre 18 y 22 años, han vivido en una sociedad donde los ejes conceptuales de igualdad de oportunidades, derechos y legalidad han constituido el marco ilusorio, aunque no por ello menos eficaz, de una realidad que se percibía como protectora y que no había que violar. El viaje que muchos de estos jóvenes están recorriendo es un viaje hacia otro paradigma que en muchos sentidos traiciona las premisas de la realidad construida anteriormente. La nueva realidad o paisaje mental, por no decir representación cognitiva, que muchos de estos jóvenes están construyendo es un paisaje donde la igualdad de oportunidades y la defensa de la Ley están siendo sustituidas por la creación de un Poder alternativo (Manzano, 2009). La dolorosa conciencia que estos jóvenes están tomando es que la Ley o el Derecho no fundamentan la sociedad como creían y que "El poder está en el centro de la estructura y dinámica de la sociedad" (Castell, 2010). Este viaje está jalonado, como es lógico, por paradojas, contradicciones y disonancias.

Cuando hablamos de poder nos estamos refiriendo principalmente a la capacidad para crear nuevos significados que reten los discursos institucionales promoviendo redes alternativas de difusión.

Como afirma Mulgan (citado por Castell, 2010, pp.41):

“[...] De las tres fuentes de poder [del estado] la más importante para la soberanía es el poder sobre las ideas que da lugar a la confianza. La violencia sólo puede usarse de forma negativa; el dinero sólo puede usarse de dos formas: dándolo o quitándolo. Pero el conocimiento y las ideas pueden transformar las cosas, mover montañas y hacer que el poder efímero parezca permanente”.

Los alumnos y alumnas pueden barruntar este poder de la Universidad pero no parecen saber articularlo de una forma eficaz; dificultad que pudiera extenderse a toda la comunidad universitaria.

Como se describía en la sección de resultados, la posible fase de reflexión precrítica (Watts et al., 2005) en la que se encuentran algunos alumnos insta a tomar partida por un esfuerzo docente en el que se entrenen habilidades de análisis, diálogo, comprensión e integración. Más aún, cuando como hemos visto los alumnos y alumnas aceptan y valoran estas nuevas prácticas dentro de su formación académica. Siguiendo esta línea, como apunta Montero (2005), para asegurar una praxis hacia el cambio social y la construcción de poder que sea operativa, no basta con la actividad transformadora si ella no va acompañada de reflexión crítica; siendo también un elemento nuclear de este proceso la construcción de una identidad social a través del diálogo, la comprensión y la internalización del otro para fortalecer los aspectos relacionales del trabajo en comunidad. En relación con este último punto, se observó en el grupo de investigación que los alumnos perciben una pasividad y distanciamiento del profesorado que dificulta la labor comunitaria y la consecución de objetivos que favorezcan a todo el colectivo universitario.

## Bibliografía

- Clarke, A. E. (2005) *Situational Analysis: Grounded Theory After the Post-modern Turn*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cunningham, F. (2007). The University and Social Justice. *Journal of Academic Ethics*, 5, 153-162.
- De Wit, K. (2010). The networked university: the structure, culture, and policy of universities in a changing environment. *Tertiary Education and Management*, 16, 1-14.
- VVAA (2007) Declaración de Londres de Mayo del 2007 sobre la Educación Superior (2007). Recuperado de la red el día 15 de Noviembre del año 2012: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- VVAA (1998) Declaración Mundial sobre la Educación Superior de la Conferencia de la Unesco de sobre la Educación Superior del 1998. Recuperado de la red el día 15 de Noviembre del año 2012. [http://www.eees.es/pdf/London\\_Communique18May2007.pdf](http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf)
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine.
- Harmas, o. (2011). The Myth of the disinterested Science. *Journal of History of the Biology*, 44, 345-355.
- Manzano-Arrondo, V. (2012) *La Universidad Comprometida*. Bilbao: Hegoa.
- Manzano-Arrondo, V. (2011). Aproximaciones para una psicología de la crisis. *Revista Andaluza de ciencias Sociales*, 19, 69-84.

- Manzano, V., Torrego, L. (2009). Tres modelos para la Universidad. *Revista de Educación*, 350, 477-489.
- Martín-Baró, I (1986). Hacia una Psicología de la Liberación. *Boletín de Psicología de El Salvador*, 22, 219-231.
- McComas W.F (2010). Ten Myths of Science: Reexamining What We Think We Know About the Nature of Science. *School Science Mathematics*, 96(1), 10-16.
- Mcfarlane, B. (2005) The disengaged academic: the retreat from citizenship. *Higher Education Quarterly*, 59, 296-312.
- Montero, M. (2005). Para una ética de la liberación: la liberación del otro en psicología. En N. Portillo, M. Gaborit y J.M. Cruz (Eds) *Psicología Social en la Posguerra: Teoría y Aplicaciones desde El Salvador* (pp 410-435). San Salvador: UCA Ediciones
- Nafstad, H.E., Blakar, R.M., Carlquist, E., Phelps, J.M., y Rand-Hendriksen, K. (2009) Globalization, Neo-Liberalism and Community Psychology. *American Journal Community Psychology*, 43:162-175.
- Orwell, G. (2006). 1984. Destino.
- Prilleltensky, I. (2008) The role of power in wellness, oppression, and liberation: The promise of psychopolitical validity. *Journal of Community Psychology*, 36, 116-136.
- Saavedra, J. (2007). Adquirir la identidad en una comunidad de objetos: La identidad social dentro de la sociedad de consumo. *Nómadas. Revista de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 16(2), 1-18.
- Sarewitz, D. (1996). *Frontier of Illusion. Science, technology and the politic of the progress*. Temple University Press: Philadelphia.
- Sennet, R. (2006). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Shumar, W. (2004). Global pressures, local reactions: higher education and neo-liberal economic policies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17, 823-839.
- Spinoza, O. (2008). Creating (in) equalities in access to higher education in the context of structural adjustment and post-adjustment policies: the case of Chile. *Higher Education*, 55, 269-284
- Torres, J. (2009). *La crisis financiera: Guía para entenderla y explicarla*. Attac: Madrid
- Watts, R. J., Williams, N. C., y Jagers, R. J. (2003) Sociopolitical Development. *American Journal of Community Psychology*, 31, 185-194
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa: Madrid.

## Autores

Javier Saavedra

Facultad de Psicología. Dept. Psicología Experimental. Universidad de Sevilla. C/ Camilo José Cela, s/n. CP 41018

Tlf: 954557690 [fjsaavedra@us.es](mailto:fjsaavedra@us.es)

Javier Saavedra es profesor contratado doctor. Trabajó en Casas Hogares para personas diagnosticadas con esquizofrenia pertenecientes a la Fundación Andaluza para la Integración Social del Enfermo mental (FAISEM). Hoy en día continúa colaborando con FAISEM mediante diversos proyectos de investigación relacionados con los procesos de recuperación de las personas diagnosticadas con trastornos mentales graves. Otro campo de investigación en el cual ha trabajado en los últimos años mediante varios proyectos es el de la violencia de género. Es miembro de la Asociación de Ayuda de Familiares de Enfermos Crónicos (AFEC) y presidente de la delegación de Sevilla de la ONGd de cooperación internacional Acción Verapaz-Sevilla. Ha colaborado en diversas asociaciones y ONGs en el ámbito de la acción social y la salud. Algunos de sus últimos trabajos son: “Association between traumatic experiences and psychosis among incarcerated men” (Saavedra y Marcelino, 2013) e “Indicadores y criterios de calidad de buenas prácticas coeducativas. Una propuesta innovadora” (Saavedra, Bascón, Prados y cols, 2013)

Enrique Suárez

Facultad de Psicología. Dept. Psicología Experimental. Universidad de Sevilla. C/ Camilo José Cela, s/n. CP 41018

Estudiante de cuarto de Grado en Psicología en la Universidad de Sevilla. Miembro de la Coalición de Investigación, Acción y Desarrollo para la Superación de la Opresión. Trabaja en movimientos sociales para la lucha por el derecho a la vivienda (actualmente en el Punto de Información de Vivienda y Encuentro del 15-M de Sevilla). Actualmente investigando sobre Estándares de Calidad y Opresión en las Instituciones de Educación Superior

Virginia Ordoñez

Facultad de Psicología. Dept. Psicología Experimental. Universidad de Sevilla. C/ Camilo José Cela, s/n. CP 41018

Es alumna de cuarto de grado de psicología. Colabora en diferentes actividades de investigación en el departamento de Psicología Experimental

## Anexo I

Preguntas para dirigir el grupo de discusión:

### **Pertinencia:**

¿Consideras que es misión de la Universidad, a nivel docente e investigador, acercarse a los problemas sociales y políticos desde una perspectiva científica?

¿Piensas que posicionarse explícitamente respecto a problemas sociales y políticos de forma fundamentada es una buena o mala práctica docente?

### **Agencia Percibida**

¿Qué importancia tiene la comunidad universitaria en su conjunto, docencia, investigación, alumnado y profesorado en la solución de los problemas sociales y políticos?

¿Qué podríamos hacer al respecto para aumentar la influencia de la Universidad en la solución de estos problemas?

### **Actividad de clases en la calle**

A las tres personas que participaron: ¿Podrías explicar a vuestros compañeros en qué consistió la acción de dar clases en la calle el jueves 28 de marzo? ¿Cómo os sentisteis? ¿Qué te pareció más significativo o te llamó más la atención?

A las tres personas que no participaron: Podéis preguntar a vuestros compañeros lo que queráis.

¿Qué cambiarías en esta intervención? ¿Cómo la hubieras mejorado?

¿Consideras una buena práctica salir a la calle y debatir con otra gente problemas sociales desde los contenidos de las asignaturas? ¿Cuál fue tu experiencia si participaste? Y si no ¿Qué dirías?

Díez, E.J. (2013). Investigación-acción participativa: el cambio cultural con la implicación de los participantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 115-131.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186171>

## Investigación-acción participativa: el cambio cultural con la implicación de los participantes

Enrique Javier Díez Gutiérrez

Universidad de León

### Resumen

Investigar desde una perspectiva comunitaria, desde un enfoque participativo, de compromiso y cambio con todos los agentes involucrados desde un comienzo, supone una forma de repensar la investigación desde los márgenes tradicionales de la academia.

Pero entiendo que si realmente queremos que la investigación sirva a la sociedad, a otro tipo de sociedad basada en modelos de solidaridad, democracia, justicia y bien común, debemos construir una forma de investigación coherente con el modelo de sociedad que pretendemos.

De ahí que este artículo refleje los resultados de la investigación evaluativa de carácter participativo que se desarrolló a lo largo de cuatro años en un centro docente educativo que pretendía cambiar y mejorar su organización y funcionamiento en un empeño de toda la comunidad educativa.

### Palabras clave

Investigación; Investigación Acción Participativa; Investigación participativa; Compromiso.

## I-A-P: Cultural Change with participants implication

---

### Contacto:

Enrique Javier Díez Gutiérrez, [enrique.diez@unileon.es](mailto:enrique.diez@unileon.es), Facultad de Educación, 146. Universidad de León. Campus de Vegazana s/n, 24071-León

## Abstract

Conducting research from a community perspective, using a participatory, committed approach open to change with all those involved from the outset, implies having to relocate research beyond the traditional boundaries of academia.

However, if we really want research to be of service to society, to another kind of society based on principles of solidarity, democracy, justice and the common good, we must construct a form of research which is consistent with the model of society we are aiming for.

Hence, in this article we report the results of participatory evaluation research conducted over four years in a school, which was aimed at changing and improving its organisation and operation in an endeavour that involved the entire school community.

## Key words

Research; Participatory Action Research; Participatory Research; Commitment.

## Introducción

No hay cambio organizativo en profundidad, que no implique un cambio cultural, puesto que todo cambio serio afecta a las raíces mismas de la organización. “Un cambio en la organización supone un cambio de cultura, en definitiva un cambio de pensamiento de los miembros de la comunidad educativa. Se ha de plantear desde el punto actual de la organización, a través de pasos concretos con la comprensión y participación de todos” (Domenech y Viñas, 1997, 83). Este artículo describe el caso de un proceso de cambio cultural participativo y con implicación de la comunidad educativa, en un centro escolar concertado de integración de la zona de Chamartín, Madrid, que acogía alumnado no sólo con necesidades educativas específicas sino también alumnado con dificultades de convivencia y relación personal. Era un centro relativamente pequeño con un equipo de profesorado de en torno a 20 profesores y profesoras y unos 350 alumnos y alumnas. En una zona de nivel adquisitivo medio que había sido fundado en la época del franquismo por una familia con una clara vocación pedagógica.

Las preguntas que nos surgían se centraban en ¿es posible cambiar la cultura de una organización educativa? ¿Es necesario? ¿Con qué finalidad? ¿Quién ha de cambiarla? ¿Hacia dónde se debe cambiar? ¿Qué pasa con las subculturas enfrentadas? Estas y otras preguntas se hacen muchos profesionales del campo educativo cuando tienen que enfrentarse a un proceso de cambio en profundidad de la organización y funcionamiento de un centro educativo.

En un entorno cambiante y turbulento como el que nos movemos la necesidad de que las organizaciones educativas sean capaces de generar un permanente equilibrio entre la adaptación a las nuevas demandas sociales, culturales, laborales, ideológicas, etc., y la respuesta crítica ante las mismas, implica la exigencia de una permanente innovación crítica de la propia comunidad educativa.

En un momento como el presente, en el que ya vivimos la “moda” de la calidad total, promovida por la Administración, como impulso de cambio en las organizaciones educativas, es necesario preguntarse a qué tipo de ideología responde esta propuesta de cambio. Si esta “filosofía” genera realmente una “cultura de calidad” en dichas organizaciones o si lo que puede provocar es una “cultura de la apariencia” que responda superficialmente a una imagen demandada por la administración, pero que sigue manteniendo en el fondo “lo mismo de siempre”, puesto que todo cambio impuesto desde fuera no afecta a las bases de la organización.

No debemos olvidar que toda organización tiene una cultura, a menudo integrada por distintas subculturas. Y la cultura crea un entorno estable y predecible, y proporciona un sentido, una identidad y un sistema de comunicación. Una vez que el conjunto de ideas y creencias, elaborado y difundido en la organización, demuestra su funcionalidad y se consolida, puede transformarse en una "barrera invisible" a cualquier intento de cambio. Y esa barrera, la cultura, se refuerza a sí misma a través de los criterios dominantes que instituye, y resulta así ser uno de los elementos más difíciles de modificar en una organización. Por tanto, todo cambio cultural, es de por sí un proceso muy lento puesto que es un elemento de contenido ideológico elaborado a lo largo de los años y que afecta a las presunciones básicas de la organización. Schein (1990, 79) así lo reconoce: "cuando las normas empiezan a apoyarse unas en otras, se hace necesario cambiar toda una serie de normas en lugar de cambiar sólo una o dos que pudieran estar estorbando. Por ejemplo, supongamos que un grupo desarrolló la norma de que siempre se debe buscar el consenso en las decisiones importantes y esta norma está apoyada por otras, tales como: 'se debe hablar si no se está de acuerdo con la decisión que se está tomando', 'siempre se debe decir la verdad y ser abierto en las discusiones orientadas hacia el trabajo' y 'no debe tratar de tomar la iniciativa uno mismo, a menos que el grupo haya alcanzado el consenso sobre esa acción'. Cambiar la norma para las decisiones por: 'se debe hacer lo que pida el presidente' probablemente no será posible a menos que la gente también cambie su actitud hacia la participación y su puesta en práctica".

Otros factores añadidos que dificultan el cambio cultural y que van a influir poderosamente en todo proceso de cambio son varios. El tiempo: se necesitan muchos años para lograr un cambio fundamental en la cultura de una organización. La fuerza de la cultura que se quiera cambiar: si la cultura o la subcultura anterior ha dado respuesta y sentido coherente a los miembros de la organización durante años, se sentirán renuentes a abandonarla para aceptar otra. Muchos de sus componentes se habrán convertido en elementos “sagrados” cuyo análisis, cuestionamiento y posible cambio serán muy discutidos. Lo atractivo que ese cambio les resulte a todos los miembros de la organización: cualquier propuesta con la que todo el mundo sale ganando se acepta más fácilmente que las propuestas en donde algunos tienen que perder.

Igualmente hay que tener en cuenta que la dificultad del cambio se ve incrementada porque dentro de una organización no hay sólo una cultura, sino diversas subculturas, y muchas veces en permanente conflicto: ¿cuál debería cambiar?, ¿o tendrían que cambiar todas?, ¿estarían todas de acuerdo en cambiar?

Pero esto también nos lleva a recordar que si en toda organización la cultura nunca es homogénea, y hay un permanente conflicto, la inestabilidad, la crisis y el cambio se está

dando de hecho ya en toda organización. "La cultura nunca es totalmente aceptada ni totalmente rechazada; nunca terminan las fuerzas dominantes de instituirse y tampoco los elementos contestatarios generan el cambio radical y simultáneo de los rasgos que definen una cultura. Puede afirmarse entonces que, en la organización, sus componentes culturales están en continuo movimiento y son el resultado de una síntesis de antagonismos" (Etkin y Schvarstein, 1989, 211).

Parece, pues, que la cultura paradójicamente es un elemento dinámico (cambiante) pero de difícil cambio orientado y regulado de forma consciente e intencional. Pero lo realmente relevante es que es posible el cambio de la cultura de una organización o la reorientación de la misma. Esto se está queriendo utilizar actualmente, desde determinadas orientaciones teóricas, para sustituir la dirección a través de la normativa oficial por una dirección a través de la cultura, de tal forma que se hagan más asumibles las prescripciones diseñadas desde los cargos directivos o la Administración.

Una propuesta crítica y alternativa a ésta sólo es posible desde un proceso de cambio compartido por todos los miembros de la organización, no diseñado sólo por los directivos y "asumido" por los demás. Una alternativa que se configura desde presupuestos democráticos y de colaboración colectiva.

Por eso me centro en describir en este artículo no una declaración de intenciones, sino la articulación concreta y pormenorizada de esta alternativa metodológica, de esta estrategia de cambio cultural.

Denominé la propuesta "investigación evaluativa participativa" (Cubero, Rodríguez y Quesada, 2013), situándola dentro de la corriente de investigación-acción participativa, pero con un claro matiz evaluador. No evaluar en el sentido de medir o calificar, sino de conocer, explicitar, analizar y desentrañar entre todos los implicados aquello que acontece, aquello que conforma nuestro pensamiento y nuestra forma de hacer. Pero no sólo nos limitamos a analizar, a describir lo que ahí sucede; sino que hemos querido dar un paso más, valorar hasta qué punto esa cultura y subculturas que conforman nuestra realidad organizativa son las que queremos, las deseables; y hasta qué punto estamos dispuestos a cambiarlas.

Hacer explícitas las subculturas de la organización a través de este proceso de investigación-evaluativa-participativa, implicando a todos los sectores de la comunidad educativa en ese análisis, supone "hacer salir a la luz", explicitar, las presunciones básicas que marcan el carácter, la ideología, el funcionamiento real de esta organización. Lo cual supone establecer el aquí y ahora de la organización educativa, la cultura real que se practica día a día y que está marcando los estilos y las prácticas educativas, las relaciones y los roles de los miembros y coaliciones componentes de la organización. Esta explicitación de la cultura real, permitirá saber los logros y los problemas que se tienen respecto a la consecución de las metas marcadas en esa "cultura ideal" que deseamos, y por tanto nos ayudará a establecer, entre todos, los medios más adecuados e idóneos para avanzar en ese proyecto conjunto. En definitiva, esa evaluación de la cultura pretende mejorar la práctica y el funcionamiento del propio Centro, no sólo porque se valore el actual funcionamiento para mejorarlo, sino porque el propio proceso de valoración conlleva una dinámica cultural de acercamiento, comunicación y negociación de códigos, normas, ritos, etc., que suponen una potenciación de una cultura común y compartida.

Y en ese proceso de cambio, los propios protagonistas cambian. Se genera una cultura de solidaridad compartida, de apoyo mutuo y colaboración estrecha. Esto es lo que se ha vivido también en el propio centro donde se ha desarrollado esta experiencia. Una experiencia que condensa la capacidad de un grupo humano, de una comunidad educativa cuando se embarca en un proyecto común y compartido desde sus inicios. No diseñado por otros, ni impuesto “desde arriba”, sino un proceso de cambio surgido desde el propio deseo y necesidad ante un reto que se quiere afrontar: cómo educar en una sociedad como la actual y en los momentos presentes, urgidos por una reforma educativa. Una estrategia de cambio lento y progresivo, pero en una dirección común y compartida. Deja también espacio para las disidencias, para los herejes que son capaces de seguir analizando el propio proceso desde una perspectiva escéptica o crítica. Lo cual sigue suponiendo un reto: no “dormirse en los laureles” y mostrar y demostrar que aún sigue teniendo sentido ese proceso cuando ya estamos muy lejos de sus comienzos.

Es, por lo tanto, este caso el ejemplo real de un cambio cultural en acción. El proceso desarrollado en un centro educativo a lo largo de 4 años y tres cursos escolares. Surgido inicialmente como investigación etnográfica, cómo se transforma progresivamente en un proceso colectivo, en una investigación evaluativa participativa (IEP) que permite un cambio cultural consensuado (con sus límites, por supuesto) entre buena parte de los diferentes sectores de la comunidad educativa.

### La cultura organizativa

La cultura es un fenómeno complejo y difícil de definir. Y no porque sea difícil captar su existencia como fenómeno real. Todos parecemos admitir su existencia y su influencia efectiva. De la misma forma que un pez, en una fábula animada, no se percataría de vivir inmerso en un ambiente diferente al resto de las especies, los seres humanos tampoco solemos caer en la cuenta de que vivimos sumergidos en una cultura de la que somos parte y en la que nos hemos ido construyendo como personas. Tendemos a olvidar nuestro código cultural a pesar de que somos conscientes de tenerlo. De hecho para algunos autores la cultura consiste en "inadvertidos" sistemas de valores, ideas, creencias, normas, símbolos y artefactos que han sido construidos por una sociedad determinada en el transcurso de su historia y que son compartidos por las personas que la integran. "La cultura es un concepto que captura lo sutil, lo escurridizo, lo intangible, las fuerzas ampliamente inconscientes que determinan o dan forma a una sociedad, organización o grupo de trabajo. La cultura es una ficción social creada por la gente para dar significado y sentido a su trabajo y a su vida, pero a la vez es un potente y eficaz moldeador de pensamientos y conductas humanas en el interior de una organización (e incluso más allá de la organización)" (Leal Millán, 1991, 103).

La cultura parece existir en todo sistema social. Incluso podemos decir aquello de que 'toda sociedad es cultura'. Pero el problema es que no es una realidad en sí misma, sino "lo que conforma la realidad para hacerla social a través de un conjunto complejo de factores tales como los aprendizajes diversos que conciernen a la manera de ser social de los individuos y de los grupos en una sociedad determinada" (Fischer, 1992, 12). Es decir, es un constructo social que definimos aquellos que nos hallamos inmersos en ella, como “peces en el agua”.

La cultura proporciona un conjunto de soluciones y alternativas a problemas cotidianos y comunes en la vida habitual gracias a todo un conjunto de lecciones profundamente asumidas en nuestro fuero interno. Habitualmente, de manera inconsciente, todos crecemos aprendiendo qué cosas son buenas y cuáles no, qué comportamiento son aceptados y cuáles no, qué tenemos que hacer para alcanzar aquellas metas que son deseables, etc. Estas cosas se aprenden como una serie de suposiciones o asunciones asimiladas de forma natural y casi categórica. "La mayor parte de lo que nos enseña la cultura lo absorbe nuestro intestino y no nuestro cerebro. Estas cosas son tan parte de nosotros como nuestras manos o pestañas; cuando actuamos de acuerdo con ellas procedemos de forma natural, de acuerdo con una parte de nosotros mismos, así como actuamos de manera natural cuando parpadeamos. En resumen, la cultura le lava el cerebro al hombre, controla su comportamiento sin que él se dé cuenta de ello" (Litterer, 1979, 243).

Por tanto la finalidad de una cultura viene a ser interpretar, dar sentido e incluso adaptarse a su entorno. Así lo afirmaba Malinowski (1975), desde una perspectiva funcionalista, que entendía que las diferentes culturas de las sociedades y grupos humanos (ritos, costumbres, tabúes, etc.) no son sino un intento colectivo para reducir el nivel de incertidumbre y hacer el entorno más predecible y manejable. La cultura, es decir, las formas de pensar, las normas, los marcos de referencia, los valores, etc., unen a la gente en una forma natural y espontánea de enfrentarse con el medio que les rodea, de satisfacer sus miedos e interrogantes e incluso de estructurar su orden social de poder y autoridad. Pero la cultura va más allá de proporcionar códigos de conducta, conocimientos o marcos de referencia. También influye en las metas y objetivos de los individuos y los grupos humanos. Influye igualmente en el tipo de vida social que se desea y en las relaciones con los demás. En definitiva, podemos decir que la cultura moldea profundamente a la gente.

En definitiva y dicho de otra forma, podemos afirmar que la cultura sería aquel conjunto de preconcepciones, creencias inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo a medida que aprende para afrontar sus problemas de adaptación externa y de integración interna, que ha funcionado suficientemente bien para ser juzgada válida y, consiguientemente, para ser enseñada a ("reproducido por") los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir sobre lo que sucede en la organización.

Este proceso de construcción cultural suele ser la respuesta adaptativa de la organización ante un contexto físico, ideológico y cultural o político (la cultura o subculturas actuales son las respuestas adaptativas que se consideran más adecuadas en las circunstancias presentes para el grupo que las detenta), que pasa de una generación a otra como parte de la propia historia de ella.

La cultura en este sentido posee un papel integrador que socializa los comportamientos y un papel económico que sistematiza la conducta social (no hay que reaprender permanentemente las maneras de comportarse). Así la cultura organizacional identifica a sus miembros a través de formas de pensar y de actuar en el ámbito organizacional que les son comunes y que, en consecuencia, les confieren una identidad colectiva. Esta situación le ofrece seguridad y estabilidad; pero también se convierte en un instrumento de control de los comportamientos, formas de pensar, creencias y actitudes de los miembros, que puede ser un obstáculo para el cambio y la innovación dentro y fuera de la organización.

## Investigar para cambiar la cultura

Dejando aparte el análisis transcultural comparativo, se podría afirmar que las investigaciones sobre la cultura organizacional provienen de dos sistemas metodológicos principales (Thévenet, 1992): El Desarrollo Organizacional que se ha dedicado al estudio, desde la perspectiva cultural, aplicado a las organizaciones en el marco de la ingeniería cultural (cultura como variable interna) para manejar y cambiar la cultura con el fin de mejorar el éxito y la eficacia de la organización. Y, por otra parte, el segundo modelo que deriva de un enfoque "etnográfico" de la organización.

Los enfoques etnográficos, que es la orientación por la que se ha optado en esta investigación, inciden en la diversidad y amplitud de las informaciones que se deben recoger, estudiar y verificar. Se centran más en la preocupación por perfeccionar una descripción de la organización como sistema cultural. Los factores clave de la investigación se relacionan con el discernimiento del equipo investigador, con la calidad de sus informaciones y de sus relaciones con los miembros de la organización para recoger, valorar, verificar y explicar esta materia. El esquema etnográfico considera a la organización como un sistema cultural e intenta describirla y detectar sus problemas desde esta perspectiva. Estos enfoques utilizan preferentemente las metodologías cualitativas, basadas, sobre todo, en estudios de casos y en las escalas de observación y entrevistas, entre otros instrumentos. No obstante este tipo de investigación no puede olvidar la necesidad de complementar las diferentes perspectivas a través de la triangulación de fuentes, métodos (cuantitativos y cualitativos), instrumentos, etc., como medida de validación y fiabilidad del propio proceso de investigación. Cada vez más las organizaciones se estudian siguiendo esquemas explícitamente interdisciplinarios, que recogen tanto las aportaciones de la sociología, como de la psicología o de la antropología y de la teoría organizacional.

Pues bien, la propuesta que diseñamos de cara a investigar la cultura organizativa de una centro educativo, fue la evaluación entendida como proceso de investigación evaluativa de tipo holístico, participativo, de carácter fundamentalmente cualitativo, marcada por la triangulación, la negociación y el compromiso entre todos los sectores de la organización.

Esto conlleva tres finalidades:

- 1) Generar este proceso de evaluación participativa supone que los propios implicados puedan reflexionar sobre aquellos aspectos soterrados (currículum oculto, creencias, predisposiciones, formación anterior y estilos de funcionamiento) de la práctica educativa y del trabajo profesional que pueden estar facilitando o impidiendo una dinámica de cambio o innovación dentro del centro o institución.
- 2) La segunda finalidad que se persigue es que mediante este proceso de reflexión y debate colectivo se genere a su vez una cierta "cultura" de trabajo en equipo, participativa y de colaboración, que permita la continuidad de estos procesos aplicados a otros aspectos de la investigación o fases, con un alto nivel de autonomía y autogestión por parte de los miembros de un centro u organización.
- 3) Y finalmente, que lleve a establecer una serie de acuerdos por consenso, que supongan un reparto y compromiso de acciones y tareas concretas para todos los miembros de la comunidad educativa en cada una de las fases del proceso de innovación y

cambio, en los cuales definirían su propio concepto de cultura de calidad en la educación y decidan las estrategias a desarrollar para alcanzarlo.

Este planteamiento no es una estrategia cerrada, simple y lineal, que pueda diseñarse previamente desde principio a fin. Es un proceso que debe replantearse continuamente, según vayan apareciendo nuevos datos y de acuerdo a las circunstancias que se vayan produciendo (normas externas de la Administración, decisiones que implican despidos o reajustes jerárquicos de la plantilla, el tiempo o las nuevas directrices políticas, entre otros aspectos o circunstancias que suelen aparecer en procesos con una duración de un curso escolar o más). Hay que tener en cuenta que es un proceso de reflexión conjunta de los profesores o formadores y de toda la comunidad u organización e institución (agentes externos e internos) sobre su propia realidad y experiencia, para articular un proyecto común.

Desarrollar todos estos procesos supone en alguna de las fases reflexionar sobre esos supuestos (creencias, valores, predisposiciones, formación previa, situaciones y circunstancias concretas) del grupo implicado en el proceso de investigación, que no es otra cosa que evaluar la cultura y las subculturas que configuran el centro o institución. Porque en este tipo de investigación participativa y democrática no sirve el diseño metodológico y teórico decidido por el equipo de investigación, si no es negociado y consensuado con los participantes de la propia investigación. Esto es la opción elegida cuando se propuso llevar a cabo un nuevo modelo de investigación evaluativa: la investigación evaluativa participativa.

La investigación evaluativa se entiende siempre que se da un proceso de reflexión crítica y sistemática sobre los hechos y actuaciones sociales con una finalidad de aportar datos, hechos y elementos de juicio que posibiliten la toma de decisiones racionalmente fundamentadas, que se siente comprometida con la sociedad en general y con el desarrollo y profundización de la democracia política y que concibe a los miembros de la organización como investigadores. Y esto viene a caracterizar la investigación evaluativa distinguiéndola de otras formas de investigar en las que el investigador se mantenía alejado de los fenómenos, escudado en una actitud de no ingerencia y de no intervención que asegurasen la supuesta posibilidad de una objetividad "pura". Supera así la dicotomía sujeto-objeto en el proceso de investigación, haciendo recaer el peso de la objetividad en la experiencia compartida, por lo cual, el objeto es fruto de la intersubjetividad social. Desde esta perspectiva cualitativa, cuando se investiga se evalúa, puesto que el conocimiento no es sólo para incrementar el patrimonio de la ciencia, sino que su finalidad fundamental es mejorar la acción desarrollada hasta ahora, generando un proceso de retroalimentación y entendimiento de lo que se ha hecho para hacerlo mejor en un futuro. Pues bien, dentro de este enfoque de carácter eminentemente cualitativo, la evaluación que se propuso tiene un sesgo particular: es una "investigación evaluativa de carácter participativo".

Esto supone adentrarse en los presupuestos y postulados de la investigación-acción participativa. Frente a la investigación orientada hacia la búsqueda de conocimiento, la investigación propuesta busca información para tomar decisiones en orden a la intervención social -investigación evaluativa-, es decir un proceso de comprensión y explicación realizado por los propios miembros que intervienen en el programa sobre su práctica con el fin de mejorarla. Y esta perspectiva, por consiguiente, no se fija tanto en

cómo se accede al conocimiento, sino para qué se busca dicho conocimiento, subordinando así las cuestiones de carácter metodológico a los objetivos y fines que se pretenden alcanzar. En este sentido, para la teoría crítica no existe distinción entre teoría y práctica, ya que es la finalidad de la investigación la que, en última instancia, aporta la credibilidad teórica a un proceso de investigación. Y la investigación acción es la estrategia metodológica apropiada para llevar a cabo este enfoque.

Este tipo de investigación evaluativa participativa supone:

Un carácter democrático: los problemas son definidos por todos los afectados (no sólo por los profesionales o los investigadores), se recogen los datos, se interpretan y valoran los resultados por parte de todos y todas, etc. En definitiva, participan y se implican todos, asumiendo el control del proceso y de la toma de decisiones. Es un proceso de aprendizaje de tolerancia, participación y toma de decisiones democráticas para los propios implicados. Pero también es un proceso de formación en la investigación pues hay que dotar de herramientas y comprensión a la comunidad que se involucra en el proceso de análisis de su propia realidad. De esta forma se asume una visión democrática del conocimiento y de los procesos educativos implicados en su desarrollo, que incluso conlleva una opción por los más oprimidos.

Un carácter educativo de la experiencia investigadora: es un proceso colectivo que conlleva una experiencia educativa. No sólo porque participar implica ejercitar los valores cívicos del ejercicio democrático, sino porque supone igualmente adquirir conocimiento más objetivo de la organización, de su cultura, aprender a analizar conjuntamente con más precisión sus problemas, descubrir los recursos de que disponemos, generar un lenguaje compartido, confrontar y debatir los enfoques y las visiones que aparecen, formular las acciones pertinentes para mejorar. Investigación y educación se consideran como momentos de un mismo proceso, es decir, la investigación participativa se transforma en quehacer de aprendizaje colectivo. Pretende así favorecer procesos de análisis y de diálogo compartido a partir de la propia experiencia que tenga potencial educativo, de reflexión, cambio y mejora para todas las personas implicadas.

Le confiere un carácter de investigación-acción al proceso de investigación evaluativa: entre la investigación evaluativa y la acción educativa se va dando así una interacción permanente. La reflexión evaluativa sobre la práctica educativa cotidiana se convierte en fuente permanente de información sobre el acierto o error de las mejoras introducidas. Convertimos así el proceso evaluativo en una dinámica inscrita en el mismo corazón del proceso educativo, y el proceso educativo en un proceso continuo y permanente de investigación-acción real y efectivo.

Un carácter participativo y de implicación de la comunidad: entre los participantes en la investigación se crea una situación de interacción activa, de diálogo y negociación. Y no sólo por la participación de los distintos sectores, sino que también hay que tener en cuenta que a todas las personas implicadas se las ve como a iguales, puesto que no se busca la "verdad", sino conocer la perspectiva de los otros y las otras. Es un tipo de investigación evaluativa que busca ponerse al servicio de los grupos sociales y de las comunidades.

Obviamente, la participación en el proceso de investigación evaluativa requiere preparación y seguimiento. Implica establecer una dinámica evaluativa en clara correspondencia con un proceso formativo del grupo, estimulando progresivamente la capacidad evaluadora de los

participantes a fin de que ellos lleguen a apropiarse no sólo de la realización sino de la dirección del proceso. Para que progresivamente la figura del equipo de asesores-evaluadores externos vaya desapareciendo, se termine determinando su "no necesidad", y la propia comunidad educativa declare su "autonomía evaluativa".

La finalidad de este tipo de investigación evaluativa de carácter participativo no sólo busca mejorar la práctica educativa y el funcionamiento de la organización, sino que da un paso más allá. Persigue igualmente la transformación de la realidad social y la promoción de un desarrollo comunitario basado en el protagonismo de todos los sectores implicados. Trata de crear en los participantes autoconciencia de su realidad social y desarrollar en ellos capacidad para tomar decisiones de cara a mejorarla. En definitiva persigue concienciar, activar a los participantes, capacitar a la gente para movilizar sus propios recursos humanos y materiales para la solución de los problemas sociales. Que sean ellos los protagonistas de su propio cambio, de su propio avance.

La participación y la implicación de la comunidad educativa en la dinámica organizacional se ha enfocado desde muchas perspectivas y la literatura sobre el tema es muy abundante en todas ellas. Pero, "lo que sucede con la participación es que no es sólo una técnica o una estructura concreta organizativa, sino que es una cultura" (Pascual, 1996, 41). La Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985 propuso la posibilidad y funcionamiento de una nueva cultura en la vida de los centros educativos, propuso unas nuevas estructuras participativas que presuponían una cultura para la que tal vez no estuvieran preparados dichos centros. La disonancia estructura-cultura participativa es fuente de innumerables dificultades que se experimentan en la vida escolar: desilusión, falta de seriedad, inhibición, ineficacia. No se puede pensar que por el hecho de introducir una estructura de participación se consigue sin más el cambio.

Una tarea importante si se quiere formar auténticamente una comunidad educativa es crear una cultura propia, que debe buscarse y fomentarse como tal, por todos los miembros de la comunidad. "En realidad, la importancia concedida en los últimos años a la cultura organizativa de los centros escolares ha hecho resaltar la concepción de la escuela como comunidad frente a la escuela como organización formal" (Coronel et al., 1994, 107)

Pues bien, la aplicación práctica de esta investigación no ha sido sino el intento de potenciar una cultura de participación e implicación a través de un proceso concreto de investigación-acción en el que en el mismo proceso de evaluación diagnóstica y conocimiento de la cultura organizativa del centro se ha potenciado una cultura de consenso, una cultura de acercamiento entre las distintas subculturas. La pretensión en la que se embarcó la comunidad educativa de este centro fue crear un centro con cultura participativa donde las normas y los valores democráticos fueran ampliamente compartidos, se expresaran en sus documentos y guiaran la conducta de sus componentes, agotando las posibilidades de consenso en los procesos decisionales.

De esta forma se trataba de evitar un planteamiento de ingeniería cultural o "management simbólico", orientando el cambio cultural desde una perspectiva democrática, participativa, colaborativa e implicativa en cuyo proceso tomaran parte activamente todos los sectores implicados (aunque es necesario reconocer el "fracaso" relativo en la implicación de una buena parte del sector de familias dado que el profesorado no supo o, en algunos casos, era reticente a implicarlas y también por la falta de tradición de participación de muchas

familias, así como de los tiempos que se planteaban para realizar el proceso que solían ser horarios donde algunas familias aún estaban trabajando). El cambio compartido ha de ser un cambio promovido desde dentro a partir de las propias inquietudes y necesidades. Es también un cambio que debe partir del análisis de la cultura existente, del estudio de las razones que llevan a su instalación y a su cambio y de la selección de las estrategias más adecuadas a un determinado contexto.

El proceso ha sido lento, comenzando desde una perspectiva práctica en torno a la investigación, análisis y evaluación de las prácticas docentes cotidianas, de cara a motivar al profesorado al percibir de una forma casi inmediata y rápida la utilidad de investigar y reflexionar sobre su propia práctica. Entendimos que la democratización del proceso de investigación debía pasar inicialmente por analizar, conjuntamente con el profesorado, el modo en que estructural y culturalmente se regulan las prácticas del trabajo docente. Por ello el primer paso fue conocer y profundizar en las prácticas docentes, para avanzar hacia las prácticas organizativas y de ahí al trasfondo cultural de las mismas.

El proceso fue tan positivo que se generó una dinámica permanente de innovación y cambio, así como de investigación-reflexión continuada, que ya no necesitaba de expertos o asesores externos que potenciaran esa dinámica. Empezaron a surgir procesos de investigación diversos, al margen del propio equipo de investigación. Así, el análisis y evaluación de las formas y prácticas de evaluación que se llevan a cabo en el centro, para establecer criterios comunes y acordes con el Proyecto Educativo de Centro consensuado entre todos, es un proceso de investigación-reflexión que no ha surgido del equipo investigador, aunque participa y colabora en él. Por lo que puede verse que esta dinámica se ha inscrito en la médula del funcionamiento organizativo del centro, generando una cultura de compromiso y coordinación en la práctica educativa real, autónoma y con continuidad desde las propias necesidades y definiciones de la realidad del centro.

### **Conclusiones, implicaciones y discusión sobre el proceso de cambio cultural**

Los resultados de esta investigación se han centrado no sólo en describir el contenido de la cultura de la organización, sino también su origen, su evolución y su estado actual, así como la orientación futura que está tomando en base a ese proceso de unificación cultural desencadenado.

Hay que entender que los resultados obtenidos en un tipo de investigación como ésta no tratan de ser universalizables, sino útiles para mejorar la práctica educativa de la propia organización, y, en todo caso, que puedan ser transferidos, contextualizándolos, aquellos aspectos significativos que pueden ser aplicables y útiles a otras organizaciones educativas en similares situaciones. Por eso esta exploración ha tratado de comprender en profundidad los significados de la red de relaciones que tejen las actitudes y conductas de los protagonistas de la acción escolar desde una perspectiva etnográfica: la acción puede ser entendida sólo en el sentido de cómo la gente concernida concibe su situación a partir de la observación participante; las entrevistas en profundidad serían las llaves del significado con vista a explorar las acciones individuales y a clarificar las intenciones, percepciones e interpretaciones de las situaciones estudiadas; pero el significado de las

acciones también pueden ser estudiadas examinando documentos que el centro elabora mediante el análisis documental.

En definitiva se ha desencadenado un proceso de innovación con una carga futura de mejora progresiva, pues se basa en la participación real de la comunidad educativa en la propia dinámica del centro. Innovación, no como resultado de una ingeniería social programada, basada en una racionalidad técnica: transmisión unidireccional, expertos que deciden desde arriba, etc. Sino un proceso de innovación como indagación colectiva mediante el diálogo, la reflexión y el análisis crítico. Como dice Imbernón (1995, 69) “la innovación educativa sólo será posible si los profesores y las profesoras son capaces de adoptar compromisos, actitudes y propuestas investigadoras en sus clases y centros, pues todo proyecto innovador en educación ha de ser paralelo al desarrollo del profesorado y al de la investigación desde la práctica. Así pues, la innovación educativa aparece como proceso de investigación impulsado desde la base (...). Por tanto, se introduce el concepto de que la innovación para el cambio educativo supondrá entender éste como un proceso de investigación colectiva en el que todos los elementos educativos se implican”. Implicación que ha de ir asumiendo progresivamente al resto de la comunidad educativa, pues no podemos quedarnos en propuestas de innovación técnicas, a cargo exclusivamente de los “profesionales de la educación”. La labor educativa está abocada al fracaso si no consigue implicar a todos los sectores afectados en una dinámica convergente, en la construcción de una cultura compartida.

Y creo que en este proyecto de investigación se consiguió. El profesorado se implicó progresivamente, prescindiendo del “andamiaje” de un equipo investigador externo que apoye y dinamice el proceso, generando una estructura estable y autónoma de investigación-acción sobre la propia realidad del centro. El equipo directivo, no sólo participó, sino que animó y apoyó el proceso de una forma clara y directa. El alumnado participó progresivamente también, a través de los claustros de evaluación, a través de la evaluación al propio profesorado y a la dinámica del centro, incluso, los mayores llegaron a participar en el diseño de la investigación, la recogida de información y su posterior análisis como se ha expuesto a lo largo de la investigación. Y finalmente, las familias han participado, aunque minoritariamente, pero con aportaciones claras y contundentes.

Porque esto era lo que en definitiva se perseguía en esta investigación, servir a la mejora educativa en el centro: que los integrantes de la comunidad educativa pudieran conocer su cultura e implicarles en este análisis en profundidad, para que desde ese conocer pudieran transformar su propia realidad de una forma consciente y planificada hacia unas metas explicitadas y consensuadas por todos.

Se han cumplido los objetivos más importantes de esta investigación: generar un proceso de cambio e innovación y, a la vez, implicar en él a toda la comunidad educativa, mediante el cual se potenciara una cultura de participación y compromiso. Y no un cambio que se quedara en la epidermis de la pedagogía del aula, sino alcanzando las estructuras de la organización, las relaciones sociales, las rutinas incuestionables instaladas en la escuela. Pero también, que este proceso no se quedara aquí, sino que se orientara a su consolidación e institucionalización como un proceso permanente de innovación de forma autónoma e independiente.

“La innovación, entendida como investigación en la práctica, necesita de nuevas y viejas reivindicaciones y de una nueva cultura profesional que se ha de forjar en los valores de la colaboración y del progreso social, entendido esto como transformación. (...) La posibilidad de innovación en el campo del currículo en los centros no puede plantearse seriamente sin un nuevo concepto de profesionalización del profesorado en esa cultura (...). La innovación ha de ser intrínseca al proceso educativo y profesional, hay que establecer mecanismos laborales y estructurales para facilitarla conjuntamente con el cambio cultural de la profesión” (Imbernón, 1995, 71).

Como se ha podido comprobar en esta investigación, el cambio no puede ser total, radical ni inmediato. No es realista proponer un cambio total de estilo, actividades y modos de hacer en una organización educativa, porque no resulta posible: una persona dedicada a la docencia ha ido elaborando un sistema de trabajo que comprende y domina, en el que se encuentra segura. Pretender que esta persona se cuestione, se exponga a la crítica y cambie de forma rotunda lo que hace, es muy dificultoso. Porque la cultura es fuente de seguridad, de conocimiento en que así las cosas han funcionado hasta ahora, y todo cambio supone un cálculo de riesgo, al que no todo el mundo está dispuesto a asumir de forma radical. Por esto sólo es posible un cambio progresivo, partiendo de experiencias concretas, cotidianas y que supongan un éxito a corto plazo y palpable. Un cambio en el que se embarque un colectivo, compartido y asumido por todas las personas implicadas, que provoque una alternativa de seguridad compartida, pues el miedo a equivocarse sólo, es un factor de riesgo que aumenta la prevención frente al cambio.

De ahí que planteemos que utilizar la cultura, desde un enfoque de “ingeniería cultural” (Fierro y otros, 2013), para manejar de una forma más sofisticada el funcionamiento y la organización de un centro es una perspectiva equivocada y antidemocrática.

Desde la perspectiva de la nueva sociología de la educación se considera que esta perspectiva “ingenieril”, debido al legado teórico estructural-funcional, aunque pretenda ser neutral y objetiva, tiende a ignorar o encubrir unos intereses esencialmente ideológicos al ocultar conflictos inherentes y rasgos estructurales importantes de la organización, particularmente la estructura de poder y conflicto, la desigualdad estructurada y la significación de la estructura de ‘culturas de clase’. Lo que se cuestiona es si, en el fondo, lo que se pretende con la ingeniería cultural no sea sino conseguir un ‘control ideológico’ en las organizaciones educativas, en lugar del anterior control burocrático, un instrumento sutil para hacer más eficiente y aceptables las prescripciones oficiales determinadas desde los niveles de poder central. Un control basado en “manipular” la cultura organizativa. De hecho todo el discurso actual sobre la eficacia escolar y la cultura escolar ‘excelente’ - originado al trasladar un discurso surgido en el ámbito industrial a la escuela- remite a una manipulación cultural en aras de buscar dicha excelencia. Y una cosa es la preocupación antropológica por entender, y otra bien distinta la preocupación gerencial por manipular.

Desde esta perspectiva habría preguntarse: quién o quiénes son los que definen la excelencia organizacional que se persigue con la tan traída y llevada eficacia organizativa. Parece que hasta ahora se decanta el asunto por los directivos. En este sentido entonces, nos podríamos preguntar igualmente: ¿excelencia para quién?, ¿según la entienden los profesores/as, los alumnos/as o la dirección?; ¿eficacia a costa de quién?, ¿a costa de qué? De

quien depende realmente el éxito o el fracaso de un proceso de cambio es del conjunto del profesorado y del resto de la comunidad educativa. Núcleos directivos técnicamente eficaces o expertos en Proyectos de Centro no garantizan un proceso de cambio colectivo. La insistencia de las Administraciones en nombrar a los equipos directivos es un desenfoque de las necesidades del sistema educativo, además de poner de manifiesto la creencia en que el cambio proviene básicamente de la aplicación de técnicas de gestión.

La defensa contra esta manipulación soterrada e interesada de la “cultura organizacional” y la propuesta de una “cultura compartida” desde su definición participativa y negociada, ha sido la intención de esta investigación y la utilidad en definitiva para los propios integrantes de la organización que han “sufrido y vivido” este proceso de investigación-acción permanente y nunca acabado. La meta está en el propio camino, puesto que en el quehacer diario es donde se fragua esa cultura compartida. La explicitación de la misma; su análisis en profundidad; el debate, negociación y consenso que conlleva sobre las preconcepciones que tienen las distintas coaliciones y subculturas respecto al ser humano, al mundo, a la realidad, la educación, etc.,..., ahí es donde se va consolidando progresivamente una cultura compartida y asumida por todos. No impuesta desde una dirección eficaz, sino decidida colectivamente.

En definitiva, es afirmar que el proceso de investigación evaluativa participativa de la cultura de un centro puede convertirse en un instrumento para la mejora del funcionamiento interno del mismo y de su calidad educativa como tal. Un proceso de investigación evaluativa que fomenta los procesos participativos de formación y reflexión, convierte este proceso de autorreflexión y autoevaluación de la actividad del grupo en un instrumento interno para su mejora profesional y de la satisfacción respecto a sus expectativas de la comunidad educativa, potenciando así una cultura de consenso y compromiso que lleva a la autorresponsabilidad del propio profesorado y del resto de la comunidad educativa (a nivel individual y grupal).

Finalmente, recordarnos que un tipo de investigación como ésta no es el final del proceso de investigación-acción en el centro educativo, sino el punto de arranque de otro nuevo comienzo en el proceso permanente de mejora de nuestra práctica profesional y de ayuda a unos seres humanos que están creciendo y que necesitan lo mejor de nosotros/as mismos/as en una labor compartida de acercamiento al mundo y a la felicidad. Generar un contexto de colaboración para el apoyo profesional mutuo; la pertenencia a un grupos de compañeros y compañeras que permita superar el aislamiento y la soledad profesional entre el profesorado; la existencia de metas comunes elaboradas y definidas en colaboración; un entorno orientado a la resolución de problemas en vez de al ocultamiento de los mismos; una estructura de incentivación basada en la implicación y la progresión profesional en vez de en recompensas externas (Escudero, 1990); todo esto, no puede sino repercutir positivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje que es, al fin y al cabo, la meta de toda organización educativa.

La última reflexión que quiero reflejar aquí es la insistencia, una vez más, en que esta investigación se inscribe en el campo de la metodología (propone una metodología de investigación alternativa: Investigación Evaluativa Participativa), de la didáctica (desarrolla propuestas concretas de intervención didáctica en el aula y en el centro), y de la organización (se adentra en el fenómeno de la cultura organizativa de una institución). Pero

destacar igualmente que se ha planteado también desde un enfoque preventivo. Porque un campo privilegiado de prevención es el que se sitúa en el “escalón inicial del trayecto del fracaso escolar-social-personal” en los centros de educación. Consideramos que tan sólo abordando adecuada y flexiblemente la normalidad podemos atender la dificultad. Se trataba de atender no al alumno diferente o con dificultades, sino abordar el cambio y la mejora de una forma global, desde el enfoque del grupo-clase como diversidad compleja de la que partir. Y para ello es necesario tener en cuenta la cultura de centro, en qué medida potencia o rehúye prevenir, integrar, atender a aquellos con una situación de riesgo más extrema: “el sentido de una actividad o estrategia compensadora o especial depende no tanto de sus componentes técnicos y organizativos como del valor y significado que tienen en el contexto de centro: si el proyecto y la cultura de centro emiten un mensaje integrador y promocionador o si emiten un mensaje jerarquizador y clasificador” (Muñoz, 1995, 68).

Esta investigación no se ha preocupado tanto por obtener información científica, cuanto que esa información sirviera para solucionar problemas concretos y mejorar la práctica del propio centro. Por eso uno de los criterios fundamentales de científicidad -puesto que reivindico la no exclusión de los fines del pensamiento científico- es el para qué de la investigación, la finalidad de los conocimientos adquiridos. Y si evaluamos la repercusión social de esta investigación evaluativa que se ha llevado a cabo a lo largo de estos tres años en el centro, creo que ha sido útil socialmente el proceso, los datos obtenidos, el conocimiento alcanzado y las transformaciones habidas para toda la comunidad educativa implicada generando una unificación cultural progresiva y una dinámica de autoevaluación, innovación y cambio que se está notando cada vez más.

## Bibliografía

- Coronel, J.M, López, J. y Sánchez, M (1994). *Para comprender las organizaciones escolares. Ocho temas básicos*. Sevilla: Repiso Libros.
- Cubero, J., Rodríguez, G. y Quesada, V. (2013). Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas. En María Cristina Cardona Moltó, Esther Chiner Sanz, Antonio Giner Gomis. *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*, págs. 828-836. Alicante, 4-6 de septiembre.
- Domenech, J. y Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Grao.
- Escudero, J.M. (1990). El pensamiento del profesor y la innovación. En Villar, L.M. (Ed.) *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Etkin, J. y Schvarstein, L. (1989). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Barcelona: Paidós.
- Fierro, E., Mercado, P. y Cernas, D.A. (2013). El efecto de la cultura centrada en el conocimiento y la interacción social en la innovación organizativa: el efecto mediador de la gestión del conocimiento. *Esic market*, 145, 87-108

- Fischer, G. N. (1992). *Campos de intervención en Psicología Social. Grupo, institución, cultura, ambiente social*. Madrid: Narcea.
- Imbernón, F. (1995). Innovación y formación en y para los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 240, 68-72.
- Leal Millán, A. (1991). *Conocer la cultura de las organizaciones: una base para la estrategia y el cambio*. Madrid: Actualidad.
- Litterer, J. (1979). *Análisis de las organizaciones*. México: Limusa
- Malinowski, B. (1975). *Una teoría científica de la cultura*. Barna: Edhasa.
- Muñoz, E. (1995). La respuesta democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 64-69.
- Pascual, P.R. (1996). La función directiva en el contexto socio-educativo actual. En R. Pascual (Coord.). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (37-51). Madrid: Narcea.
- Thévenet, M. (1992). Auditoría de la cultura empresarial. Madrid: Díaz de Santos. (Original: (1986). *Audit de la culture d'entreprise*. París: Les Éditions d'Organisation).
- Schein, E.H. (1990). *Consultoría de procesos*. México: Addison-Wesley y Sistemas Técnicos de Edición.

## Autor

Enrique Javier Díez Gutiérrez

Facultad de Educación Despacho 146. Universidad de León. 24071 León

Tfno: 987-291437 Fax: 987-291135; [enrique.diez@unileon.es](mailto:enrique.diez@unileon.es)

Profesor Titular de Universidad en la Universidad de León. Participa en colectivos universitarios como el Grupo Acoge (Educación, inclusión e igualdad) o el movimiento “Otra investigación es posible”. En movimientos sociales como el Foro por la Memoria de León, el Grupo de Hombres por la Igualdad o Hombres por la abolición de la prostitución. Entre sus publicaciones se encuentran: *Educación Pública: de tod@s, para tod@s* (Bomarzo, 2013), *Qué hacemos con la educación* (Akal, 2012), *Educación Intercultural: Manual de Grado* (Aljibe, 2012), “Decrecimiento y educación” con Carlos Taibo (Catarata, 2011), o *Globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación* (El Roure, 2007)

.

Jerez, A. (2013). Memorias, identidades y culturas políticas. El movimiento de Memoria y los Derechos Humanos desde la investigación participativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 133-147.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.188481>

## Memorias, identidades y culturas políticas. El movimiento de Memoria y los Derechos Humanos desde la investigación participativa

Ariel Jerez Novara

Universidad Complutense de Madrid

### Resumen

En este texto discuto las relaciones entre memorias e identidades políticas, en las mediaciones existentes entre las políticas culturales de los movimientos sociales y las ciencias sociales, a partir del caso del movimiento por la memoria y los derechos humanos en España. Un grupo de colaboradores universitarios reflexionamos sobre la contribución realizada en el seno del movimiento, desde una perspectiva de investigación participativa. Atendemos dos cuestiones principales, los cambios de los marcos de interpretación de nuestro pasado reciente y la incidencia de su agenda en el campo de relaciones entre ciencias sociales y el proceso político.

### Palabras clave

Movimientos sociales; memoria; identidades; políticas culturales.

## Memories, identities and political cultures. The Memory and Human Rights movement from the perspective of participative research

---

### Contacto:

Ariel Jerez Novara, [arieljerez@cps.ucm.es](mailto:arieljerez@cps.ucm.es), Depto. de Ciencia Política II. Campus de Somosaguas (Universidad Complutense de Madrid). Madrid 28223, Tfno. 91 394-29-97 (Universidad Complutense de Madrid)

## Abstract

Following the case of the Memory and Human Rights Movement (MHRM) in Spain, in this text I discuss the relationships between memories and political identities, and the mediations of the social sciences in the political cultures fostered by social movements. As member of a group of university researchers and voluntary activists, I reflect on our contribution to the movement from the perspective of participative research. I focus on two main issues: changes in the interpretive frameworks of our recent past and influence of the agenda of the MMHR in the relations between social sciences and political processes.

## Key words

Social movement; memory; identities; cultural policies.

“El pasado lleva a la gente a hacer cosas que de otro modo no haría; es un instrumento que se utiliza contra los demás y un elemento fundamental para socializar a los individuos, mantener la solidaridad del grupo y establecer o cuestionar la legitimidad social (...). Normalmente se considera que el pasado real está esculpido en piedra. Pero el pasado social, la manera en que entendemos ese pasado real, está como mucho moldeado con arcilla blanda.”

Immanuel Wallerstein (2004, p.280)

## Marco de partida

Nuestro interés por la relación entre memorias, identidades y culturas políticas se debe a que consideramos de vital importancia la influencia de estos tres factores sobre nuestra calidad y estilos de vida. A pesar de tratarse de conceptualizaciones bastantes abstractas, con complejas mediaciones e interacciones, refieren a intangibles fundamentales de la vida social, de los que depende en buena medida la posibilidad de pensar adecuadamente la producción de bienestar social y de convivencia democrática. La crisis estructural en que estamos inmersos acelera enormemente el deterioro de la normatividad institucional y ético-moral y ello activa comportamientos estratégicos que tensionan los equilibrios entre memorias, identidades y culturas políticas. Ejemplos como el juicio a Garzón en 2011 entre otros muchos son expresión de un irresuelto *conflicto de memorias* donde estos conceptos políticos intangibles se rearticulan entre dos campos complejos como son la cultura y la política, en las intensivas dinámicas que se producen en un contexto tecnológico digital altamente mediatizado.

En este texto atendemos sobre todo a cómo, desde la perspectiva de producción de conocimiento, se están relacionando ciencias y movimientos sociales en su dinámica creación de representaciones, discursos, ideologías, agendas e instituciones (Castells, 2009). Lo que nos motiva es evaluar la capacidad de las políticas culturales que plantean los movimientos sociales para desafiar las culturas políticas dominantes – que en el caso latinoamericano, han logrado incluso desestabilizarlas para abrir nuevos horizontes emancipatorios (Escobar, Álvarez y Dagnino, 2001).

El movimiento por la memoria y los derechos humanos (MMDH) es en ese sentido novedoso. Por un lado está promoviendo una agenda de *cultura de derechos humanos*

ausente hasta el momento en España. Por otro, con su actividad a lo largo de la última década, ha promovido nuevos repertorios de acción colectiva (como la realización de exhumaciones o la presentación de demandas judiciales) que refuerzan la aparición de nuevos marcos interpretativos sobre el conjunto de nuestra realidad democrática. Pero además, con su demanda de atención a la memoria y su denuncia de silencios sobre el pasado traumático, este movimiento ha ido señalando en distintos espacios institucionales y sociales las perversas articulaciones de unos mecanismos de dominación político-cultural escasamente visibilizados hasta el momento, así como las inercias de una cultura política sumamente conservadora.

En definitiva este movimiento asesta el golpe decisivo a los discursos dominantes de una *democracia ejemplar*, de una *sociedad moderna normalizada* y de una pretendida *mayoría sociocultural* y *electoral progresista*, tan operativos en la construcción de subjetividades conformistas y autocomplacientes. Al hacerlo pone en evidencia importantes continuidades institucionales entre la dictadura y la democracia, la pervivencia de una cultura política en buena medida por el miedo, la obediencia y la impunidad de las élites.

Los estudios de cultura política al uso arrojan algunos datos ilustrativos para pensar las debilidades de la sociedad civil española a la hora de elaborar marcos de interpretación críticos y desarrollar repertorios de acción colectiva que incidan en la convergencia de fuerzas y proyectos que nos ayuden a superarlas. Es el caso de *Ciudadanos, asociaciones y participación en España* (Montero et al, 2005), que pretende cubrir una realidad escasamente investigada en las últimas décadas, como es la del activismo asociativo (Oliver, 1994; Anduiza et al, 2005). En este voluminoso trabajo se constata la persistencia del llamado comparativamente *síndrome meridional*, donde los rasgos de *cinismo* y *desconfianza* de nuestra cultura política gravitan sobre una baja pertenencia e implicación participativa: solo Rusia, Rumanía y Moldavia quedan por detrás de España en los rankings comparados (Morales et al., 2005). Sus conclusiones abonan la afirmación de que “*tras cerca tres décadas de régimen democrático, la (nueva) experiencia política no ha logrado reducir la distancia entre los españoles y sus representantes*” (Bonet et al., 2005, p.114).

Algunos otros datos estadísticos significativos hablan de déficit de autonomía en la sociedad civil en general: predominio de una *coordinación vertical* en el mundo asociativo (54% forman federaciones frente al 25% que participan de redes y plataformas); del gran predominio de *tipo de asociaciones* recreativas y de orientación social frente a políticas; la alta *profesionalización* en las de carácter político y la alta *dependencia de subvenciones* públicas también en las de orientación social y prestadoras de servicios. No sólo son bajos los índices de pertenencia asociativa, sino que además una parte muy considerable de los que participan lo hacen de manera pasiva (Méndez y Mota, 2005; Font et al, 2005).

Esta caracterización parece encajar con la explicación de las *singularidades de los movimientos sociales en España* que hacen los estudiosos de mayor circulación académica. Una primera singularidad hace referencia al tradicional *antipoliticismo* de la cultura política de la izquierda española que dinamizó los viejos movimientos sociales la cual, apoyada en imaginarios revolucionarios de base anarquista, se posicionaría contra cualquier conciliación reformista para transformar el estado y la política, lo que pesaría sobre su aislamiento e incidencia social (Alvarez Junco, 1944). Una segunda singularidad afectaría ya a la relación entre nuevos y viejos movimientos sociales y respondería a una dinámica inversa de un *nuevo politicismo*, marcado por el pragmatismo y la moderación, que los aleja de la crítica político cultural que llevan a cabo los nuevos movimientos coetáneos en otros países europeos. Este *desarrollo tardío* se debería tanto al contexto heredado de la larga dictadura como a las características de la lucha por la democratización dentro de una “marco unitario y pragmático de oposición” que abrazaba el horizonte de cambio propuesto con la

democracia electoral y representativa (Laraña, 1999). La consecuencia serían *procesos de desmovilización y de desencanto* en un contexto de ausencia de una contracultura aglutinante (Romanos, 2011).

En suma, nuestros movimientos sociales quedaban caracterizados como débiles, despolitizados, escuálidos en afiliación y desorganizados. Incapaces de contrarrestar el poder de los partidos, se verían abocados a vivir una *doble vida* un tanto esquizofrénica entre largos periodos de apatía y ausencia de apoyo, y coyunturas de crisis donde alcanzan sorprendente poder de convocatoria. Tras un “fulgurante” protagonismo transitorio vendrían las dinámicas de cooptación convierten a sus líderes en “clase política”, retornando los movimientos al ostracismo social y la queja impotente (Alvarez Junco, 1994).

Si bien todos los especialistas anotan en los últimos años cierta normalización de nuestros movimientos respecto a los existentes en los países europeos de nuestro entorno, este diagnóstico pesimista se ha mantenido incluso tras las últimas movilizaciones en torno al 15M de 2011, en las que sin duda hay importantes procesos de (re)politización intergeneracionales, aprendizajes y desarrollos organizativos (el principal es sin duda la sostenida promoción de la desobediencia civil activa por la Plataforma de Afectados por la Hipoteca). Con todo, estas rearticulaciones continúan mostrando un perfil frágil desde la perspectiva del proceso político general, donde la falta de organicidad lastra la promoción de nuevas coaliciones que puedan construir un proyecto de transformación de cierto alcance político-electoral.

Aun compartiendo las conclusiones generales de este cuadro de diagnóstico, cuestionamos sus postulados en tres direcciones básicas. Primero, esta literatura pone el énfasis en cuestiones consideradas como *endógenas* a los propios movimientos, cargando las tintas sobre los rasgos ideológicos de los propios movimientos en la explicación de su débil interacción horizontal (sectarismos y “purismos” despolitizadores), sin ponerlos en relación con aspectos más generales de una cultura política, la cual por otra parte se considera en buena medida normalizada, sin atender a las profundas inercias autoritarias heredadas del franquismo.

Segundo, su argumentación presta escasa atención a las dinámicas políticas e institucionales del contexto político –presentadas es sus aspectos normativos formales, pero que escasamente indagan en las dinámicas subyacentes- y muestra importantes limitaciones a la hora de explicar la profunda brecha que pervive entre las iniciativas de la izquierda institucional y la izquierda social en España (donde cabe señalar las dinámicas diferenciadas de Euskadi y Catalunya). Desde nuestro punto de vista, la poderosa centralidad de las grandes organizaciones (partidos y sindicatos) en el diseño institucional construido en la Transición, y reforzado después con dinámicas clientelares en importantes políticas sociales en general y en las de promoción del asociacionismo en particular, sigue pesando sobre la eventual autonomía de nuestra sociedad civil y la capacidades de los movimientos sociales.

Tercero, desde el punto de vista de unas ciencias sociales críticas, es forzoso revisar el marco de producción de este *fatalismo analítico*, comparativamente bastante inusual en el campo de los movimientos sociales, donde siempre existen al menos minorías activas de teóricos y analistas altamente comprometidos con su desarrollo. Sin duda el movimiento sobre la memoria ha sido fundamental para abrir todos estos interrogantes sobre la manera de recordar nuestro pasado reciente, sobre el peso que el pasado sigue teniendo sobre nuestras políticas presentes (en un campo simbólicamente tan significativo como el de los derechos humanos) y, también, sobre cómo las ciencias sociales intervienen en todo este proceso socio cultural con amplio impacto político.

Nuestro lugar principal de observación e investigación participativa es la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense (FCPS-UCM), un núcleo históricamente fundamental de difusión de las ciencias sociales españolas, de politización de muchas generaciones de estudiantes y de articulaciones con el tejido social madrileño más activo y crítico. En nuestro equipo de trabajo conviven distintas generaciones de profesores y estudiantes con trayectorias políticas e intelectuales diversas en todos estos procesos durante las últimas tres décadas.

## Desarrollo

El MMDH es relativamente reciente: emerge con las exhumaciones que se realizan a partir de octubre del año 2000 en Priaranza del Bierzo. A partir de ahí, de forma gradual y paulatina, no exenta de tensiones al interior y al exterior del movimiento, es cuando la *generación de l@s niet@s* de los represaliados republicanos instala en la agenda pública la demanda de avanzar en la construcción de una cultura de derechos humanos, reivindicando *verdad, memoria y justicia*.

A continuación describimos sucintamente sus principales objetivos, iniciativas y espacios de intervención en el campo de la verdad, memoria y justicia, desde la perspectiva de la colaboración de diversas redes profesionales y académicas de las que formamos parte.

## Objetivos

A.1 *Exhumaciones*. En España, al menos 88.000 víctimas del franquismo continúan sepultadas en fosas comunes, siendo Camboya el único país del mundo con mayor número de desaparecidos. El principal objetivo del movimiento en este campo ha sido atajar una situación de injusticia que provoca amplio sufrimiento social en un numeroso porcentaje de afectados en la población española. Las exhumaciones sin duda han sido un dispositivo de memoria poliédrico y complejo, cuyo impacto político mediado también es difícil de evaluar (Ferrandiz, 2009, 2010 y 2013; Exteberria, 2012).

A.2 *Verdad*. Las iniciativas de sensibilización y debate público promovidas por el movimiento de la memoria han activado una reflexión cada vez más amplia que, pese a las dificultades institucionales y culturales, ha alcanzado progresivamente más públicos tanto especializados como genéricos. A partir de lo descubierto en las exhumaciones de las “fosas del franquismo” se han reactivado los debates periodísticos y académicos sobre la naturaleza y alcance de las distintas fases de represión dictatorial y, en menor medida, el significado del llamado “pacto de olvido” dentro de una transición hasta entonces considerada *modélica* (Silva y Macías, 2003; Espinosa, 2010; Preston, 2011; Navarro, 2002; Monedero, 2013). En el campo de la historiografía y en las ciencias sociales de forma paulatina se producen revisiones de las tesis dominantes con diversos grados de matización y exploración en un campo académico que conserva importantes lastres ideológicos conservadores (Espinosa, 2006; Juliá, 2006; Sánchez León, 2006 y 2012; Aróstegui y Goudicheau, 2006).

A3. *Memoria*. El movimiento ha desarrollado una estrategia de visibilización pública en la que las diversas iniciativas conmemorativas han jugado un papel central, y han podido ser aprovechadas para interpelar a los poderes públicos. A las tradicionales estrategias de marcar el territorio identificando lugares de memoria (monumentos, placas, callejeros) se ha sumado una importante cantidad de iniciativas culturales (conciertos, exposiciones, muestras y acciones artísticas) en diversas modalidades y soportes (desde el activismo hasta en el campo de las industrias y políticas culturales). Como es obvio, han ido tanto en la dirección de conmemorar a las olvidadas víctimas del franquismo como de denunciar el

mantenimiento y vigencia de las políticas de memoria de la dictadura (con es el notorio caso del Valle de los Caídos) (Escudero, 2011; Aguilar, 1996).

*A4.Justicia.* El movimiento de la memoria ha dejado de manifiesto tanto la insuficiencia de las medidas legales y administrativas adoptadas durante las últimas décadas en democracia para una adecuada reparación de las víctimas, como las inercias que pesan en el sistema de justicia de nuestro país para abordar esta problemática. En este sentido, cabe señalar la lucha por la nulidad de las sentencias de los juicios sumarísimos de la dictadura y la imposibilidad de atender la querrela interpuesta por las víctimas del franquismo en la Audiencia Nacional en diciembre 2006. Igualmente importante como alternativa es la *estrategia de internacionalización* de estas iniciativas judiciales (en el marco de Naciones Unidas, en el Tribunal Europeo de Derechos Humanos y en la Justicia Argentina) (Chinchón, 2008<sup>a</sup> y 2008<sup>b</sup>; Martín Pallín y Escudero, 2008; Escudero y Pérez González, 2013).

La implicación de profesionales procedentes de la universidad en las iniciativas del movimiento ha tenido diversas contribuciones en el desarrollo de los objetivos del movimiento, que agrupamos en cuatro grandes apartados. Así como los antropólogos y psicólogos han atendido principalmente las exhumaciones (análisis del sufrimiento social y cultura de la violencia), nuestro grupo de trabajo con miembros de distintas procedencias en las ciencias sociales ha buscado incidir en la promoción del debate público en torno a cuestiones vinculadas a las reivindicaciones de verdad, memoria y justicia (entendidas en el marco de discusión de relatos del pasado, políticas de memoria y de derechos humanos).

El trabajo desarrollado por investigadores a título individual y en dinámicas más grupales, ha favorecido espacios de encuentro, intercambio y mancomunidad de esfuerzos para mejorar la visibilización pública de la problemática e incidir en la reconstrucción de marcos interpretativos tanto en ámbitos políticos de decisión como en debates propios de las ciencias sociales (Espinosa, 2005; Gallego, 2008; Sánchez León e Izquierdo, 2008; Ruiz Huertas, 2009).

### **Muestra**

La investigación de campo realizada puede considerarse “multi-situada” a lo largo de casi una década en la que los distintos miembros del grupo llevamos colaborando en diferentes iniciativas del movimiento de memoria. Nuestra dinámica de colaboración se ha desarrollado principalmente junto a la Asociación por la Recuperación de la Memoria Histórica (ARMH), entidad originaria y central en la emergencia del movimiento por la memoria y los derechos humanos en nuestro país con el nuevo milenio.

Esta asociación presenta tres características principales relevantes para convertirla en objeto de estudio: 1) mantenimiento de un marco de actuación autónomo respecto a las grandes organizaciones políticas (partidos, sindicatos y ONG); 2) desarrollo de una creativa estrategia de comunicación gradual de sus objetivos; y 3) diseño de un horizonte de progresiva politización de sus demandas adoptando iniciativas fundamentales en sus variados campos de reivindicación.

El análisis gráfico de su estructura (Figura1) permite observar el amplio trabajo de reticulación realizado por la entidad en torno a familias, voluntarios y grupos de profesionales que fueron adquiriendo mayor compromiso y aportando crecientes recursos –entre los que cabe destacar el del antropólogo forense Francisco Etxeberría y el equipo articulado entre la Sociedad de Ciencias Aranzadi y la Universidad del País Vasco-.



Figura 1. Organigrama de la Asociación por la Recuperación de la Memoria Histórica (ARMH)

La investigación participativa que aquí presentamos se centra en el espacio exterior de los voluntarios que trabajan desde el ámbito universitario, en especial en torno a diversos voluntarios del ámbito cultural y académico que en forma individual o grupal han participado activamente en diversas iniciativas de visibilización de esta problemática y de promoción del debate en torno a ella.

En este ámbito destaca la labor de coordinación con la ARMH a cargo de dos entidades: la Fundación Contamínime para el Mestizaje Cultural (vinculada al cantautor Pedro Guerra) y la Asociación Cultural Contratiempo; en segundo término se sitúa una serie de articulaciones con la Promotora de Pensamiento Crítico-Red de profesores e investigadores y la Asociación Estudiantil Contrapoder, que trabajan en el ámbito de la Facultad de Ciencias Políticas. Desde las perspectivas de construcción de confianza en las redes, cabe señalar una cuestión subrayada como importante por los estudios teóricos de los movimientos sociales (Dellaporta y Diani, 2011, p. 168-173): la larga trayectoria de relación personal y política de algunos miembros del grupo con Emilio Silva, miembro fundador de la entidad.

El objetivo central de las actividades coordinadas fue dar visibilidad colectiva a un movimiento que en su primera fase desarrollaba su principal actividad de manera localizada (en investigación documental en archivos, manteniendo relaciones con los familiares, propietarios de terrenos y autoridades locales para recabar información para la localización y exhumación de las fosas). En una segunda fase, su actividad desplegaría el debate en torno a las políticas de memoria, el significado político de los relatos del pasado y la promoción de los diversos aspectos presentes en la agenda de derechos humanos invitando a participar a centenas de intelectuales, artistas, juristas, periodistas y profesores universitarios.

### Metodología

**C1. Marco teórico-epistémico.** El objetivo del proyecto es rescatar la importancia de los movimientos sociales, reivindicando su incidencia sobre algunas intermediaciones entre cultura y política, y la constante reelaboración que éstos hacen sobre memorias, identidades y culturas políticas.

Nuestro enfoque subraya que las ciencias sociales pueden colaborar con los movimientos sociales en la medida en que contribuyan a desarrollar y visibilizar diagnósticos críticos de la dinámica cultural y del funcionamiento institucional de la esfera pública, así como del comportamiento político estratégico de las élites de poder. Igualmente las ciencias sociales

pueden implicarse activamente analizando de forma crítica tanto la actividad de extensión de redes como la movilización cognitiva que pretenden desatar los propios movimientos. Ello sin perder de vista que en estos procesos de acción colectiva transcurre simultáneamente la construcción de identidades, que es un vector central de dinamización del campo político -tanto desde la perspectiva hegemónica como la contrahegemónica-.

A través de sus múltiples iniciativas los movimientos renuevan repertorios de movilización, extienden redes entre organizaciones y reelaboran marcos interpretativos, intentan promover las capacidades participativas y críticas en la construcción de una sociedad civil cada vez más consciente de su necesidad de autonomía respecto a los poderes del estado y del mercado para poder incidir en la transformación social. Los sentimientos de pertenencia que puedan articular distintos movimientos se construyen a base de rupturas de significado entre viejas y nuevas representaciones, narrativas y símbolos de diverso tipo (Pizzorno, 2007). Aunque la identidad no es un fenómeno explicable en términos de cálculo estratégico, existe la posibilidad de que la construcción de identidad se desarrolle y vincule a un comportamiento colectivo estratégico: ello depende, entre otras cuestiones, de las mediaciones que puedan darse en los conflictos entre *autodefiniciones* y *heterodefiniciones*, sobre las que pesa el proceso político singular de cada sistema político (Dellaporta y Diani, 2011, caps. 3-4).

Para el cometido de este artículo es necesario subrayar la importancia de la producción de marcos interpretativos acerca del pasado en las luchas por el reconocimiento de los sujetos sociales en construcción (Honneth, 1996). La amplia producción cultural que acompaña los movimientos combina dinámicas de reapropiación y revitalización de las tradiciones, de reelaboración y revisión de los relatos disponibles que enmarcan *la producción social de la memoria*, que hoy se produce y consume en una creciente variedad de modalidades y soportes (Halbwachs, 2004).

Se trata de procesos microsociales que se proyectan sobre un telón de fondo político y cultural más amplio, que les dan sentido y direccionalidad histórica. El *derecho a tener derechos* preside toda una lógica de transformaciones necesarias en el espacio público para albergar las distintas luchas por el reconocimiento material y simbólico en un nuevo paradigma de democracia participativa (Avritzer, 2002). En este sentido el *derecho a la memoria* ha quedado incorporado a la *cultura de los derechos humanos*, desarrollando una nueva lectura que vincula la dignidad humana a la acción pública y política. En la actual fase de desarrollo transnacional del *movimiento por la justicia global*, esta nueva cultura de los derechos humanos se proyecta como un horizonte utópico en la disputa del orden social, visibilizando la barbarie socio-ambiental y bélica del orden neoliberal-neoconservador y reclamando una nueva *legalidad cosmopolita subalterna* (Santos y Rodríguez Garavito, 2003).

Desde una perspectiva política el *conflicto de memorias* no puede desvincularse del análisis evaluativo del presente, ni de los *proyectos políticos* de futuro. Esta idea de proyecto político nos remite a un campo en el que se vincula *un conjunto de creencias, intereses, concepciones del mundo y representaciones de lo que debe ser la vida en sociedad* (Dagnino, Olvera y Panfichi, 2006, pp.44-48). Es en este sentido una mirada que, al subrayar la intencionalidad de los actores y la agencia humana, concibe como indisolubles cultura y política.

Todas estas cuestiones gravitan sobre el *conflicto de memorias* que se ha intensificado en España a lo largo de la última década (Ferrándiz, 2011; Sánchez León, 2012). Nuestro planteamiento es que en este marco en el que la globalización produce mucho mayor acceso a la cultura por amplios contingentes de población, es necesario incorporar la

contribución que, en términos de capacidad de traducción, negociación y colaboración, pueda aportarse desde el ámbito intelectual y de los recursos universitarios – como viene quedando de manifiesto en muchos países latinoamericanos, la universidad es un nodo fundamental de una sociedad civil activa y crítica, que se configura en la propia interacción con los movimientos sociales (Santos, 2004).

C2. *Herramientas*. En el espacio disponible nos limitamos a realizar un listado con información sobre las iniciativas desarrolladas junto a la ARMH, sean éstas en términos de co-organizadores o como miembros y/o como colaboradores de esta entidad.

C2a. *Visibilización pública*.

2000 Artículo en prensa publicado por Emilio Silva: *Mi abuelo también fue un desaparecido*.

2002 *Libro Ciudadan@s de Babel. Diálogos para otro mundo posible* (con entrevista de Emilio Silva a Estela Carloto (Abuelas de la Plaza de Mayo) y Juan Diego Botto, actor hijo de desaparecido argentino).

2004. *Recuperando memoria. Concierto Homenaje a los Republicanos*, en Rivas-Vaciamadrid, con la presencia de más de doscientos republicanos y dos brigadistas internacionales y la participación de una treintena de representantes del mundo de la cultura. Asisten más de 25.000 personas.

2005 *Campaña de comunicación Primavera Republicana*.

2005 *Lanzamiento del Doble DVD con el concierto Recuperando Memoria*. Se vendieron 22.000 copias.

2006 *Memoria del Futuro. 75 Aniversario de la II República Española*. Exposición, verbena y conciertos en la Ciudad Universitaria.

2006 *Concierto Homenaje a l@s Brigadistas Internacionales*. Rivas -Vaciamadrid.

2007 *DVD Concierto Homenaje a l@s Brigadistas Internacionales*, edición de dos mil copias.

2007 *Teatro por la Identidad. Entre todos te estamos buscando*. Por la creación de la Red Argentina Europea por la Identidad para localizar niños en Europa. Teatro Alfíl.

2010. *DVD Recuperando Memoria* reedición con el periódico Público, con una tirada de 80.000 copias

2010 *Vídeo Cultura contra la Impunidad*.

2012 *Memorias en red*. Portal web dedicado a visibilizar el impacto político y cultural del Movimiento de la memoria.

2012 *Homenaje a la estudiante Mari Luz Nájera asesinada en 1977 en FCPS-UCM*.

2010-2013 *Programas Radiofónicos de la Asociación Cultural Contratiempo*. Radio Círculo, Círculo de Bellas Artes (100.4 FM) sobre las relaciones entre historia, memoria, política e interculturalidad, prestando particular atención a las formas de comunicar y educar en la historia.

C2b. *Debate y reflexión*

2008 *Jornadas de Políticas de Memoria y Construcción de Ciudadanía*. Ciclo de una semana, combina actividades culturales con una mesa inaugural sobre “Transiciones, generaciones y memorias” en colaboración con el Ayuntamiento de San Ildefonso.

2008 Jornadas *¿Transición ejemplar? De la Constitución a la recuperación de la memoria en FCPS-UCM.*

2009 *Transición, calidad democrática e impunidad* en FCPS-UCM

2009 *Memorias en transición. Encuentro Iberoamericano sobre Derechos Humanos y Ciudadanía.* Círculo de Bellas Artes de Madrid

2011 *II Jornadas Políticas de Memoria y Construcción de Ciudadanía.* Biblioteca Histórica de la Universidad Complutense, centradas en la temática de la impunidad.

2012 *Las luchas estudiantiles durante la transición.* Jornadas realizadas en FCPS-UCM por la Asociación Estudiantil *Contrapoder* como parte del homenaje a Mari Luz Nájera.

2013 *Cartografías en Culturas Radicales. Trayectorias ideológicas y transmisiones intergeneracionales en el activismo político en España (1956-2011).* Seminario abierto que combina sesiones de debate teórico metodológico, entrevistas a activistas de distintas generaciones y archivo de memoria digital.

C2c. Movilización y coordinación (inter)asociativa

2008 *Manifiesto de La Granja.* Firmado por las más de veinte entidades, colectivos y redes de memorias reunidas en las primera *Jornadas de Políticas de Memoria y Construcción de Ciudadanía.*

2010 *Concentración Permanente contra la Impunidad.* En el contexto del inicio del “caso Garzón” se realizó esta concentración permanente de 10 días de duración en la Escuela de Relaciones Laborales (UCM) en la céntrica calle de San Bernardo.

2010 *Manifestación Contra la impunidad del franquismo.* El 24 de abril se realizaba una masiva manifestación con más de 60.000 participantes.

2010 *Plataforma contra la Impunidad del franquismo.* Concentración semanal los Jueves en Sol, teniendo como referencia la realizada por las entidades argentinas en la Plaza de Mayo.

2012 *Red Aqua de apoyo a la querrela argentina.* La red organiza la información para hacer posible la incorporación de querellantes individuales y colectivos en la causa abierta ante la Justicia Argentina, que se amplía territorialmente hasta convertirse en Coordinadora Estatal en mayo de 2013.

## El cambio

- 1) Podemos considerar que esta dinámica de investigación participativa que ha implicado a los miembros del grupo en distintos espacios e iniciativas del MMDH ha contribuido a consolidar algunos marcos interpretativos y afianzar algunos aspectos de su dinámica colectiva, que podemos sintetizar en 3 puntos avalados por diversas investigaciones:
- 2) Dos nuevos marcos de interpretación hasta el momento inexistentes se introducen en la esfera pública y el debate académico, empezando a cuestionar el significado del relato hegemónico disponible sobre el pasado dictatorial: la figura del “desaparecido” (jurídico) y el de la impunidad (político).
- 3) La lucha del MMDH en España se ha ido inscribiendo paulatinamente en la red de narrativas y significaciones elaboradas por las redes transnacionales de defensa y promoción de los derechos humanos.
- 4) Frente a las movilizaciones de redes específicas de memoria iniciales, que restringían su actividad a aspectos conmemorativos, se consolida una lógica propia de movimiento

social, con sus tres condiciones básicas: 1. Una acción colectiva conflictiva que empieza a definir intereses y sus problemas de distribución; 2. Mayor densidad de redes informales de colaboración y reclutamiento avanzando en términos de confianza y colaboración horizontal; y 3. Un proceso de generación de identidad colectiva (definiendo un progresivo “nosotros” que enfrenta a un “ellos” todavía un tanto abstracto en persistencia de un franquismo cultural que impregna la institucionalidad democrática)

No obstante, dadas las pesadas inercias existentes en el sistema mediático y cultural que marcan la cultura democrática mayoritaria, el MMDH exhibe limitaciones en su impacto sobre las identidades y subculturas políticas. El conflicto de memorias, si bien ha recompuesto posicionamientos en la interpretación del pasado tanto en el campo conservador como progresista, no ha logrado permear horizontalmente espacios organizacionales, ni implicar en el intercambio de recursos y agendas a otros movimientos sociales.

## Propuesta

A pesar de estas limitaciones este movimiento regenera un campo simbólico y cultural sumamente importante para las luchas subalternas por la producción de bienestar social y convivencia democrática. Desde una perspectiva general la problemática de los derechos humanos conecta con la violencia política estatal sobre los conflictos abiertos por la luchas por el reconocimiento (material y simbólico), tanto de ayer como de hoy. En el campo de las identidades emancipatorias, el alineamiento de los relatos acerca del pasado de los distintos actores es una condición necesaria para producir espacios de encuentro cultural y convergencia política desde los que recomponer una voluntad colectiva transformadora.

De ahí que nuestro enfoque subraya la necesidad de una *sociología de la producción de las ciencias sociales*, y de la propia producción histórica de conceptos y teorías como parte intelectual necesaria de la reflexión sobre nuestra realidad social y las potencialidades que abren los movimientos sociales para transformarla. Desde esta perspectiva, consideramos necesario que los sectores críticos de las ciencias sociales se impliquen en promover un programa de investigación sobre estas problemáticas, entre otras cuestiones:

- 1) Desarrollando una perspectiva transdisciplinar de la “cultura de los derechos humanos” y su potencial desarrollo de una agenda aplicada en las diversas políticas públicas y sociales en una perspectiva de nueva gobernanza participada.
- 2) Persistiendo en el análisis de la identidad, las culturas políticas y las políticas culturales como cuestión de suma importancia para los movimientos sociales y el desarrollo de la sociedad civil activa y crítica. En el caso español es imprescindible tanto superar perspectivas sectarias que todavía hoy conectan con los conflictos ideológicos de los años treinta, como revisar el peso que siguen teniendo patrones paternalistas – refractarios de la crítica- derivados de la larga experiencia de socialización franquista de tres generaciones.
- 3) Desplegando una perspectiva problematizadora en el análisis de los movimientos sociales para seguir indagando sus “singularidades” y sus “normalizaciones”, en relación a dos aspectos que consideramos de interés. El primero está relacionado con sus dinámicas organizativas y sus potencialidades para configurar nuevas coaliciones, el papel de la *doble militancia* en la geometría variable que mantienen aparatos, redes y

“correas de transmisión”. La segunda, el papel que juega la contracultura en el plano de la crítica intelectual y la promoción de entornos y mercados culturales alternativos, entendidos como espacios constituidos e interacciones constituyentes abiertas en el campo ideológico-identitario.

## Bibliografía

- Aguilar, Paloma (1996). *Memoria y Olvido de la Guerra Civil Española*. Madrid: Alianza.
- Álvarez Junco, José (1994). “Movimientos sociales en España: del modelo tradicional a la modernidad postfranquista”, Laraña y Gusfield (Eds.) *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas
- Anduiza, Eva; Bonet, Eduard y Morales, Laura (2005). “La participación en las asociaciones: niveles, perfiles y efectos en Montero et al. (eds.) *Ciudadanos, asociaciones y participación en España*. Madrid: Centro de investigaciones Sociológicas
- Aróstegui, Julio y Godicheau, François (eds.) (2006). *Guerra civil. Mito y memoria*. Madrid: Marcial Pons.
- Avritzer, Leonardo (2002). *Democracy and the Public Sphere in Latin America*. Princeton: Princeton University Press.
- Bonet, Eduardo, Martín, Irene y Montero, José Ramón (2005) “Las actitudes políticas de los españoles” en Montero et al. (eds.) *Ciudadanos, asociaciones y participación en España*. Madrid: Centro de investigaciones Sociológicas
- Castells, Manuel (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Chinchón, Javier (2008a). “Transición española y justicia transicional: ¿qué papel juega el ordenamiento jurídico internacional en un proceso de transición? a propósito de la coherencia, buena fe y otros principios de derecho internacional postergados en la transición política de España”, *Entelequia* 7
- Chinchón, Javier (2008b). “La Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas: nunca es tarde si la dicha es ¿buena?: examen general y perspectivas en España tras la aprobación de la "Ley de Memoria Histórica", *Foro: Revista de ciencias jurídicas y sociales*, 7.
- Dagnino, Evelina; Olvera, Alberto J, y Panfili, Aldo (coords.) (2006). *La disputa por la construcción democrática en América Latina*. México DF: CIESAS-Fondo Cultura Económica.
- Escobar, Arturo; Álvarez, Sonia y Dagnino, Evelina (2001) *Política cultural & cultura política: una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*. Bogotá: Taurus-Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Escudero, Rafael (coord.) (2011). *Diccionario de memoria histórica*. Madrid: Catarata.
- Escudero, Rafael y Pérez González, Carmen (2013). *Desapariciones forzadas, represión política y crímenes del franquismo*. Madrid: Trota
- Espinosa Maestre, Francisco (coord.) (2010). *Violencia roja y azul. España, 1936-1950*, Barcelona: Crítica.
- Espinosa Maestre, Francisco (2007). De saturaciones y olvidos. De un pasado que no puede pasar, *Hispania Nova*, 7

- Espinosa Maestre, Francisco (2005). Agosto 1996. Terror y propaganda: los orígenes de la Causa General, *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, nº4.
- Exteberria, Francisco (2012). Antropología Forense de la Guerra Civil Española, *Boletín Galego de Medicina Legal e Forense*, nº18.
- Ferrándiz, Francisco (2011). “Lugares de memorias”, *Diccionario de memoria histórica*, Madrid: Catarata.
- Ferrándiz, Francisco (2010). De las fosas comunes a los derechos humanos: El descubrimiento de las desapariciones forzadas en la España contemporánea, *Revista de Antropología Social*, nº19
- Ferrándiz, Francisco (2009). Fosas comunes, paisajes del terror, *Revista de Dialectología y Tradiciones populares*, Vol LXIV, nº1.
- Gallego, Ferrán (2008). *El mito de la transición. La crisis del franquismo y los orígenes de la democracia (1973-1977)*. Barcelona: Crítica.
- Halbwachs, Maurice (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos
- Honneth, Axel (1996), *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los movimientos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Juliá, Santos (2006). De nuestras memorias y de nuestras miserias, *Hispania Nova*, 7
- Laraña, Enrique (1999). *La construcción de los movimientos sociales*. Madrid: Alianza
- Martín Pallín, José Antonio y Escudero, Rafael (coords.) (2008). *Derecho y memoria histórica*. Madrid: Trota.
- Monedero, Juan Carlos (2013). *La transición contada a nuestros padres*. Madrid: Catarata.
- Montero, José Ramón; Font, Joan y Torcal, Mariano (2005). *Ciudadanos, asociaciones y participación en España*. Madrid: Centro de investigaciones Sociológicas.
- Morales, Laura y Mota, Fabiola (2005). “El asociacionismo en España”, Montero et al. (eds.) *Ciudadanos, asociaciones y participación en España*, Madrid: Centro de investigaciones Sociológicas
- Oliver, Pamela (1984). If you don't do it, nobody else will: active and token contributors to local collective action, *American Sociological Review*, 37
- Pizzorno, Alessandro (2007). *Il velo della diversità. Studi su razionalità e riconoscimento*, Roma: Feltrinelli.
- Porta, della Donatella y Diani, Mario (2011). *Los movimientos sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Preston, Paul (2011). *El Holocausto Español. Odio y exterminio en la guerra civil y después*. Barcelona: Debate.
- Romanos, Eduardo (2011). “Epílogo. Retos emergentes, debates recientes y los movimientos sociales en España” Porta y Diani (2011) *Los movimientos sociales*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ruiz-Huertas Carbonell, Alejandro (2009). *Los ángulos ciegos. Una perspectiva crítica de la transición española (1976-1979)*. Madrid: Biblioteca Nueva-Fundacion Ortega y Gasset.

- Sánchez León, Pablo (2006). “La objetividad como ortodoxia: los historiadores y el conocimiento de la guerra civil española”, Aróstegui y Gidecheau (eds.) *Guerra civil. Mito y memoria*, Madrid: Marcial Pons.
- Sánchez León, Pablo (2012). Overcoming the Violent Past in Spain, 1939-2009, *European Review* 20,4
- Sánchez León, Pablo e Izquierdo, Jesús (eds.) (2008). *El fin de los historiadores. Pensar históricamente el siglo XXI*. Madrid: Siglo XXI.
- Santos, Boaventura de Sousa (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: CIDES, ASDI y Plural.
- Santos, Boaventura de Sousa y Rodríguez Garavito, Cesar. A. (eds.) (2007). *El derecho y la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita*. Barcelona: Anthoropos.
- Silva, Emilio y Macías, Santiago (2003). *Las fosas de Franco: los republicanos que el dictador dejó en la cuneta*. Madrid: Círculo de Lectores.
- Wallerstein, Immanuel (2004). *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos. Un análisis de sistemas-mundo*. Madrid: Akal.

## Autor

Ariel Jerez Novara

Ariel Jerez es Doctor en el programa Estudios Latinoamericanos (Universidad Complutense de Madrid, 2001), Profesor Contratado Doctor y desarrolla dos líneas de investigación convergentes, la primera sobre movimientos sociales en el marco de la democracia participativa y la segunda sobre los procesos de comunicación en la esfera pública. Sus últimas publicaciones han sido sobre movimientos sociales, memoria, tratamiento informativo de los problemas sociales, comunicación alternativa, educomunicación y ciberpolítica

Hernández-Merayo, E . (2013). Acampar sin permiso, pensar sin límite. Evaluación del proceso de un estudio de caso sobre el 15M (Granada). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 149-161.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.188491>

## Acampar sin permiso, pensar sin límite. Evaluación del proceso de un estudio de caso sobre el 15M (Granada)

Elisa Hernández-Merayo  
Universidad de Granada

### Resumen

En este texto se presenta el análisis reflexivo del proceso de una investigación, basada en un estudio de caso de la Asamblea de Plaza del Carmen (Granada)- 15M; una investigadora participante se une y compromete con la asamblea durante el proceso que dura #AcampadaGranada. Se presentan de forma simultánea el proceso de aprendizaje de una doctoranda que se introduce de pleno en el campo, participando activamente en él; y la evaluación de esta investigación orientada al campo social, sus potenciales y sus limitaciones.

### Palabras clave

15M; reflexividad; investigación cualitativa; investigadores noveles.

## Assemble without permission, think without limits Process evaluation of a case study about the 15M (Granada)

---

### Contacto:

Elisa Hernández Merayo, [ehm@ugr.es](mailto:ehm@ugr.es), Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Universitario Cartuja, Universidad de Granada, 18071 Granada. Tel: 958243742

Investigadora financiada por una beca FPU AP2009-2243

## Abstract

This paper is about an evaluation of a reflective research process – a Case Study about Plaza del Carmen Assembly (Granada, Spain); 15M- from the point of view of Education. A participant researcher join and commit herself with the Assembly process. On one hand we present the learning process of a doctoral student who started her field work immersed in the Assembly, actively participating in it. In the other we present an evaluation of this social change oriented research, with its possibilities and limitations.

### Key words

15M; reflexivity; qualitative research; junior researchers.

## Introducción

La primavera de 2011 vino llena de sorpresas que siguieron al primer asombro provocado por una masiva afluencia a la manifestación del domingo 15 de mayo convocado por la plataforma ciudadana Democracia Real Ya. En Granada, ciudad del estudio, también fuimos sorprendidos. Fue una sorpresa marcada por una convocatoria en un momento estratégico previo a las elecciones municipales, que tuvo la sabiduría de no posicionarse de cara a las mismas; marcada porque dejó constancia de una multitud de la ciudadanía que pensaba de forma alternativa ante la cual la minoría política hacía tiempo que había vuelto la cabeza; por la aparición de numerosos nuevos agentes sociales; y por el surgimiento de visiones diferentes de la política que se acercaban a esta de un modo amplio y emergente, de una política de y para todas y todos.

Supuso no sólo una sorpresa individual de aquellos nostálgicos y nostálgicas del mayo del 68 y una sorpresa social que alentó la esperanza de quienes piensan que “*otro mundo es posible*” y puso en vilo a la minoría que no desea modificar el status quo en aras a mantener su posición privilegiada; sino también una sorpresa mediática para periodistas que no encontraban interlocutores, instituciones que no encontraban portavoces con quienes negociar, y policía que no encontraban líderes que acallar; y una sorpresa urbana marcada por la emergencia, una acampada que alteraba el estilo de retirada de la vida pública impuesto por la ordenanza cívica de Granada.

La gran sorpresa no vino únicamente determinada por la cantidad de personas y de propuestas, sino también por el contenido de esas propuestas y peticiones, por el lugar desde donde se pedían y por las formas en que estas se negociaban.

Sorprendidas nosotras y nosotros también, desde el grupo “Investigación Curricular y Formación del Profesorado” (ICUFOP), sentimos la necesidad de acercarnos a esta nueva realidad emergente, renovada y potente para aprender de ella. Lo hicimos desde el proyecto “*La ciudadanía en los nuevos escenarios digitales y escolares: relaciones e implicaciones en el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*”, cuyo objetivo es identificar el “ethos” democrático entendido como vivencia, experiencia o sentimiento de las y los jóvenes al relacionarse y comunicarse con las y los demás, como orden simbólico que facilita reglas para regular el comportamiento que es deseable o el que no lo es.

Pensando en la asamblea de Plaza del Carmen (Granada) - para saber más sobre la Asamblea de Plaza del Carmen, como por ejemplo su consenso de mínimos o las demandas urgentes, puede visitarse <http://acampadagranada.org> - como forma de vivir y construir la democracia, como proceso de aprendizaje político, como lugar de experiencia de la

ciudadanía, como espacio de *empowerment* y desarrollo de la agencia y el compromiso cívico-político; no podíamos dejar de mirar hacia la plaza como un espacio privilegiado para comprender la construcción del *ethos* democrático, entendido como producto social aprendido vivencialmente, como modo de vida, fundamento de *praxis*, raíz de la que emergen las acciones humanas. Es por ello que decidimos recoger el proceso de construcción de ciudadanía de la Plaza del Carmen a través de un estudio de casos, cuya discusión como investigación socialmente comprometida introducimos en el presente artículo, revisando especialmente el proceso de investigación con la finalidad de enriquecerlo y reflexionar sobre sus puntos positivos y sus debilidades.

Se trató de una investigación emergente, por lo que partiendo del estudio de casos como herramienta metodológica, fuimos adaptándonos al impredecible devenir de las asambleas, adaptándonos a ellas. Por lo que no empleamos ningún protocolo rígido y estable, sino que la flexibilidad dominó el estudio y a mediante ella fuimos adaptándonos a nuestros focos de interés a través de una mirada siempre educativa: la ciudadanía, la construcción de la política, los y las jóvenes, los nuevos medios de comunicación.

En el periodo de inmersión en campo se une la investigación vinculada al cambio social con mi propio proceso de formación como investigadora y una socialización política profunda, cobrando para mí un sentido muy especial, que sin duda ha marcado mi trayectoria personal y profesional. Por tanto, en estas líneas pretendo reflexionar sobre cómo se vincula la implicación social orientada al cambio a la formación de investigadoras e investigadores noveles.

## Desarrollo

Los objetivos se han dirigido a comprobar cómo los y las jóvenes sienten, viven y experimentan la ciudadanía democrática, participando en el lugar público de la plaza y en las diferentes esferas virtuales -libres y comerciales- donde se está formando una más informada ciudadanía entre la convergencia del debate público, la hipertextualidad y la no linealidad.

Puesto que esta fue nuestra primera entrada en el campo, en la maleta sólo llevábamos las discusiones previas sobre las diferentes nociones teóricas que abordamos desde el proyecto; entendiendo la política en su amplio sentido de intereses encontrados, la ciudadanía como la forma de vivenciar el *ethos* democrático, la juventud como agentes activos en búsqueda de su emancipación y las nuevas tecnologías de la información y comunicación como potenciales canales de comunicación y debate en los que se abre el espacio red, donde se puede llegar a generar una esfera pública virtual. Discusiones y nociones previas aun por completar, re-definir y comprender a partir de la inmersión de los procesos prácticos reales, pero que son necesarias de compartir puesto que afectan a nuestra forma de acercarnos al campo (Optamos por la explicitación de la ideología y pre concepciones en lugar de considerar a las y los investigadores como *tabulas rasas*)

La metodología que entendimos como más apropiada fue el estudio de casos, debido a la unicidad de la asamblea que deseábamos comprender en profundidad, siguiendo la metodología de Stake (2007) y de Simon (2011).

Dado el carácter emergente de las asambleas (que impidió establecer un protocolo a priori), y mi progresiva formación práctica a partir de la inmersión en el campo, toma especial relevancia el proceso de investigación, sobre el cual fuimos tomando las decisiones que estimamos más pertinentes.

### Proceso de investigación

La investigación se inicia de forma incidental el 17 de mayo en la primera asamblea ciudadana convocada a través de las redes sociales. Acudí a ella por una conciencia personal que me inclinaba hacia el trabajo por un cambio social tan necesario en estos momentos de retroceso de los derechos ciudadanos y la justicia social. En ella comprendí que algo importante comenzaba a surgir, y que estaba vinculado estrechamente con la construcción de la ciudadanía y la política, eje principal del proyecto I+D en el que estábamos inmersos y de mi proyecto de tesis. Contacté esa misma tarde con el responsable del grupo de investigación y director de tesis, Juan Bautista Martínez Rodríguez, y decidimos embarcarnos en este proceso a través de un estudio de casos.

Con un kit etnográfico improvisado (varios bolis, un cuaderno, y una cámara fotográfica con apenas batería – que fue tecnologizándose posteriormente con los recursos del grupo: grabadora y cámara de video) comencé esta investigación emergente desde esa misma noche. Me implique desde sus inicios en esta asamblea siguiendo sus pasos día y noche durante los 32 días que duró la acampada; la observación participante (o más adecuadamente, participación observante) fue registrada en un cuaderno de campo al que se vinculaba un pequeño diario de investigadora en el que iba recogiendo los cambios que iba percibiendo en mis propios procesos. Las observaciones de este cuaderno de campo fueron afinándose cada vez más, siendo en un principio toscas y en ocasiones entremezcladas con mi propia vivencia; poco a poco fui avanzando en la difícil tarea de la observación y descripción (el proceso de aprendizaje como investigadora es fácilmente perceptible al observar la evolución del cuaderno de campo y las reflexiones del diario de investigadora).

Los constantes diálogos que mantuve con Juan Bautista y su permanente apoyo fueron para mí las claves que me ayudaron a avanzar en el proceso de investigación y a mantener una constante reflexividad. Tras la primera semana de observación “bruta” del contexto, junto con Juan establecimos el primer borrador de categorías de análisis sobre las que se focalizaría la observación, ejes o issues, que fueron modificándose a lo largo de la investigación a medida que esta lo requería: “tabla 1: ejes temáticos”

Tabla 1. Ejes Temáticos

**a. Ejes temáticos**

- Comunicación: construcción de la realidad.
  - Lo público en los medios de comunicación
  - Medios independientes: radio Plutón (entrevista), público, etc.
  - Redes sociales: n-1, Facebook, twitter, Tuenti, blog (tomalacalle.net). Papel de la comisión de redes, relación con otras acampadas
  - Prensa: local (Granada hoy, Ideal), nacional / versión impresa y versión digital. Periódico propio: Ágora.
- Espacio público (público Vs privado / recuperación del espacio público):
  - La plaza: desalojo, lo público en lo privado y lo privado en lo público, patrones de ocupación del espacio, actividades y espacio, espacios privilegiados. Acción contra la banca: asamblea en un bando
  - Manifestaciones: 15M, 9J, 19J (convocadas por el movimiento) + manifestación LGTB, manifestación parados, manifestación por el pueblo sirio, manifestación contra despidos de telefónica
  - Desalojo del CSO la Indiskreta
- Lo político:
  - Concepciones políticas:
    - Discurso de lo político: asamblea, apolítico Vs apartidista, asindicalista, aconfesional, representatividad, voto Vs consenso, etc.
    - Democracia
    - Ciudadano:
      - Juventud Vs otras generaciones
      - Infancia
      - Inmigración
      - Sin hogar y personas con trastornos mentales.
  - Relaciones institucionales/con la política pública:
    - Subdelegación del Gobierno
    - Ayuntamiento
    - Universidad (posición del decano y los rectores, “toma la Uni”)
    - Con la política institucional:
      - con los partidos políticos PP, PSOE, IU, IA
      - Continuo anti-sistema - altersistema
      - relaciones entre política institucional y política no institucional
  - ✓ Relaciones con las políticas privadas:
    1. Banca
    2. Multinationales: “información libre con nombres y apellidos”
    3. Empresas locales: bares, comercios y asociaciones de comerciantes
- ✓ Participación y organización
  - Evolución de la estructura del movimiento: asambleas, megafonía, infraestructura, etc.
  - Evolución de los grupos de trabajo: cómo ha crecido y por dónde (grupo de coordinación)
  - Proceso de aprendizaje:
    - Aprender a relacionarse con las políticas institucionales
    - Aprender el proceso de asamblea.
  - Relaciones con otras asambleas
    - Relación entre grupo de trabajo (grupo interasambleas)
    - Relación con otras ciudades (reunión en Sol)
    - Relación con las asambleas de barrios y Universidades
    - Relación con Democracia Real Ya

**b. Ejes transversales**

- Género:
  - Distribución en el espacio
  - Intervenciones y usos de la palabra, las propuestas y sus desarrollos
  - Componentes de los distintos grupos de trabajo
  - Lenguaje

Al cuaderno de campo y diario de investigadora se unieron la recogida de documentos (actas, materiales elaborados por los grupos de trabajo de la asamblea, los número de Ágora el periódico de la asamblea, etc); un sinfín de material fotográfico y vídeos de eventos más destacables. Y varias entrevistas informales realizadas en el mismo campo.

Los momentos y giros de la investigación fueron marcados por el devenir de la asamblea:

1. primera asamblea en en el paseo del salón y decisión de acampar en la plaza del ayuntamiento
2. Inicio de #AcampadaGranada, primeras asambleas organizativas y grupos de trabajo, coon posterior desalojo por la policía en la madrugada - *“hoy somos cien mañana seremos mil”*
3. Incremento masivo de las asambleas y grupos de trabajo
4. Comienzo de la difusión en las facultades
5. Aprendizaje de cómo compartir el espacio público- primera coincidencia de un acto ciudadano programado en la Plaza del Carmen, esta vez por un colectivo LGTB apoyado por sindicatos
6. Jornadas de reflexión de elecciones municipales
7. Desalojo del CSO La Indiskreta que había proporcionado apoyo logístico a la acampada
8. Acto de investidura del alcalde
9. Difícil decisión del levantamiento de la acampada- *“no nos vamos de la plaza, tomamos la ciudad”*.

Estos son algunos de los eventos más destacados, junto con la continua evolución de los grupos de trabajo, la cambiante distribución y uso del espacio público, y la progresiva descentralización de la Asamblea hacia asambleas de barrio y de Universidad.

Paralelamente a mi trabajo en el campo, Juan Bautista fue recopilando la prensa local y nacional relativa al tema; y Maria del Carmen Robles, otra investigadora del grupo, siguió algunas cuentas de Twitter vinculadas a la acampada. Así mismo, recuperé información del perfil de Facebook de la asamblea aunque este análisis nunca llegó a abordarse.

Con un amplio volumen de información por analizar, el levantamiento de la acampada puso fin a la recogida de datos (aunque no a mi implicación en la asamblea); y pasamos a dedicarnos al análisis, aunque este ya había ido acompañando en cierta manera todo el proceso de campo.

El análisis y la interpretación de los datos se hicieron bajo los criterios cualitativos de dar la voz a los grupos singulares, subjetividad crítica, reflexividad del investigador y la reciprocidad (Simon, 2011: 181).

Juan Bautista Martínez (director del proyecto y director de mi tesis) analizó la prensa (principalmente Granada Hoy, Ideal, Ágora -el periódico propio de la asamblea- y los diferentes comunicados emitidos por la asamblea), Carmen Robles los twits recogidos, y yo analicé el diario de cuaderno de campo y los materiales documentales recogidos, junto con el diario de investigadora (que se inicia en este momento pero continuará abierto hasta el final de mi tesis donde realizaré un análisis global de mi propia trayectoria). Inicialmente pretendimos construir la historia simultáneamente a partir de una wiki creada por Enrique Díez, pero la densidad de los datos dificultó el uso de la misma por su lentitud; además de que no conseguimos argumentar nuestros tiempos para que la wiki se convirtiese en un

espacio verdaderamente dialógico entre las y los investigadores. Finalmente cada uno realizó su análisis para posteriormente triangularlo.

En un intento de triangulación de los investigadores (presentación de las observaciones e interpretaciones a otro investigador para analizar interpretaciones alternativas- Stake 2005) simultanea a la triangulación de fuentes de datos, Feliciano Castaño trató de cruzar los datos e interpretaciones de los tres investigadores para la realización del informe final; pero la distancia del campo, la diferente postura epistemológica, y las dificultades de enfrentarse a análisis parciales muy diversos dificultó en exceso su tarea.

Tras este intento de triangulación doble fallida finalmente fui yo - que por aquel entonces ya me había separado bastante del campo, aconteciendo una estancia entre medias y pasado casi un año completo) quien realicé la triangulación de las fuentes de datos. Junto con la ayuda de los diálogos con Juan Bautista integramos los tres análisis. Quizás por que a mi me era más sencillo hacer una composición de lugar al tener mucha más información conservada en la cabeza, que por unos u otros motivos (entre ellos mi inexperiencia), no había sido plasmada en los análisis previos -e incluso tampoco en los materiales brutos- y sin embargo era clave para la triangulación. Finalmente las primeras categorías iniciales flexibles se convirtieron en el siguiente esquema:

*Tabla 2. Sugerencias pedagógicas del 15M*

<p>Momentos de crítica al sistema mundo  Nace acampada Granada, vinculada al país y al mundo:  Los previos: las movilizaciones del 15M y la acampada espontánea de Sol  Constitución de la asamblea general abierta de Plaza del Carmen  La acampada como proceso de aprendizaje político  De la indignación a la acción  La plaza del pueblo: Ocupar, vivir o habitar la plaza  (Re) significación de lo público  Las geografías de la plaza  Las geografías virtuales  Construcción de la verdad socio-política: (re) presentaciones  Las ausencias: ¿Por qué no estaban los y las estudiantes de la ESO?  El modelo adulto de la acampada  Difusión de la información  Grupos de trabajo  Propuestas: Hacia una (r)evolución educativa:  Algunas voces de las y los más jóvenes</p>
--

Finalizado el informe hubiese sido necesaria su devolución y la negociación del mismo con la asamblea, pero esta como tal estaba pasando un periodo bajo y tratando de reorganizarse por si misma, puesto que sus fuerzas habían dado lugar a otros grupos de activismo fuertes (como el grupo stop desahucios, stop represión o las cooperativas de agricultura locales). Digamos que en cierto sentido la asamblea estaba en un periodo de grandes cambios.

La difusión de la información se realizó a través de varias comunicaciones, en entornos más o menos formales, y publicaciones en diversos espacios. Así mismo, consideramos las redes sociales como un medio de difusión del mismo que llega a más personas que se encuentran fuera del entorno académico.

## El cambio

El análisis de los resultados es denso y extenso por lo que no pretendo aquí más que hacer una introducción a los mismos y dedicar el espacio a la reflexión sobre el proceso y los límites (Puede accederse al informe completo en <http://elisamerayo.wordpress.com/2013/06/16/informe-caso-asamblea-granada-15m/>):

En la asamblea nos encontramos con un crisol de heterogeneidades, en especial en relación a su trayectoria activista previa (desde quienes dieron sus primeros pasos en la plaza hasta quienes llevaban una larga trayectoria y experiencia militante) y a su postura ideológica (especialmente en las primeras propuestas recogidas que mostraban una rica heterogeneidad:

*¿Por qué el 15M se convocó para 300 personas y fuimos 10.000? primero porque ellos nos han sacado a la calle, tenemos distintas ideas pero nos han unido porque nos han tomado a todos el pelo. Lo único que nos une es que salgamos con nuestra propia voz según aquello que tenemos todos en común. No dejéis que nadie os pida el voto haciendo uso de lo que se hizo en el 15M y lo que se hace aquí.* (Extracto de la asamblea 18 de mayo)

Aunque esta fue evolucionando hacia una ideología que pretendía de una u otra forma romper con el status quo del sistema, oscilando entre el continuo altersistema- anti sistema: *sistema antihumano, humano antisistema; No somos antisistema; el sistema es antinosotros; fallo del sistema, resetear; otro sistema es posible* (pancartas de la plaza)

Aunque había presencia de todas las edades, destacaba una clase media de jóvenes con estudios superiores o cursándolos, que se ve envuelta en un proceso de desclasamiento y se ven *“sin futuro- sin casa, sin curro, sin miedo”*. Una juventud que se reclama a sí misma como ciudadanía activa, en contra de la opinión generalizada y transmitida a través de los medios de comunicación, jóvenes que encuentran en la plaza un lugar para la emancipación liberadora (Kushner, Wattie, Kutanegra 2011). Nos cuestionamos por qué no estaban presentes jóvenes de menor edad, por lo que al concluir el estudio de caso realizamos dos entrevistas a jóvenes de la ESO que nos expusieron su visión de la asamblea y los motivos por los que no se implicaron activamente en ella. Así mismo, realizamos un estudio exploratorio en Tuenti – red social usada mayoritariamente por ellos.

*“Antes de que se vayan los medios de comunicación quiero decir que se dice que los jóvenes estamos dormidos, que no hacemos nada, que estamos descomprometidos; se equivocan. Quiero decir a los políticos que no son de otra clase (...) como juventud española queremos poder pagar nuestras pensiones”* (Extracto de la asamblea del 26 de mayo)

La crítica gira en torno a tres ejes: la clase política, los bancos y los medios de comunicación de masas (extendiéndose en algunos casos a la policía como represores de los movimientos sociales), que se consideran como causantes de la crisis política, social, económica y ética en la que estamos inmersos - *“no somos mercancías en manos de políticos y banqueros”, “Medios de des-comunicación de masas”* (Pancartas)

La crisis de la representatividad (la democracia representativa y los medios de comunicación como creadores de las representaciones de los imaginarios sociales) da paso a un diálogo deliberante. Un diálogo basado en consensos que avanza hacia la democracia deliberativa, basada en la esfera pública de la plaza y extendida hacia la esfera virtual; que hace uso de los nuevos medios para la comunicación sin intermediarios, la información alternativa y el debate (empleando redes sociales en ocasiones libres y en ocasiones comerciales) (Sádaba y Gordo, 2008)

“nos vemos aquí, nos vemos en internet, nos vemos en radio Plutón” (Extracto de la asamblea del 18 de mayo)

Las y los activistas se re-apropian del concepto de política, sacándolo de las paredes del ayuntamiento, entienden la política desde las relaciones diarias, desde lo cotidiano y lo local; una política de lo público y lo privado, ampliando las formas de lo decible y modificando las condiciones formales de participación (Moreno Pestaña, 2011), tanto en la plaza como en la red; una política que rejuvenece y se llena de acciones creativas y lenguaje irónico sin ser ingenua, sin abandonar los debates políticos profundos. A modo de ejemplo (tan sólo uno entre muchos), podemos citar las performances realizadas en dos sucursales bancarias del centro de Granada: <http://vimeo.com/24391763>

A modo de conclusión general abreviada (para encontrar las conclusiones elaboradas Hernández, Robles y Martínez, 2013) destacamos que las escuelas- envueltas en la tensión entre la reproducción y la salvación escolar (Martín Criado 2010) pueden aprender mucho de los movimientos sociales, pues tanto plazas (físicas y virtuales) como escuelas son espacios privilegiados para la vivenciar la autonomía, ensayar la agencia política, experimentar la democracia, y aprender a comunicarse, a disentir de la autoridad, y a construir aprendizaje colectivo con sentido socio-político. Así mismo, la política necesita tanto de la pedagogía para llegar a todas y todos, como la pedagogía necesita de la política puesto que ninguna decisión educativa carece de ideología.

### Discusión sobre los límites de la investigación

Uno de los límites que encontramos fue debido a mi inexperiencia y excesiva identificación con la asamblea, lo que dificultó el análisis en cierto sentido y requirió un trabajo extra de distanciamiento y separación de mi yo activista y mi yo investigador. Al mismo tiempo que supuso una experiencia política imprescindible para mi crecimiento personal requirió múltiples conversaciones con personas ajenas al campo, en especial con Feliciano Castaño (compañero del grupo de investigación) y Juan Bautista, para aprender a discernir. Una de las propuestas interesantes que se sugirieron para abordar esta dificultad (aunque de momento no se han llevado a cabo), fue la creación de un personaje para mi “yo activista”, una especie de *alter ego* que bajo un pseudónimo narrase la experiencia en primera persona, la experiencia de la agencia dentro del campo, un personaje que pudiese debatir con mi “yo investigador” que teoriza sobre la práctica emergente en función de una teoría fundamentada. En ningún momento estuvo previsto que renunciase a mi experiencia política y compromiso social que tan necesaria me resultaba para mi crecimiento personal y para dar completo sentido a los conceptos que abordo desde mi tesis, aunque esto retrasase el proceso de la investigación.

La falta de organización en ocasiones supuso una barrera entre un equipo mayor de investigadores que en principio íbamos a abordar el tema y quienes finalmente realizamos la investigación. Sin duda, nos costó articular las distintas motivaciones y niveles de compromiso con el tema. En especial supuso un necesario aprendizaje de articulación de tiempos que oscilaba entre la urgencia de una investigadora dedicada al campo (en continua evolución) en exclusiva y los tiempos lentos de la academia y sus múltiples responsabilidades ajenas al tema.

Tratamos de abordar las distancias físicas (el equipo investigador en principio pertenecía a diferentes Universidades españolas) y temporales mediante el empleo de la wiki anteriormente comentada, pero no nos sirvió para acomodar los distintos ritmos de trabajo. Sin embargo, otras y otros investigadores han empleado esta estrategia de forma efectiva abordando OccupyWallStreet/OccupyTogether, a partir de la wiki OccupyResearch, superando con creces nuestras expectativas sobre la herramienta y articulando el trabajo

de investigadoras e investigadores que “compartieron ideas, preguntas de investigación, métodos, herramientas, bases de datos; para después trabajar en la recopilación, análisis, discusión, escritura, etc. para desarrollar teoría y práctica sobre el movimiento Occupy” (<http://occupyresearch.wikispaces.com>). En España el proyecto “colaborativo, copyleft, transmedia y sin ánimo de lucro” 15M cc, del “laboratorio del pro-común” de mediaLab Prado, empleo la wiki para recoger diferentes miradas al 15M; aunque la parte destinada a proyectos de investigación es muy escaso y se limita a compartir papers (<http://papers.15m.cc>). Por tanto consideramos, que la herramienta de la wiki es un canal de comunicación que ofrece muchas posibilidades para la investigación colaborativa, sin embargo este tipo de colaboración intensa requiere un aprendizaje previo. Es un canal de comunicación muy útil pero no soluciona los problemas de ajuste previos.

Otra de las limitaciones está asociada al tiempo que tardó la investigación en finalizarse y los lentos canales de distribución que se emplearon para difundir la experiencia, comparados con el vertiginoso ritmo de evolución de la asamblea (en parte relacionados con el ritmo de la academia y en parte por problemas organizativos, sin olvidar los personales que me alejaron de la investigación por un tiempo debidos a la necesidad de distanciarme para poder re-analizar desde un punto más distante); considero que hubiese resultado más útil poder haber realizado una devolución a la propia asamblea, aunque finalmente no pudo ser posible.

Una cuestión a tener en cuenta es la velocidad de producción de las diferentes redes sociales, por tanto es esencial delimitar cuidadosamente el campo y seleccionar la información más relevante. Hubiese sido interesante recoger los primeros tweets y poder observar la gestación y negociación de la asamblea también en la red; pero tomamos la decisión a posteriori y la asamblea, junto con la acampada, llevaba ya 15 días emitiendo información, por tanto hemos de situar cronológicamente esos tweets en su momento de producción, y considerarlos como las comunicaciones emitidas por una asamblea ya consolidada.

Finalmente cabe resaltar, que quizás por mi inexperiencia (y el primer desasosiego por recoger todo cuanto acontece, tal vez por miedo a quedarse corto en los datos para hallar una comprensión, tal vez por la ansiedad que genera desprenderse del campo para pasar a dedicarse en exclusiva al análisis) o quizás por falta de organización rápida en un proceso emergente, se recogió un excesivo volumen de información y no toda pudo ser analizada, al menos para ese primer informe. Dedicamos excesivo tiempo en recoger información del Facebook que nunca fue analizada; y el amplio volumen de material fotográfico y audiovisual aun no ha sido terminado de analizar aunque proseguimos con ello aun a riesgo de llegar tarde.

## Propuestas

Los contratos de investigación con la propia comunidad a estudiar son uno de los compromisos éticos que solemos seguir a la hora de abordar la investigación social y educativa, sin embargo dadas las características de la asamblea, multitudinarias en un primer momento fue imposible de realizar. (Sin embargo, nunca se negó la presencia de la investigadora – y activista- en el campo, y fueron contestadas todas las preguntas sobre la investigación que fueron realizadas por el resto de activistas, no encontrando resistencia por ninguna de las personas que preguntaron)

Otro aspecto que siempre hemos considerado imprescindible, es el proceso de devolución a los y las propios agentes de la investigación y la negociación de los informes producidos.

Aunque como mencionábamos anteriormente esta ha sido una de las grandes limitaciones de nuestra investigación, cuando el informe estuvo elaborado, muchas de las y los agente implicados ya no estaban presentes en la asamblea y la negociación resultó imposible en el seno de la misma, que hubiese sido su lugar.

Dado que hemos empleado el estudio de casos, nuestra pretensión siempre ha sido profundizar en un contexto local determinado, limitado; es decir hacer un corte en la realidad y profundizar en la comprensión del mismo. Los resultados por tanto no son extrapolables a otras situaciones y contextos similares. En nuestro caso, hemos abordado el estudio de la asamblea de Plaza del Carmen (Granada), no hemos pretendido abordar la globalidad del movimiento 15M en la que esta se encuentra inmersa (aunque lógicamente hemos considerado el contexto de la misma); por tanto nuestras conclusiones no son válidas para el movimiento sino para la asamblea. En este sentido, es de vital importancia mantener claro los límites del campo que se está estudiando.

Es necesario mantener presente que las miradas y perspectivas desde las que se aborda la comprensión de un movimiento social no son únicas, no existe una verdad única y completa, y cabe la discrepancia (que a ser posible es necesario recoger). Si admitimos la diversidad ideológica y de paradigmas presentes en la plaza, resultaría absurdo negar esa diversidad a la hora de acercarnos a esa realidad plural a través de la investigación. Por tanto, este estudio de casos no pretende ser una lectura exclusiva de la Asamblea de la Plaza del Carmen, sino tan sólo una de entre las múltiples posibles; una interpretación que pretende ser una mirada desde el punto de vista educativo dadas las características de nuestra formación y función del grupo de investigación.

A partir de nuestra propia experiencia, creemos que una investigación colaborativa es mucho más enriquecedora para el campo que una mera investigación individual puesto que a partir de las discusiones sobre los diferentes sentidos posibles y perspectivas plurales se construye una mirada más completa. Aprender a investigar de forma verdaderamente colaborativa se convierte en una necesidad en la sociedad de redes. Internet puede aportar nuevas herramientas y canales de comunicación para trabajar en el *espacio de flujos* (Castells, 2009) cuando participan investigadores de distintas universidades, pero sin olvidar que la base del proceso es el diálogo (y estas herramientas y canales solo resultan útiles si se emplean de la manera adecuada). En este sentido, la academia española tiene mucho que aprender sobre los usos que los movimientos sociales hacen de los nuevos medios alternativos que surgen en la red (Sádaba y Gordo, 2008).

En este tipo de investigaciones orientadas al cambio social que requieren un alto grado de implicación se produce una transformación tanto en la comunidad estudiada como en la investigadora. Desde este punto de vista consideramos que es importante recoger también los cambios producidos en las investigadoras o investigadores, a través de un diario de investigadora; aunque consideramos que la plasmación de este proceso es siempre importante, creemos que se vuelve imprescindible cuando se trata de investigadoras noveles, puesto que necesitamos una constante reflexividad para hacer conscientes los procesos que nos marcarán como primeras experiencias formativas y serán en cierto sentido determinantes en nuestro estilo de investigación posterior.

Unida a la reflexión anterior consideramos que en este tipo de investigación es necesaria una cierta coherencia, es decir, no es posible tratar de producir una investigación orientada al cambio si nosotros no estamos dispuestos a cambiarnos por dentro, a aprender del campo, a evolucionar junto con el resto de agentes implicados; al igual que no es posible investigar sobre ciudadanía y democracia anti-democráticamente. En este sentido debemos

ser investigadores flexibles capaces de ajustarnos a los procesos de la propia práctica, y por que no decirlo, capaces de apasionarnos con la búsqueda de sentidos compartidos.

## Bibliografía

- Castells, Manuel (2009) *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández, Elisa; M<sup>a</sup> Carmen Robles y Juan Bautista Martínez (2013) Jóvenes interactivos y culturas cívicas. Sentido educativo, mediático y político del 15M. *Comunicar*, 40 (59-67)
- Martín Criado, Enrique (2010) *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- Moreno Pestaña, Jose Luis (2001) Pensar la palabra libre con Michael Foucault. Una etnografía de las asambleas del 15M. *Pasajes: revista de pensamiento contemporáneo*. 36 (89-99)
- Sádaba, Ígor y Gordo, Ángel (coords.) (2008). *Cultura digital y movimientos sociales*. Madrid: Catarata.
- Simon, Hellen (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, Robert (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Kushner, Saville; Anna Marie Wattie y Made Kutanegra (2011). Evaluación, adolescentes y derechos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71 (25.2)

## Autor

Elisa Hernández Merayo

Maestra en educación infantil, Licenciada en Psicopedagogía, Máster en Estudios Migratorios, Desarrollo e Intervención Social. Actualmente cursando el Doctorado en Ciencias Sociales Aplicadas. Becaria FPU del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada y miembro del grupo Investigación Curricular y Formación del Profesorado (ICUFOP) -HUM267

Niño, L.E. & Gama, A. (2013). Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 163-176.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186781>

## Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?

Libia Stella Niño Zafra, Antonio Gama Bermúdez  
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

### Resumen

Este artículo presenta la investigación homónima cuyo objetivo fue construir conocimiento social, político y pedagógico sobre los estándares, el currículo y la evaluación, así como analizar las relaciones y posibilidades de control, homogenización, formación o diversidad que estas relaciones promueven en las instituciones educativas. El estudio comprendió el análisis de las concepciones dadas por los profesores situados y expertos nacionales e internacionales a la categoría estándar, con el fin de caracterizar las implicaciones y consecuencias que su normatividad en la práctica pedagógica de dos colegios distritales, generando escenarios de prácticas alternativas en las instituciones escolares

### Palabras clave

Estándares; Evaluación; Investigación Cualitativa; Conocimiento social y político.

---

### Contacto:

Libia Stella Niño Zafra, [libistel@gmail.com](mailto:libistel@gmail.com), Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Este artículo corresponde a la investigación realizada por el Grupo *Evaluando\_nos: Pedagogía crítica, Docencia y Evaluación*, conformado por Libia Stella Niño (Coordinadora), Alfonso Tamayo Valencia, Nubia Conde Quintero, José Emilio Díaz, Antonio Gama Bermúdez, y las monitoras de investigación Claudia Luna y Johana Jiménez. Al grupo investigador se sumó la profesora Gladys Soler de la Universidad de Cundinamarca para el desarrollo de esta investigación... La puesta en acción se amplió con la participación en los talleres de 140 maestros de los dos colegios distritales mencionados.

## Standards in curriculum and assessment: measuring relationships, control and homogenization or training opportunity, diversity and critical assessment?

### Abstract

The project was approached with the interest of building social political and pedagogical knowledge, about standards, curriculum and assessment on education, and to analyze the relationships of control, homogenization, diversity training that this relationships promote in the educational institutions. The study aimed to analyze and understand the concepts given by the teachers and national and international experts, to the standard and to characterize the implications and consequences of its policies have had on the pedagogical practice of District Schools. The analysis is based on the inclusion of the contexts in which they carried out the pedagogical work and the recognition of subjects in ethical-political dimension, for the generation of alternative practices in the schools.

### Key words

Standards, Assessment, Qualitative Research, Social political and pedagogical knowledge.

### Introducción

El presente artículo de investigación sintetiza el avance teórico-práctico en la comprensión y análisis del sentido asignado por los profesores a la normatividad sobre los Estándares Básicos de Competencias, en el estudio llevado a cabo en dos colegios públicos del Distrito Capital: las instituciones educativas República de China y Heladia Mejía, así como la revisión de las reflexiones calificadas de seis académicos nacionales e internacionales sobre el significado, las implicaciones y las consecuencias que tales normatividades conllevan sobre el currículo y la evaluación.

Para el Grupo de Investigación *Evaluándo\_nos* el interés de este proyecto ha sido indagar la manera en que los profesores han asumido los estándares y comprender las acepciones dadas a la categoría estándar, sus relaciones con el currículo y la evaluación; además de caracterizar las implicaciones y consecuencias que las políticas de estandarización han tenido en la práctica pedagógica de los Colegios Distritales.

Al Equipo Investigador, contar con investigaciones sobre currículo y evaluación, en estos y otros colegios del Distrito Capital, le ha permitido constatar el predominio de un enfoque técnico-instrumental, que refuerza la visión de currículo como plan de estudios, la evaluación como práctica de medición y los estándares como referentes mínimos de planeación, demandando de la comunidad académica e investigativa la necesidad de estudiar desde otras perspectivas teóricas y prácticas, posibles alternativas en la manera de abordar el uso y significado de los mismos. Así, el proyecto asumió como práctica metodológica la perspectiva de indagación cualitativa propuesta por Eisner (1998), con el propósito de hacer una crítica educativa a las opiniones y planteamientos del Ministerio de Educación Nacional - MEN, los profesores de los colegios y los expertos nacionales e internacionales, quienes de forma escrita expresaron los puntos de vista que fueron socializados y discutidos mediante la estrategia pedagógica de la realización de talleres.

Con este propósito, en el análisis se han seguido las etapas de la investigación evaluativa desde la descripción hasta la tematización, para consolidar la formulación de ideas, que se han constituido en hilos conductores de lo expresado en los talleres. Estos mecanismos teórico-prácticos permitieron el trabajo colectivo con los profesores de las instituciones participantes quienes, a la vez que brindaban sus aportes, construían nuevos significados a estas categorías de estudio: estándares, currículo y evaluación.

### Dimensión teórica: estándares en educación

En el marco del discurso de la calidad de la educación se plantean pruebas masivas censales, estándares, test y modelos curriculares normatizados, debido a que *calidad de la educación* y *estándar* son categorías surgidas del mundo empresarial, convergentes desde la racionalidad técnica que prioriza resultados medibles y evidenciables, en coincidencia con lo expresado por Santos Guerra (2003). En Estados Unidos, se inicia en los negocios y empresas para uniformar patrones de medida, por lo que el término *estándar* es comprendido como un criterio que permite asumir un nivel de *calidad* en un producto o situación que se espera generalizar, usualmente puestos en el mercado. Ambos términos son yuxtapuestos a la educación desde los discursos de la industria y la economía que apoyan procesos de mejora al alcanzar consensos sobre lo que se espera de la producción.

A juicio de Ravitch (1995), la creación de los estándares nacionales en Estados Unidos en 1990 recibe críticas debido a las siguientes características: 1. *Los estándares nacionales ‘deben ser mínimos, reducidos a su más bajo común denominador, especialmente si ellos son controlados por una agencia federal’*. Este control es real, especialmente cuando son elaboradas por un Consejo Político, más aún cuando las Leyes tienen una representación histórica en pobres desempeños en la educación. Esta crítica puede ser cierta en cuanto que una reducción de los estándares a mínimos desempeños de estudiantes y docentes sobre su hacer, pudiera llegar a esquematizar los procesos pedagógicos que se dan en las instituciones. 2. *El gobierno puede llegar a imponer valores y opiniones controversiales*. Los críticos se refieren a que si el Gobierno gana control sobre el currículo y los test, esto puede conllevar que las personas se adapten y se conformen con esas ideas políticas e ideológicas, controlando las mentes de los estudiantes. 3. *Los estándares nacionales basados en temas tradicionales y disciplinas como matemáticas, ciencias e historia van a limitar el currículo*. Los críticos afirman que los estándares nacionales hacen rígido el currículo, por lo cual no tratan problemas de la vida real o de una manera interdisciplinar y solo unidisciplinar, en lugar de abordar temas que partan del contexto por materias o cursos. 4. *Los test nacionales van a afectar a los niños y distorsionar las prioridades del aula de clase*. La crítica siente que imponiendo los estándares se va a trivializar la enseñanza, uniformando los salones de clase en todo el país, reduciendo el aprendizaje a la preparación para los test. 5. *Los estándares nacionales no van a hacer nada para ayudar a las escuelas públicas de la ciudad*, pues se argumenta que la más urgente necesidad de las escuelas públicas es dinero y no el seguimiento de estándares. Apple denunció los estándares como una reforma barata que acrecentará las diferencias de raza, género y nivel económico al no atender a estas problemáticas (Ravitch, 1995). 6. *Los estándares nacionales y evaluación de desempeños no van a expandir la igualdad de oportunidades*. Los críticos se quejan de que los estándares nacionales y la evaluación no mejorarán el desempeño de las minorías ni va reducirán la brecha entre estudiantes de minorías y no minorías, ya que los altos estándares evitan este proyecto de equidad. 7. *Los estándares nacionales y de la evaluación no van a mejorar el desempeño porque la mayoría de los profesores los ignoran y va a hacer lo que ellos siempre han hecho*. 8. *El fracaso de los estándares nacionales y test de desempeño van a poner en*

*detrimento la fe sobre la educación pública, lo que favorecerá la vía de la privatización para la educación.* La crítica culpa a los organismos reguladores de las políticas de limitar la información acerca del desempeño, por lo que también se afectarían las percepciones de los padres sobre la educación, lo que acrecentaría la demanda sobre la educación privatizada. 9. *Los estándares nacionales y la evaluación de desempeño realizarán muy poco por ellos mismos.*

Estas críticas a la proclamación de estándares curriculares en educación, quince años después, son aceptadas por la misma Ravitch debido a que el establecimiento de mínimos con los estándares nacionales ha llevado a que se enfatice en las actividades de lectura y cálculo, como sucede en las escuelas privadas de Estados Unidos, *Escuelas Charter*. En dicho contexto, Bigelow (2010), HueyShanTan (2010) y Cohen (2010) muestran que los estándares hacen al currículo rígido, al limitar el abordaje de problemas de la vida real, acrecentando las diferencias de raza, clase y género, como lo expresa Apple (1995), en detrimento de la fe en la educación pública, debido a que las escuelas privadas refuerzan el desempeño en los resultados en las pruebas federales sin permitir el conocimiento sobre los resultados académicos que se pueden comparar con este sector educativo.

En su estudio sobre los estándares, el Grupo *Evaluando\_nos* (2006) destaca que este término ha transitado en la educación en busca de la calidad educativa siendo la idea más generalizada que hace parte de las políticas educativas en los países latinoamericanos, y se centra en que el nivel de calidad educativa se logra determinar a partir de los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas nacionales (ICFES, ECAES, SABER) o internacionales (TIMSS -Estudio Internacional de las Matemáticas y de las Ciencia, PIRLS – Estudio sobre el Progreso Internacional de Competencia en Lectura). Según Vasco (2003), en Estados Unidos, los estándares en matemáticas son formulados a mediados de los años 80s por parte del *National Council of Teachers of Mathematics – NCTM* (Consejo Nacional del Profesores de Matemáticas), con el propósito de juzgar la calidad del currículo de matemáticas o un método de evaluación. Asimismo, “el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, bajo el argumento de mejorar la calidad, y con los propósitos de ‘proporcionar a todos los estudiantes las mismas oportunidades de aprendizaje’ y ‘contar con un referente común que asegure a todos el dominio de competencias básicas y los conceptos para vivir en sociedad y participar en ella en *igualdad* de condiciones’” (Vasco, 2003: 5), determina para la Educación Preescolar, Básica y Media, los Estándares curriculares para las áreas de matemáticas, lengua castellana, ciencias naturales y educación ambiental. Desde esta perspectiva, los estándares deben estar siempre sujetos a verificación y contribuir a la construcción de sistemas y procesos de evaluación interna.

Más que pensar en seguir uniformando según estándares, podría pensarse en brindar posibilidades reales de formación y respuesta a necesidades de maestros y estudiantes, amparadas en lo pedagógico y lo humano, para que así, la educación pueda aportar a la autorrealización de los sujetos, lo cual implica la inclusión de lo afectivo, lo ético, lo estético, lo físico en los programas educativos (Niño Zafra, 2005). En consecuencia, las acciones de maestros y estudiantes en diversos espacios serían más asertivas, ya que los maestros serían ejemplo de lo que enseñan, al ser proveídos de las mismas experiencias que se espera ellos promuevan en sus estudiantes. Precisamente al darse dichas situaciones, tendríamos más profesionales de la docencia dedicados no sólo a “ser dictadores de clase”, sino a escuchar, comprender, respetar, tolerar, guiar y crecer junto a otros como seres humanos.

En el desarrollo del proyecto se toma la perspectiva elaborada en su tesis doctoral por Niño Zafra (2001), donde se analizan las posibilidades de concebir los estándares de desarrollo profesional de los profesores, revisando los supuestos conceptuales sobre los que se

apoyan, superando los problemas de los estándares impuestos desde instancias externas, transformándolos en un colectivo de trabajo para la toma de decisiones sobre el aprendizaje de los estudiantes; así como, la comprensión del fortalecimiento de las capacidades de la comunidad educativa.

En esta misma dirección Cabra (2008: 97) plantea el “sentido regulador y orientador que podrían tener lo que denomina como *estándares de práctica* en tanto principios que pueden activar iniciativas de mejoramiento docente y profesional” con la intención de potenciar el trabajo colectivo y público de la evaluación, así como la importancia de su puesta en práctica, conocimiento y responsabilidad profesional en torno a la elaboración, orientación y reorientación de los currículos.

De cualquier manera, aunque se trate de una reflexión autónoma, se requiere de la elaboración cooperativa, respondiendo al potencial que tiene el docente como investigador crítico de la realidad y responsable de su rol profesional de la educación. Estas formulaciones teóricas se han tomado en cuenta como marco de referencia para la propuesta metodológica sobre el sentido y significado dados a las categorías estándares, currículo y evaluación en la indagación a pares académicos nacionales e internacionales, así como en la participación de profesores de colegios distritales con sus conocimientos y experiencias.

### Perspectiva metodológica

Para abordar la reflexión se han agrupado las respuestas a partir del pensar reflexivo, razonable y práctico, orientado al sentido y a la búsqueda constante de significado, para fortalecer los valores y ampliar la comprensión entre sujetos con una actitud hacia el diálogo y la democracia. En este contexto, la evaluación tiene como propósito comprender fenómenos desde los sentidos y significados de un contexto situado, que posibilita el desarrollo como seres humanos a través de la acción y el lenguaje.

En la perspectiva metodológica, el presente trabajo optó por la visión hermenéutica (Martínez 2010) entendida como la comprensión e interpretación del significado dado a los estándares y sus relaciones con el currículo y la evaluación. Se focalizó en la investigación evaluativa de carácter cualitativo, cuya finalidad es comprender el sentido y significado de las interacciones sociales en contextos específicos y entender la multiplicidad de sentidos, redes, relaciones, versiones e intencionalidades de los Estándares con el Currículo y la Evaluación.

Para la indagación teórico-práctica, del proyecto se elaboró una entrevista semi-estructurada con los propósitos de identificar y caracterizar los sustentos conceptuales de orden político, administrativo y pedagógico de los estándares, así como identificar y caracterizar las implicaciones y consecuencias que las políticas de estandarización significan para el desarrollo del currículo y la evaluación en la Educación Básica y Media. Esta entrevista contó con diez preguntas que fueron formuladas a seis expertos nacionales e internacionales (Miguel Ángel Santos Guerra, Doctor en Ciencias de la Educación, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la U. de Málaga, España; Enrique Javier Díez, Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor de la U. de León, España; Tiburcio Moreno, Doctor en Pedagogía, Profesor de la U. Autónoma del Estado de Hidalgo, México; Juan Carlos Orozco, Rector de la U. Pedagógica Nacional, Colombia; Guillermo Bustamante, Doctor en Educación, Docente de la U. Pedagógica Nacional, Colombia; José Guillermo Ortiz, Doctor en Historia, Profesor U. Pedagógica Nacional, Colombia.)

Esta orientación investigativa concede especial importancia al conocimiento y estudio de las opiniones que tienen los participantes, en este caso, los académicos, sobre los temas objeto de estudio y la inclusión de sus respuestas en los Talleres, para la reconstrucción teórica de los mismos.

Asimismo, se ha trabajado el modelo de Eisner que, según Pérez Gómez (1985: 439), consiste en una crítica educativa que toma forma en un documento escrito cuya finalidad es valorar la práctica educativa y sus efectos. Las etapas seguidas en el análisis fueron: la Descripción, la Interpretación y la Valoración, con el propósito de integrar una evaluación crítica, que pueda ser recogida, sistematizada y analizada. Así, fueron descritas e interpretadas las concepciones y prácticas de los docentes sobre los estándares para relacionarlas con el currículo y la evaluación, para develar su sentido y significado en el contexto institucional.

Esta visión cualitativa del conocimiento se dinamiza a través de las siguientes actividades:

1. Desarrollo de talleres con el propósito de orientar el trabajo colegiado que incluye la responsabilidad individual y grupal, que propicie la recolección y retroalimentación de la información en busca de la construcción social del conocimiento.
2. Identificación de opiniones, conocimientos y experiencias de los profesores y de los significados que dan a las categorías de estudio, con el fin de reconstruir sus sentidos.
3. Interpretación de aquella información recogida en los contextos donde funcionan las instituciones educativas con el fin de dar sentido a las expresiones que van más allá de la acción manifiesta.
4. Dar respuesta a las dinámicas particulares de los colegios, privilegiando las situaciones de cada uno de ellos, generando conocimiento idiosincrático y eludiendo la tendencia a generalizaciones mediante fórmulas.
5. Participación de diferentes fuentes: expertos nacionales e internacionales, profesores e investigadores, quienes con sus juicios y argumentos permitieron elaborar una opinión calificada sobre la temática objeto de la investigación.

Esta investigación, por tanto, estudió, analizó y relacionó, a partir del estado del arte, las concepciones de la categoría *estándares* y su relación con el *currículo* y la *evaluación*. Como investigación cualitativa, recolectó datos de forma rigurosa y sistemática a través de talleres, entrevistas formales, semi-estructuradas y encuestas, de manera que se recogiera la voz viva de los participantes de la acción educativa. Finalmente, para el análisis de los datos y la triangulación con la información proveniente de las diferentes fuentes (profesores, directivos, estudiantes, académicos e investigadores), se apoyó en el análisis de contenido y sus fases de categorización, codificación e interpretación, según lo propuesto por Bardin (1999).

### **Análisis de la información**

En el proceso metodológico del proyecto se asumió la perspectiva de investigación evaluativa con el propósito de investigar el significado dado a la política del Ministerio de Educación Nacional de 2003 relacionado con la formulación de *Estándares de Competencias* en las Instituciones Educativas Distritales, y buscar, igualmente, el sentido que en los Colegios Heladia Mejía y República de China, los profesores participantes en el estudio han otorgado a tales políticas en la práctica cotidiana.

Esta visión de investigación evaluativa ha permitido el análisis y una reflexión crítica sobre el sentido que los docentes han expresado de los estándares, así como las implicaciones que dicha comprensión conlleva en los procesos de formación de los estudiantes. Para el análisis de los dos talleres desarrollados con los profesores en los colegios se optó por las etapas formuladas por Eisner (1998): *Descripción, Interpretación, Valoración y Tematización*.

En cuanto al primer taller titulado *¿Qué son los estándares?*, la reflexión se inició con el análisis de las respuestas de los profesores a las preguntas ¿En su Institución Educativa se han tenido, o no, en cuenta los Estándares de Competencia ¿Qué son los estándares y cuáles las razones para que no se hayan utilizado? En esta primera etapa, **Descripción**, en los Colegios Heladia Mejía y República de China, las respuestas de los profesores son una explicación a la manera en que comprenden las políticas de Estándares del M.E.N. La mayoría de los formatos diligenciados por los 30 docentes (24 formatos) del Heladia Mejía y 80 docentes (51 formatos) del República de China, asumieron los estándares en el trabajo de las áreas y, de manera individual, como una reglamentación Institucional emanada del MEN. Sin embargo, sólo son referenciados en el momento de la planeación institucional, pues a lo largo del año no hacen parte importante del P.E.I, razón para que la programación sobre esta categoría quede en los documentos formales de cada aula de clase y de la Institución. Es decir, se perciben sólo como un requisito oficial de comienzo de año.

Asimismo, un número mucho menor de docentes señaló las limitaciones de los estándares en el problema de la homogenización de los procesos curriculares y las limitaciones para dar respuestas a la gran diversidad de necesidades de los estudiantes. Un profesor, incluso, consideró que el docente tiene un papel y una responsabilidad en la adaptación de los estándares de acuerdo con las necesidades regionales y locales de los estudiantes.

La *Interpretación* a estas respuestas permite entender, a la luz de los referentes teóricos y prácticos, qué está sucediendo con la política sobre estándares. En el caso de los profesores de la Institución Heladia Mejía, no hay un consenso en sus opiniones. En contraste, en las respuestas de los académicos y los teóricos consultados en este proyecto, los estándares se plantean como una política educativa en evaluación que tiene como intencionalidad el control curricular, la medición de logros en pruebas nacionales de colegios y escuelas bajo el lema de alcanzar la calidad de la educación. El pensamiento de los profesores puede derivarse de lo sostenido desde otra perspectiva, por Organismos Internacionales, como la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad, y Competitividad Económica (PREAL) en las políticas educativas para América Latina en 1989, donde se establece la urgencia de los estándares para medir a los sistemas educativos, para lo cual se requiere que los estudiantes participen en pruebas nacionales e internacionales. En este marco de referencia, en Colombia, la normatividad del Decreto 1290 de 2009 sobre evaluación de los estudiantes parece estar en consonancia con estas directivas, por lo que en su Artículo Primero, se declara el mandato de adoptar tales directrices, restando importancia al propósito fundamental de dicha norma: la generación de autonomía institucional y nacional en el diseño de los Sistemas Institucionales de Evaluación (SIE) de las Instituciones Educativas.

En el caso de la Institución República de China, los estándares se consideran válidos como medición de resultados. Las opiniones de los participantes en el taller se organizan alrededor de cuatro tendencias: 1. Las políticas educativas de los estándares se asocian a los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que se asumen como parte del currículo y una tarea contractual propia de la escuela - en palabras de Barrantes y otros (2002: 38) “el trabajo docente y lo que acontece en las prácticas pedagógicas, se reduce a un asunto cognitivo que puede ser determinado mediante pruebas estandarizadas” - . 2. Los estándares sirven como pautas para adelantar el proceso de enseñanza y de preparación

para las pruebas censales de medición. 3. La poca importancia que tienen para los procesos de aprendizaje significativos de los estudiantes. 4. El estándar como una guía externa a la actividad propia de los docentes que debilita la práctica y la transformación pedagógica de las instituciones educativas.

En cuanto a la conceptualización de un estándar, en los dos colegios se coincide en su definición como los mínimos que debe tener un plan de estudios, siendo asumidos por los profesores como los aprendizajes básicos que se plantean por ciclos y grados. Esto coincide con lo presentado por Estrada Álvarez (2003: 52) al afirmar que “la estandarización curricular permite la definición de unos mínimos de calidad, para que las instituciones educativas cuenten con un ‘referente común’ que asegure a todos los colombianos el dominio de conceptos y competencias básicas para alcanzar desempeños satisfactorios en su actividad laboral, vivir en sociedad y participar en ella en igualdad de condiciones”. En este mismo sentido, la PREAL sugiere “que los gobiernos deben establecer estándares educacionales claros, introducir pruebas a nivel nacional y utilizar los resultados para corregir los programas y reasignar los recursos” (PREAL, 2002: 38).

Las respuestas y análisis de autores como Martínez, Noguera y Castro (2003) y del Grupo *Evaluando\_nos* (2006) conducen a señalar a los estándares como parte de un dispositivo de control y rendición de cuentas, con miras a influir en los resultados de los logros y desempeños de los estudiantes en las pruebas estandarizadas. Las limitaciones presentes en la conceptualización acerca del significado y finalidad de los estándares pudieran explicarse, de un lado, a la falta de estrategias del MEN para hacer que los profesores se apropien y den sentido a estas políticas y, de otro lado, a la exclusión de los profesores en el diseño, la planeación, el conocimiento y puesta en acción de las mismas.

La *Valoración para Monedero* (1998) es el ejercicio de comprensión o reconocimiento de las características que tienen los procesos de enseñanza, que para el equipo investigador tiene que ver con los sentidos dados al concepto de estándar: la forma como ha sido formulado por el MEN y abordado por los docentes en los colegios y su caracterización. Esta apreciación se apoya en varias de las investigaciones del Grupo y planteamientos de la pedagogía crítica así:

- La puesta en marcha de unas políticas educativas que ven en la evaluación una manera directa de controlar los contextos educativos según las necesidades del mercado, a través de una efectiva aplicación de los estándares de competencia.
- Los lineamientos emanados del MEN se sustentan en la visión técnico-instrumental, descritos como normas que son ajenas a la realidad del contexto de los maestros. Esto influye negativamente en la práctica del estudio y discusión colectiva sobre lo que los estudiantes deben saber, sobre los sentidos dados a los estándares y la participación de los docentes en dicha discusión. Para los estudiantes, los estándares constituyen un referente de medición de los contenidos desde asignaturas concebidas aisladamente y dentro de una jerarquización determinada por las pruebas estandarizadas; es decir, unos contenidos parcializados y distantes de las problemáticas de las comunidades educativas, que enfatizan la competencia externa y la competitividad entre los estudiantes.
- El docente en su rol profesional ve amenazada su autonomía al considerarse su trabajo como un funcionario aplicador de normas y disposiciones ajenas a su labor cotidiana, como un operario traductor de contenidos formulados en normatividades oficiales, manuales de procedimiento y guías instrumentales de casas editoriales.

- Una reflexión sobre el fortalecimiento de la profesión docente señala la necesidad de la organización colectiva de los profesores en asociaciones o sindicatos para el estudio crítico sobre problemáticas propias del trabajo pedagógico, entre ellas, los estándares de competencia que faciliten el reconocimiento del rol del profesor como intelectual reflexivo, crítico, propositivo con proyectos alternativos que fomenten la creatividad y generen transformaciones pedagógicas.
- Se requiere la visión de los estándares desde la perspectiva que tenga en cuenta la diversidad de contextos socioculturales de los estudiantes, de su formación como personas autónomas, críticas y creativas con sentido crítico para asumir el mundo globalizado, superando los intereses neoliberales (del hombre para la producción) y neoconservadores (del hombre sometido a las exigencias de las pruebas, exámenes y estándares) al concebir al estudiante y al profesor como sujetos activos que hacen parte de comunidades de aprendizajes significativos que propicien el acceso a bienes simbólicos-culturales que posibiliten las transformaciones sociales y educativas.

En cuanto a las posibilidades que ha generado la implementación de esta política de estandarización, se puede deducir de las opiniones de los profesores que los estándares permiten la movilidad de los estudiantes entre colegios y ciudades. Asimismo, facilita la concreción del plan de estudios, así como la unificación de criterios, temáticas y conceptos para girar en torno a una base conceptual homogénea. De esta manera, permite cuestionar su propia labor al plantear interrogantes sobre el qué, el cómo y lo que es significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En particular para la Institución República de China, las posibilidades de la política de estándares se centran en que los docentes participantes podrían trascender o complementar el sentido que tiene la puesta en marcha de los estándares. De acuerdo con sus comentarios, en primer lugar, es necesario superar el lenguaje técnico-instrumentalista con que están diseñados, planteando además la necesidad de formular estándares para todas las áreas sin discriminación. En segundo lugar, se pueden deducir limitaciones en la aplicación de estas políticas. Esto se ilustra con el interés en la homogenización de las escuelas al desconocer las diferencias en los contextos sociales e individualidades de los estudiantes; la prioridad que se le brinda a las áreas de matemáticas, ciencias y lenguaje, dejando en otro lugar otras dimensiones valiosas para la formación integral del ser humano; la inexistencia en la claridad sobre el significado que tienen los estándares en la labor docente, posiblemente debido a una falta de mayor apropiación y comprensión de los mismos. Esto confirma que los estándares tienden a la homogenización de los aprendizajes, lo que sin duda hace que la evaluación se convierta en un estándar de segregación y clasificación de estudiantes.

En el segundo taller titulado *Hacia la conceptualización del sentido dado a los estándares: ¿Qué proponen los profesores y directivos de Instituciones Educativas?*, los análisis se dieron en torno a las respuestas de los pares académicos nacionales e internacionales sobre la pregunta *¿Qué concepto le merece la política del Ministerio de Educación de su país, acerca de la formulación de los estándares en educación y, en particular, en las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, sociales y ciudadanas?* La descripción de las respuestas señala problemas como:

- Homogenización: “medir a todos los estudiantes sin tener en cuenta la diversidad”, “se enseña y se evalúa a toda la población de igual manera sin tener en cuenta la diversidad”
- Medición: “se enseña y se evalúa a todos por igual...”, “se miden resultados...”, “la evaluación estandariza el conocimiento...”

- Descontextualización: “no tiene en cuenta la cultura ni el momento histórico”, “... no tiene en cuenta las verdaderas necesidades del contexto”
- Administración: “falta compromiso de parte de los estamentos encargados de la planeación y ejecución de los currículos...”,
- Desprofesionalización: “no permite la autonomía del docente”, “anula la creatividad del estudiantes y del docente”

La *Interpretación* de este segundo taller favorece el análisis sobre los problemas de los estándares. Tales reflexiones de los docentes se pueden sintetizar de la manera en que se presentan a continuación:

- Imposición de la normatividad: estas políticas dificultan las transformaciones pedagógicas en las instituciones al llegar como imposición externa sin posibilidad de análisis en su implementación. Sin embargo, un grupo de docentes ve posibilidades para estas transformaciones, pues los contenidos de los estándares se organizan en grados y temáticas en cada año escolar.
- Control de resultados: a través de la evaluación se controla el proceso de formación de los estudiantes mediante la aplicación de los estándares en un ejercicio de “utilización del sistema educativo como forma de adoctrinamiento”, tal y como señaló el profesor Enrique Díez en su entrevista. Mientras que la educación que se fundamenta en los estándares y los exámenes (test) según Giroux, citado por Chomsky (2007) “desatiende el aprendizaje que ha de guiar el yo con la vida pública y de la responsabilidad social con las peticiones más generales de la ciudadanía” (Chomsky, 2007: 10).

Como *Valoración*, se podría concluir que la puesta en marcha de la política de estandarización en América Latina, particularmente en la primera década del siglo XXI, ha sido el resultado de unas políticas educativas pensadas desde la perspectiva económica y política y, mediada por el capitalismo que mediante la globalización de la ideología neoliberal viene desplegando todo su poder, con el fin de imponer un dispositivo social capaz de hacer control y vigilancia a todos los sistemas educativos latinoamericanos. Todo esto se hace a través del currículo único, la evaluación como rendición de cuentas de las instituciones y de los individuos; desde la misma “despedagogización” y desprofesionalización de la profesión docente y la creciente política de desprestigio de la educación pública. Son estas las banderas que han cambiado la brújula de la formación de calidad en la educación.

## Tematización y conclusiones

Una vez sistematizada y analizada la información obtenida en el desarrollo de los talleres con los profesores y de las entrevistas realizadas con seis reconocidos académicos nacionales e internacionales, expertos en el tema de los estándares en educación, se han construido unas conclusiones surgidas de las múltiples relaciones generadas desde los códigos y categorías definidas en el marco teórico, así como aquellas emergentes en el proceso metodológico en un panorama global de sentido y significado construido en la acción investigativa. Esta diversidad y amplitud de visiones, reconocen el valor de la particularidad de cada elemento analizado y brindan mejores comprensiones sobre los problemas investigados. Para el Grupo, la reflexión desde la intencionalidad que guardan en sí mismas las políticas educativas en evaluación, favorecen el conocimiento sobre las vivencias y experiencias de los sujetos e instituciones que participaron en la investigación.

Estas intencionalidades se derivan de las políticas educativas en evaluación provenientes de la economía política neoconservadora y neoliberal propias de la globalización, en búsqueda del control del saber de los sistemas educativos tanto en el contexto mundial como en los contextos nacionales. Reformas educativas que son construidas e implementadas en el marco de una economía de mercado definido por Organismos Internacionales como el Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y, en los últimos 20 años de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE, influyen en los países y concentran su interés en medirlos y compararlos entre sí.

Colombia no ha sido exenta de este proceso mundial, por lo que ha adecuado el Sistema Educativo Nacional a las demandas sociales, políticas y económicas que implementan el modelo de capital y desarrollo humano para la formación de niños, jóvenes y adultos. Este modelo se sustenta en los programas de los Gobiernos y los planes sectoriales de Educación, entre otros, lo que termina por ejercer el control total del currículo, las prácticas pedagógicas, la evaluación y los sujetos que se involucran en la institución educativa, desconociendo las particularidades de su contexto interno y externo. En este marco de políticas educativas desde el modelo neoliberal se afianzan valores político-administrativos de eficiencia, eficacia y competitividad, que se utilizan en las directrices ministeriales para implantar las “competencias y los estándares en educación” en el currículo y la evaluación en todos sus niveles. Esto promueve la instauración del modelo técnico de educación que contiene, a su vez, consecuencias inmediatas instrumentales y operativas de todos los sujetos educativos (estudiantes y docentes).

En Colombia, a partir del 2002, el lugar predominante de los estándares define un modelo de educación impuesto que desconoce las diferencias entre los estudiantes, así como su contexto y las realidades locales, regionales, nacionales e internacionales. Este desconocimiento del contexto evidencia la homogenización y el control a través de las evaluaciones nacionales e internacionales. En los colegios, una de las características más significativas encontradas es la de considerar los estándares como mínimos de contenidos del plan de estudios que no hacen parte de la programación curricular a lo largo del año. En segundo lugar, la política educativa de estándares, en coherencia con las normas de evaluación educativa –Artículo 1º del Decreto 1290 del 2009-, busca medir los estándares educativos a través de un dispositivo de control y de rendición de cuentas.

En tercer lugar, la aplicación de los estándares promueve la educación fragmentada en disciplinas, desconociendo el valor de la integración de los conocimientos y segregando las áreas que no son catalogadas como fundamentales. Esto se evidencia en lo expuesto por los profesores, quienes señalan que la política de estándares “no permite que los colegios ni los docentes sean innovadores ni autónomos, porque deben apuntar a una evaluación donde se miden solamente conocimientos y no se tiene en cuenta el desarrollo individual de los estudiantes y anula la creatividad del estudiante y del docente, según comentario del grupo de docentes participantes en el primer y segundo taller desarrollados en las Instituciones Educativas.. Esta situación coincide con descripciones de Santos Guerra (2010), quien anota: “he visto escuelas que han dejado programas de coeducación, de educación para la paz, de ecología, con miras a conseguir buenos resultados en pruebas estandarizadas”.

En cuarto lugar, la profesión docente es reducida a labores técnicas a partir de la aplicación de las normas sobre estándares según las áreas del conocimiento, lo que hace del currículo un elemento pre-establecido, sometiendo al profesor a la competitividad entre instituciones y docentes con el fin de mejorar los resultados en las pruebas externas y que conduce al abandono progresivo de la formación integral de los estudiantes, a cambio de prestigio social obtenido por la publicación de los *rankings* anuales emitidos por el Instituto

Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. En este marco, el docente es desconocido como profesional e investigador de la educación y la pedagogía, lo cual promueve la desprofesionalización y despedagogización de su labor.

En relación directa con la problemática objeto de estudio, los efectos adversos de los estándares, las competencias y los lineamientos curriculares como elementos del dispositivo evaluador del Estado, comportan consecuencias en la autonomía escolar, la profesionalidad del docente, la pedagogía y la formación integral; razones que han llevado a los maestros participantes de este ejercicio investigativo a la re-significación del conocimiento académico sobre su acción evaluativa y su práctica docente. Esto genera una reflexión sobre las limitaciones y problemas de los estándares, por lo cual resulta conveniente que los estándares sean comprendidos como orientaciones y no como imposición, y desde allí realizar un trabajo pedagógico que reconozca la diversidad sociocultural y la no igualdad de oportunidades con relación a los procesos educativos de los sujetos y a la calidad de la educación que se oferta.

En este sentido, urge una apropiación sobre el sentido dinámico de la evaluación como parte de la formación integral que rescata la multidimensionalidad del ser humano, considerándola como elemento fundamental del sistema educativo que permite superar la medición, el control y la homogenización. Estas necesidades desde las propuestas de los docentes que integran las instituciones educativas, buscan ampliar y desarrollar prácticas alternativas de formación democrática a través de ejercicios como la autoevaluación y co-evaluación de estudiantes, así como la construcción participativa del currículo.

## Bibliografía

- Álvarez, J.M & López, J. (1999) *La Evaluación del Profesorado y Equipos Docentes*. Madrid: Síntesis educación.
- Bardín, L. (1997) *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Cabra, F. (2008) La calidad de la evaluación de los estudiantes: un análisis desde estándares profesionales. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. 1 fasc. p.95 - 112
- Darling-Hammond, L. (1995). *Linda Darling-Hammond, Jacqueline Ancess, and Beverly Falk* New York: Teachers College Press. Localización Uned Biblioteca Central 1 371.26 DAR. Monografía.-
- Eisner, E. (1998) *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós Educador
- Elliot, J. (1986). *Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad*. EN: Galton M. y Moon B.: *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona: Martínez Roca. 237-259.
- Gimeno-Sacristán, J. & Pérez-Gómez, A. (1986) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1992) *Cómo planificar la Investigación – Acción*. Barcelona: Laertes.
- López, M. (1995) *Lecturas de metodología histórico educativa*. Valencia: Martín impresores.
- McKenna, B. & all. (1998) *Guía Profesional para la Mejora de los Sistemas de Evaluación del Profesorado –Recursos e Instrumentos Pedagógicos*. España: Mensajero.
- Monedero, J.J. (1998) *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Málaga: Aljibe

- Nieto, J. (1982). Valoración de la eficacia docente: problemas y técnicas. Serie: *Práctica Educativa* 21. Madrid: Escuela española. Localización UNED Biblioteca Central 371.13NIE. Monografía.-
- Niño, L.S. (2001). Tendencias de Evaluación de Docentes. *Revista Opciones Pedagógicas* No. 24, Universidad Distrital, Bogotá.
- Niño Zafra, Libia Stella (2002). Dimensiones de Evaluación de la calidad de la Educación. *Revista Opciones Pedagógicas* No.25 Universidad Distrital, Bogotá
- Peterson, K.D. (2000) *Teacher evaluation*. California: CorwinPress.
- Santos-Guerra, M.A. (2003) *Trampas en Educación. El discurso de la calidad*. España: La Muralla
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Villar, L.M. (1987). *Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores*. Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad. Localización CIDE. Ejemplares: BM, 371.1 VIL R.13238 – 040867. Número de control: 38000107794
- Yaniz, C. (1998) “*Un Sistema de Autoevaluación y Mejora para el Profesorado de Educación Primaria*”. Bilbao, España: Mensajero.

## Autores

### Libia Stella Niño Zafra

Doctora en Pedagogía de la Universidad de Valencia, España. Magister en Psicología Educativa de la Universidad de Wisconsin, EEUU. Coordinadora Grupo de Investigación Evaluándonos desde el año 2002 hasta el primer semestre del año 2013, y docente de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Ha realizado estudios de investigación en políticas educativas, evaluación educativa, evaluación de docentes, formación de docentes, las relaciones entre currículo, evaluación y formación, entre otros, todos ellos desde las perspectivas críticas y alternativas del conocimiento. Su producción intelectual se plasma en reconocidas revistas como Opciones Pedagógicas de la Universidad Distrital, Educación y Cultura de FECODE, Pedagogía y Saberes de la Universidad Pedagógica Nacional, y en libros *políticas educativas, evaluación y metaevaluación* (2007), *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. Pedagogía, currículo y evaluación* (2010) y *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia* (2013)

### Antonio Gama Bermúdez

Co-investigador del Grupo Evaluándo\_nos, Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Se desempeña como Consejero en procesos académicos de formación en entornos virtuales de aprendizaje y como asesor pedagógico de diversas entidades en temas como la formación profesional de docentes, la evaluación educativa, el desarrollo curricular, investigación social y entornos de educación virtual y a distancia. Ha participado con el Grupo en el desarrollo de sus investigaciones desde el año 2006 hasta la actualidad. Su producción intelectual se registra en publicaciones como *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. Pedagogía, currículo y evaluación* (2010), *Las políticas educativas, evaluación y metaevaluación* (2007) y *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia* (2013)