

# Formar para transformar

Cambio social y profesiones educativas

**Julio Vera Vila**  
(coordinador)

**GEU**  
EDITORIAL



# Formar para transformar

---

Cambio social y profesiones educativas

**Julio Vera Vila**  
(coordinador)

**GEU**  
EDITORIAL

© Los autores

Edita: Editorial GEU

ISBN: 978-84-17748-80-7

Depósito Legal: GR-1363-2019

Diseño de portada: Luis Arance Ortega

Maquetación: Lola Castillo de Toro

Imprime: Lozano Impresores S.L.

Distribuye: Editorial GEU

Tel.: 958 80 05 80 - Fax: 958 29 16 15

<http://www.editorialgeu.com>

E-mail: [info@editorialgeu.com](mailto:info@editorialgeu.com)

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Reservados todos los derechos.

## ÍNDICE

---

PRESENTACIÓN .....	9
<i>Julio Vera Vila</i>	
RED DE INVESTIGADORES/AS DE POSGRADO EN TEORÍA DE LA EDUCACIÓN	13
<i>Silvia Sánchez-Serrano</i>	
<b>BLOQUE I</b>	
1. LA TEORÍA EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN	19
<i>Fernando Gil Cantero (Coord.), María del Mar Lorenzo Moledo y Jaume Trilla Bernet</i>	
2. PENSAR LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN A RAS DEL SUELO .....	45
<i>Arminda Álamo Bolaños</i>	
3. EL DESCRÉDITO DE LA TEORÍA Y DE LOS TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN COMO SÍNTOMA DE NUESTRO TIEMPO HISTÓRICO: LA APORTACIÓN DE “EVALUADORES FUERTES” DE CHARLES TAYLOR .....	51
<i>Tania Alonso-Sainz</i>	
4. LA TEORÍA COMO ELEMENTO REFERENCIAL, HERMENÉUTICO Y TRANS- FORMADOR DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA .....	57
<i>Javier Argos González y Pilar Ezquerro Muñoz</i>	
5. FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y PRESTIGIO DE LOS PROFE- SIONALES DE LA EDUCACIÓN .....	61
<i>Aurora Bernal Martínez de Soria</i>	
6. ACERCAMIENTO A LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES EN EDU- CACIÓN EMPRENDEDORA DESDE LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN .....	65
<i>Antonio Ramón Cárdenas Gutierrez</i>	
7. TEORÍA Y PRÁCTICA HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE TÉCNICAS EN EDU- CACIÓN .....	69
<i>Amparo Civila Salas</i>	
8. UNA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN ENCADENADA A SU ORIGINALIDAD ....	73
<i>Francisco Esteban Bara</i>	
9. CUESTIONES RECURRENTE EN (TEORÍA DE LA) EDUCACION: COM- PRENSIÓN VERSUS EXPLICACIÓN .....	77
<i>Ángel García del Dujo</i>	

10. LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA ENCRUCIJADA .....	81
<i>Bernardo Gargallo López y Cruz Pérez Pérez</i>	
11. LA TEORÍA PEDAGÓGICA COMO CODICIA DE SENTIDO Y MACROENUNCIADO DE TRANSFORMACIÓN .....	85
<i>Carmen Gil del Pino</i>	
12. CONSTRUIR EL ÁMBITO DE LA AFECTIVIDAD. EDUCANDO LA DIMENSIÓN AFECTIVO-EMOCIONAL .....	89
<i>María del Carmen Gutierrez Moar</i>	
13. EL HABITACIONISMO COMO MARCO INTERPRETATIVO EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN.....	93
<i>Luis Manuel Martínez Domínguez</i>	
14. LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE EDUCADORES: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA CON RELATOS DIGITALES .....	99
<i>Tania Mateos Blanco</i>	
15. IDENTIDAD, HIPERCONECTIVIDAD Y CONOCIMIENTO TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN .....	107
<i>Juan Manuel Muñoz Rodríguez</i>	
16. DEL INCOMPRENDIDO SABER PRÁCTICO.....	111
<i>Concepción Naval Durán</i>	
17. DEL VALOR DEL CONOCIMIENTO MEDIATO PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN TIEMPOS DE TECNOCENCIA .....	115
<i>Francisco Javier Ramos-Pardo</i>	
18. RECUPERAR LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN: REFLEXIONES SOBRE SU SITUACIÓN Y VISIBILIDAD .....	119
<i>Marta Ruiz Corbella</i>	
19. LA IMPORTANCIA DE LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE FRENTE A LOS RESULTADOS DE PISA.....	123
<i>Ariadne Runte Geidel</i>	
20. PENSANDO EN LA FAMILIA COMO UN ‘FONDO DE CONOCIMIENTO’ PARA LOS PROFESORES .....	127
<i>Miguel Ángel Santos Rego</i>	

## BLOQUE II

21. EL PAPEL DE LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN .....	133
<i>Miquel Martínez Martín (Coord.), Ignacio Calderón Almendros y Patricia Villamor Manero</i>	
22. EL DESARROLLO DEL TALENTO EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL EDUCATIVA.....	157
<i>Laura Alonso Díaz</i>	



23. LOS RETOS DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN E-LEARNING CON PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN (UPC-ADAPT): APRENDER INTERACTUANDO Y HACIENDO .....	163
<i>Lluís Ballester Brage</i>	
24. EL CONOCIMIENTO EN LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN .....	169
<i>Clara Barroso Jerez</i>	
25. RECURSOS CREATIVOS PARA LA INTERVENCIÓN EN EL CONTEXTO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL .....	175
<i>María del Carmen Bellver Moreno</i>	
26. APRENDER CON HISTORIAS DE VIDA, PROPUESTA DE PRÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN .....	179
<i>África M. Cámara Estrella</i>	
27. PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA PARA UNA FORMACIÓN PRÁCTICA TRANSFORMADORA .....	185
<i>Isabel Carrillo Flores</i>	
28. CONOCIMIENTO PRÁCTICO COMO PARTE INTEGRADA DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO AMPLIO Y PROFUNDO .....	189
<i>Jesús Manso Ayuso</i>	
29. LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS EDUCADORES SOCIALES. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA HOY .....	193
<i>Roberto Moreno López</i>	
30. ALGUNAS METODOLOGÍAS (MÁS) QUE FAVORECEN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN DESDE LA ARTICULACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA .....	197
<i>Montserrat Payá Sánchez</i>	
31. LA UNIVERSIDAD EL PRÁCTICUM CERO .....	203
<i>Juan A. Rodríguez Hernández</i>	
32. VALOR DE LA FOTO-ELICITACIÓN PARTICIPATIVA EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN .....	207
<i>María Jesús Romera Iruela</i>	
33. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL A TRAVÉS DEL MÓDULO DE PRÁCTICAS ¿CÓMO APRENDEN LOS NIÑOS Y NIÑAS? ¿CÓMO APRENDEMOS A SER DOCENTES?.....	211
<i>Julio Vera Vila</i>	

### BLOQUE III

34. FORMAR PARA LA RELACIÓN EDUCATIVA DESDE LA PROFESIÓN DOCENTE.....	217
<i>Clara Romero Pérez (Coord<sup>a</sup>), María Concepció Torres Savater y Juan Andrés Traver Martí</i>	

35. ¿CÓMO PUEDEN MEJORAR EL CARÁCTER DE ENCUENTRO PERSONAL DE LA RELACIÓN EDUCATIVA LAS REDES SOCIALES?.....	241
<i>Josu Ahedo Ruiz</i>	
36. ENGAGEMENT DOCENTE COMO FACTOR CLAVE EN LA RELACIÓN EDUCATIVA.....	245
<i>Macarena Donoso González</i>	
37. MENTORÍA PEDAGÓGICA PARA PROFESORADO UNIVERSITARIO NOVEL: ESTRATEGIA FORMATIVA PARA LA RELACIÓN EDUCATIVA .....	249
<i>Carolina Fernández-Salinero Miguel</i>	
38. LA RELACIÓN EDUCATIVA: UN TRIÁNGULO AMOROSO .....	257
<i>María García Amilburu</i>	
39. FORMAR PARA LA RELACIÓN EDUCATIVA DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD .....	261
<i>Marta Gutiérrez Sánchez y Ramón Mínguez Vallejos</i>	
40. EL ENCUENTRO FORMATIVO DE FAMILIAS Y DOCENTES. UN ESPACIO DE COLABORACIÓN .....	267
<i>M. Ángeles Hernández Prados</i>	
41. LA REALIDAD PERSONAL HUMANA: CLAVE DE UNA RELACIÓN EDUCATIVA INCLUSIVA.....	271
<i>Francisco Javier Jiménez Ríos</i>	
42. LA PROMOCIÓN DE ACTITUDES DE COOPERACIÓN A TRAVÉS DEL JUEGO EN LA INFANCIA.....	277
<i>Gonzalo Jover Olmeda y Silvia Sánchez-Serrano</i>	
43. LA RECONFIGURACIÓN DE LA RELACIÓN EDUCATIVA. EL DOCENTE COMO GESTOR DE LA RESPONSABILIDAD Y LA AUTONOMÍA.....	281
<i>Julián Luengo Navas</i>	
44. EL CUERPO EN LA EDUCACIÓN. LA DRAMATIZACIÓN COMO ESPACIO DE ENCUENTRO Y FORMACIÓN.....	285
<i>M. Rosario Navarro Solano</i>	
45. EL ARTE DE INTENSIFICAR RELACIONES EDUCATIVAS INCLUSIVAS Y PARTICIPATIVAS .....	289
<i>Ana María Novella Cámara</i>	
46. LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES: NUEVA PRAXIS PARA LA MEJORA EN LA RELACIÓN EDUCATIVA .....	293
<i>María del Carmen Ortega Navas</i>	
47. RELACIÓN EDUCATIVA Y EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EDUCACIÓN SOCIAL: HERRAMIENTAS DE TRANSFORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL .....	297
<i>Itahisa Pérez Pérez</i>	
48. LUDIFICACIÓN COMO ELEMENTO A CONSIDERAR EN LA FORMACIÓN PARA LA RELACIÓN EDUCATIVA.....	301
<i>Francesc Josep Sánchez i Peris</i>	

49. LAS EMOCIONES EN EL PROCESO EDUCATIVO: UN ENTRAMADO DE RELACIONES INTERPERSONALES ENTRE ALUMNOS Y DOCENTES ..... 305  
*Roberto Sanz Ponce y Elena López Luján*
50. COMPETENCIAS, EMOCIONES Y APRENDIZAJE PARA LAS RELACIONES EDUCATIVAS EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS FORMALES ..... 309  
*Jorge Soto-Carballo*

#### BLOQUE IV

51. LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN ..... 317  
*María del Carmen Rodríguez Menéndez (Coord<sup>a</sup>), Esther Oliveira Oliveira y Ana Castro Zubizarreta.*
52. CONCEPTOS SÍNTOMA DE NUESTRO TIEMPO E INGREDIENTES DE UNA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN ..... 337  
*Joaquín García Carrasco*
53. OTROS ESPACIOS PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO EN TERRITORIO USC 343  
*M. del Carmen Gutiérrez Moar*
54. CUESTIONES PENDIENTES DE RESOLVER EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES ..... 349  
*Gladys Merma-Molina*
55. LOS MODELOS EDUCATIVOS EN CLAVE DE GÉNERO: M. MONTESSORI... 353  
*María Paulina Viñuela-Hernández y M. del Carmen Rodríguez-Menéndez*





## PRESENTACIÓN

---

**Julio Vera Vila**

*Universidad de Málaga.*

*Presidente del Comité Organizador*

El Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación lleva celebrándose, de manera ininterrumpida, desde hace treinta y ocho años y es el lugar de encuentro habitual de quienes, desde las distintas universidades españolas, nos dedicamos a la docencia e investigación en Teoría de la Educación y, en su caso en Pedagogía Social. En esta ocasión, la organización corre a cargo de profesores del departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE de la Universidad de Málaga, con una temática que lleva por título “Formar para transformar: cambio social y profesiones educativas”.

La relevancia del evento viene determinada por el hecho incontrovertible de que para el presente y para el futuro, cualquiera que quiera comprender la evolución de la Teoría de la Educación en España, como disciplina científica, o de los planteamientos acerca del estudio de la educación como objeto de estudio teórico y de la intervención pedagógica como acción razonada, deberá tener en cuenta la contribución a estos campos que se ha venido realizando ininterrumpidamente, desde 1982 hasta la fecha, en los Seminarios Interuniversitarios de Teoría de la Educación. De ello ha quedado constancia en publicaciones de libros, en la creación de la revista *Teoría de la Educación* cuyo nacimiento tuvo lugar en nuestra Facultad de la mano de su primer director, el profesor José Manuel Esteve; en la creación de la que se denominó *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información (TESI)* y que a partir del Vol. 15, 4 (2014) se denomina *Education in the Knowledge society (EKS)*. O los catorce Congresos que vienen celebrándose cada tres años, o la creación de la Red de investigadores e investigadoras de posgrado (RED-IPTE) que, de forma paralela al propio SITE y como parte de él, se reúne cada año. De todo ello hay constancia en la página web <http://www.redsite.es/> de la que se ha ocupado desde sus orígenes el profesor Gonzalo Jover de la Universidad Complutense.

Esta no es la primera vez que la Universidad de Málaga, a través de la Facultad de Ciencias de la Educación y el departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE asume la organización de un evento de estas características. En 1989 organizamos el II Congreso Nacional y en 1998 el XVII Seminario Interuniversitario. Desde 1982 formamos parte de las universidades fundadoras de los instrumentos de producción científica mencionados hasta aquí, muy especialmente gracias a la capacidad de iniciativa y al prestigio académico del siempre recordado profesor José Manuel Esteve.

Nos sentimos orgullosos, pero, sobre todo, muy honrados de ser un eslabón más de esa cadena de esfuerzos, dificultades, éxitos y hermanamientos que supone el SITE (Seminarios anuales) junto a los CITEs (Congresos cada tres años) y la Red-Ipte antes mencionada. Nos sentimos

muy complacidos de haber sido, en esta ocasión, los anfitriones de nuestros colegas, profesores y profesoras de 31 universidades de las diferentes comunidades autónomas españolas y de presentar este libro que recoge las diferentes aportaciones presentadas. Y valorando lo que representa este momento puntual en esa sucesión de eslabones o pasos que nos han traído hasta aquí, es buen momento para mencionar expresamente los nombres de los profesores José Vicente Peña, catedrático de la Universidad de Oviedo y de Francisco Altarejos, catedrático de la de Navarra, que han fallecido no hace muchos meses tras una trayectoria sobresaliente en lo científico y en lo humanístico. Queremos dejar constancia de nuestra gratitud hacia ellos, a sus aportaciones y de nuestro vivo recuerdo.

La actualidad y el interés del encuentro y de esta publicación se justifican además por la temática y por el número de universidades participantes. En esta ocasión han participado profesores y profesoras de 31 universidades españolas, incluidas la de Nebrija y la de Pablo Olavide que han acudido por primera vez. El libro recoge todas las aportaciones habidas en este Seminario en torno al tema: “Formar para transformar: cambio social y profesiones educativas”.

Es una evidencia que las sociedades cambian constantemente y cada vez a un ritmo más acelerado por lo que los gobiernos deben tratar de implementar políticas capaces de responder a los desafíos educativos del presente a la vez que tratan de anticipar soluciones para lo que parecen ser tendencias de futuro. Si la sociedad está en constante transformación y están cambiando los contextos y las herramientas de aprendizaje, los valores, las estructuras sociales como la familia o el mercado de trabajo, se hace necesaria una revisión permanente de los sistemas de formación de quienes han de ocuparse de formar a las nuevas generaciones. Todo ello exige una mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los distintos niveles del sistema educativo. La educación, en esencia, implica cambio, transformación. Educamos para transformar a mejor un estado de cosas, tanto en lo personal como en lo social. Queremos que todas las personas y colectivos tengan la oportunidad de mejorar en todas sus dimensiones: la física, la cognitiva, la emocional, la ética y la estética. Si hoy la educación se defiende como un derecho universal es porque se considera una herramienta indispensable en cualquier proceso de mejora del ser humano como individualidad y como especie. La cuestión está en cómo llevar a cabo ese proceso de manera que tenga calidad y produzca los resultados esperados. De la Teoría de la Educación como área de conocimiento cabe esperar, como poco, que sea capaz de explicar la contribución de las materias en las que participamos, especialmente “la teoría de la educación”, a la adquisición, desarrollo y actualización de las competencias profesionales que se les suponen a quienes desean dedicarse profesionalmente a educar. Eso ayudaría a motivar a los educadores en formación, a clarificar nuestra contribución social y a legitimarla.

Por supuesto que la teoría y la práctica no deben ser vistas como una dicotomía, sino más bien, como momentos complementarios de un proceso dialéctico. Educar es una actividad práctica que se vive, se experimenta, pero que requiere ser justificada, planificada, realizada de acuerdo a ciertas pautas acreditadas y evaluada. Dentro de esa relación teoría-práctica, cobra especial significado la relación educativa y, por extensión el clima de relaciones humanas entre las personas intervinientes: padres, profesorado, alumnado, especialistas, etc. Y aquí entramos en temas como la organización del grupo, las normas de convivencia, el ethos, los valores, la educación emocional y otros de los que depende buena parte de la calidad de todo el proceso. Entre esas cuestiones trascendentales de la relación educativa debemos situar su grado de inclusividad en varias direcciones. Una de las más importantes es la de la igualdad entre hombres y mujeres y el respeto y atención a la diversidad de género, como también a la diversidad funcional, a la cultural, al pluralismo ideológico, a las desigualdades socio-económicas, etc. En este caso, hemos tomado como uno de los cuatro temas nucleares el de la igualdad de género.

Todas estas cuestiones nos obligan a pensar en las mejores estrategias para la formación inicial y permanente de las futuras generaciones de profesionales de la educación. En este punto quisiera destacar algunas cosas: A) En mi opinión, deberíamos potenciar el conocimiento pedagógico como columna vertebral del discurso científico que atraviesa los diferentes planes de estudio, y también como una forma de generar una sólida identidad profesional de quienes los cursan. Si no lo hacemos así, y creo que no lo estamos haciendo, el alumnado acaba la carrera con un conglomerado de influencias científicas multidisciplinares sin un hilo conductor y, lo que es todavía peor, sin capacidad de movilizarse emocionalmente, de entusiasmarse en una dirección clara y concreta. Desde mi punto de vista, la interdisciplinariedad, la necesidad de que distintos profesores, de distintas especialidades y carreras, trabajen juntos en un mismo proyecto, se ve potenciada cuando todos ellos hacen un esfuerzo de integración discursiva sin perder de vista la perspectiva pedagógica. B) En íntima relación con lo anterior, deberíamos de trabajar para que todos los titulados de las facultades de educación y, para ello, sería una buena opción que tuvieran un núcleo formativo común. C) La tercera y última, es la convicción de que educar implica tener que tomar decisiones a muchos niveles y que, hacerlo de manera responsable, exige conocimiento antes, durante y después de la práctica. No encuentro otra razón más poderosa para justificar la unión indisoluble entre teoría y práctica como partes complementarias de un mismo proceso de construcción humana que ese: el de que nuestras decisiones como profesionales deben estar respaldadas por un saber riguroso, a veces científico, a veces filosófico, ético, político, experiencial, sobre la práctica, en la práctica, pero siempre riguroso.

Cada vez es más evidente que la calidad de la educación en su conjunto depende de la buena formación de la totalidad de los profesionales que se ocupan de ella, ya sean profesores, educadores sociales, pedagogos, directores, orientadores, etc. Es por lo tanto oportuno abrir espacios, y generar herramientas, para repensar las implicaciones que tienen el cambio social y la formación de profesionales de la educación en la mejora de la calidad de los servicios que estos prestan a la sociedad. El tema es amplio, complejo y admite diferentes abordajes. En esta ocasión hemos optado por focalizar nuestra atención en cuatro grandes centros de interés, en cuatro grandes bloques, partes o capítulos. El de la formación teórica y su importancia en la solidez intelectual y deontológica de profesionales capaces innovar, diseñar, desarrollar y evaluar procesos de intervención educativa. El de la imprescindible formación práctica, como lugar privilegiado para el conocimiento directo de la realidad y la contrastación necesaria entre teoría y práctica. El de la relación educativa como espacio de encuentro ineludible entre subjetividades y trayectorias vitales en el que se juegan los contenidos y procesos más importantes de cualquier proceso educativo. Y finalmente, la importancia de contemplar la igualdad de género en los planes de formación de todos los profesionales de la educación como vía para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres, pero también una sincera educación inclusiva.

Este libro es un paso más en la ya larga trayectoria de encuentros, reflexiones y debates que representa el Seminario Interuniversitario de la Educación, esperamos que los lectores encuentren en sus páginas inspiración y aliento para seguir pensando y trabajando en la educación como una herramienta poderosa de cambio y transformación personal y social, en una época histórica huérfana de liderazgo ilustrado y humanista.



## RED IPTE. RED DE INVESTIGADORES/AS DE POSGRADO EN TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

*“Formar para Transformar: Cambio social y profesiones educativas”*

---

**Silvia Sánchez-Serrano**

*Universidad Complutense de Madrid  
Corresponsal de la Red Ipte*

*“Un cambio social real nunca ha sido llevado a cabo sin una revolución...  
revolución no es sino el pensamiento llevado a la acción”*

Emma Goldman

## X ANIVERSARIO DE LA RED JÓVENES INVESTIGADORES/AS DE POSGRADO EN TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

En la próxima Jornada de la Red Jóvenes Investigadores/as de Posgrado en Teoría de la Educación, se celebrará el X Aniversario de su creación. Desde el año 2010, han sido numerosos/as los/as investigadores/as que han pasado por este espacio de encuentro para, a través de sus trabajos, realizar diversas aportaciones al ámbito de la Teoría de Educación. A partir de sus ponencias y los sugerentes debates generados, han sido ellos quienes, verdaderamente, han construido esta Red. Una Red que ha crecido poco a poco, edición tras edición, reuniendo cada vez a más personas interesadas en la investigación en educación desde su teoría.

Desde la organización, nos sentimos más que orgullosos/as de este X Aniversario, pero, sobre todo, agradecidos/as a las personas que cada año han hecho posible la celebración de su Jornada. Sirva por tanto este texto de reconocimiento a quienes han creído en una Red que se fundaba en el año 2010 gracias a la confianza en la investigación emergente puesta por los/as profesores/as: Gonzalo Jover, Joaquín García Carrasco, Miquel Martínez, Marta Ruiz Corbella y, más tarde, Isabel Carrillo, M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados o Clara Barroso, entre otros/as. Y reconocimiento también a las instituciones que, a lo largo de estos años, nos han acogido para nuestro encuentro anual en Madrid, Barcelona, Plasencia, Santander, Sevilla, Cuenca, Vic, Murcia y La Laguna.

Al igual que su emplazamiento geográfico, también han sido muy diversas las temáticas tratadas en cada Jornada, —a la vez que necesario el abordaje de cada una de ellas desde la Teoría de la Educación—: el análisis de la situación y la proyección de la carrera investigadora en España, los retos que plantean la sociedad del conocimiento y la nueva ciudadanía, la formación del profesorado, y otros temas medulares para la Teoría de la Educación, como la democracia y las humanidades, han sido algunas de las cuestiones tratadas en cada encuentro.



## IX JORNADA: “El papel de la educación en el desarrollo sostenible”

La creciente buena acogida de las últimas Jornadas, resultó una motivación para incorporar, siguiendo las sugerencias de algunos/as participantes, ciertas variaciones orientadas a la mejora de cara a su IX edición. Así pues, la duración de la IX Jornada: “El papel de la educación en el desarrollo sostenible” celebrada en La Laguna (Tenerife), se amplió a dos días. Y parte de la Jornada se llevó a cabo en horario nocturno tomando como referencia a aquellos encuentros académicos que, cada vez con más frecuencia, eligen este horario para su celebración<sup>1</sup>. La Red Ipte pretendió con esta iniciativa ofrecer, para el transcurso de su primera sesión, un ambiente propicio para la reflexión conjunta y el diálogo en el que los/as asistentes pudieran exponer sus investigaciones de manera distendida en un espacio, el convento de Santo Domingo, que a su vez brindó la oportunidad de mantener un cálido debate posterior en entorno a la temática tratada.

La IX Jornada, celebrada durante los días 10 y 11 de noviembre de 2018, se aproximó a la cuestión de la sostenibilidad desde distintas perspectivas, prestando especial atención a la sostenibilidad social y cultural como ejes fundamentales para el favorecimiento del desarrollo sostenible. Al mismo tiempo, la ciudad de San Cristóbal de la Laguna se configuró como escenario modélico para acoger una Jornada sobre esta temática.

La segunda sesión de la Jornada transcurrió en el maravilloso entorno natural que nos ofrecía la propia isla. Gracias a la organización local, asistentes y participantes pudieron conocer la belleza del Parque Rural de Anaga, sin duda, un verdadero ejemplo de sostenibilidad ambiental.

Tras la ruta guiada, tuvo lugar la sesión en la que investigadores/as emergentes y expertos/as compartieron sus trabajos en forma de comunicaciones y ponencias en las que se puso de manifiesto la relevancia del papel de la educación en el desarrollo sostenible, así como la calidad de la investigación actual en esta materia.

El profesor Juan Antonio Rodríguez destacaba en su ponencia “Desde la educación, ¿deberíamos ocuparnos del Desarrollo Sostenible?”, los puntos clave desde los que partir para afrontar de manera efectiva el desarrollo sostenible desde la Teoría de la Educación.

El profesor Miquel Martínez, con su ponencia “Los ODS y la educación para una ciudadanía activa y democrática”, manifestaba la necesidad de una perspectiva ética para la educación en el desarrollo sostenible y enunciaba algunas de las tensiones presentes entre los diferentes agentes educativos que, por antinómicas, dificultan la consecución de algunos ODS. Para contrarrestar tales resistencias, el profesor Martínez proponía una formación ciudadana en la que se aborden los desafíos pedagógicos actuales.

La jornada finalizaba con una interesante mesa redonda coordinada por la profesora Macarena Donoso, sobre el papel de la educación en el desarrollo sostenible, en la que sus participantes, el profesor Gonzalo Jover, la profesora Clara Barroso y Alejandra Goded, miembro de la asociación educativa Planeta Ciencia, proponían la idea de (re)construir el significado de la Educación Sostenible. Destacaban también la importancia de las redes globales, sin olvidarse en ningún caso de las acciones locales e individuales puesto que, *toda actividad humana dedicada a la sostenibilidad, suma*. Los/as ponentes abordaron, además, la necesidad de fomentar la responsabilidad a través de la educación como competencia clave.

Por lo expuesto, la Red Ipte valora positivamente el transcurso y los resultados de la IX Jornada de Jóvenes Investigadores de Posgrado en Teoría de la Educación, dado el nivel de las

---

<sup>1</sup> La *European Researchers Night* que se viene celebrado desde hace más de 10 años en 340 ciudades europeas simultáneamente, es buen ejemplo de ello.

aportaciones y la calidad humana y profesional de todas las personas que participaron en ella, así como la multidisciplinariedad de perfiles: docentes de educación inicial, profesorado universitario, investigadores expertos y en formación, y divulgadores científicos, se dieron cita en un encuentro que espera poder celebrar el mismo éxito en su próxima edición.

X JORNADA: “Formar para transformar: Cambio Social y profesiones educativas”

La X Jornada: “*Formar para transformar: Cambio Social y profesiones educativas*” se celebrará en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, los días 16 y 17 de noviembre de 2019. Como en anteriores ediciones, tendrán cabida las investigaciones relacionadas con la temática de la Jornada. La teoría en la formación de profesores/as de educación, el papel de la práctica en la formación del profesorado, la formación para la relación educativa o la perspectiva de género en los profesionales de la educación, serán algunos de los temas a tratar a lo largo del encuentro y a través de las diferentes aportaciones de los/as participantes.

GRACIAS

Comenzamos este texto dando las gracias y queremos terminar del mismo modo, y es que tampoco estaríamos celebrando el aniversario de esta Red sin la motivación e ilusión de quienes en el momento en el que surgía eran investigadores emergentes y hoy se han situado en el primer nivel de la investigación española en Teoría de la Educación: Juan Luis Fuentes, José Luis González-Geraldo, Inmaculada López Francés, Macarena Donoso, Ana Castro, Paula Renés, Jon Igelmo, Patricia Quiroga, David Luque, Laura Alonso y Silvana Longueira, son solo algunas de las personas que con su motivación e implicación han hecho posible esta Red.

También nuestro profundo agradecimiento a todos/as y cada uno/a de los/as miembros del Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE), siempre dispuestos/as a participar aportando, desde su trayectoria y experiencia investigadora, distintas visiones sobre la situación educativa.

Gracias por, como dice el título de la próxima edición, *formar para transformar*, porque con cada una de vuestras colaboraciones y participaciones habéis contribuido a la formación de los/las jóvenes investigadores/as y, por tanto, al *cambio social* y a la *profesión educativa*. Gracias por ser el motor de un cambio necesario y por brindar este espacio para expresar nuestro agradecimiento.



# BLOQUE I

---



# 1 LA TEORÍA EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

---

**Fernando Gil Cantero (Coord.)**

*Universidad Complutense de Madrid*

**María del Mar Lorenzo Moledo**

*Universidad de Santiago de Compostela*

**Jaume Trilla Bernet**

*Universidad de Barcelona*

*“El espacio de las razones es el reino de la libertad”*

(McDowell, 2003, p. 40)

## 1. CONTEXTO Y OBJETIVO

En el correo enviado por el profesor Julio Vera, en nombre del Comité Organizador del SITE 2019, para la distribución temática de las ponencias, se propone acertadamente que el objetivo de la Primera —reconociendo también la libertad que tienen los autores— es el de destacar la necesidad de que los profesionales de la educación de hoy en día no cuenten sólo con su experiencia, ni tampoco con la participación en prácticas tuteladas, sino también con todo el conocimiento previo aportado por la ciencia, la ética, las experiencias previas, la legislación, etc..

Este es el objetivo general de la Ponencia. La delimitación más precisa del mismo va a venir dada por el contexto académico en el que nos encontramos.

Asumimos que este Seminario es una reunión dirigida exclusivamente a especialistas en el área de Teoría de la Educación. A nuestro juicio esto tiene dos implicaciones inmediatas. Por un lado, que el contenido de la Ponencia debe dirigirse a los temas de nuestra especialidad, esto es, que lo que digamos en torno a la necesidad de la teoría en la formación de profesionales de la educación va tener como punto de partida y marco de desarrollo el enfoque de la Teoría de la Educación. Entendemos, por tanto, que cabe considerar, por supuesto, la necesidad de otras teorías de carácter filosófico, sociológico, histórico, etc., pero que nosotros no vamos a tratar. La segunda implicación es que el contenido de esta Ponencia tiene que ser necesariamente *meta-teórico*, pues nos dirigimos a caracterizar algunos rasgos singulares de cualquier teoría para la formación de profesionales de la educación, sin llegar a elaborar una en concreto.



Otro condicionante es la relación que esta Ponencia tiene con la segunda titulada “*El papel de la práctica en la formación de profesionales de la educación*”. Como es sabido, en el campo educativo, es difícil y, para muchos, inadecuado, plantear cualquier cuestión sobre la teoría educativa sin hacer referencia, de algún modo, a la práctica, lo que tal vez podría haber llevado, en opinión de algunos, a unir ambas ponencias en una sola. Sin embargo, consideramos, por nuestra parte, un acierto de los organizadores del SITE 2019 lanzar este reto, tal vez, con el propósito de acentuar, precisamente, frente a la mentalidad dominante, como vamos a ver, la importancia de la teoría, *en sentido estricto*, en la formación de los profesionales de la educación. En efecto, se podrá debatir cómo insertar la formación práctica pero parece claro que hoy no es necesario defender la importancia de la práctica en sí misma. Por el contrario, el papel de la teoría, su utilidad y sentido, en la formación de los profesionales de la educación, está cada vez más cuestionado y hasta desdibujado. En una reunión a la que asistió un miembro de la Ponencia para debatir el diseño de los dobles grados de Pedagogía y Magisterio en su Facultad, se pasó a discutir que tal vez no era conveniente impartir, para la formación de los maestros y de los pedagogos, la asignatura de *Teoría de la Educación* “puesto que podría limitarles y confundirles en la propuesta de *innovaciones prácticas*”. Ya Reuter (2017) señalaba en un número de *Cahiers pédagogiques*, dedicado al debate antipedagógico, con sus antídotos numerados contra los males de la Pedagogía, que “sería mejor centrarse en el sentido común que en el humo de las teorías de las ciencias de la educación (Antídoto, n.º. 19)”. Algunos trabajos en nuestra área ya han mostrado la tendencia creciente e imparable a sustituir u ocultar las expresiones ‘Teoría de la Educación’, ‘teoría de la educación’ o ‘teorías de la educación’ en los planes de estudio, especialmente de los títulos de Maestro en Primaria e Infantil (Thoilliez y Poveda, 2012; Thoilliez, 2015, 2019).

La tesis principal que vamos a mantener es que el *conocimiento teórico* para la formación de los profesionales de la educación, proveniente de la Teoría de la Educación, es más un conocimiento comprensivo y crítico sobre las finalidades y los medios prácticos educativos, que un conocimiento descriptivo y explicativo sobre los hechos educativos. De este modo, las teorías comprensivas y críticas que *orientan* la acción educativa deben tener un mayor protagonismo en esa formación que las teorías descriptivas y explicativas del hecho educativo. Lo que el conocimiento teórico pretende, en definitiva, en la formación de los profesionales de la educación es que adquieran la capacidad crítica-comprensiva de no ensimismarse en sus propias prácticas educativas para saber justificar así *otros motivos* y experiencias educativas *mejores* porque reflejen lo más universal de la cultura de lo humano. La teoría, la buena teoría, ni se aleja de la práctica ni se desentiende de las circunstancias, todo lo contrario: se *desvincula* reflexivamente, eso sí, lo suficiente pero para volver a la práctica con una mirada más amplia, más profunda, más realista, inserta plenamente ya en un “espacio de razones” (Sellars) que nos permita vislumbrar y justificar la posibilidad de *acciones educativas más humanizadoras*.

Pero no corren buenos tiempos ni para la teoría ni para los teóricos. Por eso, la tesis anterior la vamos a desarrollar centrando nuestros esfuerzos en *avalar* la teoría por tres vías. En primer lugar, mostrando que la asimilación amplia de conceptos, categorías y marcos interpretativos, puede ayudar a los profesionales de la educación a justificar mejor sus prácticas educativas porque la justificación del motivo por el que adoptamos o evitamos una acción es, en sí misma, una actividad reflexiva consistente en saber dar razones a favor o en contra del motivo adoptado así como en dejarse persuadir ante una razón mejor. En segundo lugar, mostrando las teorías educativas *inadecuadas* y aún *contraproducentes* para los profesionales de la educación: las que acentúan injustificadamente el pesimismo educativo; las que escamotean o magnifican lo político-ideológico y, por último, las que oscurecen sus posibilidades prácticas, bien por carecer

de ejemplos, ser incomprensibles o por ser incontrastables con experiencias propias o ajenas. En tercer lugar, mostrando la relevancia de la dimensión social de las teorías de la educación a través de los trabajos de investigación realizados en nuestra área que muestran la necesidad de elaborar lo teórico en correspondencia —que no coincidencia— con la dinámica social, sus necesidades y demandas. El orden de los apartados es el mismo.

## 2. LA ELABORACIÓN DEL CONOCIMIENTO TEÓRICO EN EDUCACIÓN: ENTRE EL REALISMO ENCARNADO Y EL REALISMO DESENCARNADO

### 2.1. Educación, experiencias personales y teoría

Probablemente, la principal crítica que suele recibir el modo de elaborar el conocimiento teórico para la formación de los profesionales de la educación sea que está alejado de la práctica. En efecto, tiende a considerarse que *el punto central* de las situaciones educativas es la *relación directa* que los educadores mantienen con los sujetos, la *relación directa* que los educadores mantienen con la realidad educativa y que, por tanto, su formación ha de estar dirigida y centrada en generar esas relaciones directas, considerando así, al mismo tiempo, que todo proceso mediacional, cabe decir, toda teoría, nos puede alejar o perturbar de captar las auténticas experiencias de contacto generadoras del *verdadero* conocimiento pedagógico, esto es, el conocimiento experiencial, el conocimiento práctico, el *conocimiento por contacto*. Se considera, en definitiva, que las elaboraciones teóricas, por su propia naturaleza abstracta y desencarnada, según algunos, nos pueden hacer desentendernos de la subjetividad, de las experiencias personales, de las emociones, de los acontecimientos vitales, en fin, de la vida. Ya le decía Apolodoro a su amada Clara: “¡Pudiste redimir de la pedagogía a un hombre... Que hagas hombres, hombres de carne y hueso, en amor y no en pedagogía!” (Unamuno, 1902, p. 198).

Como hemos contado en otro lugar (Gil Cantero, 2018, p. 42 y ss.) no es raro que algún alumno, sobre todo, de cursos avanzados, te advierta airadamente que “*si planificas la educación ya no es educación*”. Tampoco es extraño encontrarnos en nuestras facultades y aulas con carteles en los que se afirme que “*educar es vivir*”. Por eso se ha argumentado que “en la relación educativa (por tanto, ética) no tiene fácil acomodo la *explicación* porque en aquella nada es definitivo, todo es contingente, fluido y cambiante, como el mismo ser humano.” (Ortega, 2016, p. 259; cursiva en el original); o que

la esencia de cualquier labor educativa (reside) en el surgimiento de la subjetividad humana (...) En esta, la subjetividad no se entiende como una esencia sino como un acontecimiento, y de este modo, como algo que solo puede plasmarse en términos existenciales y, por tanto, frágiles (Biesta, 2017a, p. 23).

Una consecuencia inmediata de estas propuestas es la paulatina tendencia a disolver los marcos normativos de la educación pues es difícil y, para muchos, inadmisibles, establecer pautas reguladoras para la vida, para el surgimiento de la subjetividad o para la vivencia educativamente plena de un acontecimiento. Por eso, por ejemplo, los profesores Pallarés y Chiva, consideran que “los paradigmas basados en entender que toda actividad práctica, como la educación, deben estar subordinados a teorías ya no son aceptados por la pedagogía” (2017, pp. 73-74), entre otras razones porque, por un lado, “la época del mero análisis, de la especulación y del esencialismo pedagógico ya no tiene sentido” (p. 40) y, por otro, porque “ya no es razonable continuar acep-

tando el pensamiento hipotético-deductivo y lógico-conceptual como el que valida a la ciencia y describe la etapa final del desarrollo intelectual, como se ha hecho desde Aristóteles” (p. 42). Es necesario, pues, para algunos, negar la teoría educativa de la modernidad (cfr. Laudo, 2011, p. 63) en la medida en que “la racionalidad pedagógica tiene que ser considerada una razón sentimental” (Pallarés y Chiva, 2017, p. 73) que nos permita buscar una “nueva normatividad, basada en el alejamiento de disposiciones y determinaciones derivadas de una teoría” (p. 82). Siegel, por su parte, considera que se han producido, tras la influencia de la posmodernidad, dos efectos negativos en el modo de entender el valor de la razón de la modernidad: que la razón no busca, en realidad, la universalización de la verdad sino la influencia de los grupos dominantes, y que ya “no es ninguna clase de árbitro o autoridad última sino simplemente una ideología entre otras, que debe ser reconocida como una fuente de poder injusto y privilegiado antes que una fuente legítima de autoridad epistémica” (Siegel, 2017, p. 16)<sup>2</sup>.

Si se considera, como hemos visto, que es difícil y aún inconveniente establecer *explicaciones* de una práctica educativa siempre fluida y cambiante y emocional, entonces, la acción educativa termina concibiéndose, por cierto teóricamente, como un acontecimiento singular y presentista con la consecuencia lógica de nivelar o equiparar el valor educativo de las actividades para la formación de los profesionales de la educación, ya que todas ellas *quedan igualadas* a acontecimientos experienciales personales. No es extraño así que uno de los ponentes haya podido oír en la radio, por parte de una conocida —por mediática— educadora que “tan formativo es freír un huevo frito como leer un libro”. En cualquier caso, sin llegar a estos extremos, sí podemos leer en nuestro ámbito que “Ayuda lo mismo a la práctica de la educación la realización de un cursillo sobre técnicas de gestión que la lectura de alguno de los autores clásicos de la pedagogía cuya obra ha trascendido el espacio y el tiempo” (Martínez, Esteban, Jover y Payá, 2016, p. 213). Una derivación muy singular de esta tendencia a *nivelar* el valor educativo entre diferentes actividades la encontramos también cuando se afirma que

la cuestión no está en saber muchas cosas, sino en saber acceder a la información necesaria, seleccionarla e interrelacionarla con lo que ya conocemos. La clave de este logro está en el proceso; y no tanto en los conceptos, hechos o principios que se quieran transmitir (García Aretio, Ruíz y García, 2011, p. 274).

La última implicación que vamos a considerar es realmente llamativa (Gil Cantero, 2018, p. 40 y ss.). En la medida en que se acentúa la idea de que el conocimiento teórico puede dificultar, obstruir o tergiversar lo que constituye esencialmente el acto educativo de desarrollo de la subjetividad de cada uno, se empieza a considerar también que, de igual modo, puede dificultar, obstruir o tergiversar *la propia enseñanza*. Se está extendiendo así la idea equivocada de que el conocimiento teórico, desde un punto de vista cuantitativo, puede dificultar la perspectiva educativa tanto en quien enseña como en quien aprende. Esto es, que se puede ser mejor profesor cuanto menos se sabe (Ranciére, 2003, pp. 20, 9 y 12), o que para acentuar la educación no es necesario acentuar el saber —“aprender a desaprender”— (Michéa, 2002, pp. 13-14). Una variante de estas propuestas es la del conocido pedagogo —gurú mediático— Dan Levy para quien “es obvio que saber mucho no significa saber enseñar... Es incluso al contrario. Yo, cuanto más experto soy en una materia menos cualificado me siento para entender las dificultades por las que pasa alguien que

---

<sup>2</sup> En nuestro ámbito, Ayuste y Trilla (2005), discuten algunos de los planteamientos postmodernos sobre la educación, aduciendo que todas las grandes pedagogías y teorías educativas contemporáneas pertenecen y están radicalmente ancladas en la modernidad; mientras que el pensamiento postmoderno, al menos hasta el momento, no ha sido capaz de generar ninguna pedagogía (en sentido normativo) ni medianamente consistente. Ha generado, eso sí, “discursos” críticos, más ocurentes y retóricos que realmente constructivos.

está aprendiendo” (Levy, 2014). Ya Revel nos advertía de que se estaba empezando a extender la idea, para disminuir el fracaso escolar, de que “la escuela debe dejar de transmitir conocimientos para convertirse en una especie de falansterio ‘de convivencia’” (1989, p. 183). Otra versión más actual del mismo problema lo ha planteado Biesta al señalar que

el punto principal de la discordia parece ser la idea de que la enseñanza es en última instancia una forma de control en la que los estudiantes son tratados como objetos y no como sujetos. Dado que la educación, a diferencia del adoctrinamiento, tiene un interés en la libertad del estudiante, es decir, en su existencia como sujetos, la conclusión solo puede ser que la enseñanza se interpone en el camino de la realización de esta libertad (Biesta, 2017b, p. 96).

## 2.2. Hacia un realismo encarnado de la teoría

En el debate actual de las corrientes gnoseológicas se considera un error conceptual confrontar hasta su oposición la teoría con las experiencias personales. En efecto, casi nadie niega hoy ya que el origen del conocimiento surja de la mirada a un mundo con el que estamos en contacto y que es compartido desde un contexto sociocultural, esto es, no somos “cerebros en una cubeta”, ni seres desencarnados capaces a nuestro antojo de desvincularnos del entorno y la tradición recibida. Quienes oponen abiertamente la elaboración de teorías educativas con las experiencias vividas es que siguen, como decía Wittgenstein, “cautivos” en la teoría cartesiana del conocimiento por la que el saber se entiende como un enfrentamiento entre objetividad y subjetividad, entre exterior e interior, entre dentro y fuera (cfr. Dreyfus y Taylor, 2016, pp. 19-25). Por el contrario, hoy se mantiene que “todo ejercicio de pensamiento conceptual o reflexivo tiene contenido si está situado en el contexto de ese trasfondo de comprensión que subyace y se elabora gracias al afrontamiento cotidiano” (Ibíd., p. 99). Somos, pues, seres vinculados y como tales conocemos la realidad “en nuestro trato encarnado con el mundo” (Ibíd., p. 123).

Ahora bien, no hay que confundir la secuencia psicológica e histórica de la inteligibilidad con la dependencia lógica y realista de la creación de conceptos y categorías. Si lo confundimos terminamos cayendo en posiciones antirrealistas. Tenemos una existencia encarnada en el mundo y por eso nuestras comprensiones del mismo dependen de nuestra situación, de nuestro contexto, de nuestro lenguaje, del momento histórico en el que vivimos, de nuestras experiencias, sentimientos, emociones, anhelos y esperanzas. Pero, sobre todo, hay que considerar en último término que

nuestra humanidad también consiste en nuestra habilidad por descentrarnos y salir de este modo original de incrustación, es decir, depende de nuestra capacidad de aprender a considerar las cosas desde una perspectiva desvinculada, universalista, o desde un punto de vista distinto ‘superior’ (Dreyfus y Taylor, 2016, p. 123).

*Esto es lo que significa hacer teoría: la habilidad para descentrarnos, para desvincularnos, para adoptar un punto de vista lo más universal posible, cognitivamente ‘superior’, elevado, inserto ya en un “espacio de razones” porque trata de establecer categorías y conceptos abstractos, los más abarcadores posibles, los que incluyan el denominador común de las mejores experiencias educativas dando razón lógica de por qué son mejores y aún de por qué son erróneas las posiciones contrarias. Hacer teoría es tratar de encontrar una medida distinta a las circunstancias concretas en la que nos encontramos, es tratar de encontrar una propuesta de sentido diferente a lo que estamos viviendo, es tratar de encontrar, en fin, un motivo mejor, desde algún punto de vista,*

para modificar nuestras propuestas prácticas. La teoría, la buena teoría, ni se aleja de la práctica ni se desvincula de las circunstancias, todo lo contrario: nos propone la posibilidad de una *práctica distinta*, llena de razones, que permita mejorar nuestras circunstancias desde algún punto de vista.

Por eso, el profesional de la educación que menos teoría suele tener es el más rutinario por muy apegado que esté -y suele estarlo- a las sucesivas modas: nunca puede encontrar un *motivo mejor* para cambiar su propia práctica porque nunca hace suyas *otras explicaciones teóricas diferentes* de los posibles aciertos, errores o mejoras de su propia actividad.

### 2.3. La relación entre la teoría, la práctica, la realidad y el ideal

Quienes asistimos a este Seminario nos hemos formado en la idea de que la teoría y la práctica se retroalimentan mutuamente. Y es cierto. Sin embargo, consideramos necesario en estos momentos hacer valer ciertos aspectos preeminentes del conocimiento teórico que, en muchas ocasiones, pasan desapercibidos y aún despreciados.

Consideramos que para los profesionales de la educación es importante reconocer que “las capacidades conceptuales se hallan ya en acción dentro de lo que la sensibilidad nos proporciona” (McDowell, 2003, p. 85). Esto es, que no hay experiencias sin conceptos, sin teorías, sin razones, se sepan ver o no. Por eso, es peligroso que un profesional de la educación no sepa reconocer la teoría que sostiene o debería sostener su práctica. Atender correctamente a las circunstancias de una situación educativa particular significa, en sentido estricto, resaltar una *verdad práctica* que es tal porque se corresponde, se sepa ver o no, con una *verdad teórica* o premisa mayor que la sostiene y mantiene en la aplicación concreta que sea del caso (Gil Cantero, 2011, p. 36 y ss.).

Ahora bien, la mejor teoría no es la que explica adecuadamente una experiencia concreta. La mejor teoría es la que refleja mejor la realidad educativa. Y como la realidad educativa no es un *factum* sino que puede mostrarse de diferentes formas, la mejor teoría es la que es capaz de desvelarnos una posibilidad de experiencia mejor, la que es capaz de salirse del “espacio de razones” dominante viendo otras posibilidades mejores de la realidad humana. La educación es una acción práctica pero las teorías de la educación se la juegan, sobre todo, en la fuerza argumental de las verdades o categorías conceptuales que defendemos. En educación la clave es la atención concreta a las circunstancias, pero debemos insistir que esto no significa que el marco teórico sea indiferente en la educación y que no puedan, por tanto, establecerse diferencias entre diversas interpretaciones teóricas acerca de su mayor o menor veracidad (Gil Cantero y Reyer García, 2014, 2015). Por eso, dirá McIntyre que “las discrepancias sobre lo que es bueno o mejor ser, hacer o tener han de fijarse apelando a un patrón que es independiente de los sentimientos, intereses, compromisos y posturas de los individuos en cuestión” (McIntyre, 2017, p. 60).

Por otra parte, aunque desde el punto de vista educativo necesitamos teorías que iluminen las posibilidades de mejora de la práctica educativa no conviene caer en el error, en tanto que universitarios, de desvalorizar toda teoría que no tenga implicación en la práctica. Dar a conocer lo que las cosas son, ya es en sí mismo algo humanamente valioso, también para la formación del educador como intelectual, aunque no tenga una implicación práctica educativa inmediata. Ya hay voces que advierten de una clara deriva antintelectualista en pedagogía (Peters, 2019)<sup>3</sup>.

Nos parece importante destacar también que, en la relación entre teoría y práctica, peor que una teoría poco práctica es una teoría que se dice *de la educación* y, sin embargo, en realidad, nada dice de ella o, lo que es peor, la identifica con otros procesos más secundarios y aún tergiversadores e invasivos como los de la socialización y sus hegemónicos discursos estructuralistas.

---

<sup>3</sup> Para el análisis contrario, el intelectual como educador, véase: Ayuste y Trilla, 2012.

Otro aspecto que conviene destacar en la relación entre la teoría y la práctica es que, una vez superado acertadamente la identificación de la práctica educativa con el saber tecnológico, abarcando así otros tipos de orientaciones para la acción, no es tan fácil establecer en educación una separación tajante entre lo que es teórico y lo que es práctico. Por ejemplo, cuando Pennac afirma “*el profesor debe hacer que suene un despertador en cada lección*” ¿está diciendo algo teórico o algo práctico? En vez de esperar siempre un prontuario, un GPS o un protocolo de medidas concretas para poder hablar de práctica, tal vez, deberíamos recordar, de nuevo, que pensar pedagógicamente la realidad consiste en

(...) desarrollar una capacidad de ver las particularidades de una situación práctica concreta a la luz de su significado educativo general, y sobre la base del razonamiento práctico elaborar un juicio informado acerca de lo que sería apropiado educativamente hacer (Carr, 2007, p. 277).

Insertar la situación práctica concreta en un marco interpretativo amplio sobre el “significado educativo general” y “elaborar un juicio informado acerca de lo que sería apropiado educativamente hacer” es una *elaboración teórica* que trata de justificar el motivo o la razón adoptada por el educador para hacer o dejar de hacer determinada acción. Los profesionales de la educación no trabajan con manuales de IKEA sino tras la justificación de la elección de un buen motivo. De este modo, para que el profesional de la educación pueda realmente justificar, crítica y comprensivamente, el sentido educativo del motivo adoptado para la propuesta o evitación de una acción, necesita todo el conocimiento teórico que pueda adquirir porque la justificación es, en rigor, una propiedad normativa o directiva del propio motivo, no de la acción práctica. Por eso, los profesionales de la educación necesitan incrementar la consistencia teórica de las convicciones (Ibáñez-Martín, 2007) que sostienen sus motivos educativos para poder así justificar mejor las acciones prácticas emprendidas o evitadas.

Otro elemento que consideramos necesario tener en cuenta es que, al igual que se aceptan diferentes niveles de proyección a la práctica, desde apreciaciones más generales a diseños educativos minuciosos, también debemos tener una perspectiva amplia, plural, acerca de los diferentes tipos de teorías, de reflexiones teóricas, donde las habrá más cercanas a la práctica y otras más alejadas —estamos pensado en cuestiones de filosofía de la educación, por ejemplo— pero, a lo mejor, muy sugerentes para la formación del juicio educativo. Todo ello sin perjuicio de tener en cuenta, por supuesto, algunos criterios básicos que veremos en el apartado siguiente.

Nos parece importante también para la formación de los profesionales de la educación recuperar una perspectiva, dentro de la elaboración de las teorías de la educación, que sepa mirar *a los ideales de la educación*. Nos estamos refiriendo con ello a un interés, desde el más puro realismo teórico, por desentrañar la comprensión de la realidad educativa con sus ideas y posibilidades prácticas más generales, más abarcadoras (¿*Qué es la educación?* ¿*Qué es un sujeto educado?* ¿*Qué es una enseñanza educativa?* ¿*Qué es una familia educadora?* ¿*Qué es un profesor educador?* ¿*Qué es un ocio educativo?* ¿*Qué es una relación educativa?*...). Y todo ello adoptando una perspectiva teórica genuinamente pedagógica que sepa desvelar el horizonte educativo en el desarrollo humano.

Por último, hay un elemento que nos gustaría destacar en este momento, que no tiene que ver directamente con los aspectos positivos de la teoría para la formación de los profesionales de la educación, pero que lo posibilita estrictamente. Nos parece necesario que, precisamente, desde el SITE, acentuemos la relevancia, en nuestras asignaturas de los grados universitarios, de *estudiar* —no sólo leer— textos importantes, teóricos, de largo alcance, difíciles en ocasiones, de los que amueblan las cabezas y fundamentan el juicio educativo. En educación, en contra de lo que habitualmente se piensa, es necesario también que un futuro profesional universitario sepa mucho,



cuanto más mejor, de múltiples conocimientos, que los memorice, los incorpore activamente en esquemas de pensamiento, los integre unos con otros y esto solamente se puede hacer *estudiando*.

### 3. TEORÍAS POCO RECOMENDABLES (O INCLUSO CONTRAPRODUCENTES) PARA LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

En este apartado vamos a esbozar una especie de meta-teoría que ayude a identificar teorías de la educación poco recomendables, aún contraproducentes, para formar a buenos profesionales de la educación. Pero antes de entrar en esta cuestión, será conveniente hacer un repaso de las distintas clases de teorías de la educación existentes (o posibles), para estipular a cuáles de ellas nos vamos a ir refiriendo.

#### 3.1. Clases de teorías de la educación

Para ello nos vamos a valer de la propuesta taxonómica del esquema siguiente que ahora explicaremos muy sucintamente (Trilla, 1987).<sup>4</sup>

CLASES DE TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN			
SEGÚN SU OBJETO		SEGÚN SUS SUPUESTOS Y MODOS DE CONSTRUCCIÓN	
Ts. generales	Ts. del hecho educativo	Ts. teleológicas Ts. metodológicas	Ts. ideológicas
	Ts. de la acción educativa		
Ts. específicas	Ts. didácticas	Ts. idealistas Ts. materialistas Ts. naturalistas Ts. racionalistas Ts. personalistas Ts. analíticas ...	Ts. filosóficas
	Ts. de la educ. especial		
	Ts. e la educación familiar		
	Ts. de la educación social		
	Ts. de la orientación educativa		
...			
Ts. de los elementos del proceso	Ts. sobre el educando y la educabilidad	Ts. psicológicas Ts. sociológicas Ts. biológicas Ts. antrop.-culturales Ts. comunicativas Ts. cibernéticas ...	Ts. científicas
	Ts. sobre los agentes educativos		
	Ts. sobre la relación educativa		
	Ts. sobre el medio educativo		
...			

La propuesta consiste en distinguir, por un lado, teorías de la educación según el objeto (material) al que se refieren; y, por otro lado, según los supuestos y formas con las que se elaboran. En el primer caso, cuando hablamos de una teoría sobre la educación escolar o familiar, de una teoría de la relación educativa o sobre los contenidos de la educación, o de una teoría *general* de la educación, el criterio que marca las diferencias entre ellas se refiere al objeto de las mismas. A veces el referente es el hecho educativo globalmente considerado (teorías *generales*), mientras que en las otras ocasiones el objeto de la teoría es sólo un sector del universo de la educación (teorías *específicas*), o una parte del proceso educativo (teorías de los *elementos del proceso*). En la parte derecha del esquema, el criterio de distinción ya no se referiría al objeto de las teorías sino a la forma en la que se elaboran. Y así cabría distinguir entre aquellas que se pretenden elaborar fundamentalmente a partir de lo ideológico, las que lo hacen desde la filosofía o las que recurren a las distintas ciencias positivas involucradas<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Se trata de una taxonomía elaborada hace ya bastantes años, en la que ahora hemos introducido algunas pequeñas modificaciones.

<sup>5</sup> Los dos criterios anteriores pueden, a su vez, como es lógico, combinarse, dando lugar entonces a un número mucho mayor de teorías de la educación existentes y posibles.

Seguramente, a lo que más a menudo solemos referir el significante “teoría de la educación” es a lo que aquí acabamos de llamar “teorías *generales* de la educación”. El supuesto del que se partiría es el de que, aun cuando el universo de la educación sea extremadamente multifacético y diverso, precisamente por la razón de que, en cualquier caso, todos son hechos que postulamos como *educativos*, cabe la posibilidad de formular sobre ellos enunciados generales. En lo sucesivo nos referiremos, fundamentalmente, a ellas.

Estas *teorías generales* pueden ser, a su vez, de dos tipos: las que se limitan a dar cuenta de la realidad factual de la educación (*teorías del hecho educativo*); y las que pretenden estipular aquello que *debiera ser* la educación y *cómo* alcanzarlo (*teorías de la acción educativa*). La educación es un hecho; un hecho de la realidad que como tal puede ser descrito, explicado, analizado, comprendido, valorado, criticado, etc. etc. Sobre este sector de la realidad cabe pues la posibilidad de elaborar cuerpos coherentes de conocimientos que intenten dar cuenta del mismo. Tales teorías pueden, a su vez, ser de diferentes clases. Como acabamos de sugerir, la realidad de la educación puede describirse o criticarse, explicarse o comprenderse, etc. Según lo que se haga o se pretenda hacer será el estatuto gnoseológico (filosófico, científico...) de la *teoría del hecho educativo* de que se trate.

Además de las *teorías del hecho educativo*, hay también las que hemos denominado *teorías de la acción educativa*. Cuando se trata de algo más que de conocer la realidad educativa, cuando el propósito es intervenir en la misma, son, a su vez, dos aspectos los que hay que contemplar: qué es lo que trata de conseguirse (fines, objetivos...) y cómo alcanzarlo (medios, métodos, técnicas, recursos...). Puede hablarse así de teorías *teleológicas* de la educación y de teorías *metodológicas* (o *tecnológicas*, *mesológicas*...) de la educación; o, si se prefiere, de una dimensión *teleológica* y de una dimensión *metodológica* en las *teorías de la acción educativa*.

En la dimensión teleológica juegan un papel de primer orden los contenidos *ideológicos* (políticos, religiosos, morales...). La ideología es lo que, en última instancia, justificaría o legitimaría los fines que se persiguen, o los que deberían perseguirse. Es decir, los supuestos a partir de los cuales se sustenta una propuesta teleológica son siempre ideológicos. Ahora bien, el camino entre tales supuestos y la formulación de los fines no es ya un sendero ideológico: es un discurrir que deberá estar preñado de racionalidad, precisamente para que tales fines sean coherentes con los supuestos ideológicos. Esta racionalidad es entonces una racionalidad *filosófica*. Así pues, las que podemos llamar *teorías teleológicas de la educación* se sustentan *ideológicamente* y se construyen *filosóficamente*. Y, en este sentido, pueden someterse legítimamente a crítica, por un lado, desde las ideologías (desde las *otras* ideologías); y, por otro lado, desde la filosofía en razón de la congruencia que exista entre los supuestos ideológicos y los fines que se propugnan<sup>6</sup>.

Por último, hay que referirse a la dimensión *metodológica* (o *tecnológica* o *mesológica*...) de las *teorías de la acción educativa*. Es cuando se estipulan los mejores (más eficaces, eficientes...) métodos (medios, acciones, recursos...) para alcanzar los fines perseguidos. Es por eso que tales teorías son, por su propia naturaleza, *normativas*. Siguen aquella conocida —y hace un tiempo tan utilizada— estructura trimembre propuesta por T. W. Moore para las que él denominaba *teorías prácticas de la educación*: “1. *P* es deseable como finalidad. 2. En las circunstancias dadas, *Q* es la forma más efectiva de conseguir *P*. 3. Por consiguiente, hágase todo cuanto *Q* implica.” (Moore, 1980, p. 30).

---

<sup>6</sup> Además de someter a crítica la consistencia interna entre los supuestos y los fines, cabe también considerar la posibilidad de someter a crítica filosófica y educativa *los mismos supuestos* pues si bien es razonable considerar que existen diferentes y legítimos proyectos educativos, también lo es que unos sean preferibles a otros, por más verdaderos, más ajustados a la realidad.

Hechas estas estipulaciones, entremos ya concretamente en el objeto propio de esta parte de la Ponencia: identificar aquellas teorías educativas inconvenientes en la formación de los distintos profesionales de la educación. Ya se entiende que el propósito aquí será hacer el retrato en negativo de las teorías educativas que sí deberían estar presentes en la formación de los educadores. En los cinco epígrafes siguientes trataremos de especificar cuáles serían estas teorías escasamente útiles, cuando no contraproducentes.<sup>7</sup>

### 3.2. Las teorías proclives a generar pesimismo pedagógico

Creemos que, por lo general, las que acabamos de denominar *teorías de la acción educativa* deberían tener un mayor protagonismo en la formación de educadores que las antedichas *teorías del hecho educativo*. Por encima de aquellas teorías que sólo tratan de describir y explicar la realidad educativa asépticamente considerada, habrían de prevalecer aquéllas otras que pretenden orientar la práctica educativa hacia los fines deseables indicando, a su vez, los procedimientos más idóneos para alcanzarlos. Al fin y al cabo, aquí no nos estamos planteando la formación de una suerte de observadores asépticos de una realidad educativa de la que son ajenos. De lo que estamos tratando aquí es de la formación de quienes, ejerciendo como educadores, habrán de intervenir e implicarse en serio en esta realidad.

Por supuesto que ello no quita que las *teorías del hecho educativo* tengan también un cierto papel en la formación de los educadores, pues ellas pueden, sin duda, contribuir a dar mayor consistencia y realismo a las *teorías de la acción*. Pero no deja de ser cierto que algunas de las primeras suelen producir efectos desmovilizadores y son proclives a generar un cierto pesimismo pedagógico.

Antes, en los manuales de nuestras materias (Teoría de la Educación, Pedagogía General o Sistemática, etc.), se hablaba de dos posiciones contrapuestas en cuanto a la confianza en el poder de la educación: *optimismo* y *pesimismo* pedagógicos. Lo primero consiste en atribuir a la educación intencional un poder considerable para contribuir al desarrollo positivo tanto de las personas como de las sociedades. El pesimismo pedagógico sería la posición contraria, la cual tendría a su vez dos vertientes complementarias: una *biologista* y otra *sociologista*. Explicándolo muy sucintamente, según el biologismo, el poder de la educación sería muy escaso, puesto que lo que cada cual es (y lo que va a llegar a ser) se encuentra no solo condicionado sino casi determinado por la carga genética que le ha tocado en suerte. El pesimismo sociologista, por su parte, también negaría o limitaría mucho el poder de la educación, pero aludiendo entonces a las determinaciones de carácter social. Tal vendría a ser el discurso, tan conocido, de las teorías de la reproducción (Althusser, Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, etc.). Un discurso –hay que reconocerlo– teórico y conceptualmente muy elaborado, que incluso se dotó de una cierta base empírica y que casi no deja resquicio a ninguna suerte de optimismo pedagógico. En este discurso, cerrado y redondo, incluso determinados hechos que, en principio, podrían abrir cauces a un cierto optimismo pedagógico, acaban reinterpretándose en clave reproductivista. Así, por ejemplo, el hecho de la existencia en nuestras sociedades capitalistas de un cierto grado de movilidad social propiciado por la educación, para los reproductivistas, lejos de desmentir su discurso, lo refuerza: el hecho de que exista un cierto número de individuos que, gracias a la educación y a su esfuerzo, consiga

---

<sup>7</sup> Los cinco epígrafes se refieren muy directamente a la relación teoría-práctica; más exactamente a cuando tal relación, por el motivo que sea, ya no existe o resulta demasiado débil y lejana. Esta relación la hemos tematizado también en otro lugar (Trilla, 2007).

ascender en la pirámide social, no contradice la función reproductora del sistema sino que legitima el propio sistema. Del mismo modo que el hecho de que en el sistema educativo puedan existir algunas voces disonantes, educadores y escuelas que se resisten a ejercer de transmisores de la ideología dominante, para el discurso de la reproducción ello no supone para nada que los centros de enseñanza dejen de ejercer como *aparatos ideológicos del estado*. Se trata simplemente de un ejemplo más de lo que en este discurso se conoce como “autonomía relativa”: una apariencia de libertad que no es otra cosa que una nueva argucia del sistema para legitimarse.

Los educadores en formación han de conocer este tipo de teorías proclives al pesimismo pedagógico; entre otras cosas para no pecar de ingenuos. Pero tampoco han de creérselas del todo, pues también hay evidencias del poder de la educación. Muchas de las teorías que llamábamos de la acción educativa, bien contrastadas en prácticas y realizaciones reales, aportan tales evidencias para generar un optimismo pedagógico consistente y nada ingenuo. De hecho, todos los grandes pedagogos han profesado tal optimismo. Ni que sea por aquello de las profecías de autocumplimiento, difícilmente puede pensarse que sin unas dosis suficientes de optimismo es posible lograr el éxito en una tarea educativa.

### 3.3. Las teorías de la educación que escamotean la ideología y las que la magnifican

Veámos antes que cualquier teoría de la acción educativa ha de contar, inevitablemente, con componentes ideológicos. Establecer los fines y ciertos límites en los medios a emplear son, en última instancia, asuntos de índole ideológica (política, moral, religiosa...). A estas alturas ya no debería ser necesario recurrir a *autoridades* para poner de manifiesto la vinculación ineludible entre la educación y la ideología. Pero por si acaso, citemos a uno de los pedagogos que más se encargaron de reflexionar sobre la relación entre lo político y lo educativo:

tanto en el caso del proceso educativo como en el del acto político, una de las cuestiones fundamentales es la claridad acerca de *en favor de quien y de qué*, y por lo tanto *contra quien y contra qué*, hacemos la educación y de *en favor de quien y de qué*, y por lo tanto *contra quien y contra qué*, desarrollamos la actividad política. Cuanto más alcanzamos esa claridad a través de la práctica, tanto más percibimos la imposibilidad de separar lo inseparable: la educación de la política (Freire, 1984, p. 110; cursiva en el original).

Si la relación entre lo educativo y lo ideológico resulta ciertamente insoslayable, tal relación deberá estar también presente en la formación de los educadores. Y en este sentido, habría tres tipos de teorías educativas indeseables para tal formación en tanto que, de una forma u otra, soslayan esta relación. En primer término, las que ya antes llamábamos *ingenuas*; es decir, aquellas que desconocen el vínculo entre la educación y la ideología. Teorías que sitúan los procesos educativos en una especie de no lugar virginalmente incontaminado de intereses sociales y políticos. En segundo término, habría las que podemos denominar *tecnocráticas*. Serían las que, aun reconociendo que lo educativo está vinculado a la ideología en el sentido de que es ésta la que establece los fines de la educación, entienden que la tarea de sus agentes consiste sólo en poner los medios pertinentes para alcanzar tales fines. Las finalidades las ordenan las instancias políticas, mientras los educadores han de limitarse a cumplir acriticamente el encargo de la forma más eficaz y eficiente posible. Si tal ha de ser la tarea de los educadores, la única formación política que habrían de recibir sería la que simplemente les permitiese entender y acatar los encargos políticos recibidos. Y, por último, tendríamos las que vamos a caracterizar como teorías educativas *tramposas* o, lo que es lo mismo, *astutamente ingenuas*. O sea, aquellas que de ninguna manera desco-

nocen su propio trasfondo ideológico, pero expresamente deciden ocultarlo o disimularlo. Saben que una buena manera de colar cualquier ideología es conseguir que el destinatario ni se entere de la presencia de la misma. Por todo lo dicho, además de considerar indeseables para la formación de educadores a estas tres clases de teorías de la educación, lo que sí que debería procurar tal formación es pertrechar adecuadamente a los futuros educadores para poder desenmascarar a aquellas teorías: a las primeras como ingenuas; a las terceras por tramposas; y a las del medio por reducir a los educadores al papel de meros ejecutores acrílicos de designios ideológicos ajenos.

Pero en el título de este epígrafe proponíamos también como indeseables para la formación de los profesionales de la educación otra clase de teorías: las que hacen exacta y radicalmente lo contrario de las anteriores; o sea, las que *magnifican* la presencia de la ideología en los procesos educativos. Ya veíamos que lo ideológico es insoslayable, pero una cosa es reconocerlo y algo bien distinto es polarizar toda la formación en ello. Los profesionales de la educación no son ni predicadores religiosos ni propagandistas políticos. En los establecimientos educativos también cabe el uso de recursos retóricos, pero no los mismos que los propios del mitin o de la misa.

Consideramos que las aulas universitarias de Magisterio, Pedagogía y Educación Social, no están, como se ha indicado, ni para escamotear ni magnificar lo ideológico sino para dar argumentos y datos que, precisamente, lo modulen y aún, en ciertos temas, lo hagan residual porque “la buena Pedagogía no es ni tradicional ni progresista, es buena Pedagogía a secas” (Gil Cantero, 2018, p. 36). En definitiva, se trata de denunciar, desde el ámbito universitario, entre otras cuestiones, los que pretenden redescubrir mediterráneos, defender comportamientos sectarios o mantener imposturas científicas (Trilla, 2018, p. 187 ss.)<sup>8</sup>.

### 3.4. Las teorías de la educación instaladas en el Olimpo. La prueba del ejemplo

Algunas teorías de la educación tienden a alejarse muy rápidamente de la educación; de la educación de verdad, práctica y concreta, hasta quedar instaladas sin retorno en el Olimpo. El Olimpo de los Dioses fue la metáfora que utilizó Makarenko para referirse al lugar en el que se encontraban ciertos teóricos de la educación: “Al pie del Olimpo” es el nombre del capítulo del *Poema pedagógico* en el que Makarenko explica sus cuitas con aquellos teóricos celestiales: “En las nubes y en sus proximidades, en las cumbres del *Olimpo* pedagógico, toda técnica pedagógica en el terreno de la educación propiamente dicha era tenida por una herejía.” (Makarenko, 1977, p. 494). El gran pedagogo ucraniano también cuenta ahí lo que pensaban de él aquellos teóricos del Olimpo: “Makarenko es un buen práctico, pero se orienta débilmente en la teoría.” (Ibídem, p. 495). La pregunta es: ¿y qué importancia tendrá orientarse solo débilmente en una teoría que ya ha perdido todo contacto con la -como diría Makarenko- educación *propiamente dicha*? Las teorías de Olimpo serían las que ya no se han construido sobre la práctica, sino sobre discursos cuya referencia son discursos que tratan sobre otros discursos basados en elucubraciones... y así sucesivamente hasta llegar a las nubes y quedarse definitivamente flotando en ellas.

Otro gran pedagogo que ya hemos citado, famoso principalmente por haber inventado y aplicado un método pedagógico eficaz, pero de quien nadie podría afirmar que se *orientaba débilmente* en la teoría, explicaba así la insoslayable relación práctica-teoría:

---

<sup>8</sup> Sobre esto (neutralidad, adoctrinamiento...) desde la Teoría de la educación y por miembros de este mismo Seminario en su momento (años 80 y 90 del siglo pasado), ya se escribió bastante y se sigue haciendo. Una pequeña muestra: Barrio Maestre (1988, 2010); Ibáñez-Martín (1981, 2017); Touriñán (1984, 2017); Trilla (1992, 2018).

separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría (Freire, 1984, p. 30).

Y, en otro lugar, insistía en que

es necesario que la praxis, a través de la cual la conciencia se transforma, no sea pura acción, sino acción y reflexión. De ahí la unidad entre práctica y teoría, en la que ambas se van constituyendo, haciéndose y rehaciéndose en un movimiento permanente de la práctica a la teoría y de ésta a una nueva práctica. La praxis teórica no es otra cosa que aquello que hacemos desde el contexto teórico, al tomar distancia con respecto a la praxis realizada o que está realizándose en el contexto concreto (Freire, 1975, pp. 12-13).

Sugiere Freire que, a veces, justamente para observar mejor la práctica y poder reflexionar sobre ella hay que tomar una cierta distancia; pero siempre ha de ser una distancia que no impida, en cualquier momento, recorrerla en sentido contrario.

Para hacer caso a Freire y a Makarenko, propondríamos un recurso relativamente sencillo para no caer nunca en la tentación de quedarse instalado en el Olimpo y quebrar desde allí la necesaria dialéctica práctica-teoría. Se trata de lo que podríamos llamar la *autoexigencia del ejemplo*. Sobre cualquier enunciado teórico que se pretenda trabajar en un proceso de formación de educadores uno debería tener siempre a mano ejemplos idóneos: algún ejemplo real si se trata de un enunciado descriptivo, explicativo o comprensivo; y, si se trata de un enunciado normativo, algún ejemplo o bien real o, en este caso, al menos verosímil y plausible.<sup>9</sup>

Y para predicar también nosotros con el ejemplo, veamos el siguiente ejemplo. Supongamos este párrafo:

la educación desde la hermenéutica se entiende como un proceso íntimo de formación de la conciencia de cada persona, si se quiere, desde una perspectiva holística; en donde la naturaleza no sea una cosa fuera del sujeto, sino, el hogar de todos. Así, la educación cobra matiz desde la hermenéutica, desde [la que] no propone un modelo educativo dogmático y masivo; sino, que forma hacia la amplitud de posibilidades, en un ambiente educativo que nazca y se fortalezca desde a la misma vivencia y comprensión de los sujetos, quienes crecen en su mundo de diálogo y encuentro constante. (Pérez, 2015, p. 164).

Quien —como nosotros— se considere muy incompetente para entender el texto citado y para proponer ejemplos concretos que lo ilustren y aclaren, deberá abstenerse de utilizarlo en la formación de futuros educadores, por más que uno pueda suponer que en él se dicen grandes verdades pedagógicas, profundas y originales. Pero, en cambio, el autor del artículo, por lo visto, sí que sabía poner ejemplos concretos y los pone en el párrafo siguiente al citado, lo cual es muy de agradecer:

hay personas que saben escribir poesías, hay otras que son poetas, y no pueden vivir sin la poesía; hay gente que sabe hacer música, y viven de eso, pero hay otros que son músicos, y no saben vivir sin la música; hay intelectuales que hacen ciencia y hay otros que son científicos; esa es en esencia la profunda diferencia, entre el simple hacer y el ser. El hacer se puede medir, calificar; el ser solamente

---

<sup>9</sup> Si se trata de proponer algo que todavía no existe, los ejemplos no podrán ser reales, pero al menos habrán de plantearse como posibles.



puede ser vivido y comprendido. Lo primero es educación positivista, lo segundo, educación desde la hermenéutica (Ídem).

En verdad estos ejemplos clarifican muchísimo la teoría que su autor nos quería transmitir. Aunque tampoco hay que ocultar que a veces poner ejemplos plantea problemas añadidos. En este caso, con los ejemplos, uno se queda con la duda de si es preferible formar a músicos que no sepan vivir sin la música o a no-músicos que sepan hacer música y puedan vivir de ella. Planteadas así las cosas uno casi sentiría la tentación de, en general, decantarse por la educación que aquel autor llama *positivista* más que por la que denomina *hermenéutica*; lo cual quizá no era a lo que este autor realmente quería inducirnos. Es lo malo de las antinomias teóricas: o te quedas con esta teoría o te quedas con la contraria. En la práctica, quizá lo deseable (y bien posible) sería quedarse con lo bueno de ambas posiciones: formar a músicos que puedan vivir de la música disfrutando intensamente con ella, pero que a ratos también sepan vivir sin música y disfrutar viendo una buena película, aunque no sea musical. Volvemos pues a la dialéctica: a menudo lo mejor es no quedarse ni con la tesis ni con la antítesis, sino con la síntesis.

Pero el párrafo citado sobre la hermenéutica y todo eso, como ya sugeríamos, padecía también de un problema de claridad. Lo cual nos lleva al epígrafe siguiente.

### 3.5. Las teorías esotéricas de la educación y las ininteligibles al común de los educadores

Tampoco parece recomendable usar en la formación de los educadores teorías esotéricas de la educación. Entre otros motivos, porque los secretos de tales teorías sólo serían accesibles a los ya *iniciados*, y de lo que se trata en un proceso de formación es justamente de *iniciar*. Por otro lado, un grupo esotérico, por definición, está formado por una minoría muy selecta de iniciados, cantidad que sería del todo insuficiente para cubrir la demanda de profesionales de la educación; la presencia mayoritaria de *profanos* en el sistema educativo será siempre imprescindible. Pero tampoco habrá que extenderse demasiado en eso de las teorías esotéricas de la educación porque, aunque las haya, tampoco constituyen en la actualidad un problema grave.

Más preocupante resulta el uso para la formación de educadores de teorías difícilmente inteligibles incluso para personas con un nivel cultural alto o, al menos, medio.<sup>10</sup> Y no es que pensemos que a los futuros profesionales de la educación se les deban proporcionar los contenidos teóricos de su formación ya mascados y casi digeridos, ni que haya que seleccionar de entre todas las teorías educativas aquellas que resulten más banales o superficiales. Lo que estamos defendiendo no tiene nada que ver con ninguna reducción de los niveles de exigencia y de esfuerzo intelectual en los procesos de formación de educadores. Tiene que ver con el hecho de que, según nuestro parecer, las mejores teorías de la educación —al menos por el momento y no sabríamos decir si por suerte o por desgracia— pueden resultar accesibles para, como ya avanzábamos, cualquier persona con un nivel intelectual entre medio y superior. Aquí podría haber, por supuesto, mucha polémica epistemológica sobre el actual estado de nuestras ciencias de la educación o disciplinas pedagógicas. Dejamos la polémica planteada.

En cualquiera de los casos, lo que sí que creemos que ha de resultar mucho menos discutible es que para la formación de educadores no hay que complicar innecesariamente las teorías. Malo es que una teoría de la educación sea enmarañada y confusa (no hay que confundir lo complejo

---

<sup>10</sup> Pues *medio* es el nivel con el que se supone que acceden a los estudios superiores quienes van a formarse como educadores; y *alto* el nivel con el que se supone que van a salir ya formados.

con lo confuso); malo es también que un formador de formadores no sepa explicarse; pero lo peor de todo es complicar expresamente los discursos pedagógicos para simular profundidad o científicidad.

Y para cumplir con lo de la exigencia del ejemplo, volvamos al párrafo antes citado sobre la hermenéutica y la educación: si a un profesor de Teoría de la Educación se le ocurriera proponer aquel párrafo para un ejercicio de comentario de texto, sus alumnos tendrían motivos de sobras para denunciar al docente ante el Defensor de los Estudiantes de su Universidad. (A no ser, claro está, que aquel profesor hubiera elegido el texto en cuestión para que sus alumnos aprendieran a descubrir teorías de la educación innecesariamente enmarañadas).

### **3.6. Las teorías que los educadores en formación no puedan contrastar con experiencias propias o similares**

Ya hemos insistido antes en que cualquier buena teoría de la educación ha de poder contrastarse con la realidad (si estamos ante una *teoría del hecho educativo*) o con la práctica (si se trata de una *teoría de la acción educativa*). Por consiguiente, para el aprendizaje de tales teorías será preciso que el propio aprendiz pueda realizar también este contraste; y si puede realizarlo mediante experiencias propias mejor que mejor.

Una ventaja de los procesos de formación de educadores de la que carecen los procesos formativos de otros profesionales, es que la totalidad de quienes se preparan como educadores cuentan ya con numerosas experiencias propias, reales e incluso intensas, en buena parte de los ámbitos para los que se están formando. Quien se está formando como ingeniero de puentes y caminos, lo más probable es que nunca haya participado en la construcción de ningún puente de verdad (a lo sumo habrá jugado al Mecano o a otros juegos de construcción). En cambio, todos los futuros educadores, de entrada, han sido educandos: durante muchos años como alumnos de preescolar, infantil, primaria y secundaria; más años y aun más largos como hijos; y seguramente, también bastantes, como usuarios de actividades educativas no formales.<sup>11</sup> También es fácil que muchos aprendices de profesionales de la educación cuenten ya con ciertas experiencias como educadores: ejerciendo de animadores de actividades de tiempo libre o de monitores de comedor; dando clases particulares; o sencillamente ayudando a hacer los deberes a sus hermanos pequeños. Seguramente algunas de estas experiencias propias habrán sido positivas y otras negativas; pero ambas serán formativamente aprovechables. Una teoría de la educación que —quizá por el hecho de haberse quedado enclavada en el Olimpo— no pueda o sepa aprovechar, algunas de estas experiencias reales de quienes se están formando como educadores, a buen seguro que tampoco será una buena teoría de la educación.

Es verdad, no obstante, que en relación a ciertos ámbitos y para ciertos cometidos, podría muy bien darse que los educadores en formación no dispusieran de ninguna experiencia personal previa. Por ejemplo, muchos de quienes se están formando como educadores sociales probablemente no hayan vivido en propia piel experiencias de marginación social, de internamiento en centros de acogida, etc., etc. También lo más probable es que la mayoría de quienes se están formando como docentes no puedan conocer, directamente y de primera mano, determinadas

---

<sup>11</sup> Se dirá que también los aprendices de ingeniero de puentes y caminos han disfrutado de experiencias previas en tanto que usuarios de puentes y caminos. Pero es obvio que la experiencia de pasear por un camino o la de cruzar en coche el puente de Manhattan, no son comparables a la de haber ejercido —durante seis años, diez meses cada año, cinco días a la semana y un montón de horas cada día— como alumno de enseñanza primaria.

propuestas y realizaciones singulares (por modélicas, radicales, vanguardistas o lo que sea). Para asegurar que la formación de educadores incluya las imprescindibles experiencias prácticas, existen diferentes recursos formativos. El principal es, por supuesto, el de las *prácticas*. (De ellas no hay que tratar aquí pues otra Ponencia ya tiene este encargo específico).

Pero también existen otros recursos formativos para intentar suplir la carencia de experiencias propias de quienes se están formando. Uno de estos recursos es el de las *pedagogías narrativas*. Es decir, propuestas y realizaciones educativas de interés explicadas, no mediante los discursos sistemáticos o ensayísticos -que son los más usuales para transmitir ideas y teorías- sino por medio del relato de situaciones, actos y vivencias concretas en las que se encarnan aquellas ideas o teorías. En Pedagogía, como también en otras disciplinas, la narratividad se ha utilizado con propósitos y bajo formatos muy variados: memorias y diarios de educadores, relatos utópicos, historias de vida, novelas de formación, narraciones de experiencias educativas verídicas... ¿Alguien podría negar que *La montaña mágica* de Thomas Mann o *Bajo las ruedas* de Hermann Hesse, a pesar de ser ficciones, están preñadas de ideas y de sabiduría pedagógica? ¿O que el *Poema pedagógico* — a pesar de ser un mamotreto en el que Makarenko explica la experiencia real de cómo fue construyendo sobre la marcha su potentísimo sistema educativo— se lee tal cual que una novela de esas que te agarran desde el principio y no te sueltan hasta la última página? Y también tenemos aquel pequeño libro llamado *Carta a una maestra* en el que unos jóvenes se dedican a maldecir la escuela a la que antes asistían y a contar lo que hacían ahora en la de Barbiana que se inventó expresamente para ellos aquel cura llamado Milani: ¿no es verdad que leyendo este librito uno se entera la mar de bien de cómo funciona el clasismo en un sistema educativo capitalista, a la vez que se convence de que hay maneras reales y posibles de combatir este clasismo mediante la educación?; ¿y no es verdad también que uno se entera mejor de estas cosas leyendo las pocas páginas de *Carta a una maestra* que leyendo las mucho más numerosas, además de intrincadas, aburridas y pesimistas del famoso libro de Bourdieu y Passeron (1979)? Podríamos seguir con muchos más ejemplos, pero para no olvidar a los de casa mencionemos a tres más. Para quienes se están formando como educadores sociales y, por suerte, carecen de experiencias propias en el campo de la delincuencia juvenil, que lean el relato que nuestro colega y amigo José Ortega Esteban escribió sobre una experiencia en la que tomó parte como educador social antes de dedicarse a formar a educadores sociales: *Delincuencia, reformatorio y educación liberadora*.<sup>12</sup> Otro amigo y colega a quien no podíamos dejar de mencionar es Josep Puig, por su libro etnográfico *Tarea de educar. Relatos sobre el día a día de una escuela*.<sup>13</sup> En él aparecen relatos, casi *retratados*, los numerosísimos conductos por los que, en una clase normal de primaria al cargo de una buena maestra, se transmiten y aprenden valores morales. Y en tercer lugar, tampoco podíamos dejar de mencionar la espléndida novela pedagógica (*El árbol del bien y del mal*)<sup>14</sup> de nuestro añoradísimo José Manuel Esteve. Los tres amigos citados han escrito también muy buenos libros *teóricos* sobre la educación; pero en los que acabamos de citar podemos ver — a veces en positivo y a veces en negativo— aquellas mismas teorías perfectamente *encarnadas* y contextualizadas.

Por supuesto que no estamos proponiendo que nuestros estudiantes dejen de leer libros sistemáticos y ensayos teóricos, para ponerse a leer sólo novelas y similares. Hay que leer de todo.

<sup>12</sup> La edición original es de 1978. La actual es de 2010, de Amarú Ediciones.

<sup>13</sup> La primera edición en catalán es de 1999 (Barcelona: Edicions 62). En español: Barcelona, Octaedro, 2006.

<sup>14</sup> Barcelona, Octaedro, 1998.

Y, en este sentido, una buena pregunta sería, ¿en qué orden es mejor hacerlo? Uno de los autores de esta ponencia, en sus clases de la asignatura de Teoría de la Educación de primer curso del grado de Pedagogía (y de la materia correspondiente para el grado de Maestro de Infantil y Primaria) ha optado por poner primero las lecturas narrativas. Los estudiantes han de elegir de entre una lista de libros narrativos como algunos de los mencionados (el *Poema* de Makarenko, el de *Carta a una maestra...*) y otros también de tipo más narrativo que teórico o conceptual (alguno de Neill explicando cómo funciona Summerhill, otro de Freinet,<sup>15</sup> etc., etc.). Pero entonces, en lugar de pedir a los estudiantes una reseña al uso (presentación del autor, resumen de las ideas principales del libro...), lo que se les pide es una especie de ejercicio de empatía: que se pongan en la piel de alguno de los protagonistas de la experiencia leída (una alumna de Summerhill, un muchacho de la Colonia Gorki, una maestra de una escuela freinetiana...) y escriban unas pocas páginas de un supuesto diario o unas supuestas memorias del protagonista elegido. Después de esta experiencia —no real, pero sí, al menos, vicaria— será el momento de identificar, formular y comentar las ideas o teorías subyacentes en la experiencia de que se trate.

Hace poco hemos citado a colegas del SITE que, además de construir discursivamente buenas teorías de la educación, las han querido encarnar mediante narraciones que ubican las ideas en contextos sociales concretos. En lo que sigue veremos cómo el discurso que el Seminario ha ido elaborando a lo largo de los años tampoco ha olvidado nunca la dimensión social de la teoría educativa.

#### 4. ¿QUÉ HAY DE SOCIAL EN LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN?

Cuando los alumnos/as piensan en la materia o en la disciplina de Teoría de la Educación, automáticamente la sitúan en el campo de la epistemología, sin reparar en lo que supone la dimensión social de la teoría en su formación como futuros profesionales de la educación, sean maestros/as, educadores/as sociales o pedagogo/as. Quizás sea un tema que no debemos desatender.

Efectivamente, cuando nuestro alumnado enfrenta la Teoría de la Educación en primer año del grado, no acaban de ver la referida dimensión. O lo que es peor, no acaban de ver la necesidad de esta materia para su formación, imbuidos de una suerte de pragmatismo artificioso e inútil.

De partida, para contextualizar nuestro posicionamiento, es preciso definir lo que entendemos por Teoría de la Educación en el marco de las Ciencias de la Educación. Trabajos clásicos en nuestro ámbito de conocimiento, como es el de Colom y Rodríguez (1996, pp. 46-48), argumentan que para tratar la epistemología de las Ciencias de la Educación es preciso atender a dos planteamientos: uno centrado en la dimensión interna, en un sentido sincrónico y diacrónico; y un segundo, que integra las ciencias de la educación en el cuadro general de las ciencias humanas. Inclinandonos hacia la perspectiva sincrónica, se pueden distinguir dos grandes núcleos en función de la interpretación que realizan del hecho educativo:

- Disciplinas fundamentales: estarían aquí incluidas aquellas que nos dicen lo que es la educación (perspectiva científico-realista), lo que podría o debería ser la educación (perspectiva especulativa-filosófica) o lo que fue la educación (perspectiva historicista). En definitiva, se centrarían en el saber acerca de la educación.

---

<sup>15</sup> El genial maestro francés siempre es mucho mejor cuando narra cómo fue inventando y aplicando sus numerosísimas técnicas, que cuando pretende fundamentar o teorizar sobre las mismas; ahí suele flojear un poco.

- Disciplinas específicas o concretas: son las que se focalizan en la dimensión más práctica del hacer educativo, ya que tienen como finalidad producir efectos. Se centrarían en el hacer acerca de la educación.

Es así como la Teoría de la Educación, en tanto que una de las Ciencias de la Educación, se definiría como una teoría (saber) que encuentra su razón de ser en su aplicabilidad (hacer). En palabras de Naval (2008), aportaría un saber integrador y totalizador del fenómeno educativo más allá de los niveles reflexivo y discursivo de su elaboración y se proyecta en interacción con la realidad educativa, en la intervención y transformación de esta. Y ya en una de las últimas revisiones realizadas, Núñez y Romero (2017) hablan de una disciplina orientada a la mejora de la práctica educativa ya que permite traducir el conocimiento derivado de la investigación educativa en principios y estrategias de actuación generales.

Gargallo (2002) defiende su carácter de teoría para la praxis que debe integrar la dimensión teórica, el conocimiento científico, y la dimensión práctica, de modo que ese conocimiento sirva como base para normativizar la praxis. De esta forma, se interpreta la Teoría de la Educación como una teoría sustantiva del proceso educativo general que debe ocuparse también de cuestiones conceptuales, epistemológicas, y metodológicas, entre otras.

Al respecto, Martínez, Esteban, Jover, y Payá (2016) advierten de la necesidad de evitar dos errores al asumir esta orientación: por un lado, suponer que el carácter práctico de la disciplina implica negar el valor del conocimiento teórico; y por otro, identificar el conocimiento práctico con el conocimiento técnico.

Poca novedad hay en lo que decimos, y de ello informa la amplia tradición científica en esta disciplina pedagógica sustantiva (Tourriñán, 2014, 2015) y que va muy por delante de lo que es la plasmación en un estático, por más que queramos verlo de otra forma, plan de estudios.

Efectivamente, si nos centramos en el objeto de estudio de la disciplina y las temáticas que ocupan a sus investigadores/as comprobaremos lo que aporta la Teoría de la Educación a la formación social de aquellos que pretenden ser profesionales de la educación. Sin embargo, es preciso advertir, como sugería Gargallo (2002), que el hecho de abordar desde esta disciplina determinados contenidos no implica su exclusividad.

Tan apurada lectura se basa en evidencias de lo que ha sido, y sigue siendo, la dimensión social en el devenir de la Teoría de la Educación en España. Obviamente, nuestro hilo de Ariadna no es otro que la producción de la Red Académica Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE) (<http://www.redsite.es/>) que nace con el objetivo de consolidar el conocimiento teórico de la educación y abrir nuevas líneas de análisis e investigación.

En este sentido, Martínez y Buxarrais (1992) al ocuparse de la investigación en la disciplina concluyen que la realidad educativa imprime un carácter tal a la Teoría de la Educación que obliga a superar su pretensión meramente explicativa y comprensiva para situarla en un marco en el que también ha de atender la demanda de «eficacia en la acción» que, como disciplina pedagógica, debe ser capaz de aportar. Esto les permitía identificar las áreas de estudio y de investigación preferentes, dando lugar a unas de “carácter básico” y a otras de “carácter aplicado y orientadas a la actividad pedagógica”:

- A. De carácter básico: Metodológica y conceptual; Antropológica (incluyendo las dimensiones biológica y cultural); Psicológica (incluyendo estudios sobre el procesamiento de la información y el aprendizaje); Sociológica (en relación con los estudios de Pedagogía Social); Filosófica y axiológica; Contextual (incluyendo estudios sobre la escuela, otras

instituciones educativas, los Medios de Comunicación Social y el entorno); y Política (incluyendo estudios sobre organización y administración de la educación y prospectivos).

- B. De carácter aplicado y orientado a la actividad pedagógica en: Animación socio-cultural; Educación de Adultos; Educación Moral; Pedagogía Laboral; y Profesiones Educativas.

Por otra parte, los profesores Castillejo, Vázquez, Colom, y Sarramona (1994) en su libro de Teoría de la Educación, introducían como dimensiones de trabajo la Educación social y moral o la Educación ambiental. Hace ya un cuarto de siglo que se aventuraban con nuevos retos educativos a los que debían hacer frente los profesores: la diferenciación educativa en el aula, la familia como agencia educativa, la educación permanente o la evaluación de programas educativos.

Sin embargo, aún podemos y debemos retroceder más en el tiempo en este análisis de la dimensión social de la Teoría de la Educación, máxime si nos fijamos en la formación de los profesionales de la educación, toda vez que se trata de una cuestión con una amplia tradición y abordaje desde diferentes ópticas.

Para ello, analizamos, en primer lugar, los temas de estudio de la red Seminario de Teoría de la Educación y desde que esta inicia su fértil recorrido a principios de los años 80 en Murcia (1982). Fue allí que se abordaron las líneas temáticas y ámbitos de actuación de la Teoría de la Educación. Creemos, por ello, que el Seminario, ya en su 39 edición, es buena prueba de vitalidad, afán de renovación y amplitud de miras de una disciplina universitaria.

Desde entonces y, sin abandonar el necesario debate sobre la identidad de la materia, hasta la actualidad, los y las teóricos/as de la educación nos hemos atrevido con temáticas más abiertas y sensibles a problemas y necesidades sociales que solicitan una respuesta desde la educación, lo que necesariamente ha de contribuir a la mejor formación de graduados/as y profesionales. En muchos casos, los debates han servido de acicate para definir líneas, promover alianzas, o clarificar núcleos formativos de nuestros titulados/as, lo cual ha influido en la progresiva definición de políticas educativas y sociales en el país.

Sirvan como primer ejemplo tres seminarios desarrollados en la década de los 80: Comunicación y Educación (Vilagarcía de Arousa-USC, 1987), Educación Social (El Saler-UV, 1988) y La Educación Multicultural en el Estado de las Autonomías (Donostia-UPV, 1989). Y esto se hace en un tiempo en el que apenas se anunciaban tales temáticas en la ruta de formación de los profesionales de la educación y también antes de que la Educación Social se convirtiera en una diplomatura (1991). En cierta medida, esos seminarios se adelantaban a un futuro de gran conectividad y diversidad. Desde entonces ha sido prolífico el tratamiento de estos puntos de interés en otras áreas del conocimiento educativo.

Si ponemos nuestro foco de atención sobre la temática intercultural, que vuelve a retomarse en el año 2002 en el Seminario celebrado en Granada bajo el título “Globalización, inmigración y educación”, observamos que buena parte de la investigación que se ha realizado en nuestro país sobre la cuestión lleva el sello de Teoría de la Educación (Vera, 2008; Álvarez Castillo y Essomba, 2012; Santos Rego y Lorenzo, 2012). Tal eje deliberativo, por cierto, ya se incluía en el trabajo de Martínez y Buxarráis (1992) en torno a la Educación Moral, área con una amplia tradición en nuestro campo de conocimiento.

1. Otro ejemplo de lo que estamos poniendo de relieve es la vinculación de la Teoría de la Educación con la Pedagogía Laboral. Al analizar el plan de estudios de Pedagogía de 2001

de la Universidad de Santiago de Compostela<sup>16</sup> observamos la introducción, a modo de parcela innovadora para su desarrollo, de una orientación en pedagogía social y laboral, que se traducía, entre otras, en materias de economía de la educación, recursos humanos o formación en la empresa. Pues bien, una década antes los integrantes del Seminario debatían sobre la relación educación-trabajo (Matalascañas-US, 1990) o la educación no formal, que ocupó dos Seminarios (Llanes-UNIOVI, 1991; Santamarta-USAL, 1992). En esos años, Colom, Sarramona, y Vázquez sacaban a la luz “Estrategias de formación en la empresa” (1994). Y en época más reciente (Sevilla-US, 2014) el foco se ponía en la cultura emprendedora y la educación (Núñez, 2015). Fue así como la pedagogía laboral ha ido tomando fuerza en la Teoría de la Educación (ver Fernández-Saliner y de la Riva, 2016; Bernal Guerrero y Cárdenas, 2017).

2. Pero avancemos un poco más. En los últimos tiempos, la Teoría de la Educación se ha ocupado intensamente de temas con acento claramente social y que hemos ido atrayendo paulatinamente al corpus de la disciplina. Un buen ejemplo lo constituye el trabajo acerca de la familia. Si en 2004 celebrábamos en Lugo (USC) un Seminario sobre “Familia, Educación y Sociedad Civil” (Santos Rego y Touriñán, 2004), hoy tenemos equipos que cuentan con líneas consolidadas de investigación sobre el particular y que tratan el tema no sólo desde una perspectiva teórica (Fontana, Gil Cantero y Reyero, 2013), sino también práctica, con estudios descriptivos y experimentales (ver Cánovas, Sahuquillo, Ciscar, y Martínez Vázquez, 2014; Orte, Ballester, Pascual, Gomila, y Amer, 2018; Santos Rego, Ferraces, Godás, y Lorenzo, 2018; Torío, Fernández, e Inda, 2016). A esta nómina deberíamos sumar el trabajo desplegado en torno a la Educación y la Sostenibilidad, que ha motivado el último de los Seminarios (Barroso, 2018) y ha dado lugar a un monográfico en la revista de Teoría de la Educación (2017).
3. En tan amplio panorama divisamos también la influencia de un eje transversal especialmente relevante en la Teoría de la Educación. Es el caso de la Educación para la Ciudadanía, objeto de dos reuniones de la Red en un lapso de nueve años (Las Palmas-ULPGC, 2008; Murcia-UM, 2017). Entre las razones que justificaban el primer monográfico se encontraba la necesidad de integrar una educación de calidad con una educación orientada a la equidad y la inclusión social, pero también la toma de posición ante el debate social que en aquellos tiempos ocupaba portadas en todos los medios de comunicación con la introducción de la materia Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (EpC) en el último ciclo de la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria (Valdivieso y Almeida, 2008). Cuando en Murcia se asume el testigo se hace para complementar el análisis realizado desde la educación formal e introducir nuevas lecturas desde lo no formal e informal, abordando la situación que atraviesa la ciudadanía en una sociedad en la que conviven personas con diferentes creencias religiosas y políticas, amén de distintas

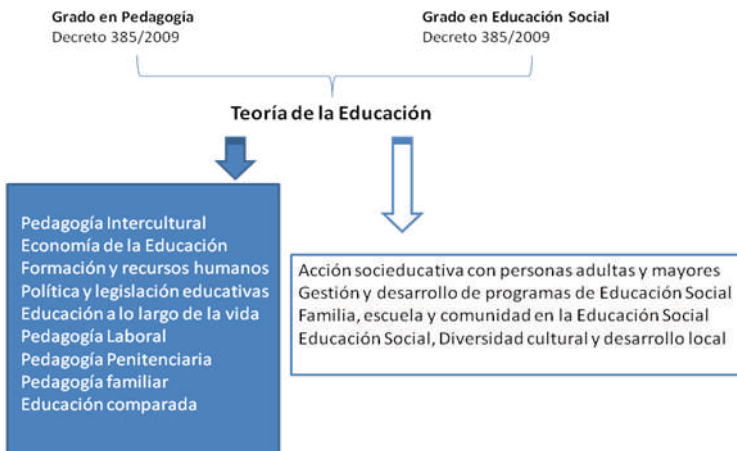
---

<sup>16</sup> Otros ejemplos son los planes de estudio de Pedagogía en la Universidad de Málaga con un itinerario de Gestión Pedagógica de las Organizaciones Sociales, Empresariales y Educativas que incluye las asignaturas de Economía de la Educación, Pedagogía Laboral y de las Empresas, Educación para el Empleo, Gestión y Liderazgo Pedagógico en las Organizaciones, y Gestión y Control de la Calidad en las Organizaciones; en la Universidad Complutense de Madrid con una asignatura de Educación y Trabajo; o en la Universidad de Oviedo con una materia de Pedagogía Laboral que incluye Aprendizaje a lo largo de la vida, Gestión y Desarrollo de la Formación en las Organizaciones Sociales y Laborales, y Pedagogía Ocupacional y Laboral.



miradas sobre la cuestión del género, desigual sensibilidad hacia el medio ambiente, y creciente atención a la vulnerabilidad de las personas (Hernández Prados, 2017). Históricamente, tampoco la intervención educativa en colectivos en riesgo de exclusión ha pasado desapercibida entre nosotros. Queremos citar aquí trabajos centrados en la drogadicción (Escámez, Falcó, García, Altabella, y Aznar, 1993) o la delincuencia (Lorenzo, 1997; Galán Casado y Gil Cantero, 2018). A menudo, el tratamiento de estos problemas sume a nuestro alumnado en una confusión, que debería tornarse constructiva, debido al encasillamiento de temas en áreas de lindes muy difusos.

4. Todo ello se ha ido plasmando, no sin dificultades, en planes de estudios donde los y las docentes de Teoría de la Educación, o con vinculación adscriptiva a este ámbito de conocimiento, hemos asumido materias con una clara orientación social. Tomemos como ejemplo, de nuevo, el caso de la Universidad de Santiago de Compostela, pasando revista a la docencia que imparten profesores y profesoras miembros del SITE en dos planes de estudio (Pedagogía y Educación Social).



5. Otro elemento que refuerza lo que postulamos acerca de la conexión de la disciplina con la dimensión social de la educación es, sin lugar a dudas, la atención que hemos prestado a metodologías docentes innovadoras, estudiando sus beneficios en la optimización de sujetos educandos desde la escuela hasta la universidad (Gargallo, 2017). El Aprendizaje Cooperativo (García López, Traver, y Candela, 2001) o el Aprendizaje-Servicio (Martínez, 2008; Puig, Bosch, y Batlle, 2007; Santos Rego y Lorenzo, 2018) son una buena muestra de ello. Metodologías que se basan en la concepción de la educación como una empresa ética o axiológica que se orienta hacia un ideal de persona educada sustentado en valores personales y sociales (Martínez *et al.*, 2016).

6. Por último, los congresos, primero nacionales y más tarde internacionales, de Teoría de la Educación, y que ya alcanzaron la décimo cuarta edición, epistémicamente abiertos a toda la comunidad científica, reflejan justamente esta visión poliédrica de la disciplina, lo cual se puede certificar observando el grado de aceptación de una pluralidad metodológica en



la investigación llevada a cabo, sin que los enfoques de índole más cualitativa (hermenéuticos-interpretativos y socio-críticos) hayan cortapisado la audiencia y presencia de otros más cuantitativos (de alcance experimental) en las contribuciones individuales o colegiadas que hemos ido registrando (Gargallo, 2002). Orientaciones metodológicas que nos sumergen en diálogo permanente con la realidad de centros educativos, organizaciones sociales, colectivos vulnerables, familias, centros penitenciarios, o empresas.

7. En definitiva, como nos recuerdan Núñez y Romero (2017, p.28) la Teoría de la Educación “no es una materia de estudios acontextualizada y estática, sino, muy por el contrario, contextualizada y dinámica, en permanente ‘estado de alerta’ en relación con las demandas de la profesión pedagógica y de las problemáticas educativas actuales”. Por eso, el futuro de la Teoría de la Educación requiere de nuestro común ojo crítico, apropiadamente situado para detectar las nuevas coordenadas culturales y sociales a las que el conocimiento educativo no puede ser ajeno.

## 5. CONCLUSIONES

- El papel de la teoría, su utilidad y sentido, en la formación de los profesionales de la educación, está cada vez más cuestionado y hasta desdibujado.
- Hay una oposición equivocada en educación cuando se plantea, por un lado, el conocimiento encarnado, por contacto, experiencial o práctico y, por otro, el conocimiento desencarnado, reflexivo, teórico, abstracto.
- La teoría, la buena teoría, ni se aleja de la práctica ni se desvincula de las circunstancias, todo lo contrario: nos propone la posibilidad de una *práctica distinta*, llena de razones, que permita mejorar nuestras circunstancias desde algún punto de vista.
- Debemos defender una perspectiva amplia, plural, acerca de los diferentes tipos de teorías educativas, de reflexiones teóricas sobre la educación, donde las habrá más cercanas a la práctica y otras más alejadas. Sin embargo, consideramos que las *teorías de la acción educativa* deberían tener un mayor protagonismo en la formación de los profesionales de la educación que las *teorías del hecho educativo*.
- Hay que preparar a los futuros educadores para saber desenmascarar varios tipos de teorías educativas inadecuadas: las teorías proclives al pesimismo pedagógico; las que desconocen el vínculo entre la educación y los intereses sociales y políticos; las teorías tecnocráticas que convierten a los educadores en agentes acríticos; las que hemos llamado teorías educativas *tramposas* porque ocultan o disimulan su propio trasfondo ideológico; las teorías que *magnifican* la presencia de la ideología en los procesos educativos; las *teorías instaladas en el Olimpo* que no son capaces de pasar la *prueba del ejemplo*; las *teorías esotéricas de la educación*; las teorías que tienden a complicar expresamente los discursos pedagógicos para simular profundidad o cientificidad; las teorías que los educadores en formación no puedan contrastar con experiencias propias o similares y, por último, las teorías que se dicen *de la educación* y, sin embargo, en realidad, nada dicen de ella sino de otros procesos de desarrollo humano.
- Consideramos muy relevante para los futuros profesionales de la educación destacarles, de forma particular, la dimensión social de las teorías educativas para que sean capaces de detectar las nuevas coordenadas culturales y sociales a las que el conocimiento educativo no puede ser ajeno. La ponencia describe así, a través de diversas vías, los trabajos

realizados por autores del área de teoría de la educación de nuestro país que acentúan los temas y las perspectivas sociales de investigación: educación social, multicultural, globalización, inmigración, pedagogía laboral, cultura emprendedora, familia, sostenibilidad, ciudadanía, derechos humanos, convivencia, intervención educativa con colectivos en riesgo de exclusión, aprendizaje cooperativo, aprendizaje-servicio, etc.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Castillo, J.L. y Essomba, M.A. (Coord.) (2012). *Dioses en la aulas. Educación y diálogo interreligioso*. Barcelona: Graó.
- Ayuste, A. y Trilla, J. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista de Educación*, 336, 219-248.
- Ayuste, A. y Trilla, J. (2012). El intelectual como intelectual, como ciudadano y como educador. *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 1, 107-117.
- Barrio Maestre, J.M. (1988). Educación moral e ideología. Sobre la función del profesor en la educación moral. *Revista Española de Pedagogía*, 181, 525-542.
- Barrio Maestre, J.M. (2010). *Elementos de Antropología Pedagógica*. Madrid: Rialp, 4ª ed.
- Barroso, C. (Coord.). *Educación y sociedad del conocimiento y el desarrollo sostenible*. La Laguna: Universidad de la Laguna.
- Bernal-Guerrero, A., y Cárdenas, A.R. (2017). Evaluación del potencial emprendedor en escolares: una investigación longitudinal. *Educación XXI*, 20(2), 73-94.
- Biesta, G. J. J. (2017a) *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. Madrid. SM.
- Biesta, G. J. J. (2017b). *The rediscovery of Teaching*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-Cl. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Cánovas, P., Sahuquillo, P. M., Ciscar, E., y Martínez Vázquez, C. (2014). Estrategias de intervención socioeducativa con familias: Análisis de la orientación familiar en los servicios especializados de atención a la familia e infancia de la comunidad valenciana. *Educación XXI*, 17(2), 265-288.
- Carr, W. (2007). Educational research as a practical science. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(3), 271-286.
- Castillejo, J.L., Vázquez, G., Colom, A.J., y Sarramona, J. (1994). *Teoría de la Educación*. Madrid: Taurus.
- Colom, A.J. y Rodríguez, M.P. (1996). Teoría de la Educación y Ciencias de la Educación: carácter y ubicación. *Teoría de la Educación*, 8, 43-54.
- Colom, A.J., Sarramona, J. y Vázquez, G. (1994). *Estrategias de formación en la empresa*. Madrid: Narcea.
- Dreyfus, H. y Taylor, Ch. (2016). *Recuperar el realismo*. Madrid: Rialp
- Escámez, J., Falcó, F., García, R., Altabella, J., y Aznar, J. (1993). *Educación para la salud: Un programa de prevención escolar de la drogadicción*. Valencia: Nau Llibres.
- Esteve, J. M. (1998). *El árbol del bien y del mal*. Barcelona: Octaedro.
- Fernández-Salineró, C. y De La Riva, B. (2016). La Pedagogía Laboral como especialidad profesional en el siglo XXI. *Revista Española de Pedagogía*, 74(265), 559-577.
- Fontana Abad, M.; Gil Cantero, F. y Reyero, D. (2013). La perspectiva pedagógica de la vida familiar. Un enfoque normativo. *Estudios sobre Educación*, 25, 115-132.

- Freire, P. (1975). *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*, Buenos Aires: La Aurora.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid, Siglo XXI.
- Galán, D. y Gil Cantero, F. (2018). Posibilidades educativas en los módulos de respeto. Análisis de un caso. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 475-489.
- García Aretio, L., Ruiz Corbella, M. y García, M. (2011). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea-UNED.
- García López, R., Traver, J.A., y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo*. Madrid: CCS.
- Gargallo, B. (2002). La teoría de la Educación. Objeto, enfoques y contenidos. *Teoría de la Educación*, 14, 19-46.
- Gargallo, B. (Coord.) (2017). *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la universidad*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Gil Cantero, F. (2011). "Educación con Teoría". Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa, *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 23, 29-51.
- Gil Cantero, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 29-51.
- Gil Cantero, F. y Reyero García, D. (2014). La prioridad de la filosofía de la educación sobre las disciplinas empíricas en la investigación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 72(258), 263-280.
- Gil Cantero, F. y Reyero García, D. (2015). Lo real, lo actual, lo empírico... y la esperanza en lo posible. Sobre regularidades y sentidos en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 73(262), 519-526.
- Hernández Prados, M<sup>a</sup> A. (Coord.) (2017). *Educación para la vida ciudadana en una sociedad plural*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Ibáñez Martín, J.A. (1981). Introducción al concepto de adoctrinamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 153, 89-97.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2007). Convicciones pedagógicas y desarrollo de la personalidad de mujeres y varones. *Revista Española de Pedagogía*, 65(238), 479-516.
- Ibáñez Martín, J.A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: Dykinson.
- Laudó, X. (2011). La hipótesis de la pedagogía postmoderna. Educación, verdad y relativismo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(2), 45-68.
- Levy, D. (2014). Enseñar a enseñar. *El País*, 8 de diciembre.
- Lorenzo, M. (1997). *La delincuencia femenina en Galicia: la intervención pedagógica*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Makarenko, A.S. (1977). *Poema pedagógico*. Barcelona: Planeta.
- Martínez, M. (Coord.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M. y Buxarrais, M.R. (1992). La investigación en Teoría de la Educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, IV, 21-39.
- Martínez, M., Esteban, F., Jover, G., y Payá, M. (2016). *La educación en teoría*. Madrid: Síntesis.
- McDoweel, J. (2003). *Mente y mundo*. Salamanca: Sígueme.
- McIntyre, A. (2017). *Ética en los conflictos de la modernidad*. Madrid: Rialp
- Michéa, J. Cl. (2002). *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Acuarela.
- Moore, T.W. (1980). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza.

- Naval, C. (2008). *Teoría de la Educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: EUNSA.
- Núñez, L. (Coord.) (2015). *Cultura emprendedora y educación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Núñez, L. y Romero, C. (2017). Capacitar para la práctica a través de la teoría. En Autores (Coords.), *Teoría de la Educación. Capacitar para la práctica* (pp. 21-34). Madrid: Pirámide.
- Orte, C., Ballester, L., Pascual B., Gomila, M.A., y Amer, J. (2018). Las competencias de los formadores en el Programa de Competencia Familiar, un programa de educación familiar basado en la evidencia. *Revista Complutense de Educación* 29(3), 651-663.
- Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 74 (264), 243-264.
- Ortega Esteban, J. (2010). *Delincuencia, reformatorio y educación liberadora*. Salamanca: Amarú.
- Pallarés, M. y Chiva, O. (2017) *La pedagogía de la presencia. Tecnologías digitales de aprendizaje servicio*. Barcelona: UOC.
- Pérez, M. (2015). La hermenéutica y teoría educativa. *Revista orientación*, 2(2), 156-167.
- Peters, M.A. (2019). Anti-intellectualism is a virus. *Educational Philosophy and Theory*, 51(4), 357-363.
- Puig, J.M. (2006). *La tarea de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J.M., Bosch, C., y Batlle, R. (2007). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona, Laertes.
- Reuter, Y. (2017). La recherche en éducation est-elle aussi inutile que nuisible? Antidote n° 19. *Cahiers pédagogiques*, abril.
- Revel, J.-F. (1989). *El conocimiento inútil*. Barcelona: Planeta.
- Santos Rego, M.A. y Lorenzo, M. (2012). *Estudios de pedagogía intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Santos Rego, M.A. y Lorenzo, M. (Eds.) (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela (<http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/1165>).
- Santos Rego, M.A., Ferraces, M.J., Godás, A., y Lorenzo M. (2018). Do cooperative learning and family involvement improve variables linked to academic performance? *Psicothema*, 30(2), 212-217.
- Santos Rego, M.A. y Touriñán, J.M. (2004). *Familia, Educación y Sociedad Civil*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Siegel, H. (2017). *Education's epistemology*. New York: Oxford University Press.
- Thoilliez, B. y Poveda Sanz, M. (2012). Formando profesionales reflexivos en el EEES. El caso de la Teoría de la Educación en las universidades españolas. *Pulso. Revista de Educación*, 35, 75-108.
- Thoilliez, B. (2015). La Teoría de la Educación en España: diagnóstico, pronóstico y (posible) tratamiento. En T. Rabazas Romero (Coord.), *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación* (pp. 207-223). Madrid: Síntesis.
- Thoilliez, B. (2019). Sentido y alcance disciplinar de la Teoría de la Educación en la formación inicial de docentes de Educación Primaria. En J. Manso (Comp.), *La formación inicial del profesorado en España. Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación*. Madrid: Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (en prensa).

- Torío, S., Fernández, C. e Inda, M. (2016). Evaluación de un programa experiencial de educación parental: la perspectiva de los educadores como agentes de cambio. *Aula Abierta*, 44, 31-37.
- Touriñán, J. M. (1984). Neutralidad y educación. En J. García Carrasco (Comp.), *Teoría de la educación* (pp.106-107). Madrid: Anaya.
- Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Trilla, J. (1987). *Teorías de la educación. Bosquejo para una taxonomía*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Trilla, J. (2007). Educational discourse and educational practice. *Encounters on Education*, 8, 127-142.
- Trilla, J. (2018). *La moda reaccionaria en educación*. Barcelona: Laertes.
- Unamuno, M. de (1902). *Amor y pedagogía*. Barcelona: Henrich editores.
- Valdivieso, S. y Almeida, A. (eds.) (2008). *Educación y ciudadanía*. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart.
- Vera, J. (Coord.) (2008). *Propuestas y Experiencias de Educación Intercultural*. Madrid: F. Santa María.

## 2 PENSAR LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN A RAS DEL SUELO

---

**Arminda Álamo Bolaños**

*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

### 1. TEORÍAS QUE ORIENTEN LA ACCIÓN EDUCATIVA

Proponemos un acercamiento a las distintas teorías comprensivas y críticas que tengan vocación de orientar la práctica educativa, desde:

Un pensamiento *perverso*, desviado de sus fines pretendidamente “naturales”, comprometido con la aventura de su propio viaje. Desde un pensamiento *problemático*, pues es antes un aprender que un saber.

Un pensamiento *poético*, porque afirma que la verdad no está por descubrir, sino por producir. En este sentido, Deleuze (1987) afirma que la verdad no viene dada, sino que se construye en el encuentro.

Un pensamiento *paradójico*, porque es la paradoja la que alimenta el modo como se expresa el sentido, siempre en dos direcciones a la vez. En este sentido, afirmamos que pensar es poder y en ello, se tejen relaciones de fuerzas, y comprender que estas relaciones constituyen acciones sobre otras acciones, o sea actos tales como: unir, organizar, producir, hacer...

Así mismo, un pensamiento que incorpore:

La idea de campo, como espacio de juego (juego de estrategia) donde se establecen relaciones entre los participantes: conflicto, lucha e intereses, en donde las instituciones (reglas de funcionamiento específicas) y los agentes (participantes) luchan por el capital simbólico: le otorga legitimidad, prestigio y autoridad al agente que lo posee.

Desde esta lógica podemos afirmar que, la educación se levanta en un campo social en permanente disputa siguiendo a Bourdieu (1997), en el que existen contradicciones, lucha de clases. Y en que toda sociedad está en disputa. Pero, ¿qué se está disputando?

En este sentido, planteamos que la educación no debe ser domesticada, sino que tiene que ser intempestiva y creativa. Debe generar conciencia social, potenciar las organizaciones de masas y debe tener un horizonte de libertad, de solidaridad, de igualdad.

Seguir teniendo la sociedad que tenemos o transformarla, pues el agente es un cuerpo atravesado y conformado por lo social. Lo social opera en el agente a la manera de un esquema incorporado, que le permite actuar de modo apropiado a las circunstancias más allá de la conciencia y la intención.

El concepto de *Habitus* (Bourdieu, 1997) como necesidad de comprender la acción como momento de cambio social. Modo de acción y pensar originadas por la posición ocupada dentro de un campo específico (mismas condiciones objetivas).

Esta idea de *Habitus* se confronta a la idea mecanicista (Saussure, 2009) que concibe la práctica como simple ejecución. Pues lo que se manifiesta es la intención activa e inventiva a la práctica (Chomsky, 2007).

Se insiste sobre las capacidades generatrices de las disposiciones adquiridas, socialmente constituidas. El objeto era concebido como objeto de percepción, no como actividad humana, como práctica.

La onceaba Tesis sobre Feuerbach (Marx, 1987); el pensamiento no es para conocer, sino tiene sentido si transformamos el mundo cercano y lejano. El sentido de la teoría y práctica de la educación debe estar construyendo una posición distinta.

El poder no hacer. Deleuze (1987), definió la operación del poder como un separar a los hombres y mujeres de aquello que pueden, es decir, de su potencia. El poder –y es ésta su figura más opresiva y brutal- separa a los seres de su potencia y, de ese modo, los vuelve impotentes.

Pero actualmente, existe otra y más engañosa operación del poder, que actúa sobre su impotencia: sobre lo que no pueden hacer, sobre lo que pueden no hacer.

Estamos entregados a fuerzas y procesos sobre los que hemos perdido todo control.

¿Nos hemos vuelto ciegos de lo que podemos hacer o de lo que podemos no hacer?

## 2. EL ACONTECIMIENTO COMO LUGAR DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

La posición de Badiou (2000), de pensar el acontecimiento, nos ha posibilitado, construir el concepto de “situación educativa”. Cuando entre los acontecimientos de la actualidad descubrimos señas sobre la necesidad de un nuevo problema y de una nueva invención, estamos ante una situación educativa. El acontecimiento no es lo que sucede (accidente) está en lo que sucede. El puro expresado que nos hace señas y nos espera.

Como una situación (Badiou y Zizek, 2011) que da que pensar la educación como singularidad que construye multiplicidades.

En palabras de Nietzsche (1900), para indagar sobre la verdad, para discernir entre los hechos y lo que falta, para construir lo inactual. En este sentido, el acontecimiento es distinto del hecho. Es lo que debe ser comprendido, lo que debe ser querido, lo que debe ser representado en lo que sucede. Querer el acontecimiento es desprender su verdad. No es previsible desde la Historia, pero sí tiene carácter histórico, pues se da en un contexto históricamente determinado.

Estos acontecimientos que devienen en situaciones educativas, se dan en los intersticios, donde se producen las fricciones, y sobrevienen en tensiones, entre las prácticas pedagógicas y participativas, en la lucha social. Tienen carácter de inconmensurabilidad (Badiou, 2000). Se da en momentos históricos determinados y tiene que ver con el ser, con la experiencia, con el relato, con su carácter. Por ello es imprescindible tomar una posición, es decir, estar vinculado a un proyecto de transformación social que genera tejido social, en un horizonte que hay que definir.

## 3. LA SOCIEDAD EN QUE VIVIMOS

Las sociedades contemporáneas se asemejan cada vez más a la ciudad de Leonia en la que Calvino (1983) plantea que la opulencia puede medirse, no tanto por las cosas que se fabrican, se venden y se compran cada día; sino, sobre todo, por las cosas que se tiran diariamente para dejar lugar a las nuevas. La alegría de deshacerse de las cosas, de descartarlas, de arrojarlas al cubo de la basura, es la verdadera pasión de nuestro mundo. Las ciudades invisibles y en particular, Leonia viven en estas sociedades contemporáneas (Bauman, 2007).



Esta idea, que sugiere que las ciudades imaginarias están presentes en las sociedades contemporáneas. Leonia, deviene en imagen metafórica para problematizar sobre el conocimiento con fecha de caducidad, como los productos que consumimos, y para preguntarnos sobre la educación en este contexto de acumulación de despojos y de residuos (Calvino, 1983).

Una de las características del sistema capitalista global, es la aceleración del consumo; potenciando así, el consumo instantáneo y evitando la reutilización de los productos. Como consecuencia, cada vez más, se amontonan los residuos y los desechos en nuestras ciudades, Leonia nos habla de ello. Dado que, desde la lógica del capitalismo global, el conocimiento se trata como una mercancía más, nos preguntamos: ¿El conocimiento escapa a esta lógica? Pensamos que no. Que al igual que se amontonan los residuos y pierden valor los productos, tan pronto salen al mercado, lo mismo, sucede con el conocimiento.

La educación, tenía significaciones en la medida en que se ofrecía, se construía y se producía conocimiento de valor duradero, ésta debía afrontarse como la adquisición de un producto que, como todas las demás posesiones, podía y debía atesorarse y conservarse para siempre (Bauman, 2007), tenía carácter de permanencia. Hoy, por el contrario, la lógica que impregna el mercado es concebir el saber como producto perecedero.

La nueva materia prima, el conocimiento flexible, se ha constituido en una especie de ameba, una gelatina que se adapta a cualquier forma: un conocimiento que se puede combinar, alargar o reducir, según las fluidas condiciones del mercado; es decir, del capital.

El conocimiento que se busca y se aprecia es exactamente conocimiento de nada (de nada en particular y de todo en general), un fluido amorfo capaz de adaptarse a cualquier molde y modularse (Pardo, 2010).

La teoría que necesitamos debe, desde la lógica de la disputa y el conflicto, problematizar sobre esta concepción de conocimiento como producto, y activar procesos pedagógicos que construyan un conocimiento que impulse una posición ética y transformen lo social.

#### 4. TEORÍAS QUE ORIENTEN LA ACCIÓN EDUCATIVA

Hay que confrontarse con las teorías que nos empujan al encuentro o desencuentro entre educación y economía, al ser aprehendido por el mercado, a la centralidad de la economía y del espacio al cuidado del individuo que nada tiene que ver con el “cuidado de sí” trasladado al terreno ético y antropológico-educativo, entendido como dispositivo ético-psicológico de formación del yo, y de un yo radicalmente en crisis, privado de identidad (Foucault, 2005).

Acercarnos a las teorías que indagan sobre la existencia de tiempos distintos. El tiempo del capital, del desarrollo tecnológico, de la educación como mercancía, son tiempos veloces, y son diferentes al tiempo de la educación como bien social.

La educación que hay que levantar, es aquella que resista a ese tiempo veloz. El tiempo propio de la educación, no puede tomar en cuenta el tiempo del capital, del sistema productivo. ¿Pero esto significa que podemos aislarnos de ese tiempo funcional? No; pero que no podamos aislarnos, no significa que no podamos crear otros tiempos: tiempos lentos. Y que seamos capaces de combinar tiempos lentos con tiempos veloces; pero desde una matriz que active multiplicidades pedagógicas: pedagogías con sujeto, pedagogías de la experiencia, pedagogías planetarias, pedagogías con deseo.

Se equivocan tanto el idealismo, al afirmar que las ideas, separadas de la realidad, gobiernan el proceso histórico, como el objetivismo mecanicista que, transformando a los hombres en abstracciones, les niega la presencia decisiva en las transformaciones sociales (Freire, 1973).



**Tabla 1:** *La acción educativa y sus pedagogías.*

Pedagogías con sujeto	Educación libertaria
Pedagogías de la experiencia	Educación a tientas
Pedagogías planetarias	Educación con relación
Pedagogías con deseo	Educación del goce

FUENTE: Elaboración propia.

#### 4.1. Pedagogía con sujeto

Acompaña la posibilidad de educación libertaria, desde el reconocimiento de un sujeto con experiencia, biografía e historia, creando las condiciones para que el ser se transforme a sí mismo en sujeto de educación, de su educación.

Estas pedagogías son antagónicas a otras formas pedagógicas y de poder, que ponen al sujeto en situación de objetivación y sometimiento.

Son prácticas pedagógicas estratégicas para poner, en el centro de la experiencia educativa, la voz y el deseo del sujeto y las problemáticas sociales que contextualizan su experiencia vital (Freire, 1976).

#### 4.2. Pedagogía de la experiencia

No se puede hablar de educación sin diálogo, sin reconocimiento del otro, de lo que es diferente a nosotras, de lo que nace en otro lugar, con otro orden simbólico, con otra historia.

La educación es exploración, aventura, búsqueda, movimiento. “Somos andando” planteaba Freire (1976). O la posición de Freinet (1972), cuando nos hablaba del “tanteo de la experiencia”.

La pedagogías desde la experiencia, tiene que ver con construir miradas diferentes a la diferente, y emprender una escritura colectiva de la experiencia. Es un saber nacido en esos pasos, y pensado y compartido en esos pasos. En definitiva, son pedagogías enfrentadas al totalitarismo disciplinar.

#### 4.3. Pedagogías planetarias

No puede haber educación sin relación, y esa relación pone al sujeto en una dimensión planetaria. Hablamos de pedagogías militantes porque se nutren en el interior de los movimientos sociales. Requieren de espacios colaborativos, y necesitan el análisis crítico de los discursos y la reconceptualización de sus propias prácticas. La calle no es fija, lo social no es fijo.

#### 4.4. Pedagogías con deseo

Un conocimiento que abre a otras nuevas e insospechadas posibilidades, pues la educación es una compleja experiencia fecundada por el deseo. Pero el deseo, en si mismo, no tiene objeto, y por ello puede ser manipulado, codificado, tematizado, interpretado. En el capitalismo, el deseo

es codificado y tematizado como mercancía que debe ser consumida. El “flujo deseante” no codificado es el nombre deleuziano del goce.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Badiou, A. (2000). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- Badiou, A. y Zizek, S. (2011). *Filosofía y actualidad: el debate*. Madrid: Amorrortu
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama
- Calvino, I. (1983). *Las ciudades invisibles*. Barcelona: Minotauro.
- Chomsky, N. (2007). *Conocimiento y libertad*. Barcelona: Península
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto. Curso del Collège de France (1982)*. Madrid: Akal.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Marx, K. (1987). *El manifiesto comunista. Once tesis sobre Feuerbach*. Bilbao: Alhambra
- Nietzsche, F. (1900). *Así hablaba Zaratustra*. Madrid: Sarpe
- Pardo, J.L. (2010). *Nunca fue tan hermosa la basura*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Saussure, F. (2009). *Curso de lingüística general*. Madrid: Akal.



### 3 EL DESCRÉDITO DE LA TEORÍA Y DE LOS TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN COMO SÍNTOMA DE NUESTRO TIEMPO HISTÓRICO: LA APORTACIÓN DE “EVALUADORES FUERTES” DE CHARLES TAYLOR<sup>17</sup>

---

**Tania Alonso-Sainz**

*Universidad Autónoma de Madrid*

#### 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una maestra de primaria del Estado de Illinois leyó hace unas semanas un artículo publicado en el último número de la *Revista Española de Pedagogía* que hablaba de la importancia de los límites en la educación como condiciones de posibilidad educativa. Estaba enfrente de mí mientras lo leía, y pude ver cómo subrayaba con ahínco muchas frases, abriendo los ojos cada vez más, anotando al margen ideas y explicaciones; parecía sin duda que ese rato de desvincularse reflexivamente del aula le estaba permitiendo “vislumbrar y justificar la posibilidad de acciones educativas más humanizadoras” (Gil, Lorenzo y Trilla, 2019, p. 4). Me mostró su entusiasmo verbalmente. Unos minutos después, sin embargo, algo había cambiado. Me decía, enfadada, que eso no es para los maestros estadounidenses, que aquí lo único importante es cumplir el currículum para poder justificar a final de curso el rendimiento académico de los estudiantes. Culpaba al sistema de la imposibilidad de cambio. Un rato después, todavía más molesta, me pregunta: ¿cuánto tiempo pasan al día estos autores del artículo con chavales en un aula? A lo que tuve que responder que no eran maestros, que tenían muchas experiencias diarias educativas, pero que son profesores de universidad. Todo el escepticismo ahora no se volcaba ya en el sistema, sino —en palabras suyas— en “estos teóricos, que te activan ideales cuando no saben lo que es la realidad de manejar a un grupo de 30 chavales”. Volví a casa preguntándome qué podría autorizar a aquellos y otros autores en la modernidad, qué les haría ser esos “otros significativos” (Taylor, 2010) con los que podemos estar en continuo diálogo para dar sentido y justificación a nuestras prácticas.

También recientemente, me contaba un colega coreano, que ha sido 10 años director de una escuela, que está de moda en Corea un programa televisivo mediante el cual los docentes de primaria y secundaria graban unas cuantas clases, y si quieren pueden entrar en un sorteo para que un experto educativo (normalmente psicólogo o pedagogo) les dé unas pautas sobre cómo mejorar su práctica profesional, desde las investigaciones y *expertise* que tienen. Lo contaba entre la risa, la decepción y el asombro, comentando lo denigrante que le resulta que teóricos den con-

---

<sup>17</sup> Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación EDU-2015-65743-P (2016-2019).

sejos a profesionales; y que profesionales se presten a escuchar a los teóricos. “Te dan consejos de que gritar no genera un buen clima de aprendizaje. Me gustaría verlos cuando toda una clase no te hace caso, a ver qué harían”, comentaba.

A priori parece que corren incluso peores tiempos para los teóricos que para la teoría. Parece que la teoría puede ser persuasiva, pero se desmonta cuando se mira la filiación del que habla o del que escribe, al estilo argumentativo *ad hominem*. Podría parecer que hoy la fuente de autoridad en educación no puede ser otra que el profesional que pasa horas con los chavales. De manera que la misma cosa dicha por los maestros tendría un valor muy superior a esa misma cosa dicha por un profesor de fundamentos teóricos de la educación infantil o de Teoría de la Educación.

Pero demos un paso más, para seguir comprobando si esto es así. Para ello, preguntémosnos a quiénes escuchan con agrado los docentes en ejercicio. En los últimos cuatro años se ha celebrado en Madrid el congreso #GrandesProfes, un evento multitudinario de extraordinaria popularidad entre docentes que cada año agota entradas reuniendo –un sábado– a más de 1.700 docentes. Algunos de los ponentes que llenan cada edición los auditorios de esta iniciativa para maestros y profesores son músicos, periodistas, cantantes de rap, ingenieros, cocineros o incluso un discípulo del Dalai Lama. Ninguno de ellos con gran experiencia docente, pero con mucha teoría. Cada año, la fundación Atresmedia elige un tema y los ponentes hablan de ello: la curiosidad como motor del aprendizaje (edición 2018), las aplicaciones de la tecnología en los procesos de aprendizaje (edición 2017) y la figura del profesor (edición 2016).

Este congreso dificulta pensar que todo el peso del descrédito de la teoría de la educación haya que ponerlo en la falta de “horas de aula” de los teóricos de la educación. Incluso dificulta pensar que los maestros no quieran teoría. La ponencia 1ª habla de que corren malos tiempos para ambos, para la teoría y para los teóricos. En trabajos anteriores (Gil, 2018) los ponentes apuntaban algunas de las causas por las que los pedagogos, en tanto que teóricos de la educación, eran difamados hoy día. No nos detendremos a estudiar por qué los teóricos de la educación han podido aportar su granito de arena a este descrédito. Más bien, *nos interesa aquí hacer una “nota a pie” a esta interesante ponencia gracias al trabajo de Taylor (1985) que nos ofrece una mayor comprensión de por qué el rechazo a la Teoría de la Educación en la formación de los profesionales de la educación es solo una de las mil expresiones de la pervisión del ideal de autenticidad moderno y de la exacerbación del naturalismo. El concepto de “evaluadores fuertes” aplicado a los futuros docentes nos ayudará a avalorar la teoría (meta de la ponencia) desde el ideal moderno, no dando crédito a un orden moral establecido pre-moderno, sino dando crédito a la formación del juicio que nos permite evaluar las propias convicciones dentro de las exigencias del ideal de autenticidad.*

Debe entenderse desde este instante que el tratamiento del pensamiento del autor aquí es extremadamente sucinto por razones de espacio.

## 2. INCURSIÓN DE TAYLOR EN EL DEBATE: EL FUTURO DOCENTE TIENE QUE FORMARSE COMO EVALUADOR FUERTE

Se habla en la ponencia de la importancia de la consistencia teórica de nuestras convicciones (Gil, Lorenzo y Trilla, 2019, p. 10), del espacio de razones mejores o superiores (Ibíd., p. 8), de justificar nuestras motivaciones para la práctica (Ibíd., p. 4), de lo bueno como independiente del deseo o de la fuerza argumental de las verdades que defendemos (Ibíd., p. 9). Estando del todo de acuerdo con estas afirmaciones, no me parecen hoy evidentes para la comunidad educativa

y menos al pensar en los estudiantes universitarios de primer curso de Magisterio o Pedagogía, nacidos ya en el siglo XXI.

Creo que hay que dar un paso intermedio que está implícito en este escrito, pero que veo necesario explicitar y no dar por hecho: *que la comprensión de lo humano no pasa solo por los moldes del modelo científico de las ciencias naturales del siglo XVII*. En grandes líneas, el naturalismo que quiere combatir Taylor propone que los significados no pertenecen al ámbito de lo real, sino que pertenecen exclusivamente al de la subjetividad, por lo que no tendría sentido ninguna teoría (ni educativa, ni social, ni política), más que para el juego intelectual que nunca podrá explicar o resaltar una verdad práctica (Ídem), pues son todo proyecciones subjetivistas.

Imagino muy fácilmente la réplica de esos estudiantes de primer curso preguntando... ¿Quién decide qué razones son mejores o superiores? ¿Por qué hay que justificar la motivación para algo? ¿Cómo se adquieren convicciones? ¿Por qué importa esto? ¿Hay jerarquía de valores? Aquí habría que atacar el hecho desde el principio, explicando que *todas* las interpretaciones que hacemos de nosotros mismos y de los motivos de nuestras acciones están totalmente transitadas de *valoraciones y de ponderaciones cualitativas*. Es decir, transitadas de afirmaciones de que “esto es mejor que esto otro”. Y no sólo eso, sino que la preferencia por un motivo, por una convicción, que me lleva a justificar y emprender mi acción (Ibáñez-Martín, 2017) toma cuerpo en un lenguaje valorativo *dado* (Taylor 2010, pp. 67-77).

Los ecos de la urdimbre intelectual de Taylor al leer esta primera ponencia han sido muchísimos. Pero cojamos solo una, como anunciábamos: la idea de contraste cualitativo (Ibíd., pp. 49-61) de la que se deriva el concepto de evaluadores fuertes (Taylor, 1985, p. 16), que le sirve a Taylor para hacer su crítica al atomismo valorativo individualista y neutral de las sociedades modernas. Esas valoraciones cualitativas para comprender los actos, los motivos y la identidad de los sujetos son elementos centrales para entender el *sentido* que tratamos de dar a nuestras acciones, y por tanto también a nuestras acciones educativas.

El mundo de las valoraciones cualitativas es, sin duda, difícil, porque comporta muchas tensiones que hemos de estar dispuestos a afrontar si queremos buscar las mejores razones para orientar nuestra práctica. Esta tensión es a la que tenemos que retener la mirada en nuestro tiempo. Es la tensión moderna de la ética de la autenticidad, que no quiere acallar las cuestiones sustantivas (los porqués y paraqués) de nuestras actividades, de nuestras metas y en definitiva de nuestra identidad. Sobre ella dice Taylor:

Podemos afirmar que la autenticidad (A) entraña (i) creación y construcción así como descubrimiento, (ii) originalidad, y con frecuencia (iii) oposición a las reglas de la sociedad e incluso, en potencia, a aquello que reconocemos como moralidad. Pero también es cierto (...), que (B) requiere (i) apertura a horizontes de significado (pues de otro modo la creación pierde el trasfondo que puede salvarla de la insignificancia) y (ii) una autodefinición en el diálogo. Ha de permitirse que estas exigencias puedan estar en tensión. Pero lo que resulta erróneo es privilegiar simplemente una sobre otra, (A), por ejemplo, a expensas de (B), o viceversa. (Taylor, 2010, p. 99).

Para mantenernos sin tirar la toalla en esta tensión entre la originalidad, la tradición, la innovación, el cambio, la subjetividad, los otros, la crítica, la individualidad, lo propio, lo recibido, los horizontes dados, las deliberaciones autónomas, lo nuevo, lo viejo, etc.; Taylor propone algo que nos resulta especialmente adecuado para orientar el tratamiento de la Teoría de la Educación en la formación de docentes. Es, como decíamos, la idea de “evaluadores fuertes”.

Quiere Taylor reinterpretar la diferencia entre deseos de primer y segundo orden que ya había propuesto Frankfurt, para el cual lo que caracteriza a los seres humanos es la capacidad de

realizar juicios sobre sus propios deseos. Lo que propone Taylor es que la manera de entender mejor la jerarquía de los deseos de primer orden y de segundo será contraponiendo dos tipos de evaluación de deseos, que derivan en dos tipos de evaluadores: fuertes y débiles. Para H. G. Frankfurt los deseos de primer orden son los que refieren al deseo directo de una entidad o agente hacia un objeto y se satisfacen obteniendo el objeto, y en cambio los de segundo orden se refieren al deseo configurado, es decir, al “querer querer” (Frankfurt, 2006, p. 32). Esta distinción pone de manifiesto una característica exclusiva de los seres humanos, y es que tenemos la capacidad, a diferencia de otros animales, de juzgar como deseables o indeseables nuestros propios deseos.

A raíz de esta clasificación, Taylor elabora dos tipos de evaluaciones. La primera, a la que llama evaluación débil, que consiste en sopesar diversos deseos a fin de determinar su conveniencia en términos consecuencialistas. La evaluación de los deseos gira en torno al resultado. En cambio, en la evaluación fuerte, el evaluador se fija en el valor cualitativo de diversos deseos. Dice Taylor:

nuestros deseos son clasificados en categorías tales como superior e inferior, virtuoso y vicioso, más o menos satisfactorio, más o menos educado, profundo y superficial, noble e inferior. Son juzgados como pertenecientes a modos de vida cualitativamente diferentes: fragmentada o integrada, alienada o libre, piadosa, o meramente humana, valiente o pusilánime, etc. (Taylor, 1985, p. 16).

Los evaluadores fuertes tratan de comprender a qué tipos de bienes apunta esta acción o este deseo. Entienden que esos bienes no pueden definirse exclusivamente a partir del propio deseo, sino que tratan de discernir cuál de ellos hace mayor justicia a la realidad a la que intentan responder. El evaluador fuerte puede explicitar sus preferencias morales y estéticas, y dar cuenta de la superioridad o inferioridad ética de sus elecciones. Este no se refiere a los deseos aisladamente, sino que los considera en el contexto de las personas que somos y queremos ser o queremos querer ser, en vista de la adhesión o no a dichos deseos.

Traducido a la realidad que nos ocupa, el futuro educador aprenderá a discernir estas motivaciones en relación a los bienes que se afirman en ellos en vista a la profesión ética que se persigue. Siguiendo con nuestros ejemplos, será pertinente una formación como evaluadores fuertes, capaces de discernir lo mejor, de manera que no se abandonen a las modas, o a mensajes motivadores de cocineros o a consejos de gurús, o mucho peor, al pesimismo pedagógico. Pero para ello han tenido que pensar antes, en su formación, de un modo *valorativo* (no sólo descriptivo) sobre la educación...para poder ser evaluadores fuertes ante las modas pedagógicas, los congresos para docentes o los gurús educativos.

Taylor hace el diagnóstico y la propuesta de ser evaluadores fuertes en la modernidad, si bien no ofrece el posible tratamiento para saber cómo aprender a ser evaluadores fuertes. La ponencia complementa este punto de Taylor. También un trabajo reciente de Burbules (2019) sobre la *phronesis* nos ofrece una vía realmente interesante para crecer en el juicio que nos ayude a situarnos en esa evaluación fuerte.

Lo que parece en cualquier caso evidente es que esas valoraciones cualitativas que nos convierten en evaluadores fuertes no se aprenden en el aula solo y espontáneamente, ni tampoco parece que el camino sea preguntando a periodistas o cocineros sobre creatividad. Pero, ¿por qué no? Porque parece adecuado, como dice Taylor, comprender que el bien, lo bueno, lo mejor educativamente hablando, es un término con una gran carga social y cultural, que es un asunto muy denso, del todo inagotable, que tiene que ver con la introducción del estudiante en todo un conjunto de significados simbólicos de una cultura educativa que, a modo de herencia, pueda recibir de una manera articulada para, a partir de ahí, poder ser reformulada y reinterpretada con

originalidad, espíritu constructivo y crítico, de modo que cada vez se vayan “desvelando posibilidades de experiencia mejores, saliéndose del ‘espacio de razones’ dominante y viendo otras posibilidades mejores de la realidad humana” (Gil, Lorenzo y Trilla, 2019, p. 9). Ofrecer este legado en construcción de valoraciones cualitativas creo que es lo que tratamos de hacer los teóricos de la educación. Este es el primer paso para formar evaluadores fuertes.

Decía al inicio que tras el comentario de esta maestra americana volví a casa preguntándome qué podría autorizar a aquellos y otros autores teóricos a orientar la acción educativa. Ser portadores de ese legado en construcción podría ser una razón para autorizarlos, pero otra más evidente fue el propio enfado de la maestra por descubrir algunas verdades prácticas que ya se percibían difíciles de llevar a cabo, con las cuales ahora tendría que hacer algo...olvidarlas o comprometerse con ellas, como diría Ibáñez-Martín (2017).

## REFERENCIAS BIBLIGRÁFICAS

- Burbules, N. C. (2019). Thoughts on Phronesis. *Ethics and Education*, 14(2), 126-137.
- Frankfurt, H. G. (2006). *La importancia de lo que nos preocupa. Ensayos filosóficos*. Buenos Aires: Editorial Katz.
- Gil, F., Lorenzo, M. y Trilla, J. (Noviembre, 2019). *La teoría en la formación de profesionales de la educación*. Trabajo presentado en el XXXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Universidad de Málaga.
- Gil, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 29-51.
- Ibáñez-Martín, J.A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: Dykinson.
- Taylor, Ch. (2010). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, Ch. (1985). *Philosophical papers: Volume 2, philosophy and the human sciences (Vol. 2)*. Cambridge: University Press.





# 4 LA TEORÍA COMO ELEMENTO REFERENCIAL, HERMENÉUTICO Y TRANSFORMADOR DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

---

**Javier Argos y Pilar Ezquerro**

*Universidad de Cantabria*

## 1. SUPERANDO REDUCCIONISMOS, CONFIGURANDO TOTALIDADES

Reflexionar rigurosa y profundamente acerca de cualquier cuestión de índole pedagógica comporta, casi inexcusablemente, el superar todo aquel tipo de planteamientos lineales, atomizados, exclusivamente racionalistas, monocausales, fragmentarios y deslocalizados que cometen el enorme error de desnaturalizar la verdadera esencia de *lo educativo*, en cuanto que universo genuinamente vital, alienándolo hasta el extremo de convertirlo en una realidad objetivable, fácilmente escrutable o interpretable y asépticamente manipulable.

Este reduccionismo preocupante puede también hacerse visible cuando nos planteamos el papel, el sentido, el lugar que tiene el conocimiento teórico en el marco de los procesos formativos de los futuros profesionales de la educación. Así, en muchas ocasiones, desde enfoques que podríamos denominar *eficientistas* ese conocimiento es desdeñado y minusvalorado, al entender que su aporte es escaso de cara a una tarea, como la educativa, que ostenta un carácter esencialmente práctico. Y, por otra parte, desde posiciones antagónicas, también nos podemos encontrar con planteamientos que conciben el conocimiento teórico como algo hegemónico y relevante ubicado en una instancia desvinculada de las realidades pedagógicas y de las experiencias personales de los profesionales que las llevan a cabo.

Parece evidente que conocimiento teórico y práctica pedagógica son dos instancias complementarias y dialécticamente relacionadas. Una y otra se retroalimentan y hacen de la otra un elemento insustituible para conformar la narrativa personal y profesional de los educadores. Desde esta consideración axiomática pasamos a continuación a analizar el papel que, al menos potencialmente, juega el conocimiento teórico en el proceso de construcción de los futuros profesionales del ámbito pedagógico.

## 2. SENTIDO E IMPORTANCIA DEL CONOCIMIENTO TEÓRICO EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Desde nuestra perspectiva, el conocimiento teórico ha de ostentar una gran relevancia en el marco de los procesos formativos de los futuros profesionales de la educación. Ese reconocimiento e importancia se constataría, articularía y fundamentaría en tres grandes ejes o vectores: el referencial, el hermenéutico y el transformador.

Así, un primer aporte relevante de la teoría sería el relativo a su función o valor *referencial*. El conocimiento teórico se convierte en un elemento de primer orden al que hay que tener muy presente en el desarrollo de cualquier proceso educativo. Esta convicción, a su vez, se fundamentaría y concretaría en una serie de argumentos.

El primero de ellos estaría vinculado con el necesario desapego o “distanciamiento óptimo” que la teoría permite mantener respecto de la práctica pedagógica. Este distanciamiento se convierte en un importante elemento facilitador para poder efectuar miradas más amplias y menos contaminadas de algunos efectos nocivos que surgen como consecuencia de atender solo a la inmediatez y concreción del quehacer educativo cotidiano.

Las miradas de “gran cuadro” son siempre necesarias para poder captar la complejidad y amplitud que entraña cualquier proceso pedagógico y, no efectuarlas, nos podría generar una cierta miopía en nuestras percepciones y, consiguientemente, el desarrollo de análisis atomizados y desencarnados de la totalidad contextual en la que se enmarcan dichos procesos. Supondría, como sostiene Gil (2011, 27-28), razonar mirando el margen exterior, desde fuera de la situación relacional, de cara a comprender más allá de la propia situación o, como se sostiene en la ponencia (Gil, Lorenzo y Trilla, 2019), desvincularse reflexivamente de la práctica para volver posteriormente a ella con una mirada más amplia, profunda y realista.

El segundo argumento constata el valor referencial que posee el conocimiento teórico en los procesos formativos de los futuros profesionales de la educación sería el potencial motivador que él comporta para el desarrollo de la praxis pedagógica. Es precisamente el “anclaje” referencial y de fundamentación que proporciona la teoría y que acabamos de señalar el que les permitiría generar la necesaria dosis de motivación y de compromiso en su futura tarea profesional. Y esto es así, porque sin convicciones teóricas difícilmente podrían generarse acciones informadas y comprometidas, esto es, aquellas que responderían al concepto más genuino y profundo de praxis.

Estrechamente vinculado con el argumento anterior, el tercer elemento que a nuestro entender acreditaría el valor referencial del conocimiento teórico estaría relacionado con la seguridad, consistencia y coherencia que él proporciona a la práctica pedagógica. El contar con marcos teórico referenciales nítidos y estables contribuye, al menos potencialmente, al desarrollo de una práctica sólida y profunda, orientada y acotada por elementos teórico-epistémicos y tamizada por una serie de vectores teleológicos y axiológicos que se encuentran en su sustrato.

El segundo de los vectores desde el que podemos argumentar la relevancia del conocimiento teórico sería el que hemos denominado *hermenéutico*. Desde los marcos o referentes teóricos es desde donde, de forma más amplia y profunda, se pueden llevar a cabo los procesos de construcción y de deconstrucción de las realidades pedagógicas. Los textos, las narrativas que explícita o implícitamente las sustentan deben de ser analizadas y decodificadas de forma sistemática y profunda. Para ello, al igual que sostiene Kemmis (1999), hemos de entender la práctica como algo “construido” y no como una mera actividad y tener siempre muy presente la distinción que Max Weber efectuaba entre los conceptos de acción y de conducta. La primera sería la verdaderamente relevante de cara a entender e interpretar adecuadamente nuestras prácticas. Coincidimos con García y Martín (2013, 75) cuando afirman que “el sentido hermenéutico de la pedagogía relaciona la investigación teórica y el desarrollo reflexivo con el proceso situacional de la práctica. Implica una relectura, un rehacer, una reconstrucción de la praxis educativa”.

Como sostienen Korthagen y Lagerwrf (2008), las construcciones teóricas estarían ubicadas en el nivel más elevado de los tres que establecen en el marco del aprendizaje profesional de los docentes (*the theory level*), por encima de los que ellos denominan *gestalt level* y *schema*

*level*. Los procesos reflexivos estarían muy presentes en el tránsito entre los tres niveles, ostentando estos un carácter eminentemente dialéctico que nos deja patente la dificultad de desvincular teoría y práctica, así como la importancia de contar con referentes de diferente tipo en el proceso de construcción de la teoría, incluidos los experienciales. La esquematización generada a partir de las *gestalts* frecuentemente inconscientes y la posterior introducción de un orden lógico y una reducción en el seno de los esquemas construidos conformaría un itinerario inductivo que nos llevaría a aquel espacio teórico referencial que permitiría, ya deductivamente, cotejar las sintonías y disonancias que él podría mantener en la tarea de interpretar las situaciones reales.

Ahora bien, si queremos que la teoría ejerza como importante herramienta interpretativa en el marco de nuestra práctica pedagógica, es importante tener muy presente el contexto en el que ella se inscribe. Porque, como sostienen Aguilar y Viniegra (2003, 50), cuando no se tienen en cuenta las circunstancias concretas en la que se desarrolla y no se cuestionan los supuestos teóricos en los que se fundamenta nuestra tarea, “por más que exista coherencia epistemológica en el interior de las teorías caemos en la trampa de creer que podemos lograr nuestros propósitos, cuando en realidad distorsionamos el proceso al aplicar de manera acrítica ciertos conceptos sin que existan las condiciones propicias para lograrlos”.

A nuestro entender, para poder llevar a cabo una praxis pedagógica en la que la teoría desarrolle todo su potencial hermenéutico precisaríamos que ésta mantenga no solo una coherencia interna, sino que, además, manifieste un determinado grado de consistencia contextual. Ese doble valor, intrínseco y extrínseco, será el que le otorgue el sentido y el valor referencial al que anteriormente hacíamos referencia.

Pero, más allá de las funciones referencial y hermenéutica de la teoría, hemos de contemplar una tercera en la que ambas, ineludiblemente, han de desembocar: la *transformadora*.

En la ponencia se hace referencia a algunos planteamientos Freireanos que señalan la relevancia de la reflexión en el proceso de generación de una conciencia transformadora. Desde los postulados filosófico-educativos del pedagogo brasileño, desterrar la educación que él denominaba “bancaria” supondría asumir que, en la formación de los futuros profesionales de la educación, la teoría debería de servir para concienciarnos de que la praxis a la que antes hacíamos referencia solo puede merecer la pena si la concebimos como aquella acción consciente, reflexiva y crítico-transformadora. Porque solo de este modo estaríamos incorporando a la esencia de nuestra futura tarea profesional el componente emancipador que nos hace crecer como profesionales y, paralelamente, llevar a cabo mejor nuestra tarea.

Ser lugar de referencia, ser herramienta interpretativa y ser elemento transformador de nuestras prácticas justifican, a modo de tres importantes anclajes, el sentido, la necesidad y la importancia del conocimiento teórico en el marco de los procesos formativos en los que estamos implicados.

Para conseguir esa presencia y protagonismo que merece, en cuanto que formadores, deberíamos de ser plenamente conscientes de que, en el marco de nuestra tarea, visibilizamos o negamos protagonismo a todo lo aquí apuntado. Porque también los marcos teóricos desde los que actuamos y que en muchas ocasiones defendemos beligerantemente ante nuestros estudiantes se convierten en referentes para ellos; porque tratamos de interpretar, como buenos hermeneutas, su realidad/sus realidades y también porque pretendemos transformar, no siempre con éxito, nuestras prácticas pedagógicas, haciéndolas mejores, más valiosas y más comprometidas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, E. y VINIEGRA, L. (2003). *Atando teoría y práctica en la labor docente*. México D.F.: Paidós.
- GARCÍA, W. y MARTÍN, M.A. (2013). Hermenéutica y pedagogía. La práctica educativa en el discurso sobre la educación. *Pulso*, 36, 55-78.
- GIL CANTERO, F. (2011). "Educación con Teoría". Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 23, 29-51.
- GIL CANTERO, F.; LORENZO MOLEDO, M. y TRILLA BERNET, J. (2019). *La Teoría en la formación de profesionales de la educación*. Ponencia presentada al XXXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Torremolinos (Málaga), 17-20 de noviembre.
- KEMMIS, S. (1999, 1996, 1ª). La teoría de la práctica educativa. En W. Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (pp. 17-38). Madrid: Morata.
- KORTHAGEN, F. y LAGERWERF, B. (2008). Teachers' professional learning: how does it work? En F. Korthagen et al., *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 175-206). New York: Routledge.

# 5 FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y PRESTIGIO DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

---

**Aurora Bernal Martínez de Soria**

*Universidad de Navarra*

## 1. SENTIDO DE LA EDUCACIÓN

Para pensar sobre el sentido de la educación es preciso responder a las cuestiones clave que toda persona que quiere educar debería formularse: ¿qué es la educación? ¿por qué y para qué es? ¿cómo es y cómo debería ser? Antes de reconocer a los educadores como profesionales, noción que se configura como tal a partir de la concepción de trabajo que arranca de la Modernidad (Altarejos, 2011), muchas personas se dedicaron a esta tarea, imprescindible para que cada persona individualmente y con otras, socialmente, plasmaran en su vida lo propiamente humano. Como se afirma desde la perspectiva de la Antropología, hominización y humanización corrieron a la par (Pérez, 2007; Polo, 2008). Estos procesos de los que da cuenta la historia de la humanidad explican también el desarrollo de cada persona, al fin y al cabo que la educación condiciona y potencia las oportunidades de los seres humanos, es una tesis verdadera y cierta (Nussbaum, 2012).

La práctica y la reflexión sobre la práctica educativa a lo largo de los siglos, permite alcanzar un consenso sobre qué sabemos acerca de la educación como, por ejemplo, que es un derecho-deber de todas las personas. Si buscamos qué se ha pensado sobre los principales temas acerca de la educación, encontramos un cuerpo de conocimientos, de verdades y certezas intelectuales de ámbito universal, lo suficientemente numerosos y profundos, para, a partir de ellos, avanzar mejorando la educación, discerniendo qué está bien hacer y qué está mal, educativamente hablando.

Siempre habrá quienes ignoren e incluso destruyan, en la teoría y/o en la práctica esas propiedades de la “buena” educación reconocidas universalmente, aquellas por las que la educación humaniza, hace crecer, conduce hacia la plenitud de las personas y hacia la optimización de las sociedades (G. Amilburu, 2014; Carr, 2005). Sin embargo, esta posibilidad no anula ni invalida el pensamiento acerca de la educación, acumulado y compartido por sabios que lo renuevan y actualizan con una racionalidad intachable, sino más bien muestra la necesidad de la reflexión continua sobre el sentido de la educación, tarea de primordial relieve para los profesionales e investigadores-docentes de la educación, labor básica para dirigir su actividad.

Según el campo de actividad concreto, se puede poner más o menos el acento en teorías específicas o en teorías de los elementos del proceso o en teorías generales. Pero el fundamento para conducir la educación con racionalidad es tener siempre “activa” la teoría general de la acción educativa con este orden: primero las teorías teleológicas y después las teorías metodológicas,

proponerse y repensar los fines desde un sentido de la educación y ordenar los medios. Como Richard Pring afirma:

“Los interrogantes éticos sobre los fines de la educación, en concreto: “¿qué entendemos, hoy en día por persona educada?” y “¿cuáles son las virtudes, los conocimientos y las capacidades que debería poseer la persona educada?” están estrechamente relacionados con la idea que se tenga de lo que significa *ser humano*” (Pring, 2016, p. 153).

## 2. PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN Y PRESTIGIO

Con el término profesión señalamos un tipo de trabajo —constituye una contribución y servicio social—, que se realiza a partir de una preparación específica —para adquirir competencia, conocimientos y habilidades—, cuenta con un reconocimiento social y público —se confía en el desempeño y se justifica una remuneración— (Jover, González y Prieto, 2017). Los profesionales de la educación son responsables y adquieren el compromiso con un desempeño adecuado de su labor, especialmente en los casos de trabajos educativos en los que influyen, con más o menos intensidad, en cómo los educandos pueden afrontar sus vidas. La responsabilidad es pareja de la autonomía, es decir, el profesional de la educación tiene que dirigir su actividad y gozar del suficiente espacio para desarrollar su trabajo con competencia.

El prestigio del profesional depende de: lo que socialmente sea valorado su trabajo, la necesidad social del mismo, la confianza que se tenga en la prestación de su servicio. La educación en general es valorada, se comprende que sin ella es difícil prosperar en la vida. La ciudadanía es agradecida con el servicio que prestan maestros, profesores, educadores sociales, orientadores, etc., cuando su trabajo ha supuesto un empujón en la vida de las personas. Sin embargo, al mismo tiempo, se percibe un escaso reconocimiento social del educador, poca autonomía, muchas interferencias y reclamaciones de diversos sectores sociales. Habría que erradicar las condiciones que reducen la efectividad del educador, pero lograrlo no depende principalmente de los agentes educativos. Por ello, el foco de atención en esta reflexión es lo que pueden hacer los educadores para elevar su prestigio. Habría que continuar trabajando en comunicar mejor las necesidades y logros educativos, explicar las razones de una buena y mala educación, de lo que se puede y no se puede hacer.

Aportar estas razones solo es posible si se tiene criterio o lo que es lo mismo si se desarrolla un pensamiento o sentido crítico que el profesional aplique a la educación en general y que le sirva para dirigir y valorar su propia actividad desde un enfoque universal, pensando en el ser humano, libre de intereses no estrictamente educativos, propios o de otros, que pueden “colarse” en primer lugar. Este pensamiento supone estudiar, analizar, reflexionar, argumentar sobre las ideas educativas tradicionales y novedosas con el afán de profundizar y completar el sentido de la educación. El profesional de la educación tiene que conseguir el liderazgo en los procesos educativos, en el nivel en el que desempeñe su actividad, cargado de razones que comienza a atesorar en la formación inicial e incrementa a lo largo del desempeño profesional.

## 3. LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Proponer a estas alturas del recorrido de los Grados de Educación que hay que formar la capacidad crítica de los estudiantes, puede parecer superfluo porque la idea se repite para el alumnado de todas las etapas educativas. No obstante, como no lo conseguimos por lo general,

es importante insistir en ello. Los estudiantes opinan con facilidad, pero desde un juicio propio apenas contrastado o desde las ideas poco fundadas de otros. La vocación educativa de los estudiantes que se muestra en el entusiasmo que muchos de ellos expresan por trabajar en educación, por ayudar educativamente a distintas personas, no se corresponde con el poco afán por profundizar en aspectos esenciales sobre la educación. Más bien nuestros estudiantes anhelan saber cómo hacer para educar. Hijos de su tiempo, valoran lo útil y la actividad del hacer y se descorazonan ante el esfuerzo intelectual.

En este contexto, lo primero que hay que hacer para formar la capacidad crítica es convencer de lo importante que es tener criterio y cómo este se afianza en las bases que proporcionan las disciplinas teóricas, entre las que destacan la Teoría de la educación, la Filosofía de la Educación, la Antropología de la Educación, la Historia de la Educación y la Ética. Convendría mostrar con ejemplos concretos que planteamientos como el utilitarismo, el relativismo, el dogmatismo, el fundamentalismo, el escepticismo, el nihilismo son modos de mirar la realidad, corrientes en nuestra sociedad, pero incompatibles con la educación; además de impedir la actividad intelectual rigurosa, necesaria para llevar a cabo actividades humanas de gran valor, como es la educación, la transforman en procesos de manipulación, adiestramiento y adoctrinamiento.

Es preciso enamorar a los estudiantes con el objetivo de desarrollar hábitos intelectuales que les conduzcan a pensar y dialogar, con confianza en sí mismos y abiertos a los demás, sin miedo. Esta capacidad contribuye a humanizarse más, y a estar en condiciones de cumplir el principal sentido de la educación: la humanización. Por ello, hay que hacerles atractivo comprometerse con su propia humanización y desear la de las personas que estén a su cargo (Barrio, 2013). Es necesario que comprendan que las personas para vivir “humanamente” necesitan saber, saber dirigir su vida y saber hacer, es decir, precisan saber, dirigir su vida y producir. La vida humana expresa su índole propia y se enriquece cuando se ha armonizado la teoría, la práctica y la técnica. Por el contrario, separar saber de querer, querer de desear, saber de poder, o dar al saber, al querer, al deseo o al poder, una prioridad desencajada, conduce a verdaderos atolladeros.

La educación es la ayuda a que la persona viva como tal y consiste en una actividad triple: teórica, práctica y técnica. La actividad teórica antecede a las otras dos para proyectarlas y se alimenta de ellas para resetearse. Sin teoría, el ser humano desempeña su actividad como quien viaja sin GPS, no sabe muy bien a donde ir ni cómo, vuelve a aprender desde cero, desde su experiencia, desde la prueba del acierto y del error, sin tener en consideración los aprendizajes de otros, y su humanización se ralentiza. La educación, sin embargo, propicia el ritmo de la humanización cuando facilita que las personas piensen teóricamente, enfoquen su actividad práctica y técnica y vuelvan a pensar sobre ellas. Para que la actividad educativa redunde en la humanización de personas, sociedades, actividades, en términos contemporáneos, impulse el desarrollo, los educadores tienen que partir de la teoría y volver desde la actividad práctica y técnica a recomponer la teoría.

¿Cómo formar el sentido crítico? Creando espacios y tiempos en los que los estudiantes hagan propios los conceptos clave que permiten desarrollar un sentido de la educación; la explicación del profesor José Manuel Touriñán (Touriñán, 2015) sirve de marco teórico para plantear qué conceptualizaciones deberían desarrollar los estudiantes de los Grados de Educación. A partir de estos conceptos habría que impulsar la adquisición de habilidades intelectuales pensando en temas básicos de la educación, tradicionales y del contexto actual. Una muestra de qué es y de qué se compone el sentido crítico, lo encontramos en la reflexión: *La formación del sentido crítico y la práctica deliberativa* de la publicación anteriormente citada (Jover, González y Prieto, 2017,



pp. 133-142). Formar a otros en un pensamiento crítico exige a los profesores un continuo desarrollo del mismo con el compromiso y la esperanza de captar la verdad de lo que la educación es.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altarejos, F. (2011). *Subjetividad y educación*. Pamplona: EUNSA. Capítulo X: La docencia como profesión asistencial (pp. 215-266).
- Barrio, J.M. (2013). La innovación educativa pendiente: formar personas. Barcelona:Erasmus.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la Filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- G. Amilburu (2014). Filosofía y actitud filosófica: sus aportaciones a la educación. *Revista Española de Pedagogía, LXXII*(258), 215-247.
- Jover, G., González, V. y Prieto, M. (2017). *Una Filosofía de la Educación del siglo XXI*. Madrid: Síntesis. Capítulo 3, La educación como profesión y su regulación deontológica (pp. 53-76).
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Alonso-Geta, P. M. (2007). *El brillante aprendiz. Antropología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Polo, L. (2006). *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la Educación*. Pamplona: EUNSA. Capítulo I: el significado educativo de la educación (pp. 41-86).
- Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Madrid: Narcea.
- Touriñán López, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira.

# 6 ACERCAMIENTO A LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN EMPRENDEDORA DESDE LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

---

**Antonio Ramón Cárdenas Gutiérrez**

*Universidad de Sevilla*

## 1. EDUCACIÓN EMPRENDEDOR

El sistema educativo como agente de socialización y de desarrollo de valores cobra una gran relevancia en el fomento de la cultura emprendedora. Sin embargo, cabe preguntarse qué tipo de emprendimiento debería fomentarse desde el sistema educativo. Las raíces del emprendimiento están arraigadas en la economía y la empresariedad. Sin menospreciar el emprendimiento relacionado con el ámbito laboral y económico, tan necesario para el desarrollo y mantenimiento de nuestra sociedad, no vemos comprensible, sobre todo, atendiendo a los antecedentes y consecuencias económicas experimentadas en los últimos años, conceptualizar la educación emprendedora como un instrumento para la creación de empleo en sus diferentes modalidades. Sería una visión restringida y parcial de la misma, aunque es la más conocida e implementada. Más bien, el concepto de educación emprendedora se orientaría hacia *acciones educativas más humanizadas* (Gil, Lorenzo y Trilla, 2019), donde la educación girase en torno a la iniciativa, autonomía, responsabilidad y madurez personal del alumnado para que sepa valorar, pensar, inventar, crear e imaginar nuevos procedimientos, modelos y proyectos personales para acometer los retos de esta sociedad (Bernal y Cárdenas, 2014).

## 2. APROXIMACIÓN A LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN EMPRENDEDORA

Entre las líneas de investigación sobre el emprendimiento escolar (Lorenzo, Civila, Fernández-Salineró, y Naval, 2015; Nuñez, 2016; Bernal y Cárdenas, 2017), el profesorado se considera un aspecto clave de la educación emprendedora (Seikkula-Leino, Ruskovaara, Ikavalko, Mattila, y Rytkola, 2010). Contar con el profesorado significa, entre otras cosas, hacer hincapié en su formación inicial y permanente (Deveci y Seikkula-Leino, 2018). En relación con la formación inicial, la Comisión Europea plantea que:

Las instituciones de formación del profesorado deberían (...) ofrecer contextos de gran riqueza para el aprendizaje del emprendimiento. Deberían hacer posible que los futuros profesores exploren una gama de técnicas pedagógicas que se apoyen en enfoques de aprendizaje activos y en el deseo de experimentar y ‘probar cosas nuevas’, y que recurran a un amplio abanico de con-

textos de aprendizaje tanto dentro como, sobre todo, fuera de la institución (Comisión Europea, 2011, p. 23).

De igual modo, en la guía *Educación en emprendimiento. Guía del educador* se nos indica que:

Los futuros profesores deberían tener la oportunidad de experimentar el aprendizaje emprendedor en su formación inicial. Estudiando en un centro que aplica la educación en emprendimiento en el sentido amplio de la expresión, los futuros profesores desarrollan una serie de capacidades y métodos que les permiten ser innovadores y emprendedores. Los docentes que acceden a su profesión concienciados de los principios emprendedores son capaces de encender la «chispa emprendedora» e inspiran a sus estudiantes desde el principio de su carrera profesional (Comisión Europea, 2014, p. 10).

No obstante, el panorama en formación inicial del profesorado en materia de emprendimiento no es nada halagüeño. El informe sobre *La educación para el Emprendimiento en los centros educativos de Europa* (Eurodyce 2016, 109-110) nos indica que más de la mitad de los centros de formación inicial del profesorado poseen autonomía para introducir el emprendimiento en sus programaciones curriculares; en más de un tercio de los países/regiones el emprendimiento como materia de la formación no está sujeta a regulación; solo siete sistemas educativos otorgan a la educación para el emprendimiento la consideración de contenido obligatorio en la FIP; en tres países, todos los futuros docentes de los niveles correspondientes deben recibir formación para la enseñanza de la educación para el emprendimiento y en cuatro países, solamente los futuros profesores de algunas asignaturas están obligados a recibir formación en educación para el emprendimiento. En el caso de España, Arruti y Paños (2017) mediante un análisis de las asignaturas universitarias nos describen un panorama similar al resto de la Unión Europea: inexistencia como tal de la educación emprendedora en la formación inicial de los docentes.

### 3. LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN EMPRENDEDORA A LUZ DE LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

A la cuestión sobre qué tipo de educación emprendedora queremos implementar en nuestro sistema educativo, surge otro planteamiento con gran calado para poder responder a la primera cuestión: qué formación inicial deben recibir los docentes sobre educación emprendedora. Ofrecer en estas líneas una respuesta conclusa a esta cuestión resultaría bastante pretencioso, pero no deja de ser interesante recoger el contenido de la ponencia, a modo de brújula, sobre el camino que se debe trazar en relación con la educación emprendedora en la formación inicial de los docentes. Para ello, nos servimos, por un lado, de la vía de la conceptualización, categorización e interpretación y, por otro lado, de la vía de las teorías inadecuadas o contraproducentes (Gil, Lorenzo y Trilla, 2019).

En relación con la primera vía, el *Informe Eurdyce* (2016, 112) nos describe el enfoque emprendedor de la enseñanza, donde el “profesor de emprendimiento” debe poseer las siguientes capacidades: “adoptar un enfoque basado en proyectos; trabajar en estudios de casos, además de emplear libros de texto; adoptar un enfoque multidisciplinar; gestionar procesos de grupo e interactuar dentro de grupos; actuar como formador (más que como mero orador)”. En general, estas capacidades se centran en la subjetividad, en la relación directa con el alumnado o en la practicidad. No se describen capacidades docentes, tales como, la asimilación, la reflexión, la conceptualización y la abstracción. Con ellas, se trataría de elevar la perspectiva educativa de los futuros docentes para que encuentren razones fundadas y significativas en relación con la

educación emprendedora. Estas capacidades se relacionarían con la configuración de “espacios de razones” para favorecer el desarrollo de una educación emprendedora coherente y razonada en función de determinados modelos y valores educativos. Así, nos alejaríamos de los modismos educativos y de la interpretación de la educación emprendedora como una práctica educativa económica, como dos de los argumentos fundamentales que se esgrimen para su implementación en el sistema educativo.

En la formación inicial del profesorado se configurarían los esquemas normativos y de acción de los futuros docentes. La vía de las teorías inadecuadas o contraproducentes se configura como un instrumento útil para saber las teorías educativas que no son convenientes en la formación inicial sobre educación emprendedora. En relación con las *teorías generadoras de pesimismo pedagógico*, se tendría que prever esta tipología como consecuencia de teorías educativas con un excesivo optimismo o euforia desmedida en los posibilismos de la educación emprendedora. Parece como si todos tuviésemos que materializar acciones de emprendimiento. Las *teorías de la educación que escamotean la ideología y las que la magnifican* se trataría de visualizar las ideologías que se encuentran a favor o en contra del emprendimiento. En ocasiones, detrás de la educación emprendedora pueden subyacer ideologías nada favorecedoras para acciones educativas humanizadoras. *Las teorías de la educación instaladas en el Olimpo. La prueba del ejemplo* consistiría en contrastar la teoría con ejemplos idóneos que acercasen las teorías de la educación emprendedora a un nivel de comprensión adecuado. *Las teorías esotéricas de la educación y las ininteligibles al común de los educadores*, el emprendimiento y la educación emprendedora han generado un sinnúmero de manuales, guías, páginas webs e informes de gurús o expertos sobre cómo se debe implementar la educación emprendedora y sus características. La gran mayoría son teorías sin contrastar y parecen recetas educativas aplicables sin tener en cuenta la complejidad del proceso educativo. Para las *teorías que los educadores en formación no pueden contrastar con experiencias propias o similares* interesaría aplicar el método inductivo o deductivo desde las experiencias cercanas de los futuros docentes para que integren y asimilen mejor las teorías de la educación emprendedora. Todas estas argumentaciones formarían un compendio adecuado para orientar la teoría de la educación emprendedora en la formación inicial del profesorado.

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

La formación inicial del profesorado en educación emprendedora es una *terra incognita*, explorarla no es una tarea ajena a los teóricos de la educación. Eludir esta responsabilidad supondría ceder terreno a otras pretensiones alejadas de una educación más humanizadora de la persona. Construir teorías educativas relacionadas con la educación emprendedora según el objeto al que se refieren y según las formas y supuestos con las que se elaboran (Gil, Lorenzo y Trilla, 2019), favorecerían una adecuada y coherente formación inicial de los docentes a este respecto. A su vez, nuestra figura como teóricos de la educación no quedaría desdibujada y recobraría vigor para dar luz a la educación emprendedora desde la teoría de la educación.

#### BIBLIOGRAFÍA

Arruti, A. y Paños, J. (2017). Análisis de las menciones del grado en Educación Primaria desde la perspectiva de la competencia emprendedora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 17-33. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.55448>

- Bernal Guerrero, A. y Cárdenas Gutiérrez, A. R. (2014). La formación de emprendedores en la escuela y su repercusión en el ámbito personal. Una investigación narrativa centrada en el Programa EME. *Revista Española de Pedagogía*, 77(257), 125-144.
- Bernal Guerrero, A. y Cárdenas Gutiérrez, A. R. (2017). Evaluación del potencial emprendedor en escolares: una investigación longitudinal. *Educación XXI*, 20(2), 73-94. DOI: 10.5944/educXX1.14162
- Comisión Europea. (2011). *Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success*. Recuperado de: <http://ec.europa.eu/DocsRoom/documents/9272/attachments/1/translations/en/renditions/native> (Consultado 15/06/2019).
- Comisión Europea. (2014) *Educación en emprendimiento. Guía del educador*. Dirección General de Empresa e Industria. Bruselas. Recuperado de: <https://ec.europa.eu/docsroom/documents/7465/attachments/1/translations/es/.../native> (Consultado el 01/06/2019).
- Deveci, I. y Seikkula-Leino, J. (2018). A review of entrepreneurship education in teacher education. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 15(1),105-148. doi: 10.32890/mjli2018.15.1.5
- Eurydice/Comisión Europea. (2016). *La educación para el emprendimiento en los centros educativos en Europa*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Gil, F., Lorenzo, M<sup>a</sup>. M. y Trilla, J. (2019). La teoría en la formación de profesionales de la educación. En Julio Vera (Presidencia), XXXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. *Formar para transformar: cambio social y profesiones*. Torremolinos. Málaga. Universidad de Málaga.
- Lorenzo, M., Civila, A., Fernández-Salineró, C. y Naval, C. (2015). Programas de emprendimiento en contextos educativos formales. En L. Núñez (Coord.), *Cultura emprendedora y educación* (pp.299-323). Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Núñez, M. (2016). *La educación emprendedora en la enseñanza escolar en España*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikavalko, M., Mattila, J. y Rytkola, T. (2010). Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher? *Education + Training*, 52(2), 117-127. <https://doi.org/10.1108/00400911011027716>.

# 7 TEORÍA Y PRÁCTICA HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE TÉCNICAS EN EDUCACIÓN

---

**Amparo Civila Salas**  
Universidad de Málaga

## 1. ¿LA TEORÍA DEBE SER ORIGEN O DESTINO?

Creo que la teoría da la posibilidad de una práctica inteligente y adecuada, y la práctica hace pensar la realidad y comprender la teoría, en ocasiones recrear nuevas teorías o mejoras de las mismas, aunque siempre el objetivo es convertir la teoría y la práctica en una técnica útil.

Las formas de actuar en una profesión resultan de la unión entre teoría y práctica, no son un binomio, son una unidad que con el entrenamiento y la formación se transforma dicha unión en una técnica; la técnica de la competencia profesional en global. Dicha técnica que mediante su aplicación y valoración, permite volver a teorizar; de esta forma de cada teoría empleada en la práctica se reproduce otra nueva teoría, siempre mejorada, o por lo menos así debería ser.

## 2. ¿LA TEORÍA SIEMPRE AYUDA A LA PRÁCTICA?

A veces se puede decir que la teoría dificulta la práctica, por cuanto puede crear prejuicios sobre determinadas situaciones porque la teoría en el ámbito educativo nunca es una ciencia exacta. Puede que según algunas teorías determinadas prácticas no deberían funcionar con buenos resultados, sin embargo al tratar de personas en el ámbito educativo los resultados pueden ser impredecibles. Por lo tanto, las teorías siempre son flexibles e indeterminadas, sin un resultado exacto y preciso, la propia práctica dará su precisión y exactitud en cada circunstancia.

En la ponencia se nos plantea “se puede ser mejor profesor cuanto menos se sabe” (Rancière, 2003), quizás a veces los profesionales de la educación no desarrollamos determinadas acciones o actividades porque existen teorías que no respaldan dichas acciones, sin embargo puede ser que en situaciones especiales, únicas e irrepetibles —como en realidad son todas las situaciones en interacciones humanas— esa teoría pudiera ser refutada, negada, y dar con resultados positivos lo que de principios estaría condenado a terminar en fracaso.

## 3. ¿TODAS LAS TEORÍAS SON ACERTADAS?

Precisamente por lo dicho anteriormente, no creo que si encontramos teorías contrarias alguna de ellas sea errónea o que sólo una sea la acertada, puesto que se deben valorar todas las variables que inciden en el hecho a valorar, así pues en algún momento alguna de ellas ha sido acertada y en otros muchos momentos no lo ha sido, o sí.

Me apoyo en la afirmación de la ponencia: “La mejor teoría es la que refleja mejor la realidad educativa”, cuando expreso que si la teoría no refleja las situaciones difícilmente podrá explicar y solucionar conflictos o problemas que se suceden día a día en la enseñanza; con el único objetivo de mejorar las experiencias.

¿Antes teoría o antes práctica?

En realidad es como el dilema entre “¿quién fue antes el huevo o la gallina?”. No habría práctica que diera resultado positivo sin apoyarse sobre algunos principios o normas, es decir sobre una teoría. Tampoco existiría alguna práctica que hubiera concluido en fracaso que hubiera partido de algún tipo de teorización previa. En mi opinión nacieron a la vez, pero se hicieron dependientes la una de la otra. La teoría necesita que la práctica la defina y confirme, y la práctica requiere de las normas y pautas que establece la teoría.

Hablando de forma muy general, la teoría y la práctica son aspectos en el ámbito educativo –y en otros muchos quizás también– que nacen a la par; son como filosofías paralelas. Cuando se desarrolla alguna actividad a la vez que se realiza una acción práctica se están aplicando determinadas cuestiones teóricas.

#### 4. ¿QUÉ RELACIÓN TIENE LA TEORÍA CON LAS TÉCNICAS EN EDUCACIÓN?

La técnica educativa es como el matrimonio, que a veces funciona y a veces no; ¿quizás suerte... quizás ciencia? Su resultado es casi siempre impredecible, puesto que influyen las psicológicas y relacionales.

La teoría es un abstracto, la práctica es una realidad, las experiencias construyen, reconstruyen o destruyen teorías. Lo realmente importante son realidades que sustenten teorías y las hagan sobrevivir. El recrear, afirmar o rechazar teorías es una acción vital en las profesiones educativas, puesto que si hay teorías que no ayudan o respaldan sucesos reales no son útiles, y terminan por desaparecer o por lo menos dejar de ser teorías para ser simples enunciados.

Hay teorías caóticas que finalmente llevan a buenas prácticas, y por el contrario existen excelentes teorías que no se resuelven con prácticas fructíferas. En realidad, la correspondencia depende de muchos factores y la generalización es casi imposible en ámbitos profesionales en los que el trato entre personas es irremediable, importante y además necesario; se podría decir que las interacciones son uno de los objetivos fundamentales.

Para llegar a definir técnicas educativas no se pueden aceptar teorías alejadas de la práctica.

#### 5. ¿SÓLO SE NECESITA LA TEORÍA PARA NORMATIVIZAR LA PRÁCTICA?

La verdadera teoría es la que intenta sustentar prácticas nuevas que mejoren las circunstancias sociales y acciones humanas. La teoría no sólo intenta mejorar, también solucionar problemas comunitarios emergentes, preocupantes y ¡urgentes! Como por ejemplo, teorizar sobre la interculturalidad, la inmigración, los colectivos en riesgo de exclusión, la cooperación, la globalización, la ciudadanía, el cuidado del medio ambiente, la sostenibilidad, la igualdad de género, la comunicación, el aprendizaje servicio, la empleabilidad, el emprendimiento, el ámbito empresarial, la paz, el respeto a los derechos humanos... es decir, una teoría siempre pendiente de las necesidades y cambios sociales.

En realidad, se puede afirmar que la teoría en educación pretende dar soluciones a las necesidades de la vida y del mundo, no responder al entorno inmediato, sino globalizar las necesidades y extender los territorios; unir a las poblaciones prestando desde cada una de las comunidades

atención a cuestiones de índole universal. Siempre hay posibilidades de mejorar la práctica cuyo objetivo siempre es, o debe ser, caminar hacia la solución de problemas o dar cobertura a necesidades; cuando en ocasiones se han creado teorías que se han esmerado en responder a intereses políticos, ideológicos y/o económicos.

#### 6. ¿TEORÍAS PARA INTERPRETAR, PARA DESCRIBIR O PARA ACTUAR?

Hay teorías metodológicas, organizativas, psicológicas, tecnológicas... cuyo fin último es describir formas de actuar en determinadas situaciones, analizando variables influyentes; pero en el ámbito de las teorías de la educación el objetivo final es actuar para mejorar la realidad.

Las teorías de la educación interpretan, analizan, reflexionan y plantean acciones de mejora sobre la praxis, cuya finalidad será dar respuesta a demandas o problemáticas concretas. No supone la expresión de normativas y reglas para el desarrollo de unas acciones, describiendo las situaciones y momentos más adecuados. Las teorías de la educación buscan una realidad en conflicto, analizan la demanda, plantean soluciones al problema y diseñan normas de actuación para solucionar esa realidad social en conflicto. No es teorizar por teorizar, al margen de las necesidades reales e inmediatas, todo lo contrario, o al menos así debería de ser.

#### 7. ¿TEORÍAS QUE DESMOTIVAN LA ACCIÓN?

Cuando las teorías se esfuerzan por describir y analizar las causas y consecuencias de una realidad problemática, sin pronunciar soluciones o medidas a adoptar a fin de mejorar esa situación, éstas son teorías desmotivadoras puesto que no aportan soluciones ni siquiera propuestas o pautas.

Este tipo de teorías en el ámbito de la educación –y en mi opinión, también en otras áreas– pueden llegar a ser contraproducentes, puesto que los docentes pueden descubrir problemáticas que aún no habían vivido en su experiencia propia y puede crearles ansiedad por la falta de competencias para enfrentarlas y resolverlas, y si han experimentado o están experimentando esas situaciones problemáticas, les puede desarrollar frustración y soledad.

#### 8. ¿TEORÍAS PARA PERSONAS CON ALTO NIVEL INTELECTUAL?

Sobre la polémica que plantean los autores en la ponencia, me gustaría dejar mi opinión de que no creo que para ser docente y comprender las teorías de la educación se requiera un nivel intelectual alto. El hecho de ser buen docente requiere de forma fundamental alto nivel ético, afectivo y humano.

Si las teorías no se llegan a comprender, asimilar y practicar, no creo que sea problema del nivel intelectual de los estudiantes y futuros docentes, quizás sea de la propia forma en la que dichas teorías ha sido planteada. En multitud de ocasiones, los docentes de Universidad transmitimos teorías que no exponen ni la circunstancia de aplicación ni la fórmula de actuación de forma inteligible, al contrario muchas veces lo podemos hacer de forma confusa y abstracta; como si esas teorías sólo existieran para cerebros altamente dotados. En realidad los formadores de los docentes del futuro tenemos que acercar y descubrir a los estudiantes las teorías, y en especial enseñarles la praxis y los resultados de la aplicación real de las mismas.

En la formación para labores educativas es muy relevante la práctica puesto que al consistir en relaciones humanas no sirven los cálculos exactos, ni mucho menos la simple memorización de contenidos.



Como se dice en la ponencia, efectivamente en otras áreas de conocimiento si es más útil determinadas competencias más de contenido teórico que práctico. Efectivamente no es útil el pasear por un camino o recorrer en coche un puente para un ingeniero, pero en las humanidades y ciencias sociales si es imprescindible pasear como docente por los pasillos, el patio de recreo o las propias aulas, que ya son conocidas por experiencia vital, pero no como profesional de la educación.

## 9. ¿ES PRECISO HABER EXPERIMENTADO SITUACIONES PROBLEMÁTICAS PARA SABER CÓMO AFRONTARLAS?

Pienso que los educadores no deben fundamentar su trabajo en su propia experiencia vital, puesto que puede perderse objetividad y profesionalidad ante la situación. No es preciso haber vivido en zonas en guerra para trabajar la educación para la paz, no es preciso haber estado en situaciones de exclusión social para trabajar la integración y la igualdad de oportunidades.... Lo más relevante es conocer teorías que me ayuden a sustentar y ejemplificar mi práctica hacia la resolución o mejora de determinadas circunstancias no adecuadas.

Conocer la realidad, acercarnos a las causas, asimilar pautas de actuación, fijarnos objetivos, diseñar acciones concretas y planificar la forma de valorar nuestra tarea hacia tal fin, son los pasos más indicados para la formación de los profesionales de la educación.

En definitiva, tendremos que repensar las teorías que trabajamos en la formación de docentes y cómo las trabajamos, puesto que la Teoría de la Educación que se imparte en los Grados de las profesiones educativas es una asignatura troncal muy necesaria como base formativa, pero debe enfocarse hacia la praxis y no desenfocarse e impartirla de forma que los estudiantes no sean capaces de comprender su sentido, porque en realidad es así, en ocasiones se transmite de forma en la que dicha asignatura pierde sentido curricular.

# 8 UNA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN ENCADENADA A SU ORIGINALIDAD

---

**Francisco Esteban Bara**

Universitat de Barcelona

## 1. INTRODUCCIÓN

Imaginemos un Seminario Interuniversitario de Anatomía o Economía. No es atrevido afirmar que en ambos encuentros la necesidad de la teoría se daría por supuesta, no habría necesidad de tener que justificar tal cosa. Desde luego, esas personas no podrían ser tildadas de anti-prácticos. Los profesores de Anatomía quieren que las futuras cirujanas distingan un ojo de una oreja; y los profesores de Economía quieren que los potenciales gestores diferencien el IVA del IBI. En educación no, aquí y especialmente durante los últimos años vivimos una situación kafkiana, tenemos que demostrar una obvedad: que si hay teoría dispondremos de excelentes profesionales de la educación. Así estamos. Además, esa Teoría de la Educación “de la buena”, algo en lo que se insiste especialmente en la primera parte de la ponencia y se aclara en la segunda, bien puede ser una teoría que no sea temerosa de su originalidad.

### 1.1. Una Teoría de la Educación fundamentada en originales o versiones logradísimas

Etimológicamente hablando, versión proviene del vocablo latino *versio*, que significa cambio, transformación, traducción. Bien, pues sabiendo esto podemos afirmar que existen versiones ciertamente logradas. Disponemos de lienzos, temas musicales, esculturas, obras teatrales y producciones culturales por el estilo que, o bien han sido traducidas con una exactitud milimétrica; o bien han sido transformadas en un sentido muy positivo, aportando una nueva perspectiva, renovando una idea o cosas así de interesantes. Hay quien versiona a Elvis Presley y lo hace igual que el rey del rock, aunque eso sea mucho decir para fanáticos de aquel artista. Y hay que quien lo versiona con un estilo musical diferente y acaba produciendo un tema que vale la pena escuchar repetidas veces. Además, es bueno que las haya o, mejor dicho, es fantástico que haya buenas versiones.

Por supuesto, también sucede lo contrario, hay versiones no tan logradas, incluso perjudiciales para el consumidor. No es difícil encontrar a auténticos despedazadores de la música de Elvis Presley, creadores de versiones que hasta consiguen que uno no quiera escuchar nunca más al prodigio de Memphis. Una mala versión se parece mucho al mensaje que pueda decir el último participante del famoso juego del teléfono roto. El primero susurra al oído del segundo que Don José Ortega y Gasset y Don Santiago Ramón y Cajal no trabajaban juntos; y una vez ese mensaje pasa por una decena de personas, no hacen falta más, el último puede afirmar algo así como que

Ortega investigaba con Ramón y Gasset publicaba libros con Cajal. Y ante este tipo de situaciones, nos referimos a las de vivir entre malas versiones de los originales, pueden pasar básicamente dos cosas. La más esperanzadora es que uno se entere, por cuenta propia o ajena, de que anda navegando entre versiones que no le explican de la misa la mitad; que advierta que le estaban dando gato por liebre. Otra cosa que puede suceder, quizá la peor, es que uno no se percate de la situación en que se encuentra y viva así, entre versiones fraudulentas o limitadas, hasta que sea demasiado tarde.

La Teoría que se da en la formación de profesionales de la educación se ve interpelada por lo que aquí se está diciendo. Esa teoría, por lo menos es lo que uno piensa, debería fundamentarse en originales o en versiones logradísimas de estos. Esa es precisamente una de las razones por las que se levantó la construcción universitaria (Tejerina, 2010). La teoría, vista así, está representada en la conocida metáfora del filósofo neoplatónico del siglo XII Bernardo de Chartres, y también pronunciada por personas como Sir Isaac Newton o Albert Einstein: “Somos enanos a los hombros de gigantes. Podemos ver más, y más lejos que ellos, no por una distinción física nuestra, sino porque somos levantados por su gran altura (Merton, 1990).

Ya se sabe que un buen número de estudiantes, y por supuesto de profesores, no ven el sentido de subirse a esos hombros, y no por una cuestión de vértigo, o por ahorrarse el esfuerzo, nada de eso. El hecho es que se pone en cuestión una premisa: desde esas alturas, que usualmente pertenecen a autores clásicos, personajes antiguos y gente añeja, ya no se puede ver algo que sea interesante. Se piensa que esos colosos fueron levantados por otros, en distintos momentos, diferentes circunstancias y para otros menesteres. Ciertamente, eso último está más claro que el agua, pero da por sentado algo que no está tan claro: ¿esos gigantes tienen fecha de caducidad y son válidos sólo para determinados intervalos de tiempo? Hay razones de peso para decir que existen colosos que son imperecederos, inagotables, perpetuos. No dejamos de recordar sus hitos y hazañas, nombrar y recomendar sus obras, soltar sus citas y frases bandera cuando conviene. En definitiva, nunca bajamos del todo de sus hombros independientemente de la época en la que nos encontremos.

Ahora bien, el actual estado en el que se encuentra esa teoría de gigantes no vive una fácil situación. Parece ser que no acabamos de creernos que la teoría original es algo más que un adorno o una extraña manera de pasar el tiempo libre. Y sin embargo, algo nos dice que esa teoría que cuenta con esos clásicos o sus mejores versiones también se dirige hacia lo que se suele llamar una formación integral del profesional de la educación. Sí, esa teoría era clave precisamente para Wilhelm von Humboldt, y no hace falta repetir lo que tal persona fue para la universidad moderna. Esa teoría facilita el desarrollo todas las fuerzas y energías humanas, no únicamente la razón; forma a la persona de un modo individual, con su propia personalidad; logra una forma bella de lo humano y, por último, potencia una armonía entre el individuo y la comunidad (Abellán, 2008). En todo eso puede verse la influencia de aquellos griegos clásicos que, a ojos de Humboldt, intentaron alcanzar el carácter original del ser humano; y por supuesto, puede asumirse la importancia que tiene saber mucha teoría original antes que copias malogradas o versiones a medias.

Hay que decir algunas cosas antes de que sea tarde, básicamente para suavizar gritos que ponen en el cielo quienes reniegan de estas ideas. Lo primero que hace falta advertir es que esos clásicos de los que venimos hablando no son todos personas momificadas. Hoy hay mucha gente con madera de clásico, del mismo modo que hace siglos hubo cantidad de individuos que no causaron demasiado ruido. Ahora bien, no es de recibo anular a alguien por venir de un pasado lejano, no es necesario prescindir de alguien por ser antiquísimo, eso no es del todo justo. Lo más ecuánime y objetivo es agrupar todas aquellas voces, las de ayer y las de hoy, que tienen algo interesante que

decirnos, reunir a todos con los que sería interesante entablar una conversación. Todo esto enlaza con otro asunto que antes ha salido de refilón, pero que no puede pasar desapercibido. Serán unos personajes y otros, de hace muchísimos años o rabiosamente actuales, pero ¿qué es eso de obligar al estudiante a estudiar una teoría que no quiere y a la que no le ve la gracia?

Esa última cuestión es típica, y todo sea dicho, otro tópico de los que reniegan de lo clásico. Además, no es para nada nueva. La optatividad de estudios, y consecuente fragmentación, comenzó en la Universidad de Harvard a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, cuando el eminente Charles W. Eliot presidía esa prestigiosa institución. Ciertamente, no nos atrevemos a afirmar que una teoría cerrada y como paso previo a todo lo demás, sea mejor que otra de tipo electivo. Lo que sí que aventuramos es que la posibilidad de elegir todo y de todo, facilita que se deje de lado la formación teórica de la que venimos hablando, o en los mejores casos, que se posponga para otra ocasión, para cuando, como suele decirse, se tenga más tiempo libre.

Por supuesto que se podría pensar que todo lo que aquí se está señalando requiere una pedagogía universitaria propia de un pasado, algo así como coloquios entre ratas de biblioteca. Eso no es cierto, pero sí es verdad. No es cierto que esa teoría solo se pueda alcanzar mediante una pedagogía escolástica o algo que se le parezca. Y sin embargo, sí que es verdad que hay algo del pasado de la pedagogía universitaria que mal que pese no pasa de moda, o si se prefiere, con lo que las modas no podrán. Nos estamos refiriendo a esos seminarios, tutorías grupales o como se le quiera llamar, que consiguen que la teoría original adquiera vida. Estamos visualizando esos corros de sillas, no muchas, en las que se sientan estudiantes y profesores que colaboran en la creación de un ambiente idílico, que se presentan allí con un texto previamente trabajado y pensado, cogen una idea de esas de altos vuelos y no la dejan estar quieta, la vuelven y revuelven infinidad de veces (Turkle, 2017).

La teoría de la buena se puede promover de muchas maneras, la mayoría de las cuales ni podemos imaginar ahora porque aún estarán madurando en mentes creativas. Puede estar muy bien que dependa de una Facultad en su conjunto, y también puede ser fantástico que esté en manos de un equipo de profesores o que un par de personas convencidas y entusiastas cojan las riendas y lo organice todo. Ese tipo de cosas no importan demasiado, por lo menos no tanto como que el estudiante no se quede al margen de la teoría de la buena.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, J. (2008). La idea de universidad de Wilhelm von Humboldt, en: Oncina, F. (Ed.). *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)*. pp. 273-296.
- Tejerina, F. (2010). (Eds). *La universidad. Una historia ilustrada*. Madrid: Turner.
- Merton, R. (1990). *A hombros de gigantes*. Barcelona: Península.
- Turkle, Sh. (2017). *En defensa de la conversación. El poder de la conversación en la era digital*. Barcelona: Ático de los libros.



# 9 CUESTIONES RECURRENTE EN (TEORÍA DE LA) EDUCACION: COMPRENSIÓN VERSUS EXPLICACIÓN

---

**Ángel García del Dujo**

*Universidad de Salamanca*

## 1. REFLEXIONES INICIALES...

Dos consideraciones necesitamos hacer, de entrada: una, relativa a la teoría de referencia, y otra, a la actividad profesional, también de referencia, que en este caso es la educación, los profesionales de la educación.

De la primera, en el inicio de la ponencia, cuando se pretende fijar el contexto y objetivo de la reflexión, se dice que

“... lo que digamos en torno a la necesidad de la teoría en la formación de profesionales de la educación va tener como punto de partida y marco de desarrollo el enfoque de la Teoría de la Educación. Entendemos, por tanto, que cabe considerar, por supuesto, la necesidad de otras teorías de carácter filosófico, sociológico, histórico, etc., pero que nosotros no vamos a tratar” (Gil Cantero, Lorenzo Moledo y Trilla Bernet, 2).

Pues bien, procede inmediatamente formular algunas preguntas: ¿en qué enfoque de Teoría de la Educación está pensando la ponencia?, ¿cabe pensar una Teoría de la Educación sin la presencia de componentes, variables, factores, cualesquiera sean sus nombres y apellidos, de esa y otra naturaleza análoga? Decimos esto porque ese punto de partida, que por otra parte la ponencia quiere dejar bien sentado desde los inicios, puede significar un claro condicionante en la forma como se interpreta la función de la teoría en la práctica educativa, es decir, un claro condicionante en la lectura meta-teórica que se hace de la Teoría de la Educación, en esta ocasión a propósito de los rasgos que debe tener para la formación de los profesionales de la educación. De ser de aquella manera, es decir, vista como teoría “vacía”, puede que la teoría educativa más pertinente en la actividad educativa tenga sus límites en la comprensión y crítica de dicha actividad, función claramente insuficiente, en nuestra opinión, para las formas y tecnologías como procede y con las que cuenta hoy —y sobre todo contará mañana— la actividad humana en general, también la educación.

Y de la segunda —la actividad profesional de referencia— queremos decir cuanto antes que, para interpretar con fundamento y rigor el papel y carácter de la teoría que aquella requiere, a la vez que genera, así como el uso que en ella puede hacerse de los resultados de la investigación.

“... nécessite d’abord de comprendre que l’activité professionnelle, *quelle que soit sa nature (droit, médecine, éducation...)* n’est pas une science, mais une pratique qui a voir avec l’incertitude, le jugement, l’utilisation de la science, l’utilisation de certains outils et technologies, les valeurs, etc. Les résultats de la recherche ne sont, dans ce cadre, qu’une source d’information en concurrence avec beaucoup d’autres de nature et d’intensité différentes” (Rey, 20) (la cursiva es nuestra).

Y en esta movilización de tecnologías, valores, incertidumbres y saberes, tácitos y explícitos, experienciales y disciplinares, individuales y colectivos, personales, organizacionales y de contexto, “se la juega” la teoría y la práctica, cualquiera que sea la naturaleza de la actividad profesional, también (la práctica y la teoría de) la educación (OECD, 2019). De manera que -y aquí queríamos llegar en el inicio de nuestra reflexión-, si la teoría, en el caso de la educación, quiere ser comprensiva y crítica de los fenómenos y hechos educativos, ha de ser necesariamente descriptiva y explicativa de la presencia y funcionamiento de factores, componentes o variables intervinientes; de lo contrario, no será ni siquiera comprensiva.

## 2. QUE NOS LLEVAN A PREGUNTAS A FUTURO...

El debate sobre comprensión *versus* explicación no es de hoy. Atrás, muy atrás quedaron estas controversias, que el addendante no tiene interés en recuperar, así como las expectativas de que una mente preclara hiciese compatibles la perspectiva positivista, la hermenéutica y la crítico-emancipatoria —por la lógica de la razón, de los hechos y de los fenómenos, no menos que por la estética de la interdisciplinariedad, incluso de la transdisciplinariedad. Atrás quedó también la mal llamada perspectiva tecnológica -y nunca bien entendida, quizás por una incorrecta interpretación de la práctica, no de la teoría, como acertadamente señala la ponencia (p. 10). Y por el camino han ido apareciendo —con acierto y buena acogida— otras formas de pensar y hacer teoría de la educación, que no son sino otras formas de hacer y de pensar la educación, como corresponde a estos tiempos postmodernos que estamos transitando donde el criterio siempre se inclina por el lado de la(s) utilidad(es) —antes que de la(s) verdad(es), aunque no seré yo quien cuestione que escenarios y momentos hay en que lo útil, aun no siendo verdadero, puede conducir a ello; son éstas cuestiones epistemológicas duras en las que no entramos ahora—, de la(s) diversidad(es), de la(s) identidad(es)...

Con todo —y aquí queríamos llegar en este segundo epígrafe—, nos queda un hilo de insatisfacción que vamos a canalizar en forma de serie de preguntas: teniendo en cuenta los nuevos escenarios y las nuevas realidades de nuestro tiempo, también los nuevos desarrollos disciplinares, así como la evolución de una tecnología que promete superar esos mismos escenarios, realidades y desarrollos disciplinares, y ello en todos los sectores que configuran el mundo de la vida —léase comunicación, movilidad, alimentación, salud, convivencia, producción, habitabilidad,... —, ¿seguiremos moviéndonos en (teoría de la) educación, en esa teoría que se dice imprescindible para los profesionales de la educación, en los límites de la comprensión con tímidas incursiones en el territorio de la explicación?, ¿seguiremos pensando que la neurociencia discurre paralela a (la teoría de) la educación, pero sin posibilidad de cruzamiento?, ¿diremos que se trata solo de un nuevo científicismo en educación?, ¿no habrá algo que nos haga entrever que a lo mejor procede entre nosotros seguir el hilo de la neurociencia social en educación?, ¿seguiremos hablando de formación on line, espacios virtuales de información y formación, sin detenernos a pensar que nos vendría bien contar con una teoría pedagógica *ad hoc*, que en estos momentos no tenemos, una teoría que nos ayude a entender (explicar) si hay algo de nuevo en las formas como se construye el conocimiento en esos espacios, en la forma como se desarrollan ahí los procesos

socio-educativos, y, por ende, nos permita, por ejemplo, protocolizar prácticas y acciones que impliquen activación cognitiva que reduzca ese 25% de tiempo que dedica el profesor a poner orden en clase? Y, por último, ¿será volver a soñar si volvemos a esperar en la confluencia de la neurociencia, la tecnología y la imprescindible relación no mediada en entornos socialmente naturales?, ¿nada tiene que decir aquí la teoría de la educación, esa teoría que se dice imprescindible y encarnada para los profesionales de la educación?, ¿solo comprensión y crítica?

### 3. Y TERMINAR CON DOS EJEMPLOS

El primero es de nuestro tiempo. Recientemente se han publicado los resultados de una investigación financiada por la Fundación BBVA -Detección de buenas prácticas educativas en escuelas de alto valor añadido mediante técnicas de *Big Data*. Uno de los objetivos del estudio —realizado sobre los resultados de PISA 2015— ha sido detectar centros de alto y bajo valor añadido en base a evaluaciones a gran escala con modelos jerárquicos lineales o modelos multinivel, que eliminan la influencia que factores contextuales significativos tienen sobre el rendimiento de estudiantes y escuelas, obteniendo así un índice que informa sobre la parte del rendimiento promedio de las escuelas no explicada por estos factores contextuales, rendimiento promedio que se conoce con el nombre de valor añadido en educación.

A partir de aquí, utilizando técnicas propias del *Big Data/Data Mining* —algoritmo C4.5, Árboles de Decisión— se identifican, de entre el conjunto de variables no contextuales incluidas en las pruebas PISA 2015, aquellos factores capaces de discriminar de manera significativa las escuelas de alto valor añadido de las de bajo valor añadido, obteniendo resultados que hacen aportes importantes a la práctica educativa en los diferentes contextos educativos-familias, profesorado, equipos directivos, escuelas y políticas educativas institucionales. Y no creo que sea necesario continuar trasladando información, que se encuentra en la web correspondiente (Martínez Abad, 2019), para preguntarnos si por esta vía no es posible hoy ya —y sobre todo mañana— hacer teoría de la buena para la práctica en los distintos contextos en los que se proyecta y se implementa la acción educativa.

El segundo ejemplo tiene mucha historia. En torno a 1920 Édouard Claparède, psicólogo y pedagogo conocedor de las corrientes pedagógicas europeas más avanzadas del momento y fundador del Instituto Jean-Jacques Rousseau, primer Instituto de Ciencias de la Educación, se lamenta de que “la escuela moderna no se ha decidido hasta ahora a sacar partido de las conclusiones de los psicólogos o de los biólogos”, siendo la Pedagogía quizá la única disciplina que “aún no ha sufrido su evolución” y permaneciendo la práctica de la educación en un estado “susceptible hoy de las mismas críticas que le dirigías ya Rabelais y Montaigne hace 400 o 500 años”, encuentra, entre otras posibles causas, el hecho de que la Pedagogía haya sido, más que ninguna otra disciplina, el patrimonio de las autoridades (García del Dujo, 1985). La biología, la medicina, el derecho, la filosofía y hasta la teología habían sufrido ya, en opinión del autor, su gran crisis con la apertura de nuevos horizontes y hasta de nuevas realizaciones prácticas.

Casi un siglo después, otro autor de relevancia en investigación en educación denunciaba, en el contexto de L'American Educational Research Association, que “la révolution scientifique qui a profondément transformé la médecine, l'agriculture, les transports, la technologie et d'autres champs au cours du XX siècle a laissé complètement intact le champ de l'éducation” (Slavin, 2002).

Pues bien, la pregunta se hace inevitable ¿se dirá en el futuro algo similar respecto de (la teoría de) la educación de esta nuestra época?



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GARCÍA del DUJO, Á. (1985) *Museo Pedagógico Nacional. Teoría educativa y desarrollo histórico*. Ediciones Universidad de Salamanca, 1985.
- GIL CANTERO, F.; LORENZO MOLEDO, M. M. y TRILLA BERNET, J. (2019) *La teoría en la formación de profesionales de la educación*. Málaga, Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.
- MARTÍNEZ ABAD, F. (2019) *Escuelas eficaces*. <https://www.efibigdata.com>
- REY, O. (2014) *Entre laboratoire et terrain: comment la recherche fait ses preuves en éducation*. Dossier de veille de l'Institut Française de l'Éducation, 89, Janvier. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=89&lang=fr>
- OECD (2019) *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- SLAVIN R. E. (2002) Evidence-based education policies: transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31,7,15-21.

# 10 LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA ENCRUCIJADA

---

**Bernardo Gargallo López**

**Cruz Pérez Pérez**

*Universidad de Valencia*

## 1. INTRODUCCIÓN

Felicitemos a los ponentes por un trabajo excelente y sugerente, que da pie a la realización de diferentes comentarios y digresiones.

Vaya por delante nuestra defensa de la teoría, y de la Teoría de la Educación en particular. Nuestros alumnos nos oyen decir a menudo que la mejor práctica es una buena teoría, que, sin teoría, sin poder dar razones fundamentadas de lo que hacemos en educación o decimos que hay que hacer, no podemos considerarnos profesionales.

No compartimos las posiciones antipedagógicas y anti-teóricas. Los casos de buenos profesores que no sabían pedagogía no son más que excepciones que confirman la regla. La vocación es importante, pero es imprescindible tener buena formación teórica.

Quizá el alejamiento de la práctica de los “expertos” en educación y refugiarse en la “academia”, cuya producción demasiadas veces se retroalimenta a sí misma, hayan influido en esas posiciones. Muchas investigaciones y publicaciones sólo las ven quienes, a su vez, investigan y publican, pero no los profesionales<sup>18</sup>. La pedagogía, la buena pedagogía, y la buena Teoría de la Educación, están para resolver problemas, para atacar asuntos educativos relevantes, para aportar evidencias. Para ello hay que intervenir y realizar investigación aplicada, no solo básica. También nosotros, porque no somos filósofos sino pedagogos. La tercera parte de la ponencia abunda en buenos ejemplos del compromiso con la acción de los teóricos de la educación españoles.

La afirmación de Levy, recogida en la ponencia, de que cuanto más experto se siente en una materia menos cualificado se ve para entender las dificultades por las que pasan quienes la están aprendiendo, revela, simplemente, desde nuestro punto de vista, falta de formación y sensibilidad pedagógica, que ayudan, precisamente, a ponerse en lugar de ese aprendiz, a entender sus dificultades en la construcción del conocimiento, a analizar dónde se producen los errores y cómo aprovecharlos.

---

<sup>18</sup> ¿Imaginan ustedes un médico que no consultara revistas científicas ni asistiera a congresos? En las profesiones educativas es más que usual.

## 2. LOS NIVELES DE LA TEORÍA

En el nivel jerárquico más elevado la Teoría de la Educación puede identificarse con la misma Pedagogía, como construcción científica sustantiva y autónoma sobre la educación, que incluiría la “Pedagogía” y las “Pedagogías” (valga la distinción, ya clásica, entre Teorías sustantivas e interpretativas, o entre Pedagogía y Ciencias de la Educación).

En un segundo nivel puede contemplarse como disciplina científica, con todo lo que ello supone de objeto de estudio, métodos científicos asociados, fines, entramado teórico construido, etc. Como tal disciplina es la sucesora de la Pedagogía General. En un momento determinado se adoptó la denominación anglófila de Teoría de la Educación en nuestro país (reunión de 1982, de fundación del SITE)<sup>19</sup> (Jover, González Geraldo y López Francés, 2014). Clásicamente se toma la obra de Moore (1980) como referente, aunque la denominación, originaria de Kant, ya tenía una larga trayectoria en el ámbito anglosajón (Naval, 2008).

Su cometido fundamental es el estudio, descripción, interpretación y comprensión de la intervención pedagógica general para derivar normas para la práctica, integrando teoría-praxis.

Esa disciplina “matriz” se subdivide en disciplinas docentes, que abordan tópicos relevantes de la misma (Teoría de la Educación, Comunicación y Educación, Teoría de los procesos educativos, etc.). Es este tercer nivel, el de disciplina académica/docente, asignatura de plan de estudios, el que centrará nuestro análisis. Esta disciplina coadyuva a la formación de las profesiones educativas, al menos en los lugares en que ha sido posible incluirla en los planes de estudios.

## 3. TEORÍA DE LA EDUCACIÓN, DISCIPLINA DOCENTE. LAS “FRONTERAS”

Tenemos un problema de encaje o de fronteras epistemológicas, que afecta a la Pedagogía en España, por los solapamientos y la falta de demarcación específica de los campos de conocimiento (Gargallo, 2002; Larrosa, 1990), tarea nada fácil, por otra parte, porque el trazado de esas fronteras no es sólo cuestión científica, sino “política” y de intereses<sup>20</sup>.

El problema tiene que ver, entre otras cosas, con el origen germánico de la Pedagogía, lo que confiere a ésta características específicas, con una vinculación muy clara a la Filosofía, y con el origen anglófono de la Teoría de la Educación, más preocupada por la fundamentación científica del saber sobre la educación, más pragmática y orientada a la normativización de la acción educativa. Los solapamientos son claros con la Filosofía de la Educación, pero también con la Didáctica y sus materias, como la Teoría del Currículum.

La tradición germánica es la de la Pedagogía y la Didáctica y la anglófona la de la Teoría de la Educación y la Teoría del Currículum. La confluencia en España de las dos tradiciones provoca los problemas aludidos, porque en el ámbito anglófono la Teoría de la Educación es Teoría del Currículum y no existe la Didáctica tal como nosotros la conocemos (Colom, 1992).

---

<sup>19</sup> Los firmantes entienden la opción tomada por los “fundadores”, pero no saben si la decisión de ir más allá de la Pedagogía General y de sustituirla por la Teoría de la Educación, fue la mejor elección estratégico-política, sin entrar en cuestiones epistemológicas. Un reajuste de la Pedagogía General hubiera permitido adecuarla, y también “marcar” territorio disciplinar y consolidar su presencia en los planes de estudios. ¿Quién iba a discutir la presencia de la Pedagogía en la formación de las profesiones educativas? Sí ha ocurrido con la Teoría de la Educación.

<sup>20</sup> Quienes participamos en la elaboración de los planes de estudios sabemos que muchas veces no se diseñaron tanto en función de las competencias exigibles a los graduados, como desde la defensa del territorio curricular de los profesores o de intereses de determinados grupos.

De hecho, entre las redes de la EERA no aparece Teoría de la Educación, sí Filosofía de la Educación, Currículum y Didáctica.

El nombre, los contenidos y descriptores de alguna de las materias de Didáctica en la Universidad de Valencia, son más que ilustrativos de lo que decimos: “Didáctica: Cultura y Educación en la sociedad actual”, “Los sujetos, los contextos y los procesos de aprendizaje” ¿No es esto Teoría de la Educación? En otras universidades hay situaciones similares. Un problema de difícil solución, por las razones antes esgrimidas.

#### 4. ALGUNAS CUESTIONES IMPORTANTES EN LA MATERIA

Coincidimos con la ponencia en la relevancia de las aproximaciones comprensiva y crítica en la formación de profesionales. No tenemos nada claro que deba primar sobre los componentes descriptivo y explicativo. Los contenidos que se abordan desde las materias de Didáctica son, en muchas ocasiones, más Filosofía de la Educación —limitada a la teoría crítica—, que diseño curricular e instruccional, que sería consustancial a la Didáctica, al menos desde nuestro punto de vista. Si no se aborda el componente descriptivo y explicativo desde la Teoría de la Educación es muy posible que el alumnado no lo encuentre en otras disciplinas universitarias.

Estamos de acuerdo con la ponencia en dar preeminencia a las “teorías de la acción educativa”, frente a las del “hecho educativo”, casi más por condicionantes estratégico-temporales —tenemos muy poco tiempo para la materia<sup>21</sup>— que por cuestiones de convicción personal o epistemológicas, pero no desestimaríamos la referencia a las teorías del hecho educativo, por las mismas razones antes expuestas. La educación es hecho, acción, proceso y resultado, y todas son caras de la misma moneda, que conviene atender.

Para nosotros siguen siendo pertinentes preguntas como: ¿Qué es la educación y el proceso educativo? ¿Cómo se hace? ¿Por qué se hace así y no de otra manera?, ¿Cómo ha de hacerse para hacerlo mejor? Ello nos lleva a la necesidad de contemplar en la materia el hecho educativo, la acción y el proceso educativos, sin desestimar, sino todo lo contrario, el componente teleológico y axiológico.

Los que firman este trabajo siguen defendiendo el enfoque tecnológico, entendido como actuación racional con conocimiento de causa, basada en el conocimiento científico disponible, y entiendo que la Pedagogía no puede no ser “tecnológica”, en el sentido rico del término.

Siendo conscientes de las características de inmediatez, singularidad, vinculación al contexto, etc. de la acción educativa, existen regularidades que afectan a los procesos educativos y a la respuesta del educando<sup>22</sup>. Ello posibilita diseños más rigurosos y fundamentados de la acción educativa —convertida así en pedagógica— para su mejora. Hemos ido acumulando suficientes evidencias sobre el proceso educativo: hay modos, métodos, procedimientos y diseños mucho más pertinentes y eficientes, al tiempo que eficaces, para el logro de los objetivos educativos, abordando éstos no desde la pura racionalidad instrumental y tecnocrática —medios para fines dados—, sino desde una perspectiva crítica sobre los fines. Otro tipo de planteamientos pueden llevar a actuar desde la pura intuición, la opinión no fundamentada, la experiencia no suficientemente reflexionada; en último término, a las “ocurrencias”.

---

<sup>21</sup> En la Universidad de Valencia coexistían dos materias de 9 créditos: Pedagogía General en 1º y Pedagogía Sistemática en 5º, reducidas a una Teoría de la Educación de 9 en el último plan de licenciatura; en los actuales grados la materia sólo dispone de 6 créditos.

<sup>22</sup> Evidentemente, las “legalidades” serán estocásticas o probabilísticas, no determinísticas

Teniendo en cuenta, además, la evolución de la tecnología educativa: etapa conductista/positivista (Aznar y otros, 2010), —interpretación restrictiva del aprendizaje, diseño instruccional por objetivos operativos, tecnología de modificación de conducta—; etapa cognitivista, más posibilista y potenciadora del aprendizaje autónomo —modelos de arquitectura cognitiva, de solución de problemas y de aprendizaje experto, programas de entrenamiento cognitivo, programas de aprendizaje autorregulado, etc.—; y etapa constructivista y socio-cognitiva —aprendizaje por reestructuración, construcción de significados, creación de entornos ricos de aprendizaje, aprendizaje compartido, cooperativo, cognición situada, metacognición compartida, tareas y evaluación auténticas, etc.—, que lleva a planteamientos mucho más ricos y sugerentes.

Es cierto que la aproximación tecnológica ha de complementarse con la perspectiva artística y la crítica —procedimientos como la Investigación en la acción o la aportación de la experiencia acumulada, especialmente cuando es reflexiva y se comparte con otros—, permiten generar teorías prácticas y aportan conocimiento para mejorar la acción, pero no dejan de ser, desde nuestro punto de vista, aproximaciones “cuasitecnológicas”, que, en un momento determinado, pueden convertirse en tecnológicas, si se someten al debate público de la comunidad científica y a la posibilidad de justificación.

Un ejemplo: el TDAH, se aborda, hoy, desde planteamientos tecnológicos —diagnóstico cuidadoso con protocolos rigurosos, métodos de tratamiento con técnicas conductuales, cognitivo-conductuales y cognitivo-sociales, muy eficaces— y desde aportaciones derivadas de la práctica y de la reflexión sobre la práctica —vía “cuasitecnológica”—. De hecho, las publicaciones “serias” sobre el problema recogen aportaciones de los profesores y educadores que han trabajado con niños hiperactivos y aportan procedimientos, no directamente derivados de las ciencias fundamentadas, útiles y funcionales: determinada disposición del entorno físico del aula, modos de interacción especiales con el niño hiperactivo, presentación de las explicaciones con determinadas claves, explicitación de las normas de conducta, etc.

Para terminar —no hay espacio para más—, no podemos eludir las cuestiones epistemológicas básicas, sobre el saber de educación, porque nuestra disciplina es la adecuada para ello. Si ella no lo hace, posiblemente nuestros estudiantes acaben el grado sin tener claro su estatuto epistemológico y la red de disciplinas, vinculaciones y sinergias existentes en el mapa disciplinar de los estudios de las profesiones educativas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colom, A.J., (1992). El saber de la Teoría de la Educación. Su ubicación conceptual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 4, 11-20.
- Aznar, P., Gargallo, B., Garfella, P.R. y Cánovas, P. (2010). *La educación en el pensamiento y en la acción. Teoría y praxis*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gargallo, B. (2002). La Teoría de la Educación. Objeto, enfoques y contenidos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, 19-46.
- Jover Olmeda, G., González Geraldo, J.L. y López Francés, I. (2015). Memoria y reconstrucción de la Teoría de la Educación. Relato de archivo y rememoración. En T. Rabazas Romero (coord.), *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación* (pp.129-147). Madrid: Síntesis.
- Larrosa, J. (1990). *El trabajo epistemológico en Pedagogía*. Barcelona: PPU.
- Moore, T.W. (1980). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza.
- Naval, C. (2008). *Teoría de la Educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: EUNSA.

# 11 LA TEORÍA PEDAGÓGICA COMO CODICIA DE SENTIDO Y MACROENUNCIADO DE TRANSFORMACIÓN

---

**Carmen Gil del Pino**

Universidad de Córdoba

## 1. REALIDAD E IDEALIDAD DE LA ACCIÓN EDUCATIVA: TEORÍA PARA LA ILUSIÓN

Para empezar, podemos reconocer con Freire que la educación es una “palanca de transformación social” (1984, p. 88), transformación que, según el autor, requiere tanto formación científica como sueños y utopías. “Lo que no es posible siquiera -proclama- es pensar en transformar el mundo sin un sueño” (2001, p. 64). Esta perspectiva es adoptada también por Habermas (1987), quien afirma que los proyectos educativos necesitan el agujón utópico.

Pues bien, tales afirmaciones nos llevan a definir la actividad pedagógica como un itinerario practicable entre la realidad y la idealidad, entre lo que sucede y lo que debe suceder. La tarea del profesional de la educación consiste precisamente en desplazar la acción hacia la utopía. En él confluyen, pues, y se provocan, el devenir y el porvenir, la expectación y la acción, el hecho arquetípico y el codiciado, la pragmática y el sueño... y los segundos términos de estos binomios residen, precisamente, en sus concepciones teóricas. Hay, pues, que prestar atención a las mismas si es que aspiramos a depurar con cierto rigor su poder, pues contienen el macroenunciado de la transformación, un macroenunciado mediante el que invitan a adentrarse en el territorio de la ruptura y la transgresión de la realidad. Las teorías brindan, pues, un universo de posibilidades cognoscitivas y afectivas que ayudan a conferir significado y proyección a la experiencia profesional, pues tienen la virtud de provocar la abstracción y el distanciamiento de ella para encontrarle sentido.

Ahora bien, no todas presentan tal potencialidad. En la introducción a su libro *Poder, educación y conciencia* (1990, p. 14), Bernstein dice lo siguiente:

Las teorías están ahí no para usarlas como representativas del discurso legítimo que hay que decir en orden a ser considerado una persona importante sino para interrogarlas. Ellas deben ser interrogadas, pues no portan legitimidad en sí. Su legitimidad es una función de lo que es su práctica”.

Estamos ya, pues, en condiciones de afirmar, en línea con los planteamientos de Gil Cantero, Lorenzo y Trilla (2019), que es preciso traspasar la superficie del *hecho educativo* que brindan las teorías descriptivas y explicativas y acceder al trasfondo del mismo a través de las comprensivas y críticas. Lo mismo que el arquitecto precisa saberes sobre los fundamentos y los fines de la construcción y no sobre su realidad factual, el educador requiere un pensamiento crítico que le permita horadar la epidermis del fenómeno en cuestión y descender a sus profundidades. Nos

explicaremos mejor de dos maneras posibles: primero, mediante una anécdota; después, mediante un argumento de autoridad.

En cierta ocasión, nuestro admirado maestro Luis Sánchez Corral, catedrático de *Didáctica de la Lengua y la Literatura* de la Universidad de Córdoba ya desaparecido, nos confesó el desencanto y la pesadumbre sentidos por él al descubrir que su libro *Semiótica de la publicidad. Narración y discurso* (1997), con el que introducía a los maestros en formación en el relato propagandístico para combatirlo, era utilizado también por estudiantes de *Publicidad* para incorporarlo a su futura práctica profesional.

El argumento de autoridad comprometido pertenece a Aristóteles (1999), quien distingue entre *cosas que no pueden ser de otra manera y cosas que sí lo pueden ser*. Las primeras son necesarias y no admiten deliberación, pues “no es posible deliberar sobre lo que es necesariamente” (p. 92). Las segundas incorporan dos modalidades, la *producción* y la *acción*, que para el estagirita son dos disposiciones de género bien distinto. Mientras que la primera de las dos — *τέχνη*— es una actividad técnica que no requiere reflexión y cuyo fin es distinto de ella, la acción — *πρᾶξις*— es una actuación prudente, o sea, una práctica sometida a revisión continua cuyo fin radica en ella misma. *Hacer*, pues, frente a *obrar*, *τέχνη* frente a *πρᾶξις*, *acción productiva* frente a *acción moral*. He aquí el dilema ante el que se halla el profesional de la educación.

Tanto la anécdota como el argumento presentados anteriormente nos invitan a asumir la idea de Kant de que sin antagonismo no hay progreso o la de Hegel de que progresamos acercando contrarios. “El papel del educador problematizador es el de proporcionar [...] las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la ‘doxa’ por el conocimiento verdadero, el que se da al nivel del ‘logos’” (Freire, 1983, p. 92), y el ‘logos’ es pensamiento y palabra, razón y voz, conciencia y diálogo. O lo que es lo mismo y concilia todos los opuestos: sentido.

En efecto, la actividad educadora ética exige tomar conciencia del sentido de las propias acciones, es decir, realizar una indagación autorreflexiva sobre ellas desde el presupuesto básico de que siempre son susceptibles de mejora. Porque la acción moral aristotélica no es una acción exenta de errores sino una sometida a la revisión permanente del que la realiza y al juicio público.

De manera casi segura, el profesor Sánchez Corral estaría de acuerdo con el planteamiento que acabamos de expresar en su doble calidad de macroestructura cognoscitiva sobre los fines del trabajo docente y de argumentario sobre el rumbo tan poco optimista por el que se estaba deslizado su ya referenciado libro. Digamos que el relato dual que brindaría la teoría sería este: sobre los fines, que son el componente esencial de la pedagogía, “que el que ignora a qué puerto se dirige no tiene ningún viento bueno” (Séneca, 2012, p. 193); y sobre el libro, que al hacer de la publicidad un objeto escudriñable había hecho también de ella un objeto mejorable (acción moral), pero puesto en otras manos y sirviendo a otros objetivos se transmutaba en una mercancía académica (acción productiva).

## 2. LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN O LA FUERZA QUE EMPUJA HACIA ADELANTE

Si el anverso de la teoría es, tal y como venimos defendiendo, el señalamiento de los principios y los fines de la acción educativa, el reverso sería, consecuentemente, su poder de empujar hacia ellos. Porque no basta con hacer comprender los fundamentos y los propósitos de la educación. El planteamiento es bastante más incisivo, dado que la epistemología no deja de ser un fracaso si no procura estrategias encaminadas a la apetencia de los mismos. Comprender, pues, para apetecer. Es por lo que nos pronunciamos a favor del *conocimiento como motivación*.

Ahora bien, la motivación exige aplicar una mirada nueva sobre la realidad, una mirada apelativa —que llame, que pregunte, que golpee— e implicativa —que comprometa—. No se trata

de explicar el estado de las cosas (ex: fuera) sino de implicarse (in: dentro) y complicarse (con: juntamente) en ellas. A fin de esclarecer de manera ilustrativa esta idea y haciendo uso, una vez más, del razonamiento analógico, aduciremos una vivencia de Paulo Freire relatada en su libro *Pedagogía de la indignación* (2001) y también, con mayor crudeza si cabe, en *A la sombra de este árbol* (1997).

Cuenta el pedagogo brasileño que una mañana lluviosa y soleada, propia de los trópicos, paseaba con un joven educador por un barrio de chabolas de Olinda, al nordeste de Brasil. Iban, dice, con el alma abierta al mundo, dispuestos a tropezarse con el dolor humano y a preguntarse qué podían hacer, como educadores, ante el mismo. Más allá de las chabolas había un extenso terreno usado como vertedero público en el que estas personas buscaban algo que los mantuviera vivos. Una familia retiró de la basura hospitalaria trozos de mamas amputadas para preparar con ellos su comida del domingo.

Tenemos ya servido el ejemplo de mirada apelativa e implicativa en este dardo directo que nos lanza Freire. Se trata de una mirada que requiere tornar los ojos a la realidad, una realidad que no se presenta espontáneamente sino que hay que componer. La virtud de esta manera de percibir reside en que proporciona un convencimiento más hondo que el intelectual, el convencimiento de los nervios y de las vísceras. Así, el sujeto que la ejerce queda automáticamente vinculado y convertido en *sujeto deseante* de transformación y en luchador terco e incorregible. Es la mudanza que experimentó Freire, cuya vida fue pura lucha y puro sueño. Tan grande es la energía que proporciona esta mirada. Acaso nuestros exalumnos de Educación Social estén ya armados con ella tras realizar la tarea que cada año les proponemos consistente en recorrer la ciudad —Córdoba— con ojos de educadores sociales, que son —les decimos— unos ojos nuevos dotados de una exquisita sensibilidad ante los que las cosas se presentan como por primera vez, por vistas o manoseadas que estén. No podíamos hallar más precisa y fecunda fórmula para señalar el camino de la transformación. A través de estos ojos finos y penetrantes los educadores sociales en formación descubren, con lamentable veracidad, la existencia de dos ciudades, una de cara risueña y luminosa que se refracta en el iris del Guadalquivir y es cuatro veces *Patrimonio de la Humanidad* y otra reclusa tras las murallas y el río que se encuentra achicharrada de sol y sin pan ni trabajo.

He aquí el germen de la transformación. Este poder de mirar el mundo con una mirada limpia y de fundar realidades constituye la energía motriz para el desarrollo de los educadores. En otro lugar dijimos (2004) que el acercamiento emocional a las situaciones produce en ellos efectos viscerales que mueven, necesaria y juntamente, su pensamiento y sus afanes. Entre *pensar* y *hacer* se instaura, pues, un pacto de identificación gobernado por el deseo, identificación que se suma a la ya establecida entre *pensar* y *ser* por filósofos como Descartes (2011), quien se define a sí mismo como *res cogitans*, es decir, como un conjunto de ideas principales o una actividad de su propia conciencia. Tal planteamiento, el *cogito ergo sum* cartesiano, nos autoriza a concebir y a defender la idea de que *el pensar funda la existencia*. La teoría es, entonces, el *hacer* y el *ser* de los educadores, o lo que viene a significar lo mismo, su empresa (ética) y su mismísima sustancia.

### 3. A MODO DE CIERRE

Llegados a este punto nos atrevemos a arriesgar, con todas las precauciones que se deseen, que en este largo rodeo hemos ganado alguna claridad sobre la naturaleza de la teoría. Si admitimos, una vez más, el pensamiento de Wittgenstein (1981) concentrado ahora en las sentencias “el sujeto pensante, representante, no existe” (5.631) y “mundo y vida son una misma cosa” (5.621), admitiremos también que la teoría no es un sistema abstracto para la autocomplacencia



“instalado sin retorno en el Olimpo” (Gil Cantero, Lorenzo y Trilla, 2019, p. 17) y convertido en “meta-meta” (Apple, 1996a, p. 19). Tampoco “un tocar la lira a buen precio mientras Roma arde” (Apple, 1996b, p. 153). Es, en términos metafóricos, carne (o vida) y codicia de sentido y de transformación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M.W. (1996a). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M.W. (1996b). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- Aristóteles (1999). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Descartes, R. (2011). *Meditaciones metafísicas*. Madrid: Alianza editorial.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*, Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Gil Cantero, F., Lorenzo, M. y Trilla, J. (2019). La teoría en la formación de los profesionales de la educación., Ponencia en *Formar para transformar: cambio social y profesiones educativas*. XXXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Torremolinos (Málaga), del 17 al 20 de noviembre de 2019.
- Gil del Pino, M.C. (2004). *Escuela y clase social desfavorecida. Estudio de las relaciones a través del análisis del discurso en un centro educativo de una barriada marginal de Córdoba*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Madrid: Taurus.
- Sánchez Corral, L. (1997). *Semiótica de la publicidad. Narración y discurso*. Madrid: Síntesis.
- Séneca (2012). *Cartas a Lucilio*. Barcelona: Editorial Juventud.
- Wittgenstein (1981). *Tractatus lógico-philosophicus*. Madrid: Alianza Universidad.

# 12 CONSTRUIR EL ÁMBITO DE LA AFECTIVIDAD. EDUCANDO LA DIMENSIÓN AFECTIVO-EMOCIONAL

---

**M<sup>a</sup> del Carmen Gutiérrez Moar**

*Universidade de Santiago de Compostela (USC)*

## 1. INTRODUCCIÓN

La red académica Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE) [<http://www.redsite.es/>] nace en 1982 para “consolidar el conocimiento teórico de la educación y abrir nuevas líneas de análisis e investigación” (Gil, Lorenzo y Trilla, 2019, p. 25) Red también testigo de nuestra historia al mostrarnos que allá por el año 2006 el *XXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* titulado: «Las emociones y la formación de la identidad humana» (Santa Marta, Universidad de Salamanca) nos adentraba como dicen Gil, Lorenzo y Trilla (2019) en que los y las teóricos/as de la educación emprendieron acciones con temas abiertos y sensibles a problemas y necesidades emergentes que solicitaban respuestas desde la educación, para contribuir a mejorar la formación de graduados/as (formación inicial) y profesionales (formación en servicio). Hecho que sirvió para precisar líneas y equipos de trabajo que cuentan con áreas investigación e intervención que se fueron consolidando.

## 2. QUÉ ES EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN

El ámbito de educación es un concepto con significado propio desde el conocimiento de la educación. Está asociado al carácter y sentido de la educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención, a las áreas de experiencia y a las formas de expresión, con la finalidad de ajustarse a cada acto educativo (Tourriñán, 2014).

El debate pedagógico de la construcción de ámbitos, nos conduce a diferenciar entre la pedagogía de las dimensiones generales de intervención, de las formas de expresión y las áreas de experiencia. Y, desde el conocimiento de la educación, a definir técnicamente tres acepciones de las áreas culturales como instrumento de educación: como ámbito general de educación, ámbito de educación general y ámbito vocacional y profesional.

Construir ámbitos de la educación implica las particulares siguientes (Tourriñán, 2015): Se conforman desde áreas culturales, adaptados a las formas de expresión de cada área, reconocen y respetan las finalidades extrínsecas de la educación (valor social) junto a una configuración espacio-temporal, generan valores educativos singulares al ámbito, la formación enlaza procesos de auto y heteroeducación, crean procesos de intervención pedagógica desde las dimensiones generales de intervención, en el concepto de educación son elementos significativos: carácter y sentido, forman parte de la educación común y general de los educandos, mantienen un sentido

vocacional y profesional asociando dominio teórico, tecnológico y práctico y son reconocibles como área de experiencia. Educación «CON»...

Los ámbitos de la educación, permiten que cada área cultural se reconozca como educación. Touriñán (2015 y 2016) explica así, que la pedagogía cambia información en conocimiento y conocimiento en educación. La Pedagogía se ocupa de la arquitectura de ámbitos, porque cada uno, convierte las áreas de experiencia en instrumento y meta de la educación, atendiendo a los componentes del ámbito que entiende la Pedagogía, como conocimiento de la educación, que solo es válida si sirve para educar.

### 3. EL ÁMBITO DE LA AFECTIVIDAD

El ser humano a lo largo de la vida protagoniza experiencias afectivo-emocionales. Aprende a sentir emociones, valorar sensaciones, abrazar, besar,... mirar, escuchar, compartir y contagiarlas. Experiencias, subjetiva y objetiva, que revelan cómo las vivencias se mueven de dentro a fuera y viceversa.

La afectividad como ámbito, genera cambios en personas, grupos y en la educación. Fija el sentido y conciencia de ser sensible y de la repercusión positiva que tiene para el desarrollo integral, donde la atmósfera afectivo-emotiva facilitará el proceso de enseñanza-aprendizaje [*educar «con» la afectividad*].

El conocimiento afectivo-emotivo es un componente de la acción educativa con tres sentidos técnicos: ámbito general de educación, ámbito de educación general y ámbito vocacional y profesional. En los dos primeros, hablamos de la “*educación «por» la afectividad*” y en el tercero, de la “*educación «para» la afectividad*”.

En la configuración de la educación afectivo-emocional, no es igual «conocer la afectividad» como finalidad general de la educación (relación valor-sentimiento), «enseñar la afectividad» como finalidad específica del área afectivo-emocional donde se configura la experiencia sentida de valores y competencias relativos al apego y emotividad (educar «con» la afectividad) y buscar el desarrollo vocacional y la carrera profesional de los profesionales de la educación.

La dimensión afectivo-emotiva como necesidad de ciclo vital se manifiesta desde los primeros años de vida, experimentando las resonancias afectivas del ambiente, derivadas de su relación con las figuras de apego (parentales y/o subsidiarias<sup>23</sup>) vínculo fundamental para sobrevivir y desarrollarse. Relaciones de afecto que se van abriendo hacia «los otros» en un proceso gradual y recíproco hacia más familiares (abuelos, tíos, hermanos,...), amigos y a nuevos contextos socializadores (barrio, ciudad, escuela, etc.). Ampliamos la experiencia relacional, produciendo conexiones desde la familia a la reciprocidad del grupo de iguales y compañeros (amistad) centrada en la voluntad, afectividad, seguridad y empatía. Otras conexiones son los lazos docente-docente; docente-discente y discente-discente, relaciones de pareja, etc. Este estilo de apego infanto-juvenil influirá significativamente en los procesos socioemocionales escolares, para elegir amigos y pareja, en el trabajo,... así como en la calidad de las distintas relaciones afectivo-emotivas a establecer con personas significativas en la edad adulta existiendo una evolución y transformación del apego infanto-juvenil, adulto y al expresado en la vejez.

Desde el apego experimentamos y aprendemos qué es el afecto y si el ser humano es «aceptado» por los demás. Esta vivencia es la clave para un desarrollo seguro, estable y satisfactorio

---

<sup>23</sup> Las personas que, en ausencia de los progenitores o tutores legales, asumen el cuidado y la protección de los menores temporal o continuamente.

porque el afecto se «da» y se «recibe» como un acto de generosidad siendo esencial para la especie humana.

El concepto de afectividad para Rojas (1989, p. 18) es el “modo en que somos afectados interiormente por las circunstancias que se producen a nuestro alrededor”. Es un marco: endógeno-personal y exógeno-relacional fundamental para la vida psíquica; porque todas las funciones internas generan un proceso evolutivo integrado, equilibrado e interfuncional (sensorio-perceptual, memoria, pensamiento, lenguaje, cognición, afecto, etc.), hacia la persona que posea una «tonalidad afectiva» segura y estable entre emociones, sentimientos, pasiones, estados de ánimo, motivaciones y sentido del humor.

La afectividad como ámbito general de la educación busca el desarrollo integral. Cualquier modelo educativo que lo obvie estará incompleto. Si las instituciones educativas comprenden el ámbito afectivo-emocional, facilita la transferencia a la vida relacional (educativa y social) y profesional de forma activa y eficaz. Hoy sabemos que alcanzar un desarrollo afectivo-emocional pleno, nos introduce en las relaciones interhumanas y los lazos que unen al sujeto con su medio sociocultural y profesional.

La conceptualización afectivo-emocional considera el ser humano sometido a procesos de asimilación-acomodación y adaptación que garanticen un equilibrio óptimo entre los componentes individual y social, porque la vida humana es un «coexistir». El ser humano desarrolla su proyecto vital adquiriendo valores y competencias que relacionan apego, urdimbre afectiva, sensibilidad y sentimiento de lo humano. Estamos ante la configuración de la afectividad como ámbito de Educación General para el mantenimiento del proyecto vital, educativo, social y profesional desde las experiencias afectivo-emotivas singulares de las personas.

El ámbito afectivo-emotivo como práctica profesional y vocacional, es la competencia pedagógica para capacitar a los profesionales de la educación para utilizar el desarrollo del ámbito de la afectividad como instrumento y meta de la acción educativa, entrando en la labor de crear un proceso educativo intencionado y sistemático que eduque la dimensión afectivo-emotiva, es decir, en cómo se ENSEÑA y se APRENDE.

Esta educación afectivo-emotiva posee objetivos, contenidos y evaluación; desarrollando en los educandos un proceso de enseñanza-aprendizaje cuya propuesta formativa tenga como fin la comprensión y aplicación de lo aprendido a su vida diaria como búsqueda del bienestar emocional y felicidad, pues es modificable a lo largo del ciclo vital. Este protagonismo bidireccional entre educadores y educandos, nos conduce a la determinación de la autonomía y co-responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje afectivo-emocional para poder entender que la trilogía pensar, sentir y actuar sea una realidad armónica en cualquier espacio y tiempo. Esta propuesta formativa, vincula el dominio teórico, tecnológico y práctico del área de la afectividad como manifestación creativa y elegida por cada uno para que conocer, enseñar, investigar y realizarse afectiva y emocionalmente.

Para educar la dimensión afectivo-emocional las artes son el ámbito apto para integrar todas las dimensiones generales de intervención (inteligencia, voluntad, afectividad, carácter y personalidad). Particularmente, el arte como ámbito cultural atrae la importancia afectivo-emotiva de la vida. La formación afectivo-emocional a través de las artes concretamente con la música, porque es uno de los lenguajes de nuestra afectividad y el séptimo arte —cine— como medio de expresión y aprendizaje afectivo-emocional. Es una educación afectivo-emocional «para» dos artes: música y cine creando en los discentes destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida. Estamos hablando de la educación «por» las artes estableciendo que las artes facilitan el paso de la educación de la

sensibilidad y del sentimiento en el individuo, convirtiéndose en instrumento adecuado para la educación afectivo-emotiva.

El ámbito afectivo-emotivo como práctica profesional y vocacional, nos adentramos en una segunda consideración del afecto y las emociones, porque facilitan la enseñanza y el aprendizaje de otras dimensiones generales de intervención, de los contenidos que se trabajen en otras las áreas culturales, así como en los distintos ámbitos de la educación. Estamos hablando de la importancia de los componentes afectivo-emotivos en las relaciones entre educadores y educandos, porque tienen un potencial importante en la promoción del ajuste social, el aprendizaje y el éxito académico asociados a todo lo que es reconocido como valioso para convertirse en objeto de enseñanza para ser aprendido.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Asensio; J. M.; García Carrasco; J.; Núñez Cubero, L. y Larrosa, J. (Coords.) (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel [Libro y CD].
- Gil Cantero, F.; Lorenzo Moledo, M<sup>a</sup> M. y Trilla Bernet, J. (2019). La teoría en la formación de los profesionales de la educación. (Ponencia 1-SITE 2019). Ponencia presentada al XXXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación titulado: *Formar para transformar: Cambio social y profesiones educativas*. Universidad de Málaga. Celebrado en Torremolinos (Málaga), del 17 al 20 de noviembre de 2019.
- Gutiérrez Moar, M C. (2016). La afectividad como ámbito de educación: Aproximación al diseño educativo del ámbito. En J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords.) *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación: La función de educar* (pp. 207-233). Calí-Colombia: Editorial Redipe.
- Gutiérrez Moar, M<sup>a</sup> C. (2018). Educar con la afectividad. Aproximación al diseño del ámbito de educación. En J. M. Touriñán López y S. Longueira Matos (Coords.) *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía General y Aplicada* (pp. 377-402) Santiago de Compostela: Andavira.
- Rojas, E. (1989). *El laberinto de la afectividad*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Touriñán López, J. M. (2014). La construcción de ámbitos de educación. Una aproximación a la relación entre áreas de experiencia cultural y educación desde la mirada pedagógica. En M. Agís Villaverde y Otros. (Coords.) *Cultura, educación e innovación. Actas de los XI Encuentros Internacionales de Filosofía en el Camino de Santiago* (pp. 317-338). Santiago de Compostela: Edicións Correo, SAU (Grupo Correo Gallego).
- Touriñán López, J. M. (2015). *Pedagogía Mesoaxiológica y Concepto de Educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán López, J. M. (2016). *Pedagogía Mesoaxiológica y Concepto de Educación*. Santiago de Compostela: Andavira. [2<sup>a</sup> Edición].

# 13 EL HABITACIONISMO COMO MARCO INTERPRETATIVO EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

---

**Luis Manuel Martínez Domínguez**

*Universidad Rey Juan Carlos*

## 1. ASIMILACIÓN AMPLIA DE CONCEPTOS, CATEGORÍAS Y MARCOS INTERPRETATIVOS

El profesor Trilla (1987) expone una amplia taxonomía de teorías generales, específicas, de los elementos del proceso, según su objeto, y según la forma en que se elaboran, se consideran ideológicas, filosóficas o científicas. Esta clasificación me parece muy completa, pero considero que esta amplitud cuantitativa no se corresponde con una amplitud cualitativa de la teoría de la educación. Siguiendo con Ikea como ejemplo, las maderas de sus muebles son analógicamente “conglomerado de teorías”, mientras que los muebles de madera de roble son “la buena teoría” de la que se habla en la ponencia, con unidad y consistencia perdurable.

Para una asimilación amplia de conceptos, categorías y marcos interpretativos, no sólo para escucharnos sino para entendernos y contribuir unos con otros, nos parece imprescindible hablar dentro de un mismo marco categórico. Esto no quiere decir que todos debemos hablar dentro de mismo marco categórico, pero si debemos saber desde que marco estoy hablando, y desde que marco están hablando los demás. De ese modo, nos podremos entender. Como ocurre con los idiomas. Yo puedo hablar varios idiomas y si no, podemos acudir a un traductor para comprendernos pero si hablamos diferentes idiomas no tiene sentido.

Como explica Cesar Coll: “aunque seamos humanistas, conductistas, constructivistas o lo que sea, necesitamos ponernos de acuerdo, debe haber un aspecto que sea acumulativo, porque si no, no generamos conocimiento científico en sí mismo, generamos otro tipo de conocimiento, que puede ser muy interesante, muy válido, que nos puede ayudar a comprender, pero no es conocimiento científico” (Rigo, Díaz y Hernández, 2005, p.11).

En orden a la fuente cosmovisional de las teorías de la educación (genéricas, específicas... Ideológicas, filosóficas... Da igual), todas y cada una de las teorías son mostradas desde una determinada mentalidad pedagógica (Tourinián, 2014), que una vez identificada, nos permitirá comprender los conceptos y categorías empleados dentro del discurso pedagógico.

Como señalan Tourinián y Saéz (2006): “Las aportaciones de cada corriente son la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. Según la mentalidad pedagógica configurada, se establece la sustantividad del discurso pedagógico, la intervención y la función pedagógica. En este sentido, criticar una corriente no es sinónimo de absoluto abandono de lo que consideraba valioso, como conocimiento de la educación, la corriente criticada. Se trata,

más bien, de reconocer que, al redefinir el marco de interpretación, se crean nuevos valores o se reformulan los que ya existían” (p.391).

Como nos sugieren desde la UNESCO (2015, p.31) “Existen infinitas cosmovisiones distintas para enriquecimiento de todos, si estamos dispuestos a abandonar nuestras certezas y abrir nuestra mente a las posibilidades de otras explicaciones distintas de la realidad. [...] El futuro de la educación y el desarrollo en el mundo de hoy necesita que prospere el diálogo entre cosmovisiones distintas con el objetivo de integrar sistemas de conocimiento originados en realidades diferentes y crear nuestro patrimonio común”.

## 2. CATEGORIZACIÓN DE LAS TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN

Para establecer unas categorías que tengan sentido en sí mismas y en relación con las demás categorías, todas las categorías se definen dentro de unos mismos parámetros. El primer parámetro, se tomará del criterio de aprendizaje como “cambio en el sujeto por el conocimiento” (Schunk, 2012, p.4). Conocimiento entendido “como el modo en que los individuos y las sociedades dan un sentido a la experiencia, por lo que se puede considerar en términos generales como la información, el entendimiento, las competencias, los valores y las actitudes adquiridos mediante el aprendizaje. El conocimiento como tal está indisolublemente ligado a los contextos culturales, sociales, ambientales e institucionales en los que se crea y reproduce” (UNESCO, 2015, p.17).

Como segundo parámetro, en relación con el primero, se tomará la noción de “verdad”, como la evidencia captada y vivida por el sujeto desde su mentalidad pedagógica, como objeto del conocimiento, en este sentido amplio al que se ha hecho referencia. Se puede afirmar que “con el conocimiento se aprende la verdad”, pero desde cada cosmovisión, esta sentencia tendrá una interpretación diferente, que repercutirá en la concepción de la teoría y del fin de la educación.

En función de estos parámetros, para determinar el nombre y número de las categorías, se han tenido en cuenta tres factores. Primero, se ha realizado un cuidadoso reconocimiento del patrimonio histórico-pedagógica de la educación. Segundo, se han considerado las categorizaciones que desde la fenomenología se han venido dando a las cosmovisiones. (Holzapfel, 2009; Mueller, 2012; Martínez, 2015). Y tercero, para conceptualizar las categorías con un término que sea lo más claro e inequívoco posible, se ha utilizado la palabra diferenciadora en relación a la analogía que, desde cada cosmovisión, se utiliza para explicar en qué consiste el cambio que se produce en la educación.

De este modo, se establecen las siguientes categorías:

- Cuando conocer sea vivido o se enfoque, como un cambio perdurable en el sujeto al adquirir la verdad, se categoriza como **adquisicionismo**.
- Cuando conocer sea vivido o se enfoque, como un cambio perdurable en el sujeto al construir la verdad, se categoriza como **constructivismo**.
- Cuando conocer sea vivido o se enfoque, como un cambio perdurable en el sujeto al integrarse en la verdad con tendencia a la fusión sin distinción entre sujeto y lo otro, se categoriza como **integracionismo**.
- Cuando conocer sea vivido o se enfoque, como un cambio perdurable en el sujeto al habitar la verdad y ser habitado por ésta, permaneciendo unido el sujeto y lo otro, pero a la vez manteniéndose la distinción, se categoriza como **habitacionismo**.



Si se encontrara una teoría educativa, que no pudiera ser incluida dentro de alguna de estas categorías, convendría estudiar a fondo esa corriente, y si ciertamente no corresponde con ninguna de las categorías propuesta, convendrá replantear la clasificación y tal vez, añadir alguna categoría más. Si bien, de momento, partimos con la confianza de que estas categorías son suficientes, con el respaldo de un estudio reciente se ha mostrado desde otra perspectiva, que las categorías que aquí se formulan asumen el espectro total de cosmovisiones (Martínez, 2015).

Morin (1999) o Wilber (2000), entre muchos otros autores, han venido reclamando desde hace décadas, que no todas las mentalidades con las que se afronta el conocimiento, han sido reconocidas como paradigma científico en la modernidad. Y con estas reivindicaciones, han logrado que se tome en consideración, al “paradigma holístico”, como alternativa a los paradigmas positivista y crítico, herederos ambos del “gran paradigma de Occidente” formulado por Descartes e impuesto por los desarrollos de la historia europea desde el siglo XVII” (Morin, 1999, p.9).

El paradigma positivista se identifica con la cosmovisión adquisicionista de la educación, mientras que el paradigma crítico se vincula a la cosmovisión constructivista. Este gran paradigma de Occidente ha recibido muchas denominaciones, según se haya querido resaltar un aspecto u otro. En este estudio, el concepto que usaré será el de “paradigma mecanicista” por resaltar la esencialidad de ver la realidad de forma fragmentaria, a partir de la fisión objeto-sujeto (Jaspers, 1960), que lleva a comparar la realidad en su estructura y funcionamiento como una gran máquina compuesta por piezas separables.

En contraposición, el “paradigma holístico” también ha recibido múltiples denominaciones y de todas ellas, en este estudio, me referiré al “paradigma organicista”, en la que se resalta la fusión objeto-sujeto (Jaspers, 1960) formando un todo orgánico, como esencialidad de la cosmovisión. Al comparar la realidad con un organismo, el todo forma una unidad que es superior a la suma de sus partes, y que es ahí, en la unidad de la que forman parte, donde encuentran su sentido.

Como paradigma holístico se ha identificado a las concepciones brahmánicas del cosmos, pero esta concepción la identificamos con el paradigma integracionista en la que la realidad tiende a ser un todo único, sin embargo, existe otra cosmovisión holística diferente de origen abrahámico en la que existe un Origen que habita en su creación a la vez que la creación habita en su origen, pero no se integran para formar el mismo ser. Así, desde una mentalidad integracionista, el nadador se baña en el mar y se hace mar; el nadador y el mar son lo mismo, mientras que, para el habitacionismo, el nadador habita el mar y en cierto modo, el mar habita en el nadador.

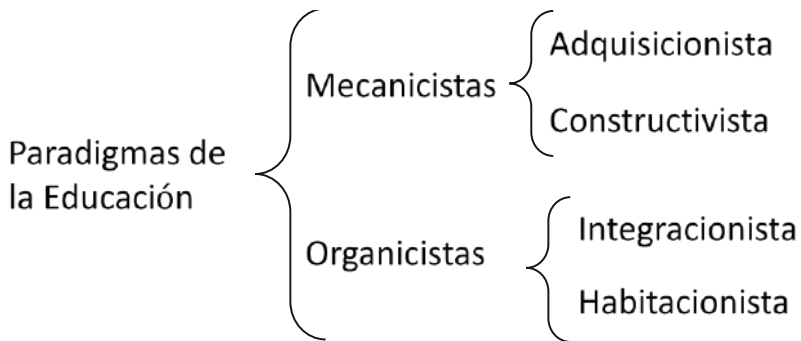
No sé si en la ponencia se consideran a los paradigmas holísticos como “esotéricos” necesariamente, lo que considero que requeriría una reconsideración, pues eso es visto desde una mentalidad mecanicista sin comprender, al menos, el sentido de las cosmovisiones holísticas.

Las mentalidades organicistas, al ver la realidad como vida unitaria más allá de lo tangible y relativa a la totalidad o al infinito, encuentran dificultad para medir y demostrar sus postulados, pero eso no le sitúa de forma necesaria en el esoterismo, si bien no es negable que el esoterismo existe y se da en las cosmovisiones holísticas.

Las mentalidades holísticas quizás no sean empíricas, pero responden a una realidad que se fundamenta en hechos empíricos, en testimonios de vida, intuiciones, creencias o hipótesis que no pueden ser demostradas, pero sí mostradas con razonamientos y evidencias comprensibles dentro de una determinada cosmovisión.



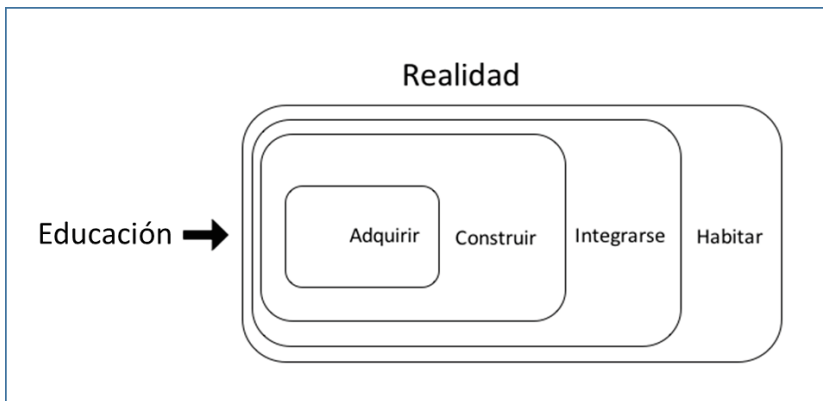
**Figura 1.** Paradigmas desde los que se gestan las teorías de la educación.



FUENTE. Elaboración propia.

Ante esta realidad multiparadigmática de la educación, el planteamiento que se ofrece con el nombre de habitacionismo (Martínez, 2014), supone una invitación al diálogo entre paradigmas, es decir, no trata de poner en juego un paradigma más, sino más bien, se trata de un metaparadigma acogedor y dialógico; una especie de mesa de trabajo para el encuentro de paradigmas que son los que, a fin de cuentas, hacen avanzar a la pedagogía.

**Figura 2.** Dimensiones del aprendizaje como fenómeno.



FUENTE. Elaboración propia

En la “Figura 2” se puede apreciar como el habitacionismo no se plantea como una teoría que excluya a las demás, sino que las complementa desde otra perspectiva. Por tanto, la comparación que aquí se realiza no es confrontación, sino contrastación para valorar en qué sentido resulta complementaria, y en qué aspecto aporta algún valor diferencial para enriquecer el diálogo entre teorías.

### 3. CONCLUSIÓN

Planteo como complemento a la ponencia sobre la teoría que se ofrezca al profesional de la educación, que se incluya un reconocimiento de las cuatro cosmovisiones esenciales y preferentemente, planteo la pertinencia de que se profundice en el habitacionismo que hace referencia a esa idea que se comenta en la ponencia y que aparece en carteles en los que se afirma que “educar es vivir” y a la que añadiría “vivir es educar”. El habitacionismo ofrece un marco para el entendimiento que permite ubicar las ideas y propuestas que van surgiendo y así afrontar un diálogo pedagógico acumulativo que haga avanzar a la pedagogía con orden y concierto.

Considero que el habitacionismo existe desde siempre, pero en el “espacio de razones”, ocupa un lugar nuevo que podría enriquecer el diálogo entre teorías de la educación. No obstante, el recorrido de este paradigma está por hacer y habrá que ver su evolución. De momento, se presenta como candidato a paradigma y en la medida que se muestre efectivo para hacer pedagogía, y sea cultivado por la comunidad científica, se podrá decir que habrá madurado como paradigma.

Por último, otra de las conclusiones del estudio es que un científico de la educación del siglo XXI debe estar dispuesto a dar saltos cosmovisionales para avanzar en educación. Según lo que se ha procurado hacer ver, quien se quede encerrado en su cosmovisión, quedará encerrado en el pasado de las ciencias de la educación. Igual que se habla de ser multitarea, se podría decir que los nuevos tiempos exigen a los científicos la capacidad de multivisión.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Holzapfel, C. (2009). El enlace hombre-mundo. *Revista Observaciones filosóficas*, 9 (10). Última visita 5 de diciembre de 2018. Recuperado de <http://www.observacionesfilosoficas.net/elenlacehombremundo.htm>
- Jaspers, K. (1967). *Psicología de las concepciones del mundo*. Madrid, Editorial Gredos. [Orig. 1960].
- Martínez, L. M. (2015). El habitacionismo: una apertura en la mentalidad educativa contemporánea, *Revista de Investigación en Educación*, 13 (1), 27-52. Última visita 5 de diciembre de 2018. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París:
- Mueller, K.T. (2012). El concepto de la cosmovisión en Jaspers y Heidegger. *Multidisciplina*, 13, 98-120
- Rigo, M.A., Díaz, F. y Hernández, G. (2005). La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César Coll. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 7, nº. 1.
- Schunk, D.H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson Educación, México.
- Touriñán, J. M. (2014). Dónde está la Educación: definir retos y comprender estrategias. A propósito de un libro. *Revista de Investigación en Educación*, 21, pp. 6-31
- Touriñán, J. M. y Samz, R. (2006). La metodología de investigación y la construcción del conocimiento de la educación. *Eduga: revista galega do ensino*, (48), 375-410.
- Trilla, J. (1987). *Teorías de la educación. Bosquejo para una taxonomía*. Barcelona. Publicaciones de la Universidad de Barcelona.

- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Online: UNESCO. Última visita 5 de diciembre de 2018. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- Wilber, K. (2000). *A theory of everything: An integral vision for business, politics, science, and spirituality*. Boulder, Shambhala publications.

# 14 LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE EDUCADORES: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA CON RELATOS DIGITALES

---

**Tania Mateos Blanco**  
Universidad de Sevilla

## 1. INTRODUCCIÓN

El reconocimiento que Gil, Lorenzo y Trilla (2019) hacen sobre el papel que debe tener en la actualidad el conocimiento teórico dentro del marco de la formación de los profesionales de la educación es una de las cuestiones claves para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En concreto, parten de la tesis principal desde la cual *«lo que el conocimiento teórico pretende, en definitiva, en la formación de los profesionales de la educación es que adquieran la capacidad crítica-comprensiva de no ensimismarse en sus propias prácticas educativas para saber justificar así otros motivos y experiencias educativas mejores porque reflejen lo más universal de la cultura de lo humano»* (Gil, et al., 2019, p.3).

Teniendo en cuenta que la Teoría de la Educación forma parte del corpus de disciplinas académicas fundamentales en la formación de los profesionales de la educación, este enfoque crítico-comprensivo ¿es diferente según se sitúe dentro del marco de la formación inicial o de la formación continua?

De una parte, cuando se habla de *“formación de los profesionales de la educación”* nos situamos en el campo de la profesionalización de la tarea educativa, la cual puede comprenderse desde tres vías/etapas de formación: inicial, continua e investigación (Poumay, 2016). La Teoría de la educación, como materia de formación básica, está presente en cada una de ellas.

De otra, al referirse a las *“propias prácticas educativas”* de los sujetos en formación, se puede entender que según la vía/etapa en las que nos situemos, se podrá trabajar esa *“capacidad crítica-comprensiva”* a partir de diferentes escenarios educativos y niveles de abstracción teórico-práctica. Es decir, desde el desarrollo de competencias propias de la tarea educativa y ejercicio docente (pensamiento crítico, análisis reflexivo-comprensivo, resolución de problemas) hasta capacitación en la práctica crítico-reflexiva que permita al profesional de la educación experimentado *«dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia»* (Perrenoud, 2010, p. 23).

A partir de estas reflexiones y de mi experiencia como docente en la materia, el objetivo de esta adenda es poner en valor el papel que tiene la teoría de la educación en la formación inicial de los educadores y su profesionalización a partir de una experiencia práctica desde el enfoque de formación por competencias: producciones colaborativas de relatos digitales.

## 2. LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN EN CLAVE PROFESIONAL: NUEVAS DEMANDAS EN LA PROFESIÓN DOCENTE Y LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS

El llamamiento que Gil, Lorenzo y Trilla hacen acerca de que «*no corren buenos tiempos ni para la teoría ni para los teóricos*» (2019, p. 4), aún siendo una realidad percibida, no nos debe desalentar en nuestro propósito de posicionarla como una dimensión clave y fundamental en la profesionalización de los educadores. Quizás se trate de hacer un análisis crítico y valorar si el enfoque que se le ha dado y está dando a la asignatura en los actuales planes de estudios aporta conocimientos y herramientas “útiles” y si estos se corresponden con las nuevas demandas dentro del campo profesional.

El hecho de que los autores hagan una apuesta firme sobre la necesidad de que en la formación de los profesionales de la educación el conocimiento teórico ha de ser «*más comprensivo y crítico sobre las finalidades y medios prácticos educativos que un conocimiento descriptivo y explicativo sobre los hechos educativos*» (Gil, et al., 2019, p.3), se puede interpretar como una declaración de intenciones sobre la necesidad de un cambio de acuerdo con los nuevos tiempos. Ahora bien, es importante definir el contexto formativo en el que vamos a desarrollar desde la Teoría de la Educación estas competencias reflexivas y críticas acerca de las finalidades y prácticas educativas.

En este sentido, de acuerdo con el nuevo modelo enseñanza universitaria propuesto desde el proceso de convergencia europea en educación superior, la formación inicial del profesional de la educación ha de concebirse en clave de competencias. Las competencias se convierten en el eje principal de un proceso de aprendizaje centrado en el alumno, al permitir relacionarlas y ponerlas en práctica en situaciones problemáticas que deben afrontar durante su formación académica y posterior ejercicio profesional (Alsina, 2011).

En los últimos años la profesión docente ha experimentado importantes cambios en las responsabilidades que ha de asumir como agente directo de la educación. Estas nuevas exigencias se traducen en competencias generales y específicas que los profesionales docentes deben adquirir durante su proceso de formación inicial y continua y que, por tanto, los planes de estudios y el profesorado deben incluirlas tanto a nivel curricular como organizativo.

Como responsables de la formación de los futuros profesionales, los docentes universitarios debemos adquirir un compromiso directo y explícito con aquellas competencias consideradas prioritarias en el ejercicio de la profesión docente.

En el *Libro Blanco sobre la profesión docente y su entorno escolar*, Marina, Pellicer y Manso (2015) advierten que, durante la formación inicial, el futuro profesorado debe aprender competencias que actualmente son claves en el ejercicio de la tarea educadora: conocer el funcionamiento de la inteligencia humana; organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar el progreso en el aprendizaje; saber enfrentarse a conflictos y problemas de convivencia y ayudar a resolverlos; saber trabajar en equipo con el claustro; dar importancia a la relación con las familias; utilizar las nuevas tecnologías dentro del aula; adaptación a entornos multiculturales; enfrentarse a los dilemas de la profesión; estar dispuesto a aprender siempre y a organizar su propia formación continua.

Ante estas expectativas, cabe preguntarse si la Teoría de la Educación además de aportarnos un corpus de conocimientos teóricos sobre la práctica educativa y la tarea docente, puede contribuir al desarrollo de esas competencias claves que actualmente se demandan de la profesión. Desde mi punto de vista la respuesta es afirmativa, advirtiendo que algunas competencias son

más pertinentes que otras dada la naturaleza del contenido de la disciplina. En concreto, desde la ponencia nos ofrecen la respuesta sobre cómo hacerlo en la práctica docente:

- de una parte, suscitando «*auténticas experiencias de contacto generadoras del verdadero conocimiento pedagógico, esto es, el conocimiento experiencial, el conocimiento práctico, el conocimiento por contacto*» (Gil, et al., 2019, p.4);
- de otra, incluyendo en la formación inicial docente experiencias prácticas que suplan la carencia de experiencias propias de quienes se están formando, como es el caso de las *pedagogías narrativas*.

Y precisamente, es desde este enfoque narrativo y de formación en competencias desde el que se presenta la siguiente experiencia práctica llevada a cabo durante dos años con alumnado de Grado de Pedagogía y de Educación Primaria dentro del marco de un proyecto de innovación docente de asignaturas del área de Teoría de la Educación.

### 3. COPROVIND: LOS RELATOS DIGITALES COMO RECURSO FORMATIVO PARA EL ALUMNADO DE GRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La experiencia que se presenta forma parte de un proyecto de innovación en docencia universitaria incentivado en el III Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla —convocatorias 2017 y 2018— con estudiantes de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación. El caso que se presenta se centra únicamente en el proyecto desarrollando durante el curso 18/19 con 132 estudiantes de la Universidad de Sevilla que han cursado las asignaturas de Bases filosóficas y antropológicas de la educación —grupos 1 y 2— y Teoría de la educación —grupo 8— en el Grado de Pedagogía y de Educación Primaria, respectivamente.

#### 3.1. Objetivos formativos del proyecto

El objetivo general del proyecto pretende promover en los estudiantes una identidad profesional basada en la reflexión, la colaboración, la creatividad y la innovación, así como también en el análisis crítico (argumentativo) y científico con/en medios digitales. Se concretaron los siguientes objetivos específicos:

- Diseñar un video o narración digital para uso didáctico y como recurso de autoaprendizaje a partir de equipos de trabajo de tamaño pequeño (4-5 estudiantes).
- Colaborar en equipos de trabajo en las distintas fases del proceso de diseño, producción y difusión del recurso digital.
- Pensar de forma crítica y creativa haciendo uso de herramientas digitales colaborativas y/o dinámicas de grupo para gestionar los procesos de tormentas de ideas.
- Reflexionar sobre los discursos implícitos contenidos en los vídeos o narraciones digitales producidas por los propios estudiantes.
- Crear nuevas ideas a partir de los conocimientos disponibles y traducirlas en soporte digital.

#### 3.2. Competencias y aprendizajes a desarrollar a través de los relatos digitales

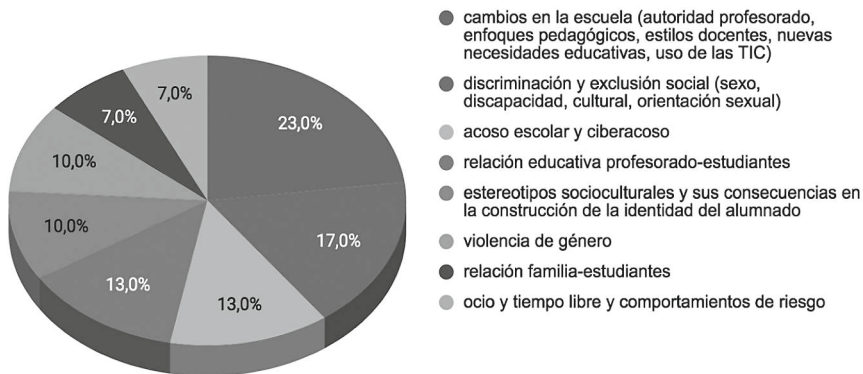
En este proyecto, desde el que se promueve la producción de relatos digitales -como recurso formativo- creadas por el propio alumnado, se procura el desarrollo de competencias profesiona-

las relacionadas con el pensamiento crítico, la metacognición, alfabetización digital a partir del conocimiento experiencial en primera persona. Este proyecto participa de las líneas de trabajo que otros equipos docentes han desarrollado en universidades nacionales (Rodríguez y Londoño, 2009 y 2017; Herreros, 2012; Londoño, 2013; Villalustre y Del Moral 2013; Del Moral, Villalustre y Neira, 2016) y extranjeras (Cross, 2017; Treloar, McMillan y Stone, 2017; Snelgrove, Tait y Tait, 2016; Willmott, 2015 y Tomkins, 2009) y que han ofrecido resultados contrastados sobre la efectividad del recurso de la creación de relatos digitales para el desarrollo de habilidades críticas y metacognitivas.

Tal y como señala Barrett (2005) los relatos digitales, como herramienta para la mejora del aprendizaje y reflexión sobre la práctica, facilita la convergencia de cuatro estrategias de aprendizaje centradas en el alumnado: compromiso activo del estudiante con la actividad; reflexión; aprendizaje basada en proyectos personales y colaborativos; e integración de la tecnología y medios digitales en el proceso educativo.

De acuerdo con esta propuesta, se les pedía a los estudiantes que, a partir de una temática seleccionada, diseñarán (literaria y audiovisualmente) de forma colaborativa un caso que presentase una situación problemática/conflictiva entre el escolar/familia/ profesorado, o que se aborde, desde el consejo profesional, cuestiones de interés educativo (prevención y/o intervención). Se realizaron un total de 35 producciones digitales cuyas temáticas principales por porcentaje de frecuencia fueron:

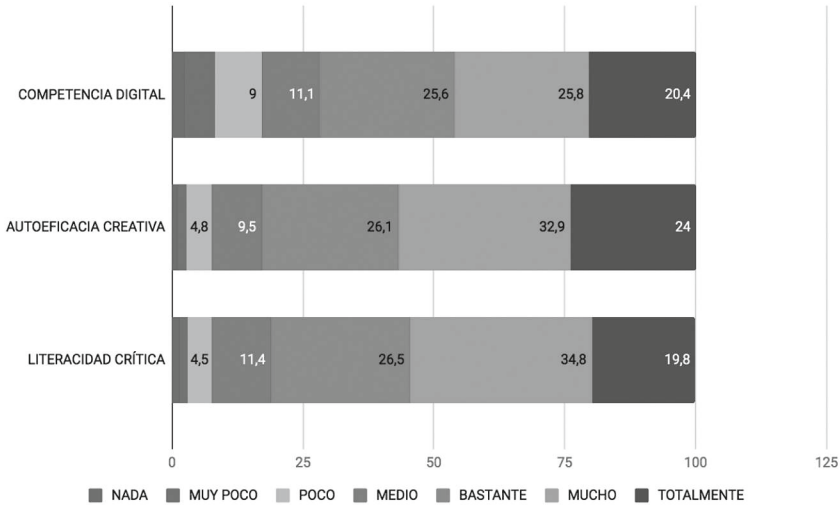
**Gráfico 1.** *Temáticas principales de las producciones colaborativas de relatos digitales.*



### 3.3. Impacto de los relatos digitales en el aprendizaje del alumnado

Para realizar una valoración de las competencias adquiridas a través del desarrollo del proyecto y creación de los relatos digitales, se diseñó una escala con 19 ítems para evaluar el impacto que las producciones digitales tienen sobre el aprendizaje del alumnado. Las dimensiones a analizar en la escala fueron las siguientes: competencia digital (creación de contenidos, comunicación y resolución de problemas), autoeficacia creativa, literacidad crítica, motivación así como grado de satisfacción.

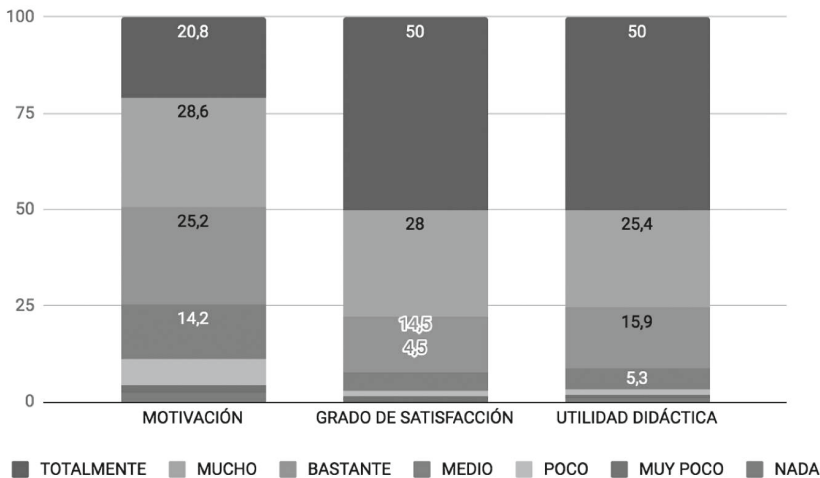
**Gráfico 2.** Nivel de impacto de los relatos digitales en el aprendizaje de los futuros profesionales de la educación.



De acuerdo con los resultados expuestos, en el gráfico 2 se revela que, en general, el alumnado ha percibido un alto impacto (75%) en desarrollo de aprendizajes relacionados con competencias digitales, de autoeficacia creativa y literacidad digital.

Asimismo, el alumnado valora de forma positiva la elaboración del relato digital como actividad formativa en cuanto que les resulta muy motivadora (75%), con alto grado de utilidad didáctica (91,3%) y satisfacción hacia el resultado conseguido (92,5%).

**Gráfico 3.** Nivel de satisfacción sobre la actividad realizada de los futuros profesionales de la educación





De acuerdo con estos resultados se puede constatar que las producciones colaborativas de relatos digitales, como experiencia práctica, genera un impacto positivo en el desarrollo de competencias profesionales claves en los estudiantes. Además de considerarse una actividad interesante y motivadora para el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas, la elaboración de estos recursos en formato narrativo-digital promueve la adquisición de habilidades relacionadas con la comprensión crítica de experiencias educativas, autoeficacia creativa, trabajo colaborativo así como el manejo de las tecnologías de la información y comunicación con un fin formativo.

En definitiva, los relatos digitales, como herramienta para el aprendizaje en la formación inicial de los profesionales de la educación, puede llegar a movilizar las tres vías desde las que los autores *avaloran* la Teoría de la Educación:

- el enfoque del tema y la resolución de la situación planteada requiere ya una toma de decisiones y actividad reflexiva en el alumnado para plasmarlo de una determinada manera y de la mejor forma posible (vía primera);
- la presentación de experiencias educativas prácticas desde la visión del alumnado les va a permitir poder contrastar y constatar ideas o teorías subyacentes desde la propia experiencia (vía segunda);
- la elección de la temática del relato digital permite descubrir la dimensión social de la teoría de la educación así como tomar conciencia de cuáles son las necesidades y demandas educativas actuales (vía tercera).

## BIBLIOGRAFÍA

- Alsina, J. (coord.) (2011). *Evaluación por competencias en la Universidad: las competencias transversales*. Cuadernos de docencia universitaria. Barcelona: Octaedro. Recuperado de: <https://bit.ly/2NUkL2o> (Consultado el 29/06/2019)
- Barrett, H. (2006). *Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool by Helen Barrett*. Published in the Proceedings of the 2006 Society for Information Technology and Teacher Education Conference. Recuperado de: <https://bit.ly/32ri8bB>. (Consultado el 25/06/2019)
- Cross, C.J. (2017). An analysis of Storytelling on Student Content Acquisition. *American Biology Teacher*, 79(8), 628-634. <https://doi.org/10.1525/abt.2017.79.8.628>
- Del Moral, M., Villalustre, L. y Neira, M.R. (2016). Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 22-41. doi:[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.1.923](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.923)
- Gil, F., Lorenzo, M. y Trilla, J. (2019). *La Teoría en la Formación de Profesionales de la Educación*. Ponencia presentada al XXXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Formar para transformar: Cambio social y profesiones educativas. Universidad de Málaga.
- Herreros, M. (2012). El uso de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo (Self). *Digital Education Review*, 22, 68-79. Recuperado de: <https://bit.ly/2JGNOB3>. (Consultado el 21/06/2019).
- Londoño, G. (2013). *Relatos digitales en educación* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Barcelona. Recuperado de: <https://bit.ly/2SdkeHi>
- Marina, J.A., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). *Libro Blanco de la Profesión Docente y su entorno docente*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <https://bit.ly/1m7fC42> (Consultado el 29/06/2019).

- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Poumay, M. (2017). La profesionalización de los docentes, un auténtico reto para la educación. En Núñez, L. y Romero, C. (Coords.) *Teoría de la Educación. Capacitar para la práctica* (pp. 139-147). Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, J. L., y Londoño, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 5-18. Recuperado de: <https://bit.ly/30wDkuX>. (Consultado el 21/06/2019).
- Rodríguez, J. L. y Londoño, G. (2017) (Comps.) (2017). *Relatos digitales en educación formal y social*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Snelgrove, S., Tait, D.J.R, & Tait, M. (2016). Teaching psychology to student nurses: the use of “Talking Head” videos. *Research in Learning Technology*, 24, <https://doi.org/10.3402/rlt.v24.30891>.
- Tomkins, A. (2009). It was a great day when....: an exploratory case study of reflective learning through storytelling. *Journal of Hospitality Leisure Sport & Tourism Education*, 8(2), 123-131. <https://doi.org/10.3794/johlste.82.198>.
- Treloar, A., McMillan, M. y Stone, T. (2017). Nursing in an imperfect world: Storrtelling as preparation for mental health nursing practice. *International Journal of Mental Health Nursing*, 26(3), 293-300. <https://doi.org/10.1111/inm.12235>.
- Villalustre, L. y Del Moral, M. E. (2013). Digital storytelling: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 115-132. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n1.41237](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41237).
- Willmott, C.J.R (2015). Teaching Bioethics via the production of student-generated videos. *Journal of Biological Education*, 49(2), 127-138. <https://doi.org/10.1080/00219266.2014.897640>.



# 15 IDENTIDAD, HIPERCONECTIVIDAD Y CONOCIMIENTO TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN

---

**José Manuel Muñoz Rodríguez**

*Universidad de Salamanca*

## 1. PLANTEAMIENTO DE LA ADENDA

Coincidimos con la ponencia en que la Teoría de la Educación debe estar, entre otros aspectos, ligada a la realidad, “al trato encarnado con el mundo”, que dicen Dreyfus y Taylor (2016), a la práctica educativa, si bien caben, y deben caber, como también señala la ponencia, teorías que miren a los ideales de la educación. No en vano, entre tanto, nos van diciendo, antropólogos, sociólogos y demás estudiosos de la sociedad, que esa realidad ha cambiado; desde Vattimo y Lyotard con la sociedad postmoderna, o Bauman y la sociedad líquida y, sobre todo, Beck y su sociedad del riesgo, vemos que la realidad, esa a la que debe estar atenta la Teoría de la Educación, presenta nuevos tintes que marcan algunas de las roderas por las que deambular el conocimiento teórico de la educación.

Mostrado el marco de entendimiento por parte de los ponentes, nos corresponde a los adendantes entrar en algunos de esos ámbitos de la realidad que traslucen riesgos hacia los que hemos de construir conocimiento teórico para formar a los profesionales, si realmente queremos que transformen algo, el riesgo en oportunidad quizá, tal y como indica el horizonte de este seminario. Coincidimos en que el conocimiento teórico de la educación debe no solo aportar los conocimientos necesarios para ver los riesgos, cambios o problemas, describirlos y asimilarlos sino, sobre todo, para transformarlos. Es decir, el conocimiento que demos a los futuros profesionales de la educación debe estar ligado a la práctica, pero no solo para describirla y entenderla, sino sobre todo para cambiarla, sin “redescubrir mediterráneos” (Gil, Trilla y Lorenzo, 2019, 17), como marca la ponencia, pero sí quizá volviendo a los orígenes, donde el agua y la arena tengan algo más que decir que la pantalla táctil, como intentaremos explicar en las postrimerías de esta aportación.

La cuestión es que esta sociedad poliédrica, en algunas de sus caras, nos exhibe un rostro complejo, desafiante incluso, retador; y la educación, la Teoría de la Educación, a nuestro entender, sigue mirándolo sin decir mucho. Nos referimos al desarrollo tecnológico desbocado y monopolístico, que deriva, entre otros fenómenos, en la particularidad de lo que algunos denominan hiperconectividad, entendida como esa necesidad vital del individuo, sobre todo joven, de estar conectado, y las múltiples consecuencias, no siempre positivas, ligadas a diferentes riesgos que empieza a tener, no solo sociales sino, sobre todo, personales, en los procesos de construcción de su identidad.

Nos estamos refiriendo al cierto vacío del conocimiento teórico de la educación que puede estar en la raíz de los problemas asociados al tiempo de conexión, no solo pero principalmente

asociado a la juventud, evidenciando la necesidad de que exista una teoría de la educación –más allá de la alfabetización– sobre el uso del propio tiempo frente a las pantallas, basado no sólo en la reflexividad, el autocontrol y la autodeterminación, entre otros factores que pueden hacer de protectores de la reconstrucción de su identidad, sino también en la propuesta de una teoría de la educación que mira y responde a la realidad hiperconectada y aporte otras perspectivas educativas, quizá retiradas de lo tecnológico. Porque educar, no lo olvidemos, es proporcionar perspectivas, y en buena medida, esas perspectivas deben venir desde ámbitos no siempre colindantes a la realidad educativa inmediata en la que estemos inmersos, sino “descentramos ... para adoptar un punto de vista lo más universal posible” (Gil, Lorenzo y Trilla, 8).

## 2. DESDE LA DESCRIPCIÓN Y EXPLICACIÓN DE UN FENÓMENO ...

La hiperconectividad es una característica cultural, una contingencia social, que tiene su interés, pero que, sobre todo, muestra riesgos que empiezan a ser una realidad. La conexión constante, sobre todo de los jóvenes, explicada a diario en los medios y argumentada desde múltiples investigaciones provenientes de diferentes ámbitos científicos, exhibe problemas asociados al hecho de que la tecnología nos puede llegar a esclavizar, nos atrapa, -valga la expresión-, nos vuelve dependientes de la conexión (Carr, 2014; Alter, 2018).

Esta necesidad de hiperestimulación tecnológica que empezamos a sentir en nuestras vidas, expone efectos negativos que se están descubriendo (Hoskins, & Tulloch, 2016, entre otros muchos autores), consecuencia de que los usuarios somos considerados consumidores de tiempo frente a la pantalla, que en muchos casos queremos y necesitamos más tiempo, y en el peor de los casos, no sabemos controlar ese tiempo, llegando a un sobreuso de la tecnología, a una dependencia, que puede llegar a ser obsesiva, e incluso adicta (Kardaras, 2017). En el año 2018 el Ministerio de Sanidad la incluyó las adicciones a la tecnología en su plan nacional de adicciones. Problemas todos ellos de calado pedagógico, que implican falta de autocontrol, de responsabilidad, de autodeterminación y de pensamiento crítico, con una consecuente pérdida de libertad y de autonomía, reduciendo y coartando, mostrando desajustes, en el desarrollo de la identidad, con diferentes repercusiones sociales y educativas.

Una realidad que es consecuencia, también, de la presión social que impera para estar conectados, considerado así los factores de grupo y de identidad colectiva que traslucen. Empiezan a aparecer nuevos agentes de socialización que desvirtúan la realidad educativa, con los que las personas comparten o compartimos nuestro tiempo digital, como los *influencers*, *youtubers*, etc. ¿Quizá nuevos educadores que condicionan y terminan presionando para seguir conectados? Dicho de otra forma, los procesos de construcción de identidad se están desarrollando desde reglas conductuales y afectivas que operan desde la distancia, pero tienen un efecto multiplicador en el pensamiento y comportamiento del sujeto.

Las señales que alertan y demandan más y mejor conocimiento teórico para aquellos que trabajan esta realidad, son numerosas; algunas, las más preocupantes para la Pedagogía, vienen asociadas a las constantes identitarias del ser humano, el espacio y el tiempo; así nos hablan de incremento en la privación del tiempo de descanso, descuido de actividades asociadas al tiempo familiar y social, pensamiento constante en la Red aun cuando se está en otro espacio de actuación, aislamiento social y bajo rendimiento académico y laboral, y un largo etcétera de riesgos distópicos hacia los que avanza el ser humano de la mano de la revolución digital, siendo la pérdida del control y de la noción del tiempo el indicador, a nuestro juicio, más llamativo, por alarmante.

De manera concisa, lo que estamos intentando describir es que la digitalidad nos pone en una tesitura carente de límites, que termina desvirtuando, y en algunos casos reventando, el desarrollo humano, su educación. Hasta ahora nos hemos dedicado a poner límites a través de la denomi-

nada Pedagogía del límite. En el mejor de los casos, el conocimiento asociado a la mediación tecnológica y digital, proveniente tanto desde la Pedagogía como desde otros ámbitos de conocimiento, ha sido el principal baluarte que ha venido apoyando a los profesionales de la educación para mediar en esta relación persona-pantalla. El trabajo de la autoestima, de habilidades sociales y de comunicación, de la capacidad de resolución de problemas, de procedimientos de control de emociones, de distribución y ocupación de tiempos, etc. han sido algunos de los contenidos que se trabajan. Pero no termina de ser suficiente. Encontramos cierto vacío en el conocimiento teórico que los profesionales de este campo vienen recibiendo, si de comprender y transformar estamos hablando, y no solo de describir.

### 3. ... HACIA UNA DESVINCULACIÓN DEL FENÓMENO PARA PROPONER UN CONOCIMIENTO TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN

La tecnología no es mala; al contrario, hace más sencilla y confortable nuestra cotidianeidad y nos ofrece numerosas herramientas para mejorar trabajos, aprendizajes y relaciones. Ahora bien, tal y como venimos indicando, tiene sus riesgos asociados principalmente a hábitos poco saludables, —el sedentarismo y sus consecuencias, la sobrecarga sensorial e hiperconectividad desvirtuada, o el potencial adictivo descontrolado, entre otros—. ¿Qué decir desde la Teoría de la Educación? Muchas cosas, y muchas de ellas de la mano de otros ámbitos científicos. A ellos nos dedicaremos en los próximos años<sup>24</sup>. En esta ocasión apuntamos solo alguna idea que nos permita mantener el ya clásico argumento de sacarle el máximo partido minimizando sus riesgos y aumentando su potencial, desde el argumento que señala la ponencia de “hacer teoría es tratar de encontrar una medida distinta a las circunstancias concretas a las que nos encontramos, es tratar de encontrar una propuesta de sentido diferentes a la que estamos viviendo, es tratar de encontrar, en fin, un motivo mejor, desde algún punto de vista, para modificar nuestras propias prácticas” (Gil, Lorenzo y Trilla, p.-8).

Son diferentes los principios que pueden ir y van enmarcando ese conocimiento teórico desvinculado de lo puramente tecnológico; entre otros: racionalidad —argumentaciones epistemológicas—, adaptación —argumentaciones antropológicas y culturales—, responsabilidad —argumentaciones éticas— o equilibrio —argumentaciones sociales y personales—. Apuntemos, tan solo, esto último. ¿Equilibrio respecto de qué? ¿Con quién? Con el monopolio tecnológico, acercándonos a lo natural como elemento que permite un desarrollo identitario responsable y saludable. La revolución digital está siendo una revolución ontológica, afectando de hecho a la raíz del ser humano; urge argumentar que, entre otros menesteres, hemos de volver a nuestra raíz, a lo natural como preámbulo y elemento equilibrante de lo digital. Recuperando un sentido amplio y holístico de la educación, desde ejemplos positivos y de impulso que aporta la naturaleza, muchas veces invisibles, pero realmente inspirados y motivadores, intangibles en muchas ocasiones, pero que forman un sedimento educativo, reconsiderando el desarrollo vital y personal del ser humano (Marrasé, 2019). No olvidemos que antes que la cultura fue la agricultura.

La Teoría de la Educación debe aportar el conocimiento necesario para transformar el uso que se hace de la tecnología, aportando argumentos en los que uno de los caminos para el desarrollo humano sea el incremento de la vida ligada a la naturaleza. El sentimiento, la emoción, la creatividad puede y debe venir de la mano no solo del uso abusivo e invasivo de la tecnología, sino también de una vinculación interdependiente con la naturaleza que nos enseñe a acercarnos a lo tecnológico de manera responsable.

---

<sup>24</sup> PGC2018-097884-B-I00. “La identidad hiperconectada de la juventud y su percepción del tiempo en el ocio digital”. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Lo explicaré de manera lo más gráfica posible. Hoy vivimos la mayor parte de nuestro tiempo en espacios cerrados, y buena parte del mismo adheridos a la tecnología, supervisados y limitados si de edades tempranas hablamos, con poca autonomía y con poco aire libre. Hoy en día se vive muy aislado del mundo natural; nuestro ritmo diario suplanta a nuestra humanidad de naturaleza; la realidad virtual, la tecnología, la hiperconectividad, nos está alejando de la Vida, reduciéndonos a un papel de espectadores y, sobre todo de consumidores. La Pedagogía no debe ocuparse sólo de justificar las bondades de lo tecnológico sino, también, de argumentar el necesario paso que hemos de dar de la realidad aumentada al humanismo aumentado, recuperando las raíces del ser humano, “el conocimiento experiencial, el conocimiento práctico y el conocimiento por contacto” (Gil, Lorenzo y Trilla, p. 4) con aquello que nos permite sobrevivir. Ese necesario contacto con lo natural, entendiendo la naturaleza y la relación con ella como esa dimensión a justificar de manera crítica desde la Teoría de la Educación, sin la cual el monopolio de la tecnología en el desarrollo del ser humano seguirá siendo una realidad y un riesgo. Es una de las maneras, atendiendo de nuevo a la ponencia, de no “desentendernos de la subjetividad, de las experiencias personales, de las emociones, de los acontecimientos vitales, en fin, de la vida” (Gil, Lorenzo y Trilla, p. 5).

#### 4. CONCLUYENDO

Y termino; es curioso que los expertos en tecnología recomienden más formación en humanidades, en filosofía, en música o en artes; más aún, que algunos de los principales riesgos asociados a la tecnología son denunciados por ex diseñadores de dispositivos y aplicaciones móviles; llama la atención que un grupo mediático como atresmedia promueva una macro campaña “Levanta la Cabeza”, en favor de un uso responsable de la tecnología; y, principalmente, es llamativo, que los gurús de la tecnología apuesten para la formación de sus hijas e hijos por centros de enseñanza diseñados sin tecnología ni ordenadores donde la naturaleza es el principal medio para aprender. ¿No tendrá la Teoría de la Educación que seguir aportando argumentos para la transformación por esta vía? La revolución digital funciona a un ritmo muy rápido, mientras que la academia sigue su ritmo de tractor, permítanme la expresión. La sincronización de ritmos, espacios y tiempos, la que vendría a ser, desde la raíz humana, la piedra de toque, no termina de producirse.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alter, A., (2018). *Irresistible ¿Quién nos ha convertido en yonquis tecnológicos?* Barcelona: Paidós.
- Carr, N. (2014). *Atrapados: cómo las máquinas se apoderan de nuestras vidas*. Bogotá: Taurus.
- Dreyfus, H. y Taylor, Ch. (2016). *Recuperar el realismo*. Madrid: Rialp.
- Gil, F.; Lorenzo, M. M. y Trilla, J. (2019) *La teoría en la formación de profesionales de la educación*. Málaga, Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.
- Hoskins, A., & Tulloch, J. (2016). *Risk and hyperconnectivity: Media and memories of neoliberalism*. Oxford: University Press.
- Kardaras, k. (2017). *Glow Kids: How Screen Addiction Is Hijacking Our Kids-and How to Break the Trance*. New York: St. Martin's Press.
- Marrasé, J. M. (2019). *La educación invisible. Inspirar, sorprender, emocionar, motivar*. Madrid: Narcea.

# 16 DEL INCOMPRENDIDO SABER PRÁCTICO

---

## Concepción Naval

*Universidad de Navarra*

1.

La lectura de la ponencia 1 me ha suscitado una reflexión sobre el saber práctico. Una cuestión que late en el fondo de esta temática es la que ya planteó W. Carr en 2006 como voz crítica en el debate respecto a la naturaleza, objetivos y alcance de la Teoría de la educación, en su artículo "Education without theory" en el *British Journal of Educational Studies* (54, 2, 136-159) (cfr. Altarejos y Naval, 2004 y Naval, 2008).

Concluye allí, haciendo una relectura de la historia del concepto *Educational theory* con la recomendación de buscar un digno fin para ella. Critica Carr que —en su opinión— nunca se haya debatido seriamente en la teoría de la educación, el supuesto de que una actividad práctica, como la educación, deba estar basada en algún tipo de teoría.

Esta afirmación lógicamente no surge en el vacío, sino que es fruto de toda una corriente de pensamiento que se ha dado en llamar posfundacionalismo o posmodernidad, la cual bebe en diversas fuentes tales como: la filosofía analítica; la hermenéutica alemana; el neopragmatismo americano; el postestructuralismo francés y la teoría crítica neomarxista (cfr. Carr, 2006, 145).

Llama la atención esta crítica, acertadamente, sobre el hecho de que no existen observaciones neutras. Toda práctica educativa, como toda observación, presupone un contexto de valores y creencias. Las creencias —dice Fish (1989)— no son aquello sobre lo que pensamos, sino aquello con lo que pensamos (p. 326).

Vemos, como la crítica posmoderna levanta cuestiones interesantes, que pueden ayudar a repensar la teoría de la educación; quedan todavía muchas respuestas en el aire, lo cual supone un reto para nuestra disciplina. Efectivamente será el fin de la teoría de la educación si la entendemos como los positivistas lo hicieron, pero no sí somos capaces de responder a los desafíos que tiene hoy planteados.

En el momento actual hay tanto voces críticas que se presentan "contra la teoría", como otras que, yendo más allá, se identifican "contra la educación". Pero una reflexión más pausada, precisamente de la práctica educativa, e insertos en una comunidad de práctica educativa, evidencia la necesidad de una y otra. Cada práctica está respaldada por una teoría. De hecho, estos desafíos son una ocasión excelente para repensar las razones que están detrás.

Qué duda cabe que el intento de una ciencia que ignore la contextualización está abocada al fracaso, especialmente en el mundo educativo. Pero de ahí a negar la racionalidad práctica, hay



una distancia que conviene salvar, y de ahí la propuesta de reconstruir la teoría de la educación en y desde la práctica. Y de tratar de comprender mejor de qué hablamos cuando mencionamos un saber práctico, tema sobre el que discurren las siguientes líneas.

2.

El conocimiento humano se diversifica, ya en su origen, en dos niveles operativos según su objeto. La razón humana siendo única, varía su ejercicio o uso según pretenda conocer los seres o sus operaciones.

Esta consideración fue ignorada en el racionalismo ilustrado; pero se encuentra presente en los albores del pensamiento. Ya Aristóteles había percibido la diferencia entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico; entre una búsqueda desinteresada de la verdad y la que pretende conocerla para orientar la actuación humana. Y también notaba que no era difícil confundir ambos órdenes, frecuentemente en detrimento de la razón práctica.

Por eso señala que a veces “la gente se refugia en discursos teóricos, creyendo poder llegar así a ser eficaces en la acción. Son como enfermos que piensan curarse sólo con visitar al médico y escuchar atentamente sus indicaciones” (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 1105 b 12-18). Para curarse, lo primero es escuchar el diagnóstico —juicio teórico—; pero no basta con escuchar las recomendaciones terapéuticas: si no se ponen por obra —acción práctica—, no hay curación.

Este ejemplo plantea una cuestión de fondo: ¿cuál es la causa de la curación: el saber médico o la acción terapéutica? Pero, más importante que contestar a esta pregunta es atender a la reflexión que lleva: realmente, el saber médico no es ajeno a la acción curativa, pues se basa en la experiencia de la curación. Dicho de otro modo, el saber médico no es puramente un saber teórico, sino un saber práctico.

El conocimiento práctico opera de manera distinta al conocimiento teórico: en cierto sentido, tiene dentro de sí lo que conoce. Esto significa que la actuación humana no puede ser conocida en sí misma, teóricamente; es decir, con independencia de la razón que la constituye. Por eso declara Aristóteles que “lo que debemos hacer, después de haberlo aprendido, lo aprendemos haciéndolo” (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 1103 a 32-33). Tal es el lema del saber práctico, que F. Inciarte traduce en versión libre: “para saber lo que tenemos que hacer, tenemos que hacer lo que queremos saber” (Inciarte, 1974, 173).

El saber práctico es un saber de la acción y fundado en la acción; y el saber educativo, en tanto que saber práctico, se funda en la actuación pedagógica; si se desvincula de ella, se constituye como saber teórico, poco útil de hecho para la pedagogía. La experiencia educativa es insoslayable para el saber pedagógico, pues “a educar se aprende mediante el ejercicio de la educación, lo cual es verdadero en todos los casos. No sólo el educando necesita ejercitarse para educarse, sino que el educador ha de educar para ser educador” (Alvira, 2003).

Todo saber práctico, si realmente es tal, se basa en la experiencia de la acción. Es usual y acertada la distinción entre las ciencias o saberes formales y las ciencias experimentales. La matemática y la lógica, por ejemplo, son saberes formales, pues su objeto son las relaciones y entidades de razón, sin rastro de conocimiento empírico. Diversamente, la química o la biología se apoyan continuamente en el recurso a la experiencia, bien sea la experiencia directa o natural, o bien la experiencia del experimento. Cabe hablar de ciencias experimentales, pero en este rango debe tenerse en cuenta que, si bien son experimentales, también son teóricas, pues su objeto —una sustancia orgánica o un ser vivo— es independiente del conocimiento y no es modificado por éste.

El saber práctico también es experimental, pero en un sentido distinto y quizá más fuerte: la experiencia de la acción es su elemento constitutivo básico y permanente. En la ciencia experimental de rango teórico, la experiencia es el punto de partida inicial y el término de verificación final; pero entre ambos extremos media un proceso abstractivo de separación o suspensión de la experiencia. En cambio, en el saber práctico, la experiencia es el continuo término que guía el conocimiento. Así ocurre en el saber educativo, la experiencia pedagógica es referente y componente del conocimiento.

En la concepción de Herbart, la experiencia era término final de aplicación de la Ética y la Psicología, saberes teóricos ambos. Un primer crítico de la propuesta herbartiana, W. Dilthey, incidió directamente en ese punto: “la pedagogía —dice Dilthey— no consiste en derivar de la moral y de la psicología reglas, sino que, al revés, sólo adquiere conexión y sentido profundo en las experiencias pedagógicas” (1965, 18).

La experiencia, pues, es algo más que un recurso, todo lo valioso que se quiera. Esto significa que sus características se transmiten al mismo saber práctico, otorgándole una configuración peculiar, diversa al saber teórico. Un rasgo definitorio es señalado por Aristóteles en las primeras páginas de la *Ética a Nicómaco*. Allí dice, hablando del conocimiento de las acciones humanas, que “no se ha de buscar por igual el rigor en todos los razonamientos, como tampoco en todos los trabajos manuales (...); en cosas de esta índole [las acciones humanas] hemos de darnos por contentos con mostrar la verdad de un modo tosco y esquemático (...). De tal modo se ha de aceptar cuanto aquí digamos: porque es propio del hombre instruido buscar la exactitud en cada género de conocimientos en la medida en que lo permite la naturaleza del asunto; evidentemente, tan absurdo sería aceptar que un matemático empleara la persuasión, como reclamar demostraciones a un retórico” (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 1094 b 15-25).

3.

No se propone la laxitud y la imprecisión como regla en el saber práctico; pero sí se subraya la diferencia con la exactitud del saber teórico. Cuando el objeto de conocimiento es la acción, ésta trasmite unas notas peculiares al conocimiento práctico, entre las que cabe destacar (cfr. Altarejos, 1999, 98):

- a) Fundamentación en la experiencia. El conocimiento práctico no es sólo de la acción y para la acción, sino que también "significa conocimiento en y desde la acción. (...)" (De Vicente, 1980, 101).
- b) Dependencia de la subjetividad agente.
- c) Carácter contingente. Las acciones no están unívocamente determinadas, sino que son elegidas. Esto implica que, respecto del conocimiento, las acciones no son necesarias; es decir que lo propio de ellas no es que siempre tengan que ser así, sino precisamente que siempre pueden ser de otra manera.
- d) Certeza relativa. Por su carácter contingente, el conocimiento práctico no ofrece una certeza absoluta, propia de las proposiciones universales y necesarias.
- e) Verdad gradual. No se puede hablar de verdadero y falso como dos polos excluyentes en el conocimiento práctico. "La alternativa fundamental es la de lo mejor y lo peor" (Inciar-te, 1974, 213).

4.

Es evidente que el saber sobre las acciones humanas, dada la libertad que las genera, no puede ofrecer enunciados universales y necesarios. Pero ¿significa esto que sean inútiles para el ser humano? La ciencia y la cultura de la modernidad parecen pensar que sí, que no son dignas de estudio en sí mismas. Por eso pretende basarlas en el saber teórico, que puede prestarles universalidad, lo cual proporcionará seguridad en su conocimiento.

Tengo para mí, que el miedo a la inseguridad es quizá la causa psicológica que lleva a un menosprecio del valor intrínseco del saber práctico.

#### Bibliografía

Altarejos, F. (1999). *Dimensión ética de la educación*. Pamplona: EUNSA.

Altarejos, F. y Naval, C. (2004). *Filosofía de la educación*. Pamplona: EUNSA (2ª ed.).

Aristóteles (1985). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Clásicos Políticos.

Carr, W. (2006). Education without theory. *British Journal of Educational Studies*, 54 (2), 136-159.

De Vicente Arregui, J. (1980). El carácter práctico del conocimiento moral. *Anuario Filosófico*, XII (2), 101-128.

Dilthey, W. (1965). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.

Fish, S. (1989). *Doing what comes naturally*. Oxford: Clarendon Press.

Inciarte, F. (1974). *El reto del positivismo lógico*. Rialp: Madrid.

Naval, C. (2008). *Teoría de la educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: EUNSA.

# 17 DEL VALOR DEL CONOCIMIENTO MEDIATO PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN TIEMPOS DE TECNOCENCIA

---

**Francisco Javier Ramos-Pardo**

*Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE TECNOCENCIA

Cuando comencé este trabajo pensé en que en el título apareciera algo así como “el valor del conocimiento inútil”, en el sentido de aquel que se contrapone al que, se espera, sea útil y aplicable inmediatamente a una situación dada. Después valoré que sería mejor cambiar el adjetivo “inútil” por “mediato”. Según el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, mediato es aquello “que en tiempo, lugar o grado está próximo a una cosa, mediando otra entre las dos, como el nieto respecto del abuelo”. Y creo que es ahí donde radica el valor y potencial del conocimiento teórico en educación.

Vivimos un tiempo en el que el conocimiento parece tener valor solo en tanto puede ser aplicado a la realidad para resolver algún problema u obtener un beneficio, a ser posible económico e inmediato. En este sentido, las ciencias se transforman cada vez más en tecnociencias (Echeverría, 2003) ligándose cada vez más al desarrollo tecnológico.

Es evidente que la aplicabilidad y la inmediatez que suponen las tecnologías del siglo XXI suponen, en muchas ocasiones, una gran avance y oportunidad para las sociedades. Pero ello no quiere decir que no tenga sentido seguir haciendo ciencia, en sentido fuerte, en el siglo XXI. Ni que no deba velarse por las tradiciones de conocimiento ni la riqueza cultural desarrolladas generación tras generación. Sería un disparate, por ejemplo, olvidarse de todos los idiomas a excepción del inglés por ser ésta una de las lenguas más comunes en la actualidad.

En el terreno educativo y de la formación de educadores sucede, como no podía ser de otra manera, algo similar. Si la educación se reduce a transmitir el conocimiento necesario para ejercer un trabajo y seguir protocolos, entonces el curriculum se tendría que reducir a unas pocas asignaturas y la formación docente a la instrucción de tecnólogos capaces de aplicar bien ese conocimiento en sus aulas. En el siguiente apartado, veremos por qué esto sería un disparate.

El conocimiento teórico es la herramienta que puede permitir a los profesionales de la educación salvar las lógicas perversas introducidas por la tecnociencia: la lógica de la utilidad, la lógica del rendimiento o examen, la lógica de la prevención.

Como mencionábamos, la lógica de la utilidad tiende a valorar únicamente aquel conocimiento que es aplicable inmediatamente. Pierde valor, por tanto, aquel conocimiento menos aplicable, como tradicionalmente ha sido el de las humanidades, y se cuestiona si debe seguir siendo cultivado y transmitido a las nuevas generaciones. En las sociedades actuales, caracterizadas por

esa liquidez sobre la que ya Bauman (2007) nos llamara la atención, parece ridículo centrar un proceso formativo en el conocimiento aplicable cuando no se sabe si la realidad sobre la cual habrá que aplicarse seguirá teniendo las mismas características y requerimientos.

La segunda lógica, la del rendimiento o examen, consiste hacer del resultado lo más importante del proceso educativo, sin cuestionarse sobre si el resultado es fruto de un buen proceso de aprendizaje o, simplemente, se debe al entrenamiento y la repetición de ejercicios mecánicos. Es una lógica muy extendida en la educación formal, la lógica de los ránquines y de las evaluaciones externas que miden sólo el rendimiento puntual, a la que algunos profesionales seducidos por la tecnociencia se entregan fervientemente, perdiendo de vista el cuidado del aprendizaje valioso, de la superación de las dificultades y del gusto por aprender de sus alumnos.

En último lugar, la lógica de la prevención (Núñez, 2011), más propia del terreno de la educación social, lleva al profesional a asumir más un papel de agente detector de riesgos y gestor de recursos y protocolos que de verdadero agente educativo. De esta forma, se generan procesos que tratan de estandarizar y controlar a las poblaciones, donde las personas pierden sus señas de identidad y pasan a ser elemento de una categoría social y donde el trabajo educativo, por tanto, se imposibilita.

Estas lógicas, que convierten a los profesionales en meros operarios encargados de aplicar la normativa, el protocolo o el proceso estandarizado de turno, despojan al profesional de una de sus más valiosas herramientas de profesionalidad: la capacidad de poner en cuestión su práctica y reflexionar sobre ella para mejorarla.

## 2. CONOCIMIENTO TEÓRICO Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Los límites del conocimiento teórico existen y, por tanto, los límites para que la teoría nos ayude a entender nuestra realidad, también. Llevado al terreno educativo, es evidente que el conocimiento teórico sin más, sin su contraste con la práctica educativa, no es capaz de satisfacer las necesidades que la sociedad y los profesionales tienen en este ámbito. Necesitamos confrontar la teoría con las prácticas educativas concretas y, en ese sentido, no se pueden separar.

Siendo esto así, es el conocimiento teórico el que va a ser clave para alimentar una de las principales herramientas que tienen los profesionales de la educación: el pensamiento crítico.

El conocimiento teórico es el sustento del pensamiento crítico. Nos aportará los elementos, los cuales se han ido desarrollando en el marco de una tradición de pensamiento, para poder repensar la realidad y verla desde otros puntos de vista o ejes de análisis, con el fin de transformarla y mejorarla. Un conocimiento que quizá no sea útil inmediatamente, pero que será necesario una vez se esté inmerso en prácticas educativas para poder imaginar prácticas distintas y mejores. Me atrevería a decir que, aunque nos empeñemos en eliminar el conocimiento teórico de cualquier plan de formación de profesionales de la educación, aunque la sociedad se emborrache de tecnociencia, tarde o temprano tendrá que solicitar nuevos desarrollos teóricos cuando ya no valga con aplicar los existentes.

Siendo ello así, tampoco se debe olvidar la necesidad de entrenar los procesos cognitivos y metacognitivos que nos permiten ejercitarnos en el cuestionamiento de la realidad y la búsqueda de respuestas en esa tradición de conocimiento, alumbrando de esa forma nuevas prácticas y nuevo conocimiento. Se trataría de no olvidar incluir en los planes formativos de los educadores dinámicas para entrenar el pensamiento crítico y acostumbrarse a manejar el conocimiento teórico a la luz de problemas o casos reales, antes de llegar al prácticum o a la práctica profesional en sí.

Estamos de acuerdo con Gil Cantero, Lorenzo Moledo y Trilla Bernet en que es la Teoría de la Educación la que va a permitir formar buenos profesionales críticos porque les va a permitir desvincularse “*para adoptar un punto de vista lo más universal posible*” y pensar la educación tratando de buscar “*las mejores experiencias educativas dando razón lógica de por qué son mejores*” (2019, p. 8; cursiva en el original). Aunque también nos advierten que ese distanciamiento requiere también del realismo encarnado, de tener un pie puesto en la realidad y concebirnos a nosotros mismos como parte de ella. Efectivamente, otra postura nos llama la atención sobre la necesidad de no desvincularnos “del todo”, de acercarnos a la realidad y dejarnos afectar por ella (Standish & Thoilliez, 2018). Por eso quizá, como ya hemos afirmado en otras ocasiones, la aspiración de la Teoría de la Educación tenga que ver más con posiciones contextualizadas, con una normatividad situada, más que con universales. Si, tal y como los autores de la ponencia afirman, “cualquier teoría de la acción educativa ha de contar, inevitablemente, con componentes ideológicos” (Gil Cantero, Lorenzo Moledo y Trilla Bernet, 2019, p. 16), es evidente que la orientación de la acción educativa que realiza la Teoría de la Educación debe realizarse para un contexto determinado y, por tanto, puede ser distinta en otro contexto o si el contexto sufre cambios que así lo requieran.

Esta perspectiva situada no quiere decir que no sea necesario el conocimiento teórico. Todo lo contrario, cuanto más conocimiento tengamos mejor podremos analizar, interpretar y mirar desde otro punto de vista la realidad en la que nos encontramos. Una normatividad situada (Ramos-Pardo y Sánchez-Antolín, 2017) es posible si y solo si tenemos el bagaje de una tradición sólida pero abierta a nuevas epistemologías y marcos interpretativos, que permite el ejercicio del pensamiento crítico, cuestionando la realidad y cuestionándonos a nosotros mismos como profesionales, de manera que pueden aflorar nuevas y mejores prácticas educativas. Sólo así son posibles la transformación y el cambio social. Como también se afirma en la ponencia, la Teoría de la Educación tiene esa sensibilidad y empeño en querer dar respuesta a las cambiantes condiciones sociales y los nuevos problemas de la educación. Buena prueba de ello son las nuevas temáticas a las que atiende y que pueden observarse en la producción científica dentro del Área (Ramos-Pardo y Sánchez Antolín, 2017).

El conocimiento teórico tiene valor en la formación de profesionales de la educación no porque aporte fórmulas universalmente válidas, sino porque permite buscar soluciones adecuadas y diferentes a los nuevos retos y necesidades educativos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, Gedisa.
- ECHEVERRÍA, J. (2003). *La revolución tecnocientífica*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- GIL CANTERO, F., LORENZO MOLEDO, M. M. y TRILLA BERNET, J. (2019). La teoría en la formación de profesionales de la educación. XXXVIII SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN. Málaga, noviembre. Disponible en [https://eventos.uma.es/file\\_manager/getfile/44695](https://eventos.uma.es/file_manager/getfile/44695)
- NÚÑEZ, V. (2011). Reflexiones acerca del lugar de la teoría en educación social, hoy. *RES Revista de Educación Social*, 13, 1-13.
- RAMOS-PARDO, F. J. y SÁNCHEZ-ANTOLÍN, P. (2016). La aportación del área de Teoría e Historia de la Educación al desarrollo de competencias: la normatividad situada. En A. Mateos Jiménez y A. Manzanares Moya (dirs.) *Mejores maestros, mejores educadores. Innovación y propuestas en educación* (pp. 75-96). Málaga, Aljibe.

- RAMOS-PARDO, F. J., & SÁNCHEZ-ANTOLÍN, P. (2017). Production of educational theory doctoral theses in Spain (2001–2015). *Scientometrics*, 112(3), 1615-1630. <http://doi.org/10.1007/s11192-017-2435-6>
- STANDISH, P., & THOILLIEZ, B. (2018). El pensamiento crítico en crisis. Una reconsideración pedagógica en tres movimientos. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 7-22. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu302722>

# 18 RECUPERAR LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN: REFLEXIONES SOBRE SU SITUACIÓN Y VISIBILIDAD

---

**Marta Ruiz-Corbella**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED*

Seguimos convencidos de que “no corren buenos tiempos ni para la teoría ni para los teóricos” (Gil Cantero, Lorenzo y Trilla, 2019). Afirmación que viene refrendada por el rechazo de estudiantes y profesionales de la educación ante cualquier denominación que incorpore la palabra “teoría”, apoyada en el convencimiento de que teoría y práctica son dos “operaciones” sencillamente opuestas. La consecuencia lógica es más práctica y menos teoría en toda acción formativa independientemente del escenario educativo de que se trate. Situación que deriva, tal como señalan los autores de esta ponencia, en esa difuminación del sentido de la teoría entre los profesionales de la educación. De ahí la relevancia de esta ponencia al plantear la reflexión sobre esta como componente indisoluble de toda práctica (García Carrasco y García del Dujo, 1996). Sin duda “(...) preguntarse por el cómo en toda acción educativa, reclama saber responder previamente al qué (...)” (García Aretio, Ruiz-Corbella, García Blanco, 2009, p. 230). La teoría, explicábamos en este texto, parte de la práctica y debe volver a ella con el objeto de clarificarla, de otorgar las claves que aportan la fundamentación para cada una de las decisiones y acciones de esa misma práctica. Presta sentido, coherencia, eficacia. Saber teórico-práctico que asegura que toda actividad educativa sea realmente una acción reflexiva y crítica (Bárcena, 1994). O, como señalan Gil Cantero, del Pozo y Rabazas (2014), favorecer la capacidad de establecer un proceso reflexivo y fundamentado, no una práctica intuitiva, imitativa o artesanal. Por lo que toda tarea educativa deberá ser una actividad intencional realizada deliberadamente, que únicamente se podrá comprender plenamente, y será eficaz, si está incardinada en un marco teórico determinado. En suma, toda teoría de la educación ha de ser una teoría de la práctica y para la práctica, ha de fundamentarla ya que surge de ella, a la vez que la sirve y orienta (García Aretio, *et al.*, 2009). Lo que nos lleva a afirmar que debemos recuperar el conocimiento teórico para que toda actuación profesional no acabe fagotizada por la práctica o... por las emociones. Recuperar el objeto de la teoría de la educación, sin dispersarnos en la multitud de opciones que poco o nada tienen que ver con ella (Gil Cantero, *et al.* 2014). Ahora, el problema no se deriva de la complejidad de nuestro objeto, la educación, sino, precisamente, de no atrevernos, parafraseando a Trilla (2018), a hacer Teoría de la Educación. Afirmación que requiere, al menos, unas líneas que avalen los tres problemas que percibo a tenor de la lectura de esta ponencia: la posverdad, la atomización de la ciencia y la visibilidad de la Teoría de la Educación.

El primer problema gira en torno a la posverdad, término del que hemos presenciado su auge desde hace, más o menos, una década, fundamentalmente a raíz de hechos políticos difundidos



en medios de comunicación y redes sociales (p.e., la campaña presidencial en EEUU). El diccionario de la Real Academia Española lo define como, "distorsión deliberada de una realidad, que manipula creencias y emociones con el fin de influir en la opinión pública y en actitudes sociales". Se trata de trasladar una información, un contenido apelando a las emociones, a las creencias... dejando de lado la objetividad, la argumentación fundamentada en hechos, en conceptos o ideas elaboradas culturalmente. De este modo, la verdad se multiplica, ya no es una, no hay ningún referente, sino muchas, todas ellas igualmente válidas. En suma, no es una cuestión de qué es verdad o mentira, lo conduce a que cada una compita contra las otras (Rubio, 2017). Esto deriva en una crisis de las referencias de cada saber, de cada cultura, ya que prima la opinión, lo que mueve a las emociones, ya que no existe en ningún saber un referente reconocido. Ahora bien, no debemos perder de vista que "en Internet son muchos los que se hacen eco y viralizan, pero escasos los que tienen capacidad de emisión efectiva" (Carrera, 2018, p. 1474).

Esta supuesta quiebra de la verdad, tal como lo denomina Carrera (2018), afecta a todos los ámbitos de interacción del ser humano, incluida la educación. Todo es opinable, y la actuación educativa se valora en cuanto a utilidad, resultados medibles. No se reconoce una autoridad como referente de la educación, en la que vale lo mismo cada opinión, independientemente de su formación o de su trayectoria profesional. En este contexto resulta sintomática la fuerza de las redes sociales que desdibuja las fronteras entre información, opinión y saber. En definitiva, se multiplican los agentes virales intramediatícos en la red, pero no las fuentes, generando, de este modo, una clara deficiencia conceptual con su consecuente precariedad teórica (Carrera, 2018). ¿Cómo contrarrestar? A modo de apunte, Gil Cantero, *et al* (2019) aportan una respuesta: estudiar textos teóricos relevantes que favorezcan el juicio educativo, a lo que añadiría el pensamiento crítico.

El segundo problema apunta a la atomización de la ciencia. Esto viene al caso de que, tal como se defiende en la ponencia, también en nuestra área de Teoría de la Educación respondemos a ese desmenzamiento del conocimiento pedagógico, que, sin duda, aporta un conocimiento más profundo en muchos de los campos y factores que intervienen en la educación, "pero, entre sus contrapartidas está, sobre todo, la de que por el camino hemos ido perdiendo las perspectivas globales sobre el proceso, la acción y las instituciones educativas" (Trilla, 2018, p. 208). Contribuimos con nuestra perspectiva a través de investigaciones que giran en torno al desarrollo cognitivo, moral, la inmigración, la empleabilidad, la multiculturalidad, la familia, y un largo etcétera. Se responde, no hay duda, a problemas y situaciones que demanda la persona y la sociedad. Ahora, esta perspectiva 'analítica y especializada' es positiva en la medida en que contribuye a un mejor conocimiento de las diferentes realidades que componen e intervienen en toda acción educativa. Pero si se aspira a lograr educación, esta debe complementarse desde una perspectiva integradora y globalizadora (Trilla, 2018). Todo contexto educativo debe funcionar como un todo: una institución educativa, una ciudad, un grupo... son "(...) un proyecto compartido y un sistema en el que todos sus elementos están interrelacionados e interactúan constantemente" (Trilla, 2018, p. 209). Enfoque que hemos perdido y que desde la Teoría de la Educación debemos favorecer su reivindicación trabajando de forma interdisciplinar en su más amplio sentido, para recuperar esa perspectiva global.

El tercer problema surge, precisamente, del contexto en el que vivimos: la sociedad en red. Escenario especialmente relevante, y condicionante, para la ciencia, ya que si no estás en la red, no existes. La visibilidad científica y académica –con las acciones de difusión, recuperación, impacto, etc.– se ha convertido en una de las claves de valoración de cada conocimiento científico. Como área debemos plantear si somos visibles y, por tanto, formamos parte, del complejo escenario científico. En definitiva, el conocimiento que elaboramos, ¿tiene impacto en la comunidad?

¿Es visible la Teoría de la Educación? Para responder estas cuestiones proponemos el análisis de dos situaciones.

Por un lado, la más cercana, los descriptores que se proponen en esta misma ponencia, que se utilizan para describir el contenido de un trabajo, a la vez que lo recuperan en una búsqueda en la red: lo visibilizan. Al ser una ponencia centrada en nuestro contexto, lógicamente se ha apoyado, de forma prioritaria, en literatura científica de este territorio geográfico. Por ello el análisis de la pertinencia de los descriptores propuestos se realiza en las dos bases de datos más reconocidas de este escenario: DIALNET e ÍNDICES del CSIC, ambas consultadas el 21 de junio de 2019, acotando la búsqueda a documentos publicados entre 2000 y 2019 (Tabla 1).

**Tabla 1.** Situación de determinados descriptores en bases de datos españolas.

Descriptores	DIALNET	ÍNDICES
Teoría educativa	135	37
Práctica educativa	3355	235
‘Teoría educativa’ and ‘Práctica educativa’	13	12
Teorías educativas inadecuadas	-	-
Dimensión social	1306	125

En un primer análisis de estos datos se extrae la dispersión de temáticas y procedencias de áreas científicas que se recogen bajo estas palabras clave, lo que nos lleva a plantearnos si están bien definidos. Tampoco se extraen en los primeros puestos referencias significativas de la Teoría de la Educación, por lo que afirmamos que la producción científica de Teoría de la Educación está “sepultada” entre la amplísima literatura sobre educación con autoría de todas las áreas científicas. La única búsqueda que recoge de forma más exacta las propuestas de esta área es la resultante del análisis booleano, aunque con unos resultados escasamente significativos. Lo que lleva a preguntarnos, ¿qué descriptores nos definen?

La segunda situación la centramos en el contenido de estos mismos descriptores en Wikipedia. ‘Teorías educativas’ nos redirige a la entrada ‘Teoría de la Educación’ y ‘práctica educativa’ a ‘enseñanza’. Los otros dos no recuperan ninguna entrada. En los dos primeros casos, como área, deberíamos mejorar su contenido y aportar referencias que favorezcan una argumentación más completa, pertinente y actual. Incluso proponer nuevas entradas, tarea que puede desarrollarse con nuestros estudiantes. Nos guste o no, la Wikipedia es la enciclopedia que más se consulta y estar en ella favorece también la visibilidad.

Ambos ejemplos nos lleva a plantear que no solo debemos contribuir con unas excelentes investigaciones, trabajos científicos que colaboran, de forma argumentada, en la búsqueda de alternativas ante las diferentes situaciones que la sociedad y la persona están continuamente demandando. Ya que si esta producción no es visible, no es accesible, difícilmente logrará su objetivo y si no estamos presentes en la red, difícilmente podremos participar en el debate de esta nuestra sociedad.

Por último, una aclaración “por alusiones”. Si no he entendido mal, los autores aportan como ejemplo de la tendencia de nivelar el valor educativo entre diferentes actividades, un fragmento de un texto que firmo con otros dos colegas. Cita que, si se lee fuera de contexto, queda, indudablemente, como una defensa de la práctica frente a la teoría. Léase el texto completo y se verifica que lo que se expone es la realidad del aprendizaje en la sociedad del conocimiento, en las que

la adquisición de determinadas competencias para acceder a la información resulta clave. Y que en este contexto actual, más que tener muchos conocimientos (en el sentido de datos, hechos...), es necesario saber acceder a la información necesaria y, especialmente, saber transformarla en conocimiento. Ayudar a cada individuo a desarrollar todo su potencial integrado en una cultura que es la que nos ayudará a leer, interpretar, decidir y actuar en el mundo que nos rodea.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bárcena, F. (1994). *La práctica reflexiva en la educación*. Madrid: Universidad Complutense.
- Carrera, P. (2018). Estratagemas de la posverdad. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 1469 - 1482. Doi: 10.4185/RLCS-2018-1317
- García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (1996). *Teoría de la Educación I. Educación y acción pedagógica*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- García Aretio, L., Ruiz-Corbella, M. y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea/ UNED.
- Gil Cantero, F., del Pozo, M.M. y Rabazas, T. (2014). La construcción de la Teoría de la Educación desde una perspectiva histórica y epistemológica. En T. Rabazas (coord.), *El conocimiento teórico de la educación en España* (pp. 109 -128). Madrid: Síntesis.
- Gil Cantero, F., Lorenzo, M.M. y Trilla, J. (2019). La teoría en la formación de profesionales de la educación. XXXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. *Formar para transformar: cambio social y profesiones educativas* [Ponencia]. Málaga: Universidad de Málaga.
- Rubio, D. (2017). La política de la posverdad. *Política exterior*, 31(176), 58-67.
- Trilla, J. (2018). *La moda reaccionaria en educación*. Barcelona: Laertes.

# 19 LA IMPORTANCIA DE LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE FRENTE A LOS RESULTADOS DE PISA

---

**Ariadne Runte Geidel**

*Universidad de Jaén*

## 1. INTRODUCCIÓN

La Teoría de la Educación, como bien es sabido, se trata de una disciplina impartida en todos los Grados de Educación vigentes actualmente en España y, aunque en algunas Universidades esta asuma otras denominaciones, sobre todo en el grado de Educación Primaria, como es el caso de la Universidad de Jaén, donde la asignatura se denomina *Educación y familia*, o *Fundamentos Pedagógicos e Historia de la Escuela* en la Universidad de Granada, o aun *Corrientes Contemporáneas de la Educación* en la Universidad de Sevilla, su presencia en todos los planes de estudio evidencia que los conocimientos desarrollados son esenciales para la formación de los futuros educadores.

Como explican magistralmente Gil Cantero, Lorenzo y Trilla (2019), la Teoría de la Educación debe servir “para que el profesional de la educación pueda realmente justificar, crítica y comprensivamente, el sentido educativo del motivo adoptado para la propuesta o evitación de una acción” (p. 10). Esta capacidad comprensiva y crítica de las diferentes corrientes teóricas que fundamentan las prácticas educativas, es lo que va posibilitar que los profesionales de la educación, más adelante, en su ejercicio profesional, eviten reproducir automáticamente los motivos y las prácticas que han conocido a lo largo de su experiencia como educandos en la escuela. Igualmente, puede y debe, servirles de “faro” para analizar los fines y objetivos planteados en las políticas educativas implementadas por las Administraciones Públicas, sobre todo en momentos como los actuales en los que los políticos tienen dificultad para ponerse de acuerdo incluso para formar gobierno, cuanto menos para establecer una legislación que atienda más a las necesidades reales de la educación, que a las ideologías e intereses de uno u otro partido en el gobierno, como se ha dado históricamente en España.

No obstante, el punto de vista que nos gustaría desarrollar en este trabajo respecto la importancia de los conocimientos teóricos que necesitan los docentes en formación, aunque vaya en la misma línea de lo ya argumentado, se refiere al desarrollo de competencias que permitan comprender, analizar y asumir una perspectiva crítica cuanto a los datos y resultados publicados de diferentes estudios de evaluación externa desarrollados fundamentalmente por la OCDE, como pueden ser los estudios TALIS, PIRLS, y más específicamente el PISA.

Es cierto que la disciplina de Teoría de la Educación, o como se llamen las diferentes asignaturas que dan cuenta de la formación en ese ámbito, suele ser de tipo Básica/Troncal y está planteada para ser impartida en el primer o segundo curso de las titulaciones de Grado, es decir muy al principio en los planes de estudio. Eso equivale a decir que el alumnado que tenemos, mayoritariamente es novel en la universidad y aun se percibe más como estudiante que como futuro docente. Por otro lado, es frecuente que no tengan conocimiento sobre la existencia o influencia de estos estudios de carácter supranacional. Como en otros casos, el desconocimiento y la falta de perspectiva crítica sobre los factores que influyen en el qué hacer cotidiano en el aula, pueden limitar la capacidad de los docentes para tomar decisiones cuanto a las influencias que no contribuyen para la mejora de la educación, o para discernir entre aquellos aspectos que pueden producir cambios favorables de aquellos que sirven a otros intereses, ajenos a la finalidad primordial de la educación, que es el desarrollo y perfeccionamiento humano en todas sus dimensiones. Como precisan Gil Cantero, Lorenzo y Trilla (2019, p. 11), el estudio de la Teoría de la Educación debe incidir en “recuperar una perspectiva, dentro de la elaboración de las teorías de la educación, que sepa mirar *a los ideales de la educación*”.

### 1.1. El estudio PISA

El estudio PISA, cuyos primeros resultados salieron a la luz a principios del nuevo milenio (primera edición en el año 2000), ha surgido de una amplia historia de estudios internacionales de evaluación comparativa en el ámbito de la educación. El objetivo primordial de este nuevo proyecto fue obtener datos concretos del desempeño académico del alumnado matriculado en el sistema educativo de diferentes países, logrando así superar a los estudios anteriores que recogían solamente datos generales, como el presupuesto dedicado a la educación o las tasas de éxito/evasión, entre otros (Tiana Ferrer, 2009). Esa nueva perspectiva de análisis, basada no en datos macro educativos, sino en datos “micro”, ha permitido conformar un ranking entre países, según la media alcanzada por el alumnado en las tres pruebas elaboradas por PISA, las ya bien conocidas competencia lectora, matemáticas y ciencias.

Dichos resultados fueron explotados a la sociedad por los medios de comunicación de todo el mundo. Conformaron los titulares de todos los grandes periódicos y telediaris, y con eso lograron una serie de consecuencias, deseadas o no. Es verdad que cumplieron con su misión de informar a la sociedad, pero fueron más allá, por un lado, interpretando estos resultados no siempre con la imparcialidad necesaria, y por otro, legitimando el estudio en sí mismo (por su rigurosidad en el planteamiento científico), sus resultados (por su rigurosidad estadística) y aún más, justificando la necesidad de estos datos para la conformación y orientación de las políticas educativas. Esta amplia divulgación de PISA por los medios de comunicación, así como la reacción de los políticos de diferentes países, provocó una especie de aluvión de nuevos participantes que querían ser “medidos” y evaluados, aumentando aún más la legitimación social del referido proyecto (Runte-Geidel, 2016). Si en la primera edición, PISA 2000, contó con la participación de 32 países, en la edición de 2009 ya contaba con 62, llegando a los 72 en la de 2015. Además, a partir de la segunda edición (2003), se empezaron a sumar datos disgregados por regiones dentro de un mismo país, estudios encargados por autoridades de gobiernos regionales, como fue el caso de España y también Alemania (Carabaña, 2008).

El impacto de PISA sobre las políticas educativas nacionales y regionales fue bastante estudiado (Kottoff y Pereyra-García Castro, 2009), aumentando exponencialmente la importancia de PISA y su idoneidad a la hora de normativizar el sector.

## 2. LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN Y PISA

Es verdad que no es nueva la influencia externa que pueden ejercer determinadas instancias sobre el sistema educativo y la escuela, en algunos períodos fueron los estudios del ámbito de la psicología los que marcaron las pautas, en otros el discurso del mundo empresarial y más actualmente, aunque todos se mesclen, la “moda” de las competencias, formación por competencias y etc., que viene dada por estudios como PISA, todas son influencias que funcionan en una lógica de “arriba abajo” y que, por lo tanto, afectan la actividad docente, pero no cuentan ni con sus saberes ni con su experiencia. Así es como la presión que el ranking producido por los resultados de PISA en España, ha movilizó la opinión pública a tal punto que, la sensibilidad política a la presión externa (OCDE) e interna, ha declinado por incluir “estos estándares en la nueva ley de educación de España (LOE, 2006), sin el necesario filtro de la comunidad académica y educativa” (Barquín et al., 201, p. 331). No se trata aquí de divisar la idea de las competencias de forma superficial, o de criticarla sin más, sino que analizar la forma como estas aparecen, se fortalecen y acaban por imponerse en el día a día de profesores y alumnos, en un modelo de fuera hacia dentro de la escuela y el aula.

Cabría realizar una mirada “micro” sobre cómo todo esto viene afectando el día a día en clase, cómo han cambiado las metodologías docentes y las prácticas dentro del aula para atender a las nuevas exigencias, para lograr aquel que parece ser el nuevo objetivo máximo de la educación, que es mejorar la posición en el ranking de PISA.

El estudio de Gil-Flores y García-Gómez (2017) ha analizado, entre otros factores, la influencia del desempeño docente sobre los resultados obtenidos en PISA 2015 por parte de las 17 regiones de España que han participado en esa edición, encontrando como resultados que, por un lado, el control del docente sobre la clase y la enseñanza dirigida se asocian a mayor competencia, mientras la retroalimentación y el apoyo al alumno producen menores niveles de competencia científica. Otro estudio realizado utilizando las bases de datos de PISA, indica sorprendentemente, que las metodologías tradicionales, basadas en el paidocentrismo, contribuyen significativamente en la mejora del rendimiento educativo, mientras el uso de nuevas tecnologías, la estimulación del pensamiento crítico o el uso de estrategias innovadoras pueden empeorar los resultados académicos, en términos de lo que evalúa PISA, es decir las competencias lectora, científica y matemática (Gil Izquierdo, Cordero y López, 2018).

Ante tal panorama, habría que analizar se PISA ha contribuido para una mejora general de la Educación en España, o si solamente ha impregnado el sistema de nuevas formas de instrucción y adiestramiento, destinados a preparar al alumnado para contestar satisfactoriamente las cuestiones de las pruebas de competencia propuestas por PISA.

Igualmente se muestra la necesidad apremiante e ineludible de la formación proporcionada por la Teoría de la Educación, como forma de preparar a los futuros docentes y calificarlos para ejercer la verdadera Educación, la que tiene como objetivo fundamental el perfeccionamiento del individuo en todas sus dimensiones, la que entiende que, de existir las competencias humanas, estas son muchas más que la triste tríada evaluada por un estudio que, al fin y al cabo, es propuesto por una organización supra nacional de carácter comercial (OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). Una disciplina que forme a los futuros docentes en teorías educativas que les permitan analizar, criticar y tomar decisiones, decisiones que tanto pueden beneficiarse de las informaciones proporcionadas por PISA, como contrarrestarlas o incluso, resistirse a la imposición de prácticas y finalidades que son contrarias a la Educación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barquín Ruíz, J., Gallardo Gil, M., Fernández Navas, M., Yus Ramos, R., Sepúlveda Ruiz, M.P. y Serván Nuñez, M.J. (2011). “Todos queremos ser Finlandia”. Los efectos secundarios de PISA. *TESI*, 12(1), 320-339. <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201021400015.pdf>
- Carabaña, J. (2008). Europeos. *Cuadernos de Pedagogía*, 381, 26-29.
- Gil Cantero, F., Lorenzo Moledo, M.M. y Trilla Bernet, J. (2019). La teoría en la formación de profesionales de la educación. Ponencia 1ª, SITE 2019.
- Gil-Flores, J. y García-Gómez, S. (2017). Importancia de la actuación docente frente a la política educativa regional en la explicación del rendimiento en PISA. *Revista de Educación*, 378, Octubre-Diciembre, 52-77. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-378-361
- Gil Izquierdo, M., Cordero Ferrera, J.M., López, V.C. (2018). Las estrategias docentes y los resultados en PISA. *Revista de Educación*, 379, Enero-Marzo, 31-55. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-379-368
- Kottoff, H.G. y Pereyra-García Castro, M.A. (2009). La experiencia del PISA en Alemania: Recepción, reformas recientes y reflexiones sobre un sistema educativo en cambio. *Profesorado*, 13(2), 1-24. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42317/24259>
- Runte-Geidel, A. (2016). PISA en la prensa española y su influencia sobre las políticas educativas. *Opción*, N° especial 8, 713-733. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048481041>

# 20 PENSANDO EN LA FAMILIA COMO UN 'FONDO DE CONOCIMIENTO' PARA LOS PROFESORES

---

**Miguel A. Santos Rego**

*Universidade de Santiago de Compostela*

## 1. INTRODUCCIÓN

Además de un ámbito de reflexión organizado en torno al proceso de optimización humana, la teoría de la educación constituye todo un campo de conocimiento cuyos ejes de desarrollo intelectual han de ser tenidos en cuenta en su formación inicial, y también continua, del profesorado, máxime si pensamos en la articulación de los resortes, tan deliberativos como prácticos, con los que han de contar quienes han decidido realizar su vocación docente en los llamados niveles obligatorios de la enseñanza reglada.

No obstante, incluso admitiendo el recorrido dialéctico en el que cabe insertar las sucesivas corrientes que han ido fundamentando puntos de vista acerca del *factum* educación, es claro que los grandes supuestos de la teoría en nuestro marco de representación académico subrayan y apuntan contenidos de inequívoca proyección ideal para un currículo formativo del futuro profesional, bajo la premisa de que tales núcleos de atención epistémica sintetizan un saber formalizado en el tiempo, al amparo de instituciones o analistas de prestigio.

Naturalmente, toda arquitectura curricular tiene alguna que otra cara oculta o, cuando menos, de improbable y abierto reconocimiento en y desde las instancias co-generadoras de poder o influencia. Al buen teórico de la educación no se le escapa que las condiciones en las que se mueve el sistema educativo están lejos de ser las ideales, lo que, de algún modo, acaba por convertirle en algo parecido a un 'guarda ideales' (Jaggar, 2015; Moses, 2015).

Podría tratarse, asimismo, de una situación perfectamente asimilable a una paradoja expresable en términos de una asimetría que discurre paralela a los desafíos de unos y otros titulados, primero como estudiantes de grado y luego como responsables de gestionar la complejidad del aprendizaje en una sala de clase. Es el aliciente que motiva la presente adenda en relación con la (escasa) formación de los profesores a propósito de la familia y las implicaciones que tamaña dimensión de su preparación para un ejercicio profesional realista pueden tener en su quehacer cotidiano.

Pongamos como ejemplo algo que en nuestro país ha pasado sin demasiado reparo, a saber, la circunstancia de que mientras la formación de los pedagogos en las universidades incluye varias disciplinas vinculando educación y familia (o viceversa), en la de los maestros y profesorado de secundaria, tan meridiana asociación estratégica apenas existe.



## 2. UNA PARADOJA NO RESUELTA

Estaríamos, pues, ante el epicentro de una paradójica constatación histórica no resuelta, a pesar de las múltiples evidencias derivadas de la investigación educativa, poniendo de relieve la utilidad del asunto para los profesores. Con la consecuencia, pocas veces explicada, de que buena parte del profesorado llega a adquirir y desarrollar conocimientos, amén de habilidades de comunicación con las familias de sus alumnas/os, mediante procedimientos de aprendizaje informal ligados a su dinámica de socialización laboral en sus entornos de vida escolar y extraescolar.

Al fin y al cabo, una tarea que incumbe a los profesores es la de hablar con los padres sobre la trayectoria educativa de sus alumnos e hijos, respectivamente. Por ello no es algo banal conceptualizar las facetas de una competencia como esta, en la que, al menos, hay que crear un ambiente de relación adecuado, resolver problemas y estructurar la conversación entre las partes, toda vez que estas difieren en sus responsabilidades ante el objetivo común de procurar el bienestar de la infancia (Gartmeier, Gebhardt, y Dotger, 2016).

Tampoco cabe hacerse grandes ilusiones. Hace ya más de un lustro que un meta-análisis (Jeynes, 2012) mostró la fuerza de las expectativas familiares centradas en el desempeño académico, hasta el punto de que una abrumadora mayoría de encuentros entre padres y maestros tienen en la evaluación del progreso discente su punto crucial de sentido e interés, más allá de lo que los docentes estimen, en amplia o menguada medida, la implicación de los progenitores en la construcción de partenariados familia-escuela.

En cualquier caso, dicen Addi-Raccah y Grinshtain (2016), han sido las políticas neo-liberales y la calculada descentralización de los servicios educativos lo que ha elevado en las últimas décadas la influencia de los padres en los centros escolares. Puede que tal consideración sea globalmente aceptable pero su realidad fáctica marca distancias muy apreciables según países y marcos culturales de referencia.

Y además, bastante al margen de ese considerando, la colaboración e interacción de los profesores con los padres depende de las formas de capital (social) que hayan podido activar en sus contextos de vida, sumando a estos los singularmente escolares (Bourdieu, 1986).

## 3. FORMAR PROFESORES QUE SEPAN INVOLUCRAR A LA FAMILIA

Sea como fuere, de lo que se trata es de abogar en favor de planes y programas de formación de profesores que no se retraigan, al compás de postulados ideológicamente orientados, a la hora de prestar la debida atención a la participación e implicación de los padres en los centros educativos. Urge reducir drásticamente la cantidad de profesores que desconocen, o no aplican, técnicas y estrategias susceptibles de mejorar el actual grado de compromiso parental con las escuelas (Lorenzo, Godás, y Santos Rego, 2017).

A mayor abundamiento, la lucha por una mayor equidad y justicia a nuestro alrededor, llama igualmente a empujar la colaboración de las familias en las escuelas. A sus espaldas es una entelequia pretender un currículo comprensivo y/o una auténtica educación inclusiva (Santos-Rego, Crespo-Comesaña, Lorenzo-Moledo, y Godás-Otero, 2012).

No es momento de insistir en nuestro foro de debate acerca de los beneficios asociados, por comprobación empírica, a la efectiva participación e involucración de las familias en el aprendizaje de niños y niñas, con ventajas para ambas instancias. Pero si es coyuntura propicia para aludir a la renovada puesta en valor de un modelo imprescindible, el de Joyce Epstein (2001, 2013), en el que familia, escuela y comunidad se contemplan como esferas superpuestas, de modo que a

mayor interacción entre ellas, más probabilidad de que el alumnado reciba mensajes comunes y coherentes acerca de la radical importancia de la educación.

En definitiva, si argumentamos con Garreta (2009) que el gran problema es solventar el déficit formativo del profesorado, lo que hemos de cuidar es la opción que hagamos al respecto. Lo cual invita a suscribir una perspectiva culturalmente sensible, entre otras cosas, porque importa —y mucho— que el profesorado sea respetuoso con los distintos tipos de familia, a base de comprender el funcionamiento y las relaciones en su seno, junto a las implicaciones que tienen para no pocos alumnos las dificultades de participación en la escuela por parte de sus progenitores.

#### 4. UNA PROPUESTA CENTRADA EN LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO

Entre los enfoques que satisfacen ese criterio de consistencia antropológica sobresale el conocido como 'Fondos de Conocimiento' (*Funds of Knowledge*) cuyo potencial teórico-metodológico ha sido objeto de meticulosa exploración educativa en distintas latitudes, empezando por la Universidad de Arizona (USA) y el destacado protagonismo científico de Luis Moll y su *Community Literacy Project*. Con una premisa simple: aprender sobre los estudiantes y sus comunidades es tan importante como aprender sobre la asignatura y su contenido.

Y así echó a andar una sugerente incursión etnográfica de las comunidades a través de visitas a las familias (muchas pertenecientes a minorías étnico-culturales) por los profesores, al lado de una práctica reflexiva basada en las fortalezas y recursos de la comunidad (González, Moll, y Amanti, 2005). De heterogénea conceptualización, su impacto en la literatura educativa de los últimos tiempos ha sido muy destacado (Hogg, 2011).

Dos formas de ver los Fondos de Conocimiento. Una, germinal, la de Vélez-Ibáñez (1983): aquellas habilidades y experiencias, que junto al conocimiento técnico del hábitat y el medio tanto rural como urbano forman parte del inventario social que los hogares han desarrollado para sobrevivir. Y otra, desde la anterior: "cuerpos de conocimiento y habilidades acumulados históricamente y desarrollados culturalmente que son esenciales para el funcionamiento y el bienestar del hogar o la persona" (Moll y González, 1994). La relevancia de este punto de vista viene dada por el hecho de que a medida que los hogares interactúan dentro de los círculos de parentesco y amistad, los niños llegan a ser "observadores-participantes" del intercambio de bienes, servicios y capital simbólico que forman parte del funcionamiento de cada hogar.

La metodología aplicada supone una nítida implicación de los maestros, que buscan una comprensión más profunda de los estudiantes y de las comunidades representadas en la escuela. En este enfoque los maestros han de convertirse en aprendices con sus estudiantes y han de utilizar métodos con los que documentar por sí mismos la historia de los hogares que visiten. El proceder así supone una suerte de ruptura con los roles preestablecidos de los profesores como 'consumidores' de teorías ajenas e indagar acerca de sus propias comunidades (Santos Rego, Cernadas, y Míguez, 2019).

En definitiva, la exploración y el uso de los Fondos de Conocimiento están firmemente anclados en el principio sociocultural de que el conocimiento y el aprendizaje no son dissociables de las relaciones sociales, por lo que transformar esas relaciones podría mejorar el aprendizaje y la misma construcción del conocimiento. Y en lugar de remover tantas variables como sea posible, la preferencia es identificar variables aun no muy conocidas por los profesores, situando en las familias la irreductible complejidad de los contextos para enseñar y aprender.

Poca duda puede haber, en conclusión, de que los fondos de conocimiento pueden ayudar a redefinir ámbitos de una formación del profesorado que parece basarse exclusivamente en la es-

cuela, y poco o nada en la comunidad, iluminando nuevas oportunidades para llevar a la práctica una pedagogía más efectivamente sensible a realidades cuyos márgenes de transformación pasan por una lucha sin cuartel contra los deletéreos y persistentes efectos de la teoría del déficit.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addi-Raccah, A. y Grinshtain, Y. (2016). Teachers' capital and relations with parents: a comparison between Israeli Jewish and Arab teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 44-53. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.004>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships*. Colorado: Westview Press.
- Epstein, J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago de Chile: Fundación CAP.
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 275-291.
- Gartmeier, M., Gebhardt, M., y Dotger, B. (2016). How do teachers evaluate their parent communication competence? Latent profiles and relationships to workplace behaviors. *Teaching and Teacher Education*, 55, 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.009>
- González, N., Moll, L., y Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: theorizing practices in households, communities and classrooms*, New York: Lawrence Erlbaum.
- Hogg, L. (2011). Funds of knowledge: an investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, 27, 666-677. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.005>
- Jaggar, A. M. (2015). Ideal and non ideal reasoning in educational theory. *Educational Theory*, 65(2), 111-126. <https://doi.org/10.1111/edth.12102>
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Lorenzo, M., Godás, A., y Santos Rego, M. A. (2017). Main determinants of families' involvement and participation in school life. *Cultura y Educación*, 29(2), 213-253. <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2017.1305074>
- Moll, L. y González, N. (1994). Lessons from research with language-minority children. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 439-456.
- Moses, M. S. (2015). Non ideal theory and philosophy of education: considering what is while working toward what ought to be. *Educational Theory*, 65(2), 107-110. <https://doi.org/10.1111/edth.12101>
- Santos Rego, M. A., Cernadas, F., y Míguez, G. (2019). Fondos de conocimiento y desarrollo educativo de la infancia en situación de riesgo. En A. Serafin Pereira y M. A. Santos Rego (Coords.), *Educação. Partilhando e ampliando audiências, resistências e repertórios* (pp. 155-183). Cricúma, Brasil: UNESCO.
- Santos Rego, M. A., Crespo-Comesaña, J., Lorenzo-Moledo, M., y Godás-Otero, A. (2012). Escuelas e inmigración en España, ¿es inevitable la segregación? *Cultura y Educación*, 24(2), 193-205. <https://doi.org/10.1174/113564012804932128>
- Vélez-Ibáñez, C. (1983). *Bonds of mutual trust: The culture systems of rotating credit associations among urban Mexicans and Chicanos*. New Brunswick: Rutgers University Press. 55.

# BLOQUE II

---



# 21 EL PAPEL DE LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

---

**Miquel Martínez Martín (Coord).**

*Universidad de Barcelona*

**Ignacio Calderón Almendros**

*Universidad de Málaga*

**Patricia Villamor Manero**

*Universidad Complutense de Madrid*

## 1. LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y LA DIVERSIDAD

### 1.1. La formación de profesionales y la articulación entre teoría y práctica

La tarea de los y las profesionales de la educación y en especial la de los y las docentes se enfrenta a nuevos retos que son de relevancia para que su función social se ajuste a lo que la sociedad actual espera de la educación. Si nos fijamos en los estudios prospectivos sobre la educación y en las recomendaciones de los organismos internacionales, identificamos tres desafíos que merecen ser destacados porque demandan nuevas formas de llevar a cabo su tarea. Son los siguientes: deben preparar en y para la actual sociedad del conocimiento y de la diversidad procurando que sea más inclusiva; con niveles de incertidumbre elevados; y con frecuencia en contextos de desigualdad y déficits en materia educativa, social y ambiental.

La formación inicial es el primer tramo de su desarrollo profesional al que le siguen los primeros años de incorporación a la actividad y de desarrollo profesional. Diferentes propuestas de mejora en la calidad de la formación de profesionales de la educación y de la docencia en particular (MIF, 2017; Grup de Palma, 2018; ME y FP, 2019) incorporan la necesidad de intensificar su formación en centros e instituciones, en la realidad educativa, mediante las prácticas y *practicum* correspondientes y proponen que se atienda de manera especial su primer año de incorporación como profesionales en activo.

En la sociedad actual ser profesional de la educación no consiste, ni siquiera en el caso de la docencia, en enseñar unos conocimientos para la incorporación de las generaciones más jóvenes a estudios posteriores o al mundo del trabajo. Debe atender además el desarrollo de competencias, el aprendizaje de actitudes y la construcción de valores que hagan posible que las personas con las que desempeñan su tarea sepan seleccionar la información que les rodea, la comprendan críticamente, sean capaces de gobernar sus vidas y lo hagan de manera que contribuyan a que este mundo diverso y plural sea habitable y sostenible. Para desempeñar bien esa tarea no basta una formación docente de carácter académico por muy bien que en la misma se integren teoría y

práctica. Requiere además una formación en el lugar de trabajo, requiere conocimiento teórico, desarrollo de competencias que permitan movilizarlo y abordar situaciones de la práctica y además conocimiento práctico. La formación de profesionales de la educación debe completarse con un conocimiento práctico que no es la aplicación práctica de lo que ha aprendido en su periodo de formación, ni el conocimiento sobre la práctica sino que es un conocimiento que se construye sobre las situaciones concretas de su propia práctica en el contexto real del aula y de la escuela, del espacio educativo y de la institución y como miembro de un equipo de profesionales y de una comunidad. Esta formación es la que le permitirá ser competente en aquellos dominios de su quehacer profesional que hoy más demanda la sociedad. Sin esta integración sistémica —no por mera yuxtaposición de conocimientos parcelados— de saberes derivados de la formación teórica, del conocimiento sobre la práctica y del conocimiento práctico, es difícil lograr la calidad en la formación de profesionales de la educación que la sociedad espera. Los problemas ante los que se enfrentan no pueden preverse con la suficiente antelación como para poder hacerles frente con la formación académica teórica y práctica que actualmente ofrecen nuestras facultades. No se trata, ni mucho menos, de sustituir la formación académica ni de infravalorar los esfuerzos que se están haciendo para mejorar la articulación entre teoría y práctica educativa. Se trata de enfatizar la relevancia de un tercer componente en la formación inicial que ha sido y es motivo de análisis y estudio desde hace ya algún tiempo y al que nos referiremos más adelante: el conocimiento práctico (Clarà y Mauri, 2010).

## **1.2. La formación de profesionales de la educación en la sociedad del conocimiento**

No resulta fácil referirnos genéricamente a la formación de profesionales de la educación cuando es obvio que desempeñan tareas bien diferentes y atienden objetivos y retos de naturaleza diversa. No se espera lo mismo de profesionales de la educación social que de la docencia, de la pedagogía o de la psicopedagogía por citar las titulaciones más frecuentes que habilitan para el ejercicio de esta profesión. Sin embargo, sí es posible identificar determinados saberes y formas de hacer y de estar comunes no tanto en cuanto conocimientos y contenidos de aprendizaje informativos y conceptuales como en cuanto estrategias procedimentales, actitudes, valores y competencias. Además de los conocimientos y competencias que clásicamente se les atribuyen (UNESCO, 2015) se destacan hoy como principales aquellas que en el ejercicio de su función les permiten:

- Comprender la diversidad.
- Ser inclusivos y desarrollar competencias para vivir juntos, proteger y mejorar el entorno.
- Fomentar ambientes que sean respetuosos, favorecedores de autoestima y de autonomía utilizando un amplio abanico de estrategias pedagógicas y recursos didácticos.
- Relacionarse eficaz y eficientemente con la comunidad, atender las pequeñas cuestiones que preocupan por ejemplo a padres y madres sobre sus hijos e hijas y hacerlo con la autoridad moral que la comunidad le otorga cuando hace bien su tarea.
- Trabajar en equipo con otros profesionales.
- Conocer a la infancia, juventud y población adulta con la que trabajan y saber relacionar lo que pretenden lograr con su tarea educadora y quieren que aprendan, con los intereses y contextos de vida de ellos y ellas.
- Integrar un espíritu transdisciplinar y un enfoque interdisciplinar que guie su actuación en clave de racionalidad y creatividad.
- Mostrar un sistema de valores que reconozca el valor de lo local en clave global.

Estas competencias se aprenden movilizando ante situaciones reales todos los recursos cognitivos que la formación académica —teórica y práctica— les ha ofrecido. Por ello el componente práctico en la formación de profesionales de la educación —al igual que lo que sucede en la mayoría de ocasiones en las que la profesión está relacionada con la atención a personas— no es un plus de calidad en la formación sino una condición necesaria en el modelo formativo sin el cual es difícil alcanzar la calidad que se espera en el ejercicio de las profesiones educativas. Ciertamente, y como ya se ha afirmado, el periodo de formación inicial es el primer tramo del desarrollo profesional, y no todo lo necesario para el ejercicio profesional puede aprenderse en ese periodo. Sin embargo y a pesar de la necesidad y relevancia de programas de incorporación a la profesión también denominados de inducción, el periodo de formación inicial tiene una incidencia notable en la formación del carácter y de la identidad profesional y estos se conforman principalmente en el contexto de la práctica profesional, aunque sea como aprendices aún o noveles en la profesión.

De manera especial lo anterior afecta a la formación de profesionales de la educación en el ámbito de la docencia. La formación de docentes debe hacer frente a un conjunto de concepciones, algunas ingenuas y nada convenientes, sobre la docencia y lo que significa aprender y enseñar que se han alimentado a lo largo de la vida escolar que como estudiantes han tenido los ahora estudiantes en nuestras facultades. Por ello, el horizonte de aprendizaje hacia el que debe avanzar la escuela no es el de la mera adquisición de informaciones para su transformación en conocimientos. El horizonte debe situarse en la creación de conocimiento por parte de los y las que aprenden y en su capacidad para compartir y profundizar en los conocimientos ya existentes. Avanzar hacia este horizonte supone que desde los primeros años de la escolaridad los modelos de aprendizaje deben ser de profundización y de creación de conocimiento (Kozma, 2012).

En el modelo de profundización del conocimiento las asignaturas curriculares están interconectadas entre sí para poder crear proyectos transversales en los que se trabajen distintas áreas de conocimiento y un pequeño número de conceptos que permitan una comprensión profunda de aquello que se investiga y estudia. Y además y de manera especial debe saber compartir los conocimientos de su especialidad con los del resto de docentes para construir juntos propuestas pedagógicas que superen las clásicas asignaturas. Es el modelo hacia el que transitan o en el que se encuentran las escuelas que procuran mejorar la calidad del aprendizaje de sus alumnos.

En el modelo de creación del conocimiento los y las estudiantes pueden crear conocimiento por sí mismos, pueden innovar y aprender de forma continua, ser más activos e incluso implicarse y comprometerse en proyectos sociales de desarrollo sostenible. De algún modo, este enfoque pone el énfasis en la capacidad de las personas para aprender durante toda la vida. Desde este enfoque, el conocimiento que se crea y se comparte supone un aprendizaje profundo y el desarrollo de capacidades y competencias transversales, y requiere trabajo colaborativo entre el profesorado, implicación en proyectos de innovación, mejora y trabajo en red, para crear nuevo conocimiento y nuevas formas de enseñar. En este modelo y para alcanzar un buen nivel de aprendizaje en términos de la sociedad del conocimiento son necesarios profesionales de la educación que además de ser buenos conocedores en su ámbito del conocimiento y en su especialidad tengan una buena formación teórica que les permita pensar en y sobre el aprendizaje y la educación, un conocimiento de la realidad y la práctica educativa y una buena formación basada en la reflexión sobre situaciones concretas de práctica educativa y de trabajo colegiado entre docentes.

Para lograrlo se necesita una formación que garantice que están bien preparados en lo que se ha denominado las capacidades del siglo XXI: responder con flexibilidad a problemas complejos; comunicar de manera eficaz; gestionar la información; trabajar en equipo; utilizar la tecnología y construir conocimiento (Kozma, 2012).



Estas capacidades pueden ser potenciadas mediante actividades formativas integradas en los currículos de formación de los diferentes grados y masters pero sin duda su puesta en escena es la que permitirá valorar si tal capacidad conlleva la competencia necesaria para abordar satisfactoriamente las situaciones reales de aprendizaje, construcción de conocimiento y convivencia que conforman la realidad educativa. De nuevo el componente práctico y el conocimiento que el práctico —el profesional en formación o novel— construye y comparte sobre las situaciones concretas de su práctica son fundamentales.

### 1.3. Las profesiones educativas en contextos de diversidad e incertidumbre

Una de las constantes dificultades que presenta la formación de profesionales de la educación y de docentes en particular en los contextos de incertidumbre y de cambio de la sociedad líquida (Bauman, 2002, 2003, 2007) en la que todo es precario, provisional y cambia a un ritmo vertiginoso, es que no podemos enseñar lo que aún no conocemos. No sabemos lo que ocurrirá mañana, las condiciones y las necesidades de la infancia, los requisitos que ha de cumplir un profesional para responder a esas necesidades, ni tampoco las condiciones institucionales y de trabajo que tendrán dentro de unos años. Estos cambios inciden de forma contundente en la sociedad, y también en las demandas sociales y los deseos de cambio educativo que siempre irán detrás de las transformaciones sociales.

En el informe elaborado por Botkin et al (1990), titulado “Aprender horizontes sin límites”, al hablar del cambio social utilizaba la idea de desfase humano, definido como “la distancia que media entre la creciente complejidad y nuestra capacidad para hacerle frente”. El aprendizaje se presenta como la única posibilidad para hacer frente a la aceleración de cambios de la compleja sociedad actual. Toffler (1976) también insiste en esta idea. La velocidad de los cambios es muy superior a la capacidad del ser humano para responder a ellos, y las herramientas que hemos generado van quedando obsoletas cada vez con mayor velocidad.

Por su parte, Tedesco (1995) señalaba que existe un déficit de socialización, un desfase entre las demandas sociales y la adecuación del sistema educativo para responder a ellas eficazmente y además no sabemos qué finalidades debe cumplir. La crisis del sistema educativo tiene que ver con la carencia de un mínimo consenso capaz de definir hacia dónde deben dirigirse las instituciones educativas. En España, en los últimos 50 años hemos pasado por cinco leyes generales de educación, y el pasado mes de febrero fue aprobado en el Consejo de Ministros **el Proyecto de Ley Orgánica para la reforma de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE)**. En este escenario de incertidumbre se mueven los profesionales de la educación y en particular el profesorado, al arbitrio de cambios sin consenso que aprueban cada uno de los partidos que vienen alternándose en el poder en las últimas décadas. Sin embargo, todas estas leyes proclaman la función compensadora de desigualdades de la escuela, y entretanto, en 2008 se ratifica en España un tratado internacional en el que también se aborda esta cuestión:

*Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles (Artículo 24, Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por España el 3 de mayo de 2008).*

La formación de profesionales de la educación en este contexto no es fácil. Anotamos a continuación algunas características que conforman la realidad educativa actual. En concreto, el sistema escolar se encuentra en la tesitura de evitar convertirse en filtro de la población, a la vez

que desde organismos supranacionales se insiste en la clasificación estandarizada de aprendizajes, de escuelas y de sistemas educativos.

También se ven alteradas las identidades nacionales y culturales con la globalización. Las tensiones entre las políticas dentro y fuera de los estados suponen un cambio complejo en el proceso de construcción de las identidades culturales. La complejidad del entramado de significados que se comparten en tan diversos niveles, dificultan la labor de una escuela que ha de cohesionar socialmente una población con múltiples afiliaciones, gran incertidumbre y acechada por nuevas formas de exclusión. Los sistemas educativos han asumido procesos de socialización divergentes, reconociendo las diferencias de unas sociedades plurales en las que han de respetarse los valores de las minorías. Sin embargo, los últimos movimientos políticos a escala global están poniendo en alerta estos planteamientos con la emergencia de concepciones fundamentalistas y autoritarias.

Todo esto, unido a la fuerte transformación de la institución familiar durante las últimas décadas, descarga buena parte de la socialización en la escuela, en la que se transforman las relaciones interpersonales. En unas décadas, la figura docente ha pasado de tener todos los derechos a compartirlos con el alumnado, la autoridad del docente se ha visto cuestionada, los problemas de convivencia han pasado a tener relevancia dentro de la vida de los centros escolares. En los últimos años se muestra un interés y preocupación crecientes por las emociones y el bienestar o malestar que experimenta el alumnado en la escuela (Fernández Enguita, 2018).

Por otra parte, la saturación de información requiere nuevas competencias, habilidades y destrezas para el desarrollo de una ciudadanía crítica, que sepa seleccionar, ordenar, valorar y asimilar la información relevante para construir conocimiento útil. La ciudadanía necesita poder defenderse de las trampas de la sociedad neoliberal, prever nuevas formas de poder y dominio, y desarrollar nuevas posibilidades de relación más justas para todos y todas. Aprender para participar en la vida pública, para tomar parte en la construcción del mundo y no ser cosificado como objeto al arbitrio de poderes, que seducen a través de la imagen, la publicidad, la mentira, la manipulación de las emociones, etc. Por todo ello, los y las docentes y profesionales de la educación en general necesitan aprender a constituirse no como técnicos que aplican lo que otros dicen, sino como intelectuales que cuestionan, trabajan y construyen praxis educativas que contribuyan al desarrollo de sociedades más justas y alumnado más crítico (Giroux, 1990). Porque el saber es siempre precario, incluso el que llamamos científico.

En este contexto en la tarea profesional decae la importancia de la memorización y la implementación de procesos sencillos y en ocasiones excesivamente burocráticos y se incrementa la importancia de la capacidad de regular ambientes y climas, cuidar la relación educativa, personalizar el aprendizaje y el trato, atender la singularidad de cada educando y de su familia, y aprovechar la potencialidad del entorno y de la comunidad como recurso pedagógico.

La tarea profesional no está sujeta a protocolos y procesos que sin más garanticen la calidad. No es una tarea fácil. Está sometida a diferencias individuales y culturales en los sujetos y poblaciones con los que trabaja, a diferentes niveles de comprensión de los mensajes que formula, y a urgencias en las respuestas a las preguntas que le plantean que no pueden elaborarse sólo a partir del conocimiento científico en psicología y en pedagogía sino que requieren una disposición favorable a integrar el conocimiento científico y académico que su formación le debe proporcionar con la sabiduría popular presente en su contexto de trabajo y en la población y territorio con el que trabaja.

Todo lo anterior se aprende mejor cuando la formación inicial incorpora tiempos y espacios para vivir la realidad educativa en centros e instituciones y propiciar el sentido de pertenencia como miembro de una comunidad que aprende y en la que aprende.

Se forman mejores profesionales cuando en su formación se presta atención no sólo a los aprendizajes en términos cognitivos y relacionados con las áreas del conocimiento de tipo conceptual o procedimental sino cuando se hace hincapié en el conocimiento tácito que se aprende en la “vida cotidiana”. Rodríguez Illera, refiriéndose a las formas de aprendizaje presentes en la vida cotidiana y la educación informal, afirma que lo que ocurre en situaciones de vida cotidiana se basa en mecanismos y aprendizajes básicos y casi siempre “espontáneos”: imitación, mimesis, juego... participación progresiva en el grupo... comunidades de práctica, etc.” (Rodríguez Illera, 2018, p. 263). En definitiva, de nuevo la práctica educativa y la inmersión en la realidad educativa de las diferentes instituciones o centros se presenta como oportunidad para la mejora de la formación. La cercanía a la “vida cotidiana” de su futuro ejercicio profesional y el aprendizaje informal que ésta y las “comunidades de práctica” (Wenger, 2003) generan son componentes principales de la dimensión práctica en la formación de profesionales en general y un déficit en la actual formación de profesionales de la educación.

Sin embargo tal y como más adelante analizaremos con mayor detalle no todos los contextos de práctica educativa son ejemplares ni siempre reúnen las condiciones adecuadas para que puedan aprovecharse como referentes para la reflexión sobre las situaciones concretas que conforman dicha práctica.

#### **1.4. La relevancia del conocimiento práctico en la formación de profesionales de la educación**

Uno de los problemas que tenemos en la construcción del saber pedagógico y del saber sobre el quehacer profesional en educación, y en consecuencia en la formación de profesionales, es la articulación entre teoría y práctica.

Clarà y Mauri en su revisión de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa afirman que el problema de tales relaciones ha sido conceptualizado desde lo que Schön ha denominado la “racionalidad técnica”, racionalidad que implica una dicotomía entre los medios y los fines de la acción (Clarà y Mauri, 2010). Schön distingue tres componentes del conocimiento profesional: una ciencia básica, una ciencia aplicada y un componente de actitud y habilidad que significa la aplicación de la ciencia aplicada y básica subyacentes (Schön, 1983). Desde esta perspectiva la práctica de un profesional es la aplicación del conocimiento teórico o técnico propio de su ámbito como medio para conseguir determinados fines. Sin embargo, la realidad educativa nos muestra cómo la práctica no se basa sólo en la mera aplicación del conocimiento teórico o técnico. En la interacción entre la realidad y el profesional se produce un conocimiento que no proviene exclusivamente de la aplicación de lo teórico, ni del análisis que desde la teoría pueda hacerse de la práctica educativa. Aparece un nuevo tipo de conocimiento derivado de la definición y construcción de situaciones de la práctica por parte del profesional.

Este conocer la situación por parte del práctico, este conocimiento que es genuino, original e imposible de construir si no es por la misma práctica, este “conocimiento práctico” (Clarà y Mauri, 2010), obliga a considerar en la construcción del saber un tercer componente junto al conocimiento teórico y la práctica educativa que a su vez genera nuevas formas de plantear las relaciones entre los tres componentes mencionados. En el trabajo citado, sus autores examinan tres de estas conceptualizaciones: la perspectiva del profesional reflexivo, el enfoque de las teorías implícitas y la perspectiva de conocimiento personal del maestro, y proponen su hipótesis de trabajo basada en la psicología histórico-cultural. Concluyen que las tres propuestas analizadas coinciden en señalar que el conocimiento práctico tiene cierto “color teórico” y sostienen que en realidad lo que se produce en la práctica, al igual que en toda acción humana, es el resultado de

una interacción entre conocimiento teórico y conocimiento práctico que se da en los dos sentidos, una co-mediación que da lugar a un doble fenómeno que Engeström denomina “*experiencing*” (Clarà y Mauri, 2010, p. 139). Lo teórico adquiere valor porque sirve para iluminar una situación determinada y lo práctico se impregna teóricamente.

En la discusión que generó el trabajo de Clarà y Mauri, César Coll plantea entre otras, algunas cuestiones que son relevantes en relación con el tema que nos ocupa. Se refieren a falta de exigencias que según los autores podría suponerse que la práctica plantea al conocimiento teórico. Parece que las únicas exigencias epistemológicas que plantea la práctica al profesional estuvieran relacionadas con el conocimiento práctico. Cuando se afirma que el conocimiento teórico ejerce una cierta influencia sobre el conocimiento práctico otorgándole un “*cierto color teórico*” parece que se afirmara que la práctica no plantea exigencias específicas al conocimiento teórico, cuando en realidad la práctica no sólo plantea exigencias al conocimiento práctico sino que “*plantea también unas exigencias muy precisas al conocimiento teórico cuyo incumplimiento está en la base, al menos en parte, de las dificultades que tenemos en educación para superar la discontinuidad entre lo que sabemos teóricamente y lo que realmente hacemos*” (Coll, 2010, p. 156), mencionando para ilustrar esta afirmación dos ejemplos. El primero se refiere a la conocida diferencia entre el carácter complejo y sistémico de la práctica educativa y el carácter parcelado en diferentes aproximaciones disciplinares que conforma el conocimiento teórico en educación. El segundo se refiere a la diferente dirección que adoptan por una parte la elaboración de conocimiento teórico y la investigación educativa centrada mayoritariamente en análisis de fenómenos y procesos delimitados, y por otra la práctica educativa que requiere interpretaciones más globales que permitan a los profesionales comprender y dar sentido a las situaciones concretas en las que se encuentran y orientar su acción.

Estas reflexiones, a pesar de no ser nuevas, continúan reflejando una realidad que debemos superar en la formación de profesionales de la educación que no se resuelve incorporando únicamente espacios y tiempos para construir conocimiento práctico en situaciones concretas de práctica educativa. Debemos incorporar tales espacios y tiempos, además debemos ofrecer el conocimiento teórico necesario para comprender e interpretar los procesos y fenómenos educativos y además ofrecer el conocimiento teórico que se ajuste a las demandas que plantea la práctica educativa.

Práctica educativa, conocimiento práctico y conocimiento teórico son dimensiones de la práctica profesional —por ende deben serlo de la formación— que interaccionan continuamente y que se integran en el contexto de las comunidades de práctica (Wenger, 2001). La participación en comunidades de aprendizaje y el aprendizaje situado (Engeström, 2001) es también una de las vías que ha permitido analizar en los últimos años las relaciones entre la teoría y la práctica. Conviene avanzar en el marco de estas perspectivas en las propuestas formativas de profesionales de la educación, ya se trate de formación inicial como de la de noveles —inducción o acreditación— o de formación continua, porque permiten situar los procesos de aprendizaje y formación en contextos profesionales e implican formas de construcción de identidad y mecanismos que generan sentido de pertenencia. Estos mecanismos —“*belonging*”— tienen que ver con la posibilidad de poner en marcha tres acciones complementarias: “*Actuar conjuntamente con otros; construir una imagen de nosotros mismos y de nuestra comunidad para poder pensar sobre nosotros, saber dónde estamos y hacia donde progresar; y posicionarse o alinearse con determinados principios o teorías presentes y reconocidos en nuestra comunidad*” (Castelló, 2010, p. 147).

## 2. EL SENTIDO DEL PRACTICUM

### 2.1. Potencialidades

Una de las mejores maneras de incorporar en la formación de profesionales elementos como los que venimos comentando es a través del practicum. Aunque las propuestas formativas incluyen diferentes tipologías de prácticas asociadas al contenido de las materias del plan de estudios nosotros en esta ocasión nos centraremos en las que se reconocen como “practicum” y pertenecen al periodo de formación inicial. En los últimos años, las materias de practicum han proliferado en la configuración de los planes de estudios universitarios. En el caso de las carreras de magisterio, se ha considerado tradicionalmente como una fase clave en la preparación del profesorado y ha estado presente en los programas de estudio de las instituciones de formación docente prácticamente desde sus orígenes (Lorenzo, 2010). Por ejemplo, en el Grado de Maestro en Educación Primaria, el Ministerio de Educación determina que el Practicum y el Trabajo de Fin de Grado deben suponer un mínimo de 50 créditos ECTS, es decir, al menos el 20% de la carga lectiva de la carrera (Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre), lo que sitúa a España como uno de los países de Europa con mayor tiempo de dedicación a las prácticas en la formación inicial del profesorado (Eurydice, 2013).

En otros grados universitarios pertenecientes al área educativa —grados de pedagogía o educación social, por ejemplo—, el practicum ha llegado más tardíamente pero se ha incorporado con fuerza. En lo que sigue tendremos en cuenta los aspectos genéricos aplicables a cualquier practicum educativo pero cuando se trate de definir aspectos más específicos tomaremos como referente los estudios de magisterio. La primera diferencia evidente deriva directamente del trato del magisterio como profesión regulada frente a la autonomía de las universidades para definir el practicum de pedagogía o de educación social. En estos últimos grados, además, los ámbitos de especialización son tan variados, que se posibilita que, en distintos momentos temporales, los estudiantes tengan la oportunidad de conocer in situ diferentes ámbitos de especialización profesional, aunque el nivel de profundidad de la experiencia sea menor.

En el ámbito internacional también está creciendo el valor formativo atribuido a las prácticas en entornos profesionales, hasta el punto de que en algunos de ellos, como es el caso de Inglaterra y Gales, se han implantado programas de formación docente desarrollados fundamentalmente en las escuelas, reduciendo el protagonismo que hasta ahora tenían las universidades en este ámbito, e impulsando, por tanto, la capacitación profesional basada en la práctica frente a una preparación de base teórica (Egido y López, 2016, p. 218).

A priori, el practicum es, con mucha probabilidad, una de las asignaturas que todos los estudiantes buscan al revisar el contenido de los planes de estudios. Resulta atractivo para la mayoría de ellos poder realizar una inmersión pre-laboral en entornos propios de la profesión elegida. Tienen prisa por formar parte de esos escenarios de trabajo reales y seguramente, valoran la experiencia por encima del conocimiento (Bass, 2005; Choy, Wong, Goh y Low, 2013). El practicum se revela como el marco idóneo donde convergen los mundos formativo y laboral (Rodicio y Iglesias, 2011, p. 103) y donde más fácilmente la enseñanza y aprendizaje de las competencias profesionales puede producirse en escenarios reales (Raposo y Zabalza, 2011, p. 17).

En realidad, cabe preguntarse si esos escenarios de prácticas son completamente reales y, sobre todo, si deben serlo. Zabalza define con dos posibles representaciones el practicum: las prácticas como contacto con la vida real y las prácticas como laboratorio de aplicación (Martínez y Raposo, 2011, p. 157). Otras dos imágenes enfrentadas o complementarias pueden mostrar di-

ferencias en el concepto de prácticas asumido que están relacionadas con el “conocimiento práctico” al que nos referíamos en párrafos anteriores: como un campo de aplicación en un marco de realidad de lo aprendido previamente en el entorno académico, o como un aprendizaje de la práctica en sí misma. Sin embargo, convendría tener claro que ambos componentes de la experiencia formativa, el aprendizaje en la universidad y el aprendizaje en la práctica, contienen elementos teóricos y prácticos (Zabalza, 2011, p. 27).

Las prácticas externas se articulan en un espacio limitado, diseñado para proporcionar una aproximación al ambiente de vida real. Es decir, no es un escenario real, sino que consiste en una simplificación del mundo real que permite la aproximación a formas diferentes de pensar alejado de la complejidad del día a día, posición intermedia entre el mundo de la práctica y el “mundo esotérico” de la academia (Schön, 1987), formando un puente potencial en lo que se ha denominado la división entre la teoría y práctica.

Las posibilidades de formación más relevantes para los estudiantes de grados en educación pueden ser relatadas desde diferentes enfoques. Desde nuestra perspectiva, y en coherencia con lo anteriormente descrito, pueden sintetizarse en cuatro grandes potencialidades.

### *2.1.1. Conexión teoría y práctica*

Se justifica habitualmente la presencia del practicum por ser el lugar en el que se integran los conocimientos teóricos en el ejercicio de la enseñanza. Es innegable que un entorno cercano a la realidad profesional aporta muchas posibilidades a la formación de los estudiantes. Las situaciones de prácticas pueden ayudar a través de esta integración, a construir desde la reflexión, la conexión pedagógica y educativa (Perrenoud, 2004). Pero no solo puede conectar ambos aspectos del conocimiento educativo, sino que el prácticum tiene condiciones para constituirse como actividad de investigación-acción-reflexión-transformación (Cornado et al., 2016, p. 6). En esta línea, Zeichner (2010) y otros autores posteriormente (Montero, 2018), añaden la necesidad de superar la consideración de periodos de prácticas como tiempos para demostrar que se saben aplicar cosas previamente aprendidas, para comenzar a valorarlos como momentos de verdadero aprendizaje en sí mismos. Diferentes estudios constatan la dificultad que en ocasiones tienen los estudiantes para realizar estas conexiones (Álvarez y Hevia, 2013; González Fernández, 2006). La respuesta sobre la causa de esta suele estar en la distancia entre el conocimiento aportado por la universidad y el conocimiento empleado en el hacer diario de un educador/a, o lo que es lo mismo, en la rigidez de ambos entornos, no queriendo tener en cuenta al otro en la configuración de su corpus de saber. Para resolver esta desconexión y jerarquía entre ambos agentes y saberes, Zeichner (2010, p. 131) propone la designación de “terceros espacios” en la formación del profesorado, con el esfuerzo de crear una relación más igualitaria y dialéctica entre el conocimiento académico y el práctico, en una forma más sinérgica de dar apoyo al aprendizaje de los estudiantes en formación, tal y como proponíamos en el primer apartado de este texto.

### *2.1.2. Toma de decisiones*

Quizá lo más relevante en el caso de los practicum en educación, sea que las prácticas externas permiten experimentar y ponerse a prueba en entornos con usuarios reales y, por tanto, experimentar la espontaneidad y libertad en la respuesta de cualquier persona con la que se interactúe. Es difícil poder llevar al aula universitaria situaciones educativas en las que la reacción de cualquier persona a la que se dirige la intervención podría cambiar completamente la valoración

y adecuación de dicha intervención. Porque no podemos prever la respuesta de otro ser humano en interacción y ni siquiera nuestra respuesta, el modelo de actuación en la práctica nos ayuda a ejercitarnos en la profesión.

La posibilidad de tomar decisiones y de valorar sus consecuencias, no imaginarlas, es algo que forma profesionalmente de manera decisiva a los profesionales de la educación y como señalan Martínez y Raposo (2011, p. 159) el prácticum es una actividad que “sirve de oportunidad para clarificarle al alumnado el nexo entre la teoría y práctica de aula con la práctica *in situ*, con el fin de poder conectar la realidad escolar con la laboral y aprender a tomar decisiones ante situaciones cotidianas desarrollando la reflexión crítica y el autoconcepto sobre la propia acción”.

### 2.1.3. Reflexión desde y sobre la práctica

Una de las grandes potencialidades del prácticum es que posibilita de manera continuada la reflexión desde y sobre la práctica (Schön, 1983, p. 66 y sig.), una de las competencias más importantes de cualquier educador/a. Sin embargo, esta función, del mismo modo que ocurre con la función de investigación en la acción, directamente relacionada con la de la reflexión, no es reflejada siempre en las investigaciones sobre el desarrollo del prácticum en educación (Armengol et al., 2011; Morales, 2013; Pascual y Núñez, 2012; Rodicio y Iglesias, 2011). Reducir la experiencia del practicum al hacer, sin un acompañamiento posterior al estudiante en la reflexión del hacer, implica, por un lado, reducir las profesiones educativas a un ejercicio sin reflexión, pero también reducir el espectro de tareas que ayudan a construir el conocimiento en las distintas profesiones educativas. Definitivamente, la práctica en un entorno profesional no es el lugar de desarrollo de competencias exclusivas del saber hacer, sino que también es o ha de ser un lugar de construcción del saber, y a eso solo se puede llegar a través de la reflexión.

### 2.1.4. Socialización en el entorno profesional

El periodo de prácticas proporciona de una manera directa una socialización profesional (González-Sanmamed y Fuentes, 2011, p. 53) necesaria en la construcción de la identidad docente o pedagógica. La práctica compartida con agentes experimentados supone un tipo de implicación personal mucho más profunda y polivalente que asistir a clases en la universidad (Zabalza, 2011, p. 36).

Esta potencialidad, es, al mismo tiempo, uno de los grandes riesgos de los periodos de prácticum. Porque si la socialización se produce en entornos no colaborativos, no constructivos, esa experiencia será con menos probabilidad, una experiencia transformadora. De hecho, la revisión de investigaciones en el plano internacional muestra que las prácticas pueden producir tanto efectos positivos como negativos en la formación de capacidades docentes (Choy, Wong, Goh y Low, 2013; Hobson, Ashby, Malderez y Tomlinson, 2009). Se ha definido incluso, un efecto de “lavado” de muchas de las cualidades de la formación inicial adquiridas en las universidades (Egido y López, 2016, p. 219).

## 2.2. Riesgos

Los posibles efectos negativos tras la realización de un periodo de prácticas pueden ser derivados de múltiples casusas. Hemos querido señalar de manera especial tres de ellos, relacionados con las potencialidades señaladas previamente.



### 2.2.1. *La profesión educativa como un modo de ejercicio y no de reflexión*

Este planteamiento se basa en el supuesto de que los docentes aprenden a enseñar enseñando, generalmente por imitación del tutor/a, ignorando la complejidad que conllevan los procesos de aprendizaje (Cid y Ocampo, 2006; González-Garzón y Laorden, 2012; Gonzalez-Sanmamed y Fuentes, 2011; Hevia, 2009). Algunos resultados de investigaciones previas nos indican que en la descripción de las tareas realizadas por los tutores/as de prácticum, no aparecen o lo hacen con poca frecuencia, actividades relacionadas con la reflexión y el análisis de lo acontecido (Egido, 2016; Latorre y Blanco, 2011; Martínez y Raposo, 2011). Al mismo tiempo, también se pone de manifiesto cómo una de las tareas principales de cualquier tutor/a es ayudar a los tutorandos para que se interroguen críticamente sobre sus concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y sobre la tutoría (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011, p. 141).

### 2.2.2. *Asumir el día a día como único referente*

Zeichner (1980) señala que la consideración del practicum como el componente formativo esencial conlleva el riesgo de inducir a aceptar lo establecido, lo que provoca como consecuencia, la asunción de modelos profesionales conservadores. En sus periodos de prácticas los estudiantes pueden llegar a sentir dificultades en la reacción a las exigencias de la acción, la inmediatez y la falta de entrenamiento en la toma de decisiones relevantes. González-Sanmamed y Fuentes (2011, p. 54) señalan cómo estas dificultades y preocupaciones pueden llevarlos a despreciar la formación —y por extensión la teoría, insisten los autores— y a aceptar las rutinas del tutor/a como la forma más adecuada de resolver los conflictos. Se desequilibra de este modo el valor atribuido al conocimiento teórico —inicialmente de mayor prestigio por derivar de la investigación— y se revaloriza el conocimiento situacional, experiencial (ibid. p. 57). Los estudiantes sienten en muchos momentos, que lo aprendido en las aulas universitarias tienen poco que ver con lo que ellos están haciendo y viviendo (Hascher, Cocard y Moser, 2004).

Egido y López (2012), ponen de relieve, que poner el peso del practicum en las tareas del aula, puede transmitir a los estudiantes una idea muy tradicional de la labor docente, restringida al ámbito de la actividad de aula con un grupo de alumnos/as.

### 2.2.3. *Pérdida de la capacidad transformadora de la formación*

Por último, y como síntesis de todos los riesgos previos, cabe señalar que asumir una docencia no reflexiva, centrada en la repetición de tareas de otros que no conectan el conocimiento con su aplicación en la labor docente, tiene como consecuencia una formación que no es capaz de transformar realidades, que se limita a la repetición y asunción de lo establecido.

## 3. LA ORGANIZACIÓN DEL PRACTICUM EN EDUCACIÓN

Aunque de una manera muy sintética y reducida, vamos a señalar en este epígrafe, algunas de las variables más determinantes en la organización de un practicum que aprovecha todas sus potencialidades y reduce al mínimo todos sus riesgos. Cada universidad ha organizado el practicum de manera autónoma, dando mayor o menor peso a los coordinadores de prácticas de los diferentes grados, implicando en mayor o menor medida a centros y tutores/as, y evaluando con distintos sistemas el aprendizaje de los estudiantes en dichos periodos. Existe mucha literatura al



respecto (Bas, 2005; Gavari y García Ruiz, 2007; González Fernández, 2006; González Garcés y Fernández Prieto, 2009), pero parece haber un acuerdo mayoritario en que los resultados dependen directamente del diseño de la formación docente que se realiza en las universidades, así como de los centros y aulas en los que se desarrolla el practicum, ya que estos pueden potenciar la transferencia de los conocimientos aprendidos o inhibirla, en función de sus características concretas (Cohen, Hoz y Kapla, 2013; Rodríguez Marcos et al., 2011).

Las tres dimensiones que hemos considerado en la organización del practicum son: la planificación, los agentes implicados y la evaluación.

### 3.1. Planificación

- a) Definición del modelo general de practicum. Para Zabalza (2011, p. 27) es la variable que mejor explica la heterogeneidad, dispersión y falta de eficacia de algunas de las prácticas actualmente vigentes.
- b) Conexión y coherencia entre el contenido del plan de estudios universitario y el plan formativo del practicum. Egido y López (2016, p. 231) analizan la coherencia percibida por los estudiantes de Magisterio en España entre teoría y práctica y señalan que dicha percepción es algo mayor a la media del conjunto de los futuros profesores que participaron en el estudio TEDS-M (10 puntos).
- c) Definición de funciones y tareas de los estudiantes en prácticas. Definir claramente las tareas y expectativas con respecto al desarrollo del practicum genera en el estudiante una mayor claridad en su visión y, por tanto, menos improvisación en el modelo de docente esperado. Esta definición debería incluir siempre tareas específicamente vinculadas a la investigación, para promover, por un lado, educadores investigadores de su práctica, y por otro, la reflexión en y sobre la acción. Delimitar más claramente las tareas del estudiante en estos periodos, posibilitaría la necesaria rotación por diversas tareas profesionales y también incluir tareas que habitualmente están sujetas a la voluntariedad del tutor/a como la observación de los métodos de enseñanza de diversos docentes en el caso del magisterio, la participación en reuniones con otros profesionales o familias, el diseño de nuevos planes de actuación, la colaboración en las tareas administrativas y de gestión, etc.
- d) Modelo de distribución temporal del practicum. Merece la pena reflexionar sobre el momento más adecuado para realizar el practicum. Tradicionalmente lo hemos colocado en el último semestre de los planes de estudio, sin embargo, investigaciones como la ya señalada de Egido y López (2012, p. 127) indican que los modelos progresivos, que distribuyen las prácticas escolares a lo largo de varios cursos de la carrera, obtienen mejores resultados. Más allá de esos análisis estadísticos, debe tener lugar también una discusión conceptual sobre la secuenciación de los aprendizajes de los profesionales de la educación e incluso, la adaptación de tales secuencias a procesos individuales. En algunas de los grados universitarios en educación, como pedagogía o educación social, otra cuestión relevante es si es necesario que todos los estudiantes realicen practicum en diferentes entornos profesionales o si, por el contrario, deben poder elegir el ámbito de especialización de manera individual.

### 3.2. Agentes

Los agentes implicados en el practicum son sin duda los grandes protagonistas cuando hablamos de las variables influyentes a tener en cuenta en la organización. No nos referiremos solo a los tutores y tutoras de los centros de prácticas y de la universidad, sino que consideramos a los centros de prácticas y las universidades como agentes con identidad propia.

- a) Tutoría y supervisión del practicum. Los profesionales-tutores que colaboran en el practicum juegan sin duda un papel fundamental. Podemos encontrar múltiple literatura ( Espiñeira, Arias y Rebollo, 2016; Cid, Pérez y Sarmiento, 2011; González-Garzón y Laorden, 2012; Martínez Figueira, 2008; Martínez y Raposo, 2011; Paredes, Esteban y Fernández, 2016) dedicada a definir el perfil del tutor/a de la facultad y del centro de prácticas, sus funciones y las necesidades formativas para el ejercicio de la tutoría. Las universidades deben dedicar esfuerzo a que los tutores/as de los centros de prácticas externas participen en la elaboración de los planes de prácticas y a elaborar planes formativos (para tutores/as internos y externos) de tal manera, que ambas instituciones puedan navegar por un modelo de prácticas común y coherente. En el caso del practicum docente, uno de los aspectos que se encuentra encima de la mesa de la política educativa y organizativa de las diferentes consejerías de educación, responsables de la normativa reguladora de las prácticas habilitantes para la profesión de maestro o profesor de secundaria, es la retribución económica o no de esta función de tutoría. Existen diferentes modelos, desde los que bonifican individualmente a los docentes responsables a los que financian determinados proyectos de innovación que acogen estudiantes en prácticas o que remuneran a los centros que cumplen ciertas características de organización y número de tutores hasta los programas de experiencias de residencia en centros más semejantes a los programas de inducción en otros países que a los de formación inicial (Costa, 2018; Martinez y Marin, 2019). Pero lo que subyace tras estas decisiones de retribuir económicamente a tutores/as, es si la función tutorial debe ser voluntaria e individual, o debe implicar a un centro y ser parte de la función formadora de un docente. Ambos debates son, en parte, aplicables al resto de practicum educativos.
- b) Selección de los centros de prácticas. Es importante disponer de una red estable de centros de prácticas, que permitan compartir modelos de practicum y proyectos de mejora a medio y largo plazo. Como decíamos al comienzo, el centro de prácticas es un agente en sí mismo, y debe representar una cultura colaborativa, reflexiva y transformadora de la realidad social. Valle y Manso (2011) han elaborado algunas propuestas concretas para la selección de buenos centros de prácticas por parte de las administraciones educativas y las universidades en el nivel de la enseñanza secundaria que pueden ser generalizables para otros practicum. En cualquier caso, todo pasa por eliminar bastantes límites burocráticos en la selección de dichos centros (estas limitaciones son mucho menores sin duda en la organización de los prácticum de profesiones no reguladas).
- c) Colaboración entre universidades y centros de prácticas. Esta necesaria colaboración se ha manifestado clave en la percepción de coherencia para los estudiantes. Zabalza (2011, p. 35) resalta la diferencia entre una relación simétrica, en la que ambas instituciones ocupan una posición equivalente a la hora de diseñar el prácticum, a una relación desequilibrada en la que es la Universidad la que define las condiciones del prácticum y la forma

en que se desarrollará. Solo los programas de prácticas diseñados entre ambos agentes pueden desarrollar una visión compartida sobre los modelos de formación de profesorado y sobre las competencias que los estudiantes deben desarrollar lo que, sin duda, minimiza varios de los riesgos descritos en este texto (Egido, 2016; Cornado et al., 2016). Existen algunas propuestas interesantes sobre el modo de incluir a los docentes de los centros de formación en el diseño de las prácticas, como por ejemplo incorporarles como profesorado de alguna de las universidades que tienen estudiantes de prácticas, mediante formas de profesorado vinculado como asociado docente (Martínez y Prats, 2018, pp. 6-10). Esta propuesta es también muy interesante para el resto de practicum en educación.

### 3.3. Evaluación del practicum

Aunque existe mucha literatura sobre el modo de evaluar las competencias y aprendizajes de los estudiantes en el practicum, lo cierto es que sigue siendo la asignatura pendiente de la organización de los mismos cuando además es ésta una cuestión clave en la evaluación favorable o desfavorable —que debería ser claramente formativa— de los estudiantes como futuros profesionales en acción. Existen muchos proyectos de evaluación a través de diarios, métodos biográficos, e-portfolios, foros, grupos de discusión, vídeo observación diferida, etc. (Castañeda-Peña et al. 2016; Gavari y García Ruiz, 2007; Plazaola, Ruiz e Iriondo, 2018), pero no hay muchas propuestas que impliquen modificar los practicum en su totalidad y que impliquen la necesaria colaboración de los centros de prácticas y sus tutores/as. Ahora mismo las memorias de prácticas - un instrumento con un gran potencial - son una mera recopilación de datos y tareas. Egido (2016) señala que en la evaluación del practicum el dato más destacable es que la práctica totalidad de los estudiantes aprueban el practicum en todas las instituciones que han tomado parte en el estudio TEDS-M.

Para finalizar, queremos señalar algunos de los retos más determinantes a los que se enfrenta la organización y definición de un modelo de practicum. En primer lugar, la posibilidad de introducir la interdisciplinariedad en la formación de estudiantes a través de los practicum, que son una grandísima oportunidad para ir introduciendo fórmulas de trabajo en red que, posteriormente, podrían transferirse a otras materias del currículo (Zabalza, 2011, p. 38; ). Armengol et al. (2011) propone un Modelo de Prácticum Integrador que, entre otras cosas, persigue desarrollar el trabajo de los estudiantes en equipos interdisciplinarios. Quizá la mejor opción, aunque no es la más sencilla, es que el prácticum forme parte de muchas asignaturas en lugar de plantearse como una asignatura independiente.

El segundo de los retos que planteamos es la incorporación de las competencias investigadoras a las asignaturas de prácticum. La relación de las experiencias reales de prácticas de los estudiantes con la investigación es relativamente fácil de resolver a través de los trabajos fin de grado (Martínez y Prats, 2018, pp. 6-10), que pueden incluso ser realizados en grupo para favorecer las investigaciones colaborativas en entornos profesionales.

El tercer y último reto, es el debate abierto actual sobre los límites e interferencias entre las asignaturas de practicum, los voluntariados y los proyectos de aprendizaje-servicio (Rubio y Escofet, 2017; Santos Rego y Lorenzo, 2018).

Completamos a continuación esta revisión del estado actual del debate sobre el sentido y la problemática del prácticum planteando una paradoja que ha aparecido en diferentes momentos de nuestro trabajo y que se refiere a la bondad de la práctica —o de algunas prácticas— en la formación de profesionales.

## 4. UNA PARADOJA COMPLEJA: FORMAR EN LA PRÁCTICA A PROFESIONALES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CONTEXTOS DE PRÁCTICA QUE NO LO SON

### 4.1. El carácter no inclusivo de los contextos de práctica educativa

Uno de los retos de la formación de profesionales en la práctica se encuentra con una realidad insalvable: formar en la práctica a docentes para la educación inclusiva tiene la dificultad de hacerlo a través de prácticas que en buena medida no son inclusivas. De hecho, uno de los consensos a pesar de las diferentes leyes por las que hemos pasado a lo largo de las últimas décadas es precisamente esta necesidad de que la escuela sea una herramienta para favorecer la equidad y compensar los desequilibrios sociales, vengan estos por el motivo que sea. Sin embargo, y tal como se manifiesta en un informe publicado por *Save the Children*:

*“El sistema educativo español no es capaz de revertir las desigualdades de partida y contribuye a su reproducción. Mayormente niños varones, de menor renta y, en muchos casos, de minorías étnicas o de origen extranjero constituyen el grueso de quienes salen peor parados”* (Sastre y Escorial, 2016, p. 34).

El citado informe hace una radiografía de las personas que el sistema educativo español deja atrás, combinando fuentes oficiales (PISA, MECD), datos propios en base a encuestas INE y cálculos elaborados por otras organizaciones (Sastre y Escorial, 2016). Ponen de manifiesto que el nivel socioeconómico marca el nivel competencial, así como la condición de migrante; la titulación en la ESO en la población gitana es muy inferior a la del resto de la población, y el abandono educativo prematuro se ceba con el alumnado cuyos progenitores tienen menos estudios, con el alumnado de escasos recursos, con la población extranjera y la gitana, y con el alumnado con discapacidad. A este respecto, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (2017) ha emitido un contundente informe acerca del carácter excluyente de nuestro sistema educativo:

*“El Comité considera que la información disponible revela violaciones al derecho a la educación inclusiva y de calidad principalmente vinculadas a la perpetuación, pese a las reformas desarrolladas, de las características de un sistema educativo que continua excluyendo de la educación general, particularmente a personas con discapacidad intelectual o psicosocial y discapacidades múltiples, con base en una evaluación anclada en un modelo médico de la discapacidad y que resulta en la segregación educativa y en la denegación de los ajustes razonables necesarios para la inclusión sin discriminación en el sistema educativo general.”* (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, 2017).

Tanto el Informe de *Save the Children* como el del Comité de la ONU son taxativos y no admiten ambigüedades. Hemos de obligar a nuestros representantes políticos a adecuar la legislación, a la vez que tenemos la obligación moral de transformar las culturas y prácticas escolares. Ya no es posible mirar para otro lado: o respetamos los derechos humanos o seguimos una tradición y una normativa que atenta contra ellos. Este diagnóstico nos sitúa ante la pregunta desesperada de una madre: “Y tú, ¿qué vas a hacer a partir de mañana?” (Calderón, 2018, p. 5). Este es el punto de partida en el que ha de situarse el alumnado al entrar en contacto con la realidad educativa. Porque no se trata de instalarse en ella y socializarse en las prácticas que se han construido en este sistema que hay que problematizar, sino de generar los procesos de indagación

y cuestionamiento así como de diseño y desarrollo de acciones que permitan la transformación de la escuela. Nos referimos a introducimos en la naturaleza política de la educación —dilemática, conflictiva, compleja—, en la que el alumnado universitario ha de situarse en el papel de constructores de una situación deseable, y no en el de reproductores de las desigualdades que en la sociedad neoliberal acosan a la infancia. Una tarea compleja, pero ineludible.

Esto supone un trabajo de análisis y cuestionamiento de la realidad, más que de aprendizaje de buenas prácticas. El dilema es cómo formar para una escuela inclusiva en un contexto de trabajo y desarrollo profesional que a menudo no es inclusivo, y que estructuralmente no lo es; formar para una escuela que no existe en una institución que a menudo no quiere asumir muchos de los requerimientos, postulados y evidencias de la escuela inclusiva.

#### **4.2. Generar contextos de posibilidad a través del diseño de propuestas que relacionen investigación, formación inicial y formación permanente**

Todo lo planteado hasta ahora nos lleva a la necesidad de generar nuevos escenarios de formación en la práctica, en los que las realidades actuales, con sus contradicciones y controversias, entren en diálogo con los retos que tenemos que afrontar y con las instituciones que pretendemos construir. Es decir, hacer que se encuentren en las prácticas:

- la realidad, con toda su complejidad, con sus condicionantes históricos, sociales, culturales y materiales;
- las nuevas demandas que exige una democracia avanzada que pretende hacer valer la Carta de Derechos Humanos;
- los diferentes intereses, ideologías y concepciones de la educación y de la escuela, así como la relación entre diversas generaciones, concretadas en los niños y las niñas, los estudiantes universitarios y el profesorado del centro;
- los saberes generados en la práctica en el contexto educativo; un saber profesional, pero también un saber comunitario, construido en la interacción de diferentes intereses, necesidades y anhelos de alumnado, profesionales, familias y vecindario;
- las evidencias científicas que desde la Pedagogía y ciencias afines se han ido destilando, que deben arrojar luz a la necesidad de cambio educativo.

Todo ello puede permitir que la formación en la práctica constituya un espacio de creación de realidad escolar, más allá de la socialización en ella. En este sentido, la formación inicial de estudiantes de grado, la formación permanente de profesionales en activo y la investigación educativa, en la que además de los citados colectivos tenga cabida el profesorado universitario, pueden darse cita en un mismo proceso complejo en el que revisar, evaluar, cuestionar y rehacer lo que hoy ocurre en las escuelas, relanzando aquellas prácticas que están significando un avance en la calidad de los aprendizajes, en el desempeño de la profesión y en el desarrollo de comunidades más equitativas; y rearmando aquellas prácticas, políticas y culturas que están entorpeciendo aquellos retos que como sociedad nos hemos propuesto, el llamado que nos hacen los derechos humanos y las lógicas que los avances científicos han sido ya claramente demostrados.

#### **4.3. Transformar la realidad a través de la construcción del conocimiento profesional**

Una de las propuestas más conocidas e idóneas para esta construcción de conocimiento entre los diferentes colectivos que integran la institución escolar es la Investigación-Acción Participa-

tiva (IAP), definida por Dickson (1997, p. 2) como “una investigación realizada por personas corrientes que actúan como investigadores para explorar cuestiones de sus vidas diarias, reconocer sus propios recursos, producir conocimiento y actuar para superar desigualdades, a menudo en solidaridad con personas externas”.

Si la investigación es una herramienta necesaria en el proceso de construcción del conocimiento profesional, la IAP facilita la construcción de conocimientos localmente situados con voces de personas que a menudo están subyugadas a las deliberaciones de las corrientes políticas, lo que las sitúa ante nuevas formas de entender el mundo (Genat, 2009). Esto convierte la IAP en una forma de resistencia (Pyrch, 2007) y de liberación a través de un conocimiento generado a través de relaciones de investigación más horizontales (Fals-Borda, 2001). Resistencia enfocada a las condiciones materiales y simbólicas que acosan a las escuelas y en particular a quienes quedan en los márgenes de ella, y que son reflejo de políticas educativas más globales. Los investigadores en acción son, a través de estos procesos, capaces de presentar soluciones creativas a partir de conflictos generalmente obviados o anulados. Al pensar conjuntamente, generando espacios de diálogo en los que construir diagnósticos participativos y diseñar propuestas de acción, pueden ir reinterpretando y reconstruyendo su conocimiento profesional, al favorecer que reflexionen críticamente y al abrir espacios de acción reflexiva donde la colegialidad y la participación constituyen un primer plano (Carr y Kemmis, 2005).

Necesitamos hacer que el alumnado en formación inicial y los y las profesionales en activo se apoyen en la investigación, relacionen conocimientos, saberes y hechos, pongan en cuestión nuestras propias creencias y pensamientos, analicen lo que sucede y busquen y diseñen estrategias para el cambio, contribuyendo en la construcción del conocimiento profesional. Esta conexión entre teoría y práctica y entre investigación y práctica favorece el citado proceso y contribuye significativamente al desarrollo profesional de los participantes, que tienden a ser más reflexivos y abiertos al cambio para la mejora (Bloomfield, Taylor y Maxwell, 2004). Desde este punto de vista, los investigadores en acción son agentes autónomos de cambio y responsables a la vez que personas autónomamente capaces de construir un conocimiento que puede guiar sus propias actividades en continua reconstrucción (McTaggart, Henry y Johnson, 1997). De este modo, y no solo desde reformas políticas, es como se genera la posibilidad de cambios como el que requiere el desarrollo de la educación inclusiva.

En realidad hablamos de volver a hacernos las preguntas que quedan obviadas en el día a día, lo que nos impide cuestionar el marco en el que nos movemos: ¿es educativo nuestro trabajo cotidiano?, ¿contribuye a la construcción de un mundo más justo?, ¿responde o perpetúa las injusticias que hay presentes en las escuelas?, ¿qué intereses tengo, que sustentan la desigualdad en la escuela?, ¿qué emociones actúan para que no tomemos las decisiones que entendemos justas y correctas? De esta forma, la investigación-acción relaciona la producción de conocimiento con compromisos morales y con la justicia social, ya que ésta se define por las temáticas que se abordan, el método y la política (McTaggart, Henry y Johnson, 1997). Todo ello reduce la influencia de teorías previas y se aleja de los ‘regímenes de verdad’ (McTaggart, Henry y Johnson, 1997, p. 126).

Procesos de colaboración profunda de este tipo llenan de significado la formación, ya que responde a la realidad de los participantes, generando aprendizajes relevantes que sirven para reconstruir sus esquemas de pensamiento y para emprender acciones colegiadas a partir de teorías construidas por ellos mismos. La práctica se convierte así en motor de cambio.

La construcción de escuelas inclusivas requiere de la participación radical, verdadera, de toda la comunidad, con especial énfasis en lo que las poblaciones más castigadas pueden y deben

decir. Poner esas voces en el centro habilita otras formas de entender las escuelas, que tengan en cuentas sus necesidades e intereses, pero también que las sitúe en el territorio de asumir el proyecto como propio, legitimar sus inquietudes y establecer posibilidades de trabajo conjunto a través del reconocimiento del valor de voces que, aun hoy, no tienen espacio real de decisión en unas escuelas que siguen siendo muy excluyentes.

#### **4.4. Otras formas de acceso a la realidad: la deconstrucción de lo personal**

La metodología biográfica (Bolívar, 2002) ofrece algunas posibilidades formativas muy accesibles que sirven para la deconstrucción de algunas de esas características que necesitan ser revisadas en las escuelas, y también para rescatar el valor educativo de la institución. Por otra parte, cuando se trata de autobiografías de las personas que se forman, facilita la posibilidad de localizar el papel que la persona viene desarrollando en la continuidad o interrupción de las desigualdades en educación. Esto, unido al trabajo colaborativo con otros estudiantes y profesionales, puede ser una herramienta de gran utilidad para el diseño de propuestas de transformación que parten de lo personal.

La investigación biográfica permite centrarnos en la construcción de la identidad en lugar de iniciar el análisis desde la estructura social, mediada ya por la acción relativamente autónoma de la persona (Calderón, 2014a). Se trata de una metodología apropiada para el análisis de la identidad (Atkinson, 1998) usada históricamente para el estudio de personas y grupos en desventaja (Bolívar, 2002). Es decir, es ideal para comprender las experiencias personales bajo condiciones de pobreza, opresión y exclusión (Bertaux, 1981), que son las que necesitamos entender para el cometido que nos hemos planteado. Por otra parte, las historias de vida constituyen una gran herramienta para la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes (Sikes y Troyna, 1991; Wood y Sikes, 1987). Estas pinceladas pueden servirnos para pensar algunas posibilidades formativas, entre las que destacaremos:

- La construcción de autobiografías del alumnado en formación inicial, así como para profesionales en activo, puede llevar al análisis de la realidad y de las prácticas educativas experimentadas en primera persona. Esto permite la generación de análisis que incorporan el cuestionamiento personal, las emociones vividas en los procesos de aprendizaje, inclusión/exclusión, así como en los intentos de transformación. Todos hemos sido sujeto y objeto de exclusión, y esto es algo que hay que analizar, para generar elaboraciones que nos afecten, y que se superpongan a emociones tan intensas como el miedo. Este mismo proceso es de gran utilidad para la construcción de competencias para iniciar y desarrollar procesos de cambio educativo: son las emociones el primer motor que las inicia, pero también que las resiste. Cuestionar lo que nos ocurre es un gran paso para la construcción de posibilidad.
- La utilización de historias de vida desarrolladas previamente, y disponibles en la literatura científica y en otro tipo de narrativas. Especialmente a partir de la última década se ha desarrollado un auge por la metodología biográfico-narrativa, particularmente en España a través de los trabajos del grupo Esbrina (Hernández, Sancho y Rivas, 2011). Algunos trabajos biográficos pueden ser de gran utilidad para hacer análisis estructurales sobre la escuela, ya sea a través de las vidas del profesorado (Sepúlveda y Rivas, 2000; Álvarez, Porta y Sarasa, 2011, 2009), del alumnado (Calderón, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b; Calderón y Calderón, 2016) o narraciones de experiencias familiares (Calderón y Habegger, 2012).



- El desarrollo de procesos de reflexión en la acción (Schön, 1982) como los que se generan gracias al trabajo con autobiografías y biografías, debe alimentar los proyectos de Investigación-Acción Participativa enfocados al cambio educativo a los que nos hemos referido en el anterior apartado, y en particular para el desarrollo de escuelas inclusivas (Messiou, 2018; Ainscow y Calderón, 2019). De esta forma, la reflexión en lo personal puede ser germen de nuevas formas de situarnos ante las relaciones sociales en los centros educativos, pero también ante las cuestiones estructurales de los mismos (Noffke, 1997; Sepúlveda, Calderón y Torres, 2012). Una forma que facilita la toma de conciencia y de postura crítica para el desarrollo de procesos de cambio personal y social. Esta posición es idónea para pensar y desarrollar análisis estructurales que permiten remover las barreras referidas a las culturas, las políticas y las prácticas.

Como hemos planteado, las biografías facilitan el acceso a prácticas inclusivas que no están al alcance de todos, o de historias que revelan los procesos de exclusión e inclusión que se desarrollan en las escuelas, y el modo en que afectan al alumnado. Las biografías referidas al alumnado universitario en formación y al profesorado en ejercicio permiten acceder, cuestionar y transformar las percepciones que han ido creando a lo largo de sus trayectorias escolares, que son de un gran valor educativo por ser muy reales, y que facilitan análisis de la realidad escolar como docentes sin abandonar sus posiciones y experiencias como estudiantes; como ciudadanos, más allá del rol que ahora les toca vivir.

## 5. CONSIDERACIÓN FINAL

Implicar a los futuros profesionales de la educación en diálogos, análisis y propuestas en grupo sobre su propia práctica, tal y como afirma Ángel Pérez refiriéndose a los docentes (Pérez Gómez, 2010), discutiendo casos, estimulando la innovación y la teorización práctica es el mejor camino para la reconstrucción del conocimiento práctico de los educadores de modo que pueda emerger un nuevo contexto epistémico en las aulas, escuelas y universidades en la sociedad de la creación del conocimiento.

Y en este contexto el análisis de las barreras al aprendizaje y la participación en la propia vida, los procesos de discriminación, de jerarquización, catalogación y separación, así como de las emociones que cada uno de ellos provocaron en las personas de los educandos con los que trabajamos constituyen herramientas de gran valor para el desarrollo de conocimiento situado, el cuestionamiento de teorías implícitas y creencias que dominan buena parte de las prácticas y los idearios de los centros, y para tomar postura ante el reto de desarrollar escuelas inclusivas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, C. y Hevia, I. (2013). Posibilidades y límites de la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. *Cultura y Educación*, 25(3), 337-346, DOI: 10.1174/113564013807749759
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M.C. (2009). Formación del profesorado III: (auto)biografías profesionales de los profesores memorables. *Diálogos pedagógicos*, 14, 101-105.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M.C. (2011). Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: Relatos y modelos entramados. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(1), 241-252. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev151COL1.pdf> (Consultado el 10/03/2019).



- Ainscow, M. y Calderón Almendros, I. (2019). Promoting inclusión and equity in Latin America: Making sense of the challenges. Conferencia presentada en AERA 2019 Annual Meeting, Toronto.
- Ametller, J.; Codina, F. (coord.) (2017). La mejora de la formación inicial de docentes. Reflexiones y propuestas. Barcelona: Programa de mejora e innovación en la formación inicial de maestros. Colección Documentos MIF núm. 4es.
- Armengol Asparó, C., Castro Caecero, D., Jariot García, M., Massot Verdú, M. y Sala Roca, J. (2011). El Prácticum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98.
- Atkinson, P. (1998). *The life story interview*. London: Sage.
- Bas Peña, E. (2005). El Practicum en las titulaciones de Pedagogía y Educación Social: Entre el discurso y sus prácticas. *Educatio*, 23, 191-206.
- Bauman, Z. (2002). *En busca de la política*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2007). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Bertaux, D. (Ed.) (1981). *Biography and society. The life-history approach*. London: Sage.
- Bloomfield, D., Taylor, N. y Maxwell, T. (2004). Enhancing the link between University and schools through action research on teaching practicum. *Journal of Vocational Education and Training*, 56(3), 355-372.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- Botkin, J.W. et al. (1990). *Aprender horizontes sin límites: informe al Club de Roma*. Madrid: Santillana.
- Calderón Almendros, I. (2014a). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte. Pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educación*, 363, 184-209.
- Calderón Almendros, I. (2014b). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Calderón Almendros, I. (2015a). *Liberarse de )“la escuela. Historia de vida de Elena*. Málaga: RIUMA.
- Calderón Almendros, I. (2015b). *Sin suerte pero guerrero hasta la muerte. Educación, pobreza y exclusión en la vida de Medina*. Granada: Octaedro Andalucía.
- Calderón Almendros, I. (2016). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una aproximación biográfica*. Barcelona: UOC.
- Calderón Almendros, I. (2018). Deprived of human rights. *Disability & Society*, 33(10), 1666-1671.
- Calderón Almendros, I. y Calderón Almendros, R. (2016). ‘I open the coffin and here I am.’ Disability as oppression and education as liberation in the construction of personal identity. *Disability & Society*, 31(1), 100-115.
- Calderón Almendros, I. y Habegger Lardoeyt, S. (2012). *Educación, hándicap e inclusión. Una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Granada: Octaedro Andalucía.
- Carr, W. y Kemmis, S. (2005). Staying critical. *Educational Action Research*, 13(3), 347-357.
- Castañeda-Peña, H., Rodríguez-Uribe, M., Salazar-Sierra, A. y Chala-Bejarano, P. (2016). Narrative events of pre-service teachers at the end of their teaching practicum with regard to their pedagogical advisor: Learnings reported. *Signo y Pensamiento*, 35(68), 52-64.
- Castelló, M. (2010). Sísifo y el conocimiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 33:2, 143-149.

- Choy, D., Wong, A. F. L., Gohb, K. C. y Low, E. L. (2013). Prácticum experience: Pre-service teachers' self-perception of their professional growth. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(5), 472-482. DOI: 10.1080/14703297.2013.791552
- Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás, A. y Sarmiento Campos, J. A. (2011) La tutoría en el Prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- Cid, A. y Ocampo, C. I. (2006). Funciones tutoriales en el Prácticum correspondiente al actual plan de estudios de Magisterio en la Universidad de Vigo. *Revista de Educación*, 340, 445-472.
- Clarà, M. y Mauri, T. (2010) El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33:2,131-141.
- Cohen, E., Hoz, R. y Kaplan, H. (2013). The Prácticum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345-380.
- Coll, C. (2010). La centralidad de la práctica y la dualidad conocimiento teórico/conocimiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 33:2,151-159.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (2017). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. Recuperado de: <https://bit.ly/2LmFYve> (Consultado el 28/11/2018)
- Cornadó Teixidó, Maria-Pau (coord.) (2016). El pràcticum en la formació inicial de mestres. Estat de la qüestió i propostes de futur. Barcelona, Programa de Millora i Innovació en la Formació Inicial de Mestres. Col·lecció DocsMIF, núm 2.
- Costa, M. (2018). El modelo de residencia, acompañando a los nuevosdocentes en el comienzo de su carrera. *Cuadernos de Pedagogía*, 489:84-90.
- Dickson, G. (1997). *Participatory action research and health promotion: the grandmothers' story*. PhD Diss., University of Saskatchewan.
- Egido, I. (2016). El Prácticum como elemento clave en la iniciación al desarrollo profesional docente. H. Monarca y B. Thoillez, *La profesionalización docente*. Debates y propuestas, 133-146. Madrid: Síntesis.
- Egido, I. y López- Martín, E. (2012) Informe TEDs Volumen II Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). TEDS-M Informe Español: Estudio internacional sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros. IEA. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Egido, I. y López- Martín, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre la teoría y la práctica en el Prácticum de Magisterio: Algunas evidencias a partir de TEDS-M. *Estudios sobre Educación*, 30, 217-237.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work* ,14 (1), 133-156.
- Espiñeira, E.M.; Arias, A. y Rebollo, N. (2016). El Practicum en Psicopedagogía: análisis comparativo entre áreas de conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 309-327.
- Eurydice (2013). Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. *Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Fals-Borda, O. (2001). Participatory (action) research in social theory: Origins and challenges. En P. Reason and H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 27-37). London: Sage.

- Fernández Enguita, M. (2018). “Y, si no te gusta, te aguantas”. En torno a algunos indicadores del malestar del alumnado. En M.A. Ruiz, M.A. Sancho y M. De Esteban (Coords.), *Indicadores comentados sobre el estado del Sistema Español 2018* (pp. 150-154). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Gavari, E., y García Ruiz, M. (2007). La virtualización del practicum de pedagogía en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (1), 162-178.
- Genat, B. (2009). Building emergent situated knowledges in participatory action research. *Action Research*, 7(1), 101-115.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- González Fernández, N. (2006). Evaluación y mejora del Prácticum en las titulaciones de Ciencias de la Educación de la UPV/EHU. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 145-157.
- González Garcés, A. M. y Fernández Prieto, M. S. (2009). Análisis crítico del prácticum de magisterio en una Facultad de Formación de Profesorado y Educación. *Tendencias pedagógicas*, 14, 417-132.
- González-Garzón, M.L. y Laorden, C. (2012). El Prácticum en la formación inicial de los Maestros en las nuevas titulaciones de Educación Infantil y Primaria. El punto de vista de profesores y estudiantes. *Puls*, 35, 131-154.
- González-Sanmamed, M. y Fuentes, E. J. (2011). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Grupo Palma para la mejora de la formación inicial del profesorado. (2018). *La universidad y la formación inicial del profesorado*. Palma de Mallorca: Universitat Illes Balears. Documento inédito.
- Hascher, T., Cocard, Y., y Moser, P. (2004). Forget about theory practice is all? Student teacher's learning in Prácticum. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 10(6), 623-637.
- Hernández, F., Sancho, J.M. y Rivas, J.I. (2011). *Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/15323> (Consultado el 10/03/2019)
- Hevia, I. (2009). El Practicum en los estudios de Pedagogía de la Universidad de Oviedo. Estudio empírico desde la perspectiva de sus protagonistas: alumnado, tutores y profesorado. Oviedo: Universidad de Oviedo. Tesis doctoral. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/53577>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. y Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Kemmis, S. y Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. En B. Atweh, S. Kemmis y P. Weeks (Eds.), *Action research in practice: partnerships for social justice in education* (pp. 21-36). London: Routledge.
- Kozma, R. B. (2012) Les TIC i la transformació de l'educació en l'economia del coneixement. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Debats, 28
- Latorre, M. J. y Blanco, F. J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (2), 35-54.
- Lorenzo, J. A. (2010). La formación práctica del magisterio: perspectivas. *CEE Participación Educativa*, 15, 26-39.
- Martínez, M. y Marín, A. (2019). De la formació inicial a la professió docent: la inducció a la docència. *Anuari sobre l'estat de l'educació a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. ( en prensa).

- Martínez, M.; Prats, E. (coord.) (2018). La mejora de la formación inicial para la docencia. Acciones Estratégicas. Barcelona, Programa de Mejora e Innovación en la Formación Inicial de Maestros. Colección Documentos MIF núm. 4. Anexo1.
- Martínez Figueira, E. (2008). ¿Qué saben los tutores del practicum de psicopedagogía sobre la acción tutorial? REOP, 19(1), 1er Cuatrimestre, 73-77.
- Martínez Figueira, E. y Raposo Rivas, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Prácticum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181.
- McTaggart, R., Henry, H. y Johnson, E. (1997). Traces of participatory action research: reciprocity among educators. *Educational Action Research*, 5(1), 123-140.
- MEyFP (2019) Informe de síntesis de las aportaciones al Foro *Educación para el siglo XXI. Desafíos y propuestas para la profesión docente*. Madrid. Documento inédito.
- MIF. PROGRAMA DE MILLORA I INNOVACIÓ EN LA FORMACIÓ DE MESTRES. (2017). *Millora de la formació inicial per a la docència. Reflexions i propostes*. Extret el 9 d'octubre de 2018, de <http://mif.cat>.
- Messiou, K. (2018). Collaborative action research: facilitating inclusion in schools. *Educational Action Research*. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1436081>
- Montero, L. (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del Grado de Maestro en Educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 303-330.
- Morales, S. (2013). Evaluando el Practicum en Educación Social: Acciones de Mejora ante la puesta en práctica de los nuevos grados. *Revista de Docencia Universitaria REDU*. 11(1), 349-364.
- Noffke, S. (1997). Professional, personal, and political dimensions of action research. *Review of Research in Education*, 22, 305-343
- Paredes-Labra, J.; Esteban-Moreno, R.M. y Fernández-Prieto, M. S. (2016). El Prácticum de Maestro en las voces de sus tutores. Balance del plan 2010 en la UAM. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 161-178.
- Pascual, I. y Núñez, C. (2012). La colaboración de los tutores de centros en la evaluación de competencias en el prácticum. REOP, 23(3), 3º Cuatrimestre, 121 - 133.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona : Graó.
- Perez- Gómez, A.I. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 33:2,172-176.
- Pyrch, T. (2007). Participatory action research and the culture of fear: Resistance, community, hope and courage. *Action Research*, 5(2), 199-216.
- Plazaola, I.; Ruiz, U. y Iriondo, I. (2018). Análisis de la propia actividad en el Practicum: una experiencia formativa. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1169-1183.
- Raposo, M. y Zabalza, M.A. (2011). La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Prácticum. *Revista de Educación*, 354, 17-20
- Rodicio García, M.L. y Iglesias Cortizas, M. (2011). La formación en competencias a través del Prácticum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124.
- Rodríguez Illera, J.L.(2018) Educación informal, vida cotidiana y aprendizaje tácito. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30,1-2018, 259-272.
- Rodríguez Marcos, A., Esteban, R. M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P. et al. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de a formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379

- Rubio, L y Escofet, A. (Coords.) (2017). *Aprendizaje- servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB
- Santos Rego, M.A; Lorenzo, M. (Eds) (2018) *Guía para la institucionalización del aprendizaje -servicio en la universidad*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacions e Intercambio Científico
- Sastre, A. y Escorial, A. (Coords.) (2017). *Desheredados. Desigualdad infantil igualdad de oportunidades y políticas públicas en España*. Madrid: Save the Children.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid. Paidós.
- Sepúlveda Ruiz, M.P., Calderón Almendros, I. y Torres Moya, F.J. (2012). De lo individual a lo estructural. La investigación-acción participativa como estrategia educativa para la transformación personal y social en un centro de intervención con menores infractores. *Revista de Educación*, 359, 456-480.
- Sepúlveda Ruiz, M.P. y Rivas, J.I. (2000). *Biografías profesionales*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Sikes, P. y Troyna, B. (1991). True Stories: a case study in the use of life history in initial teacher education. *Educational Review*, 43(1), 3-16.
- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Toffler, A. (1976). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza y Janés.
- UNESCO(2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?*. Paris: UNESCO
- Valle, J. M. y Manso, J. (2011). La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*, 354, 267-290.
- Wenger, E. (2003) *Communities of Practice and Social Learning Systems*. En D. Nicolini, S. Gherardi and D. Yanow (Eds), *Knowing in Organisations: A Practice based Approach* (pp.75-99). New York Armonk/Londres: me Sharpe.
- Wood, R. y Sikes, P. (1987). The use of teacher biographies in professional self development. En F. Tood (Ed.), *Planning Continuing Professional Development*, London: Croom Helm.
- Zabalza, M.A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zeichner, K. (1980): Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31(6), 45-55.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 123-149.

# 22 EL DESARROLLO DEL TALENTO EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL EDUCATIVA

---

**Laura Alonso Díaz**  
*Universidad de Murcia*

## 1. LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y DEL APRENDIZAJE

La sociedad volátil, incierta, compleja y ambigua (entorno VUCA) en la que nos desenvolvemos en la actualidad requiere de una nueva perspectiva en la formación para el empleo. Los trabajadores de la Sociedad del Conocimiento (Drucker, 1969), en su desempeño, tendrán que ser capaces de anticipar problemas antes de que estos surjan, de entender las consecuencias de dichos problemas y acciones y la interdependencia entre los mismos, preparándose para lo incierto a través de alternativas y oportunidades. El conocimiento se convierte en el centro de producción de riqueza, donde lo más importante no es su cantidad, sino más bien su productividad. De ahí que profesionales, instituciones y organizaciones se inquieten por generar el cambio, avanzar y progresar, transformando el entorno desde la propia sociedad (Junta de Extremadura, 2019), la Sociedad del Aprendizaje (Hutchins, 1968; Stiglitz y Greenwald, 2014)

Sin duda, estamos ante la búsqueda de un perfil profesional versátil, que se encuentre preparado para hacer frente a un mundo líquido (Bauman, 2000) y dispuesto a vivir en la incertidumbre aprovechando las oportunidades del momento. Es sin duda un cambio respecto a sociedades pasadas en las que los profesionales y las organizaciones buscaban, ante todo, una sostenibilidad en el tiempo, y era habitual que las personas comenzaran y terminaran su vida laboral en el mismo espacio de trabajo. Sin embargo, hoy en día, las empresas aparecen y desaparecen, amparadas en los nuevos emprendedores que diseñan sus *startups* de duración limitada. Sin embargo, los oligopolios de grandes corporaciones y organizaciones siguen dibujando el panorama general y las tendencias en el empleo.

En este contexto, hacemos visibles las palabras de Martínez, Calderón y Villamor (2019, p. 2), para quienes los estudios prospectivos sobre la educación y las recomendaciones de los organismos internacionales identifican tres desafíos destacables: preparar en y para la actual Sociedad del Conocimiento y de la diversidad procurando que sea más inclusiva, hacer frente a los niveles de incertidumbre elevados y superar contextos de desigualdad y déficits en materia educativa, social y ambiental.

## 2. KNOWMADS Y SOFT SKILLS

Atrás debemos dejar las tradicionales prácticas educativas en las que se formaba para el ejercicio profesional desde un modelo tradicional. Las Universidades necesitan incorporar en la formación de sus futuros egresados un sinnúmero de nuevas competencias ligadas al nuevo tipo de so-



ciudad creada. En realidad, estamos ante un panorama laboral en el que urgen perfiles *knowmad*. Moravec (2008) considera que un *know-mad*, nómada del conocimiento, es innovador, imaginativo, creativo, capaz de trabajar en colaboración con casi cualquier persona, en cualquier momento y lugar. Para Roca (2018) el nuevo perfil laboral de los trabajadores del futuro implica “resetear las ideas y costumbres que se han quedado obsoletas en el ecosistema laboral actual para dar paso a decisiones que mejoren la empleabilidad ahora y en el futuro... un 20% de los empleos actuales serán sustituidos por la robótica e inteligencia artificial próximamente.” En este sentido, el término *knowmad* quiere destacar esa parte humana del individuo que las máquinas no son capaces de desempeñar (aún).

En las carreras universitarias educativas, los centros de prácticas son el espacio planteado para que los futuros profesionales de la educación experimenten los nuevos retos laborales. Pero ¿estamos preparados los profesionales universitarios y, es más, estamos dispuestos a formar parte del nuevo ritmo que demanda el mercado laboral? En profesiones como Educación Social y Pedagogía los ámbitos de desarrollo de las prácticas implican el conocimiento de una realidad social y educativa en la que los destinatarios de sus pedagogías, en muchos casos, estarán en riesgo de exclusión social, necesitados de orientación, en búsqueda de un espacio profesional, personal y social. En el caso de las profesiones de magisterio y del profesorado en enseñanza secundaria, su alumnado *milenial* demanda nuevos estilos educativos ágiles y visuales, donde la tecnología juega un papel determinante.

Desde la universidad se ha de fomentar muy especialmente en las prácticas profesionales el desarrollo de las *soft skills*, o competencias blandas. Son una combinación de habilidades personales, sociales, comunicativas, actitudes, inteligencia social y emocional entre otras, que permiten a los individuos conseguir objetivos, trabajar la otredad y que complementan a las *hard skills* (más específicas del desempeño laboral). Las *soft skills* son transversales y los estudiantes de prácticas las necesitan para desempeñar bien su labor en los centros educativos y hacer frente a los retos del futuro, pues, tal y como venimos defendiendo, las instituciones demandan, cada vez más, perfiles innovadores, adaptativos y creativos.

Si bien las competencias específicas de cada titulación son fundamentales, de nada sirven hoy en día si no se desarrollan otras transversales complementarias. Esas competencias blandas son las que van a definir a los profesionales del futuro y rescatando de nuevo la idea del *knomad*, Moravec (2011) define este tipo de profesional a través de un pasaporte de habilidades (Figura 1):

#### PASAPORTE DE HABILIDADES PARA UN KNOWMAD

1. No está limitado a una edad determinada.
2. Creativo, innovador, colaborativo y motivado.
3. Utiliza la información y genera conocimientos en diferentes contextos.
4. Altamente inventivo, intuitivo, capaz de producir ideas.
5. Capaz de crear sentido socialmente construido.
6. No sólo busca acceder a la información, procura utilizarla abierta y libremente.
7. Creador de redes, siempre conectando a personas, ideas, organizaciones, etc.
8. Capacidad para utilizar herramientas para resolver diferentes problemas.
9. Alfabetizado digitalmente, comprende cómo y por qué funcionan las tecnologías digitales.<sup>34</sup>
10. Competencia para resolver problemas desconocidos en contextos diferentes.
11. Aprende a compartir (sin límites geográficos).
12. Es adaptable a diferentes contextos y entornos.
13. Consciente del valor de liberar el acceso a la información.
14. Atento a los contextos y a la adaptabilidad de la información.
15. Capaz de desaprender rápidamente, sumando nuevas ideas.
16. Competente para crear redes de conocimiento horizontales.
17. Aprendizaje permanente y para toda la vida (formal-informal).
18. Experimenta constantemente TIC (colaborativas).
19. No teme el fracaso.

Figura 1. Pasaporte de habilidades para un *knowmad* (Moravec, 2011, p. 57).

### 3. TALENTO EDUCATIVO EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

Se habla con frecuencia de que la principal riqueza de las naciones en la Sociedad del Conocimiento es el talento (Marina, 2016). Por ello consideramos que, a través de las prácticas profesionales, las universidades deben lograr potenciar el talento de sus estudiantes.

Entendemos por talento “la inteligencia que elige bien las metas, maneja la información, gestiona las emociones y pone en práctica las virtudes de la acción necesarias para alcanzarlas, ampliar su capacidad de acción y conseguir una mejora continua. Es un concepto valorativo. Una acción y no una capacidad. Es el acto de invertir bien la inteligencia” (Marina, 2016). El talento es un hábito y, como todos los hábitos, es difícil de adquirir e identificar. Es importante descubrir los propios y aprender a potenciarlos, pero en el ámbito educativo, como educadores resulta fundamental ayudar a los demás a descubrirlos e identificar las propias limitaciones (Marina, 2010).

El talento en educación, por tanto, va más allá de la visión tradicional de transmitir conocimientos, pues en la Sociedad del Conocimiento importa más el cómo se aprende que el qué se aprende. En las prácticas profesionales, este talento de aprender a aprender se une directamente a la formación que se recibe en los centros de trabajo. ¿Cómo unir el aprendizaje universitario con el aprendizaje durante el periodo de prácticas? ¿Cuáles son los puentes que debemos tender para crear unas prácticas de calidad que se dirijan a desarrollar, gestionar y comprometer el talento educativo? Para dar respuesta a este interrogante, proponemos una serie de ejes que enmarcan la presente propuesta (Figura 2).



Figura 2. Ejes para el desarrollo del talento en la Sociedad del Aprendizaje.



### 3.1. Primer eje: Los principios de desarrollo sostenible e internacionalización

El primer principio que deberíamos integrar en la visión de las prácticas profesionales es el de promocionar un “empleo de sostenibilidad integrada” (Alonso, 2018a), Es decir, superar la adjectivación “verde” e integrar la sostenibilidad como parte del propio concepto de profesionalidad, dado que cualquier empleo no debería entenderse sin carácter de sostenibilidad. Son metas que las Naciones Unidas (2015) en la Agenda 2030 se propone para transformar nuestro mundo para el desarrollo sostenible.

Por otro lado, el segundo principio sobre el que deberíamos sustentar las prácticas profesionales es la internacionalización. El empleo y la formación para el empleo es cada vez menos local y más internacional. El avance en las comunicaciones, la liberalización comercial y las mejoras en los sistemas de transporte han contribuido notablemente a este cambio.

Propuestas en los centros de prácticas: comunicación en diferentes idiomas, experimentar nuevos sistemas de economía social, conocer iniciativas concretas de desarrollo sostenible locales e internacionales, responsabilidad social cooperativa.

### 3.2. Segundo eje: Innovación, emprendimiento, creatividad, aprendizaje experiencial y gamificación

La innovación es uno de los pilares del avance educativo y, por ende, de la evolución humana. Emprender supone innovar y, en términos educativos, avanzar en el conocimiento y apostar por la mejora social. Apostamos por la capacidad creativa del docente para presentar diferentes experiencias en sus aprendices y que le lleven a identificar diferentes oportunidades. Hay que caminar más allá de las tradicionales experiencias de éxito del entorno educativo, huir del modelo colonial de enseñanza que impide el pensamiento independiente (Chomsky, 2001). Perseguimos que el educando llegue a inspirarse y emocionarse con su aprendizaje, algo que generalmente nos cuesta mucho en el mundo educativo, pero viable mediante la gamificación.

Sin duda, debemos partir de un trabajo experiencial previo. No podemos esperar a que lleguen a los centros, organizaciones y empresas de prácticas para que experimenten, sino que las primeras experiencias deben gestionarse y facilitarse desde las aulas universitarias, para trabajar conjuntamente con los centros de prácticas y ofrecer una vía de conexión teórico/práctica.

Propuestas: vínculos y simbiosis de trabajo universidad-centro de prácticas; (video)conferencias y/o charlas con profesionales; antes de iniciar las prácticas, visionado de películas y reportajes y lecturas de informes, documentos y páginas web de los centros de prácticas; *learning by doing*; incorporación en proyectos de innovación docente, estrategias creativas (música, pinturas y artes en general), *visual thinking*, kanban formación outdoor, gamificación del aprendizaje.

### 3.3. Motivación, coaching, gestión de las emociones, pensamiento crítico, engagement y trabajo en grupo

El educador se convierte en un guía y un facilitador del aprendizaje, un tutor que orienta y que debe dar paso al aprendiz como protagonista del proceso educativo (Alonso, 2012). Lo que en términos de De Tena (2019) sería *un líder coach* que acompaña, infunde energía, respeta y ayuda a crecer. Para desempeñar esa tarea, la gestión de las emociones y la capacidad de empatizar del docente cobra especial relevancia. Ante un entorno VUCA los estudiantes en prácticas deberán hacer frente a las diferentes incertidumbres que se les presenten. En las aulas hay que enseñar

a trabajar las emociones, a superar la frustración, a trabajar bajo pasión. Sin duda las prácticas son un espacio cargado de emociones, donde el aprendizaje generado imprime más huella que cualquier aprendizaje teórico. De ese modo se generará un compromiso con el grupo, con la institución educativa, *engagement* como introspección, transformación y compromiso educativo. En este punto, el pensamiento crítico constructivo es fundamental en educación para superar el exceso de información o infoxicación, y siempre buscando la mejora social, pues sin crítica no hay deseo de cambio, y sin cambio no hay innovación ni compromiso.

De cualquier forma, en la nueva sociedad interconectada no trabajamos solos, se trabaja en grupo, es por ello que se recomienda que en la formación en prácticas se incluyan herramientas que permitan la identificación y desarrollo de roles grupales.

Propuestas: neurociencia, *coaching*, *mentoring*, formación por pares, formación de acogida, formación permanente, talleres, trabajo cooperativo, trabajo colaborativo, estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional, pensamiento crítico (*critical thinking*), *storytelling*, metodología Belbin para trabajar roles de equipo.

### 3.4. Digitalización educativa

El humanismo es la base que nos permite interactuar con la tecnología desde un pensamiento crítico fundamentado. Enseñar a pensar es la mejor herramienta para hacer frente a un futuro incierto en el que la robótica, entre otras tecnologías, está provocando que el mercado laboral se transforme profundamente, desapareciendo empleos tradicionales y generando otros nuevos. A nivel formativo el *e-learning*, *mobile learning*, *blended learning* suponen ya una realidad. Los MOOCs han facilitado el acceso a contenidos e incluso la desaparición de la brecha digital. Los videojuegos, por su parte, desde el punto de vista de la gamificación pueden llegar a generar nuevas competencias de futuro (Alonso, Yuste y Mendo, 2019). Las redes sociales suponen ya el primer contacto de las empresas con sus futuros trabajadores, el uso inteligente de estas herramientas, creando una marca personal y una huella digital, facilita la profesionalización.

En el futuro nos esperan la Inteligencia Artificial democratizada, los ecosistemas digitalizados (blockchain y mapas de conocimiento), el biohacking (biochips, realidad aumentada combinada), experiencias digitales de inmersión y las infraestructuras ubicuas (Gartner, 2018).

Propuestas: modelo CEIT (Alonso, 2018b), certificación de competencias digitales (*Dig-comp*), videojuegos, *Moocs*, formación en entornos virtuales, aulas virtuales síncronas, recursos digitales educativos, robótica, *digital personal branding*, *blockchain* para la certificación.

## 4. CONCLUSIÓN

En la Sociedad del Aprendizaje la empleabilidad está en continuo cambio y las prácticas profesionales universitarias deben evolucionar para poder hacer frente a las competencias que el mercado laboral va a demandar de los futuros trabajadores universitarios. Nuevos talentos emergen para hacer frente a la incertidumbre y el cambio y hay que formar para potenciarlos en base a cuatro ejes fundamentales: Eje 1. Los principios de desarrollo sostenible e internacionalización; Eje 2. innovación, emprendimiento, creatividad, aprendizaje experiencial y gamificación; Eje 3. motivación, coaching, gestión de las emociones, pensamiento crítico, *engagement* y trabajo en grupo; Eje 4. digitalización educativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Díaz, L., & Blázquez Entonado, F. (2012). *El docente de educación virtual, guía básica: incluye orientaciones y ejemplos del uso educativo de Moodle*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Alonso-Díaz, L. (2018a). Empleo de sostenibilidad integrada: un modelo formativo para la Sociedad del Conocimiento. In C. Barroso (Ed.), *Educación en la Sociedad de Conocimiento y el Desarrollo Sostenible* (pp. 57-65). Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Laguna.
- Alonso-Díaz, L. (2018b). ¿Innovación educativa, formación permanente del profesorado y tecnología educativa van de la mano?: La propuesta pedagógica CEIT. *Harvard Deusto Learning & Pedagogics*, (15), 24-31.
- Alonso-Díaz, L., Yuste-Tosina, R., & Mendo-Lázaro, S. (2019). Adults video gaming: Key competences for a globalised society. *Computers & Education*, 103616. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2019.103616>
- Bauman, Z. (2000). Modernidad líquida. *Fondo de La Cultura Económica, Argentina*. <https://doi.org/EB AC BAUM>
- Chomsky, N. (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica. Retrieved from <https://www.planetadelibros.com/libro-la-deseducacion/212704>
- Cobo, J. C., & Moravec, J. W. (2011). Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. En *Razón y palabra, ISSN-e 1605-4806, N.º. 77, 2, 2011 (Ejemplar dedicado a: El otro calentamiento global)*.
- De Tena, R. (2018). *Guía del líder coach*. Mérida: Junta de Extremadura. Recuperado de <http://culturaempresarial.extremaduraempresarial.es/wp-content/uploads/2018/10/GUIA-LIDER-COACH.pdf>
- Drucker, P. F. (Peter F. (1969). *The age of discontinuity : guidelines to our changing society*. London: Butterworth-Heinemann.
- Gartner. (2018). *5 Trends Emerge in the Gartner Hype Cycle for Emerging Technologies, 2018 - Smarter With Gartner*. Recuperado de <https://www.gartner.com/smarterwithgartner/5-trends-emerge-in-gartner-hype-cycle-for-emerging-technologies-2018/>
- Hutchins, R. M. (1969). *The Learning Society*. New York: Frederick A. Praeger. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED059574>
- Junta de Extremadura (2019). Sociedad del aprendizaje de Extremadura. Primer congreso. Recuperado de <https://congresodelaprendizaje.juntaex.es/>
- Marina, J. A. (2010). *La educación del talento*. Madrid: Ariel.
- Marina, J. A. (2016). *Objetivo: generar talento: cómo poner en acción la inteligencia*. Madrid: Conecta.
- Martínez Almendros, Miquel Calderón Martín, I., & Villamor Manero, P. (2019). El papel de la práctica en la formación de profesionales de la educación. *XXXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de La Educación*, 1-36. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000200003>
- Moravec, J. W. (2008). A new paradigm of knowledge production in higher education. *On the Horizon*, 16(3), 123-136. <https://doi.org/10.1108/10748120810901422>
- Moravec, J. W. (2011). Desde la sociedad 1.0 hacia la sociedad 3.0A. In J. C. Cobo & J. W. Moravec (Eds.), *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación* (pp. 47-75). Barcelona, España.
- Roca, R. (2018). *KNOWMADS: Los trabajadores del futuro*. Madrid: LID Editor.
- Stiglitz, J. E., & Greenwald, B. C. (2014). *Creating a learning society: A new approach to growth, development, and social progress*. New York: Columbia University Press.

# 23 LOS RETOS DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN E-LEARNING CON PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN (UPC-ADAPT): APRENDER INTERACTUANDO Y HACIENDO

---

**Lluís Ballester Brage**

*Universidad de las Islas Baleares*

## 1. ENFOQUE PEDAGÓGICO EN E-LEARNING

A lo largo de 2015-2019, diversos profesionales de la Universidad de las Islas Baleares, hemos estado haciendo la adaptación para España y probando el Curriculum de formación para el desarrollo de actividades educativas orientadas a la prevención (UPC Adapt). Después de algo más de un año de diseño, el 2 de febrero de 2018 se inició el proceso de prueba. La necesidad de disponer de una modalidad de formación a distancia de los profesionales implicados en la prevención, fundamentaba todo el proyecto. Las dificultades que enfrentaba tenían que ver con los contenidos y las herramientas tecnológicas, pero también con el reto de aportar una formación práctica que complementara la formación sobre contenidos.

### 1.1. Retos tecnológicos

Hasta 2010-2011 la modalidad presencial era la preferente cuando se debía aportar formación unificada a un conjunto amplio de profesionales. La crisis aportó nuevos valores a las modalidades a distancia. No solo se trataba de un cambio motivado por los costes, sino también por un cambio facilitado (y obstaculizado, en parte) por la tecnología, entendida como una parte de las innovaciones pedagógicas desarrolladas (Vázquez, 2016). A lo largo de 2008-2009 se había generalizado el uso de la tecnología móvil de cuarta generación (4G) y los móviles y tablets, pasaron a jugar un papel cada vez más destacado.

Por lo que respecta a los ordenadores, como herramientas de formación a distancia, la plataforma Moodle se ha abierto un espacio indiscutible. Los motivos son fáciles de entender: el código libre y la gratuidad de la licencia, generan una comunidad de aprendizaje muy amplia. Además, Moodle responde bien a las necesidades de interacción, en el proceso formativo, sea a través de múltiples foros, chats, correo interno a los grupos, etc. Herramientas que nosotros completamos con modalidades de video-conferencia, entrega de filmaciones sobre las actividades prácticas, etc.

## 1.2. El enfoque constructivista

El reto de la formación a distancia es captar el máximo de las interacciones formativas, pero las limitaciones siguen siendo importantes y hay que plantearlas desde un enfoque pedagógico consistente. La formación a distancia debe atender a tres tipos de interacción que han cambiado de la presencialidad a la relación mediada por una pantalla.

- Comunicación: relación entre el profesional en formación y el formador: ya no es una relación cara a cara, se trata de una relación en la que el alumno es quien tiene la capacidad, el poder, de cortar la relación, por eso el profesor no puede caer en la tentación de mantener una relación convencional, debe ser capaz de aportar motivación, mantener la comunicación, desarrollar una orientación personalizada que sea satisfactoria para el alumnado, etc.
- Currículo: relación del alumnado con los materiales que desarrollan unos determinados contenidos y unas determinadas maneras de evaluar los aprendizajes. El profesorado debe trabajar en equipo para desarrollar procesos coherentes, orientados por una estrategia curricular específica.
- Desarrollo psicosocial: relaciones desarrolladas en el proceso formativo, entre todos los agentes implicados (alumnado, profesorado, instituciones educativas o sociales, población), basada en diversas mediaciones (ordenador u otras tecnologías de pantalla) y limitadas por diversos condicionantes (destrezas en el manejo del software, distribución en el territorio, niveles formativos previos, etc.).

Estas tres formas de relación han cambiado de manera evidente, pero además se incluye una cuarta que antes no existía, es la relación con una tecnología que sirve de mediadora no inocente:

- Tecnología: la relación del alumnado con el resto de participantes, antes denominados (otros alumnos, profesorado, instituciones educativas o sociales, población) se realiza a través de algún tipo de interface.

El enfoque pedagógico del UPC Adapt, para el desarrollo integral del modelo de formación a distancia, es constructivista y parte de la premisa de que el conocimiento se construye a través de la interacción de múltiples factores como el conocimiento previo y el contexto social, lo que permite percibir las necesidades, los riesgos, la realidad de una manera concreta (Stapleton, Stefaniak, 2019)-lea. El contexto forma parte del conocimiento y las personas en formación lo utilizan para explicar sus percepciones, las tendencias que observan en su comunidad, sus concepciones. Por lo tanto, la realización de actividades prácticas, en la educación a distancia es tan importante como en la educación cara a cara. El proceso de interacción de los conceptos nuevos con los conocimientos previos produce como resultado la asimilación, construyendo un nuevo conocimiento, de manera que las ideas serán aplicables cuando logren un significado, tal y como muestra la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, Novak, Hanesian, 1983) y los enfoques del desarrollo humano (Romero, Pereira, 2011).

En la formación de profesionales de la educación para realizar acciones preventivas, es fundamental que los profesionales identifiquen el contexto social en el que trabajan como el contexto social y circunstancias que viven las personas en situación de riesgo, vulnerabilidad o exclusión para las que trabajan y, por tanto, es necesario que los formadores de formadores utilicen la estrategia *learning by doing*, de manera que teniendo en cuenta la experiencia previa de

los profesionales de la educación que forman, su conocimiento de las situaciones de las personas con las que trabajan, puedan aprender haciendo y por tanto, aplicar en la intervención educativa el nuevo aprendizaje adquirido sobre prevención.

## 2. FORMACIÓN A DISTANCIA DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN PARA PREVENCIÓN

El proyecto UPC-Adapt es un proyecto europeo, fundado por la Comisión Europea. Once socios de nueve naciones europeas cooperaron en este proyecto. El objetivo principal es proporcionar un plan de estudios internacional basado en el Currículo de Prevención Universal (UPC) que fue desarrollado por *Applied Prevention Science International*.

### 2.1. El currículum europeo de prevención

El currículum UPC-Adapt se desarrolla a partir de los hallazgos clave identificados en los *Estándares para la Prevención del Uso de Drogas*, por la Oficina de Drogas y Crimen de las Naciones Unidas (UNODC, 2016), y los *Estándares Europeos de Calidad para la Prevención de Drogas* (EDPQS), por el Centro Europeo de Monitoreo de Drogas y Drogas Adicción (EMCC-DA) (Burkhart, 2015). El UPC-Adapt se centra en la prevención de problemas relacionados con el uso y abuso de sustancias, aunque el contenido de este plan de estudios es generalmente aplicable a todas las conductas potencialmente adictivas, es decir, de riesgo (por ejemplo, juegos de azar, adicción a juegos de azar, etc.) y puede proporcionar inspiración para la prevención de nuevas conductas de riesgo (Sloboda, Petras, 2014).

Los objetivos de aprendizaje del UPC-Adapt son:

- Conocer los niveles de progresión del uso de sustancias y el papel de la prevención;
- Explicar la base científica de la prevención:
  1. El quién, qué, cuándo, dónde y cómo del uso de sustancias.
  2. La influencia de los factores personales y ambientales sobre la vulnerabilidad y el riesgo.
  3. Desarrollo humano, tanto para dirigir intervenciones, como para adaptar mensajes y estrategias de intervención.
  4. Cómo aplicar teorías de cambio de comportamiento basadas en la evidencia.
  5. La importancia de la investigación para comprender cómo funcionan las intervenciones efectivas.
- Describir la importancia de la fidelidad en la implementación y el monitoreo de la entrega de las intervenciones de prevención, y la implementación de políticas de prevención.
- Comprender los detalles de una intervención y políticas basadas en la evidencia en diferentes contextos, como la familia, la escuela, el lugar de trabajo, la comunidad, el medio ambiente y los medios de comunicación.

### 2.2. Retos formativos: el diseño de las acciones formativas, el profesorado, el aprendizaje significativo

Las acciones formativas a distancia orientadas al e-Learning, desde la perspectiva preventiva del UPC Adapt, se diseñan partiendo de cuatro criterios fundamentales:

- El currículum de la formación para profesionales de la educación incluye los temas centrales de la acción formativa que deberán desarrollar. En cualquier caso, el diseño final se contrasta con un mapeo del contenido relevante desarrollado en cada país.
- Las modalidades de la acción formativa adaptada, a distancia, incluyen todas las posibles fuentes de información que mejoren la adaptación cultural: informes y textos relevantes, actualizados, basados en la evidencia y centrados en la prevención de conductas de riesgo. Estos pueden ser: artículos de revistas científicas clave; monografías, capítulos de libros, diagramas complejos que apoyan las teorías clave; grabaciones en vivo y otros registros audiovisuales; herramientas de evaluación para comprobar la eficacia de las acciones formativas, etc.
- En el proceso formativo, los profesionales no se encuentran solos con el currículum y los materiales, se desarrolla una amplia gama de apoyos: seguimiento en tiempo real, supervisión de los ejercicios prácticos, foros abiertos entre profesionales, etc. Este planteamiento de acompañamiento, de cooperación en el aprendizaje, es tan importante como los contenidos (Santos, Ferraces, Godas, Lorenzo, 2018).
- El enfoque educativo es el pilar de la intervención preventiva. Es por ello que se presta atención permanente, desde el mismo diseño, a los procesos de desarrollo del *e-learning*.

La planificación de las acciones formativas homogéneas a nivel europeo pero con adaptaciones culturales a cada país, contemplan su contenido, actividades y evaluación, se elaboran desde el modelo del diseño instruccional (Zapata-Ros, 2018), teniendo en cuenta las cuestiones mencionadas con anterioridad, así como con la idea de que el aprendizaje estuviera centrado en los profesionales en formación, posibilitando que pudieran construir dicho conocimiento durante la formación y transferirlo a los ámbitos de su acción profesional.

Para evitar la reproducción mimética de las actividades del aula presencial, el desarrollo de actividades en educación a distancia cambia parte del enfoque. El aprendizaje a distancia que realizan los profesionales en formación no se limita a una reproducción de actividades convencionales, al igual que un email no es una carta, por lo que los retos en el diseño de actividades son mayores, debiendo proponer desde ensayos de conducta, micro-investigaciones, ensayos, debates, sesiones inversas (*flipped classroom*, en las cuales algún profesional en formación dirige los debates y otras variantes).

El planteamiento del aprendizaje parte de la hipótesis de que éste, cuando formamos profesionales, puede suceder en cualquier situación, y que la interacción y los retos a los que les enfrentamos producen insights de aprendizaje (Dabbagh y Kitsantas, 2012). Ya sabemos que este planteamiento no representa ninguna novedad especial, aunque el reto ahora es desarrollarlo a distancia, con una presencia ligera del seguimiento docente. Cuando los profesionales en formación se implican en los procesos diseñados, en relación a otros profesionales, grupos de la población de referencia, entidades, o simplemente al tener una conversación con alguien en los foros de Moodle o WhatsApp, se producen momentos de aprendizaje significativo. En este enfoque, se pretende aprovechar las aportaciones de la pedagogía, la que se basa en el aprendizaje significativo, identificando las situaciones de aprendizaje, lo que Kinshuk llama: *Opportunistic learning* (2014), mediante el análisis de las interacciones sociales significativas en las que se involucra el profesional en formación. Ese aprendizaje debe ser integrado con el conocimiento previamente adquirido por el alumnado. Es decir, debe ser vinculado significativamente con los el marco conceptual referencial y operativo, con sus esquemas cognitivos.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. P., J. D. Novak y H. Hanesian (1983). *Psicología de la educación un punto de vista cognoscitivo*. 2a edición. México: Trillas.
- Burkhardt, G. (2015). *International standards in prevention: How to in uence prevention systems by policy interventions?* Sixth Conference of the European Society for Prevention Research, Ljubljana, Slovenia, October 22-24, 2015, Conference presentation.
- Dabbagh, N., Kitsantas, A. (2012). Personal Learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3-8.
- García, L., Ruiz, M. (2010). La eficacia en la educación a distancia: ¿Un problema resuelto? *Teoría de la Educación*, 22(1), 141-162.
- Kinshuk (2014). Roadmap for adaptive and personalized learning in Ubiquitous environments. En *Ubiquitous Learning Environments and Technologies* (pp. 1-13). Heidelberg: Springer.
- Romero, C., Pereira, C. (2011). El enfoque positivo de la educación: aportaciones al desarrollo humano. *Teoría de la Educación*, 23 (2), 69-89.
- Santos, M. A., Ferraces, M. J., Godas, A., Lorenzo, M.M. (2018). Do cooperative learning and family involvement improve variables linked to academic performance?. *Psicothema*, 30(2), 212-217. doi: 10.7334/psicothema2017.311
- Sloboda, Z. & Petras, H. (2014). *Defining Prevention Science*. New York: Springer.
- Stapleton, L., & Stefaniak, J. (2019). Cognitive Constructivism: Revisiting Jerome Bruner's Influence on Instructional Design Practices. *TechTrends*, 63(1), 4-15.
- United Nations Office for Drugs and Crime Vienna (2015). *International Standards on Drug Use Prevention*: [https://www.unodc.org/documents/prevention/UNODC\\_2013\\_2015\\_international\\_standards\\_on\\_drug\\_use\\_prevention\\_E.pdf](https://www.unodc.org/documents/prevention/UNODC_2013_2015_international_standards_on_drug_use_prevention_E.pdf)
- Vázquez, G. (2016). El mito de la innovación tecnológica: ¿Se reduce toda la innovación educativa a la innovación tecnológica? En *Repensar las ideas dominantes en educación* (pp. 163-174). Santiago de Compostela: Andavira.
- Zapata-Ros, M. (2018). La universidad inteligente: la transición de los LMS a los sistemas inteligentes de gestión del aprendizaje SIGA (Smart Learning environment SLE) en Educación Superior. *RED. Revista de Educación a Distancia*. 57(10). doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/57/10>





# 24 EL CONOCIMIENTO EN LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

---

**Clara Barroso**

*Universidad de La Laguna*

## 1. INTRODUCCIÓN

La dicotomía entre teoría y práctica educativa, ha ocupado grandes espacios de discusión en la producción pedagógica. Tal como indica la Ponencia, actualmente se reconoce la inevitable relación entre ambas dimensiones.

Desde una visión sistémica la relación teoría-práctica supone más que la incorporación al conocimiento práctico del conocimiento teórico y la contrastación de validez de los mismos. El conocimiento experto en educación emerge de la interacción entre el conocimiento general y disciplinar que se posee y la experiencia mediante la que se asignan significados, valores, se establecen relaciones de continuidad con experiencias previas, se decide cómo actuar, y se analiza cada posible acción práctica para establecer, con cierto grado de certidumbre, semejanzas entre prácticas previas (y sus resultados) y los requerimientos de acción de cada situación. Tal como afirma J. Dewey “The problem of practice is what do we need to know, how shall we obtain that knowledge and how shall apply it” (Dewey, 1929a, 37).

## 2. CONOCIMIENTO Y PRÁCTICA

Shulman (1986) describe el conocimiento experto en educación (PCK) como el dominio de conocimientos disciplinares y conocimientos pedagógicos generales, así como la capacidad de utilizarlos para resolver problemas de la práctica educativa.

Ahora bien, la práctica educativa no se caracteriza por actuar frente a problemas estructurados que permitan razonamientos causales inequívocos, al contrario, se caracteriza por enfrentar problemas desestructurados que involucran aspectos cognoscitivos y no cognoscitivos (creencias, actitudes, expectativas, valores, etc.) que, además, se materializan en contextos concretos de intervención que abarcan múltiples variables en interacción y cuyo conocimiento puede entrañar diferentes grados de incertidumbre. Esta es la razón para afirmar que el PCK es un conocimiento complejo en el que no delimitaremos fronteras entre conocimiento práctico y conocimiento teórico. Intentaremos, desde el marco del PCK, establecer cómo se construye este conocimiento emergente y cuáles son sus principales componentes cognoscitivos para adoptar decisiones en la práctica educativa

## 2.1. Práctica educativa: el problema de los problemas

La práctica educativa no es unidimensional, supone multiplicidad de problemas y situaciones heterogéneas que exigen soluciones diferentes a las que dar respuesta. Tal como indica Kim (2015) estos problemas incorporan incertidumbre y complejidad debido a la cantidad de variables en interacción que están presentes en los procesos educativos y a la característica dinámica de estos.

A diferencia de contextos prácticos en los que identificamos inequívocamente el espacio de decisiones a considerar mediante modelos tecnológicos o conocimiento heurístico, en el contexto educativo las variables éticas y emocionales, así como las consecuencias sociales de las decisiones adoptadas son muy relevantes, lo que expande el espacio de decisiones posibles. Por tanto nos encontramos en un entorno que deberíamos caracterizar como ámbito práctico más que como conocimiento práctico. En este ámbito podemos detectar problemas estructurados que exigen un determinado tipo de conocimiento (conseguir aprendizaje mediante una acción didáctica) y problemas desestructurados (conseguir aprendizaje significativo en estudiantes con diferentes aptitudes, actitudes y competencias previas) que requerirán otros componentes cognoscitivos. Estas dos categorías de problemas indican que hay un amplio abanico de decisiones posibles cuyos resultados no pueden ser establecidos inequívocamente; adoptar una decisión precisará de conocimientos que provienen de distintas fuentes disciplinares y experienciales.

## 2.2. Poner en relación la práctica y el conocimiento de los expertos

El desempeño profesional en el ámbito educativo requiere del uso de múltiples tipos de conocimientos e informaciones que determinan las decisiones sobre las acciones que llevan a cabo las personas expertas a la hora de resolver cómo aplicar su conocimiento a la resolución de problemas.

Jonansen (2000) identifica diferentes fuentes de conocimiento utilizado en la resolución de problemas de la práctica educativa. Así, el uso de reglas puede ayudar a caracterizar un problema práctico y las soluciones posibles, pero en la adopción de una de las soluciones posibles el experto usa conocimiento general del sistema en que interviene, las interacciones entre los elementos que considerará relevantes, así como los efectos en el entorno social, afectivo, cognitivo del entorno educativo en que actúa, para reducir el espacio de decisiones. El conocimiento diagnóstico permite considerar posibles estrategias de intervención; el análisis de casos permite recuperar, mediante analogías, conocimientos de experiencias previas para valorar la adecuación o inadecuación de actuaciones que incluyen los objetivos aceptados. Todo ello permite adoptar decisiones en tiempo real de cuál es la intervención práctica adecuada a cada caso, pero lo relevante es que la toma de decisiones es coherente con el acervo de conocimientos previos que posee cada persona experta.

Llevar a cabo esta tarea entraña la elaboración y el dominio de un conocimiento complejo que establece como usar la información, como elaborar hipótesis y planificar acciones incorporando el saber sobre las características del contexto en que cada experto interviene. En resumen, la acción educativa incluye conocimiento general y procedural e integra resolución de dilemas (éticos, legales, afectivos, etc.) y organizacionales que se utilizarán para establecer el diseño de intervención práctica. Tal como afirma J. Dewey, "As activity becomes more complex coordinating a greater number of factors in space and time, intelligence plays a more and more marked role, for it has a larger span of the future to forecast and plan for." (Dewey, 1916 p.393)

En otras palabras, los expertos dominan un amplio espectro de conocimientos sobre problemas prácticos que incorporan dominio de conocimientos pedagógicos (general y procedimental) y el conocimiento que procede de su experiencia. Esto les permite dotar de significado y validez, en cada contexto de intervención, al saber que poseen. Todo ello parece superar el modelo en el cual se diseñan prácticas orientadas a realizar actividades, al margen de los conocimientos que presuponen las propias actividades.

### 3. ¿ADQUIRIR CONOCIMIENTO EXPERTO O HACER PRÁCTICAS?

Los Libros Blancos de los estudios de Grado en Educación enfatizan la utilización de la práctica en la formación de estudiantes. Si bien no existe definición precisa del objetivo de la dimensión práctica, sí se acentúa la familiarización con entornos de trabajo potenciales y el desarrollo de competencias procedimentales (aplicación de instrumentación de planificación, intervención y evaluación en contextos profesionales). Se espera que los estudiantes adquieran estas competencias mediante prácticas estructuradas que les servirán para familiarizarse con habilidades, estrategias y metodologías y que esto les capacite para resolver problemas educativos que, en un futuro, necesiten afrontar.

Todo ello fuera del ámbito de intervención que se lleva a cabo en las aulas universitarias, induciendo una dicotomía estructural entre el conocimiento académico-teórico y lo que es conocimiento práctico. (Martínez, Calderón, Villamor, 2019). En la formación de estudiantes en los Grados en Educación se persigue relacionar las prácticas con el dominio de conocimiento académicos, pero esto presenta una dificultad más allá del problema de relacionar ambos conocimientos.

Se ha indicado que el dominio de conocimientos de las personas expertas en educación es desestructurado y complejo, éstos poseen un conocimiento extensivo y altamente integrado mediante el que pueden identificar eficazmente la estructura de los problemas a abordar y seleccionar estrategias adecuadas a la solución de problemas y son capaces de llevar a cabo la revisión y utilización de conocimientos previos con un esfuerzo cognitivo mínimo. (Alexander et al 2004).

Las prácticas estructuradas y fuertemente orientadas por la profesionalización, difícilmente permite el acceso a esta complejidad del conocimiento experto. Para alcanzar el objetivo de relacionar conocimientos teóricos y prácticos (tal como los integran los expertos en su experiencia) se requeriría del espacio que haga posible la reflexión conjunta entre expertos y estudiantes a fin de que éstos puedan descubrir qué conocimientos utilizan los expertos, cómo y por qué los usan, cuáles son los procesos de utilización de conocimientos para la definición e identificación de problemas y qué requerimientos usan en la toma de decisiones prácticas, así como en la evaluación de esas decisiones. Por último, cómo se enfrentan los expertos a la contrastación de los efectos (positivos o negativos) inducidos por su práctica profesional.

### 4. EL CONOCIMIENTO EXPERTO EN LA DIMENSIÓN PRÁCTICA

Al abordar la práctica educativa y su valor en la formación de estudiantes, es habitual omitir que, en ocasiones, las prácticas externas que llevan a cabo los estudiantes no están orientadas de forma que se pueda poner en contacto a éstos con personas que dominen un conocimiento experto tal como se ha descrito anteriormente. En esas circunstancias, los estudiantes apenas reciben 'comentarios' (por parte de los tutores externos de prácticas) que les induzcan a considerar cuáles son las razones por las que llevan a cabo determinadas acciones educativas.

En estos casos las actividades que llevan a cabo los estudiantes, difícilmente pueden poner en relación el conocimiento que previamente poseen y la práctica que llevan a cabo. De alguna forma, se “confía” en que los estudiantes serán capaces de establecer, por sí mismos, la relación entre conocimientos académicos y las acciones que han llevado a cabo en su periodo de prácticas. En consecuencia la dicotomía teoría-práctica no sólo se instala en el imaginario de los estudiantes, más aún se ahonda.

Si el objetivo de las prácticas persigue ir más allá del “contacto” con espacios profesionales o la adquisición de competencias procedimentales ejecutables en los espacios educativos, debe exceder a la aclimatación participación y observación de prácticas profesionales.

El proceso de prácticas de los estudiantes debería iniciarse con un análisis en profundidad sobre qué conocimientos utilizan los profesionales de los espacios educativos en los que realizan las prácticas. Esto no significa que los estudiantes simplemente aprendan cuáles son las teorías utilizadas por los profesionales, sino que comprendan el sentido de las mismas; que entiendan los diferentes conocimientos que están utilizando los profesionales y cómo desarrollan los razonamientos para que su conocimiento adquiera significado en la toma de decisiones prácticas que llevan a cabo. Tal como afirma J. Dewey:

Recognition of the variety of sciences that must be focused when solving any educational problem tends to breadth of view and to more serious and prolonged effort at balance of the variety of factors which enter into even the simplest problems of teaching and administration. The uncontrolled succession of waves of one-sided temporarily dominating interests and slogans that have affected educational practice and theory could thus be reduced. (Dewey, 1929b, p. 50).

En definitiva, que los estudiantes aprendan a valorar no sólo las ejecuciones, sino la razón por la que se adoptan decisiones prácticas concretas. Para ello se requiere del espacio de análisis compartido entre expertos y estudiantes a fin de que éstos comprendan el valor del conocimiento experto en relación a las acciones que llevan a cabo en la resolución de problemas educativos.

En muchos casos, este requerimiento parece ir más allá de las atribuciones y posibilidades de los profesionales que comparten las prácticas con los estudiantes, puesto que esta labor generalmente se omite en la designación y cumplimiento de las labores asignadas a los tutores externos de prácticas. Por ello planteamos dos cuestiones a considerar.

La primera vinculada a hacer explícito y devolver la importancia del conocimiento experto en educación, tal como éste se ha descrito anteriormente. La segunda relacionada con la incorporación, en el diseño de prácticas, de procesos de reflexión racional de análisis y resolución de problemas vinculados a la práctica educativa a fin de que los estudiantes comprendan el lugar del conocimiento experto en la práctica educativa.

Desde las premisas establecidas en el presente trabajo, la cuestión no radicaría en extender las prácticas en nuevos y más dilatados espacios temporales, no es cuestión de defender un MIR educativo (o DIR) porque no es relevante la cantidad, sino la calidad del aprendizaje que los estudiantes pueden adquirir en su periodo de prácticas. Éstas sólo adquirirán valor formativo y educativo en la medida en que sea posible que, en los periodos de inserción en los diferentes espacios educativos, los estudiantes puedan comprender qué es el conocimiento experto y cómo se vincula con los hechos y actos educativos que las personas expertas desarrollan.

Olvidemos la dicotomía teoría-práctica y promovamos el valor del conocimiento.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, P.A. (2003) The Development of Expertise: The Journey from Acclimation to Proficiency. *Educational Researcher*. 32 n°8 pp. 10-14. <https://www.jstor.org/stable/3700080?seq=1&cid=pdf->
- Alexander, P.A. Sperl, Buehl, Fives & Chiu (2004) Modeling Domain Learning: Profiles From the Field of Special Education. *Journal of Educational Psychology*. 96, n° 3, pp. 545-557
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company,
- Dewey, J. (1929a) *The Quest for Certainty*. New York: Minton, Balch & Company.
- Dewey, J. (1929b) *The Sources of a Science of Education*. New York: Horace Liveright.
- Jonassen, D.H. (2000) Toward a Design Theory of Problem Solving. *Educational Technology Research and Development*. 48 (4), 63-85. <https://doi.org/10.1007/BF02300500>.
- Kim, M. (2015) Models of learning progress in solving complex problems: Expertise development in teaching and learning. *Contemporary Educational Psychology*. 42, 1-16. <https://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.005>.
- Shing, C.L.; Saat, M.H. & Loke, S.H (2018) The Knowledge of Teaching - Pedagogical Content Knowledge (PCK). *The Malaysian Online Journal of Educational Science*. 3 (3), 40-55. <https://mojes.um.edu.my/index.php/MOJES/article/view/12781>.
- Shulman, L.S. (1986) Those Who Understand: Knowledge Growth in Teachin. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L.S. (2000) Teacher Development: Roles of Domain Expertise and Pedagogical Knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 21 (1), 129-135.



# 25 RECURSOS CREATIVOS PARA LA INTERVENCIÓN EN EL CON- TEXTO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

---

**M<sup>a</sup> Carmen Bellver Moreno**

*Universitat de València*

## 1. CREATIVIDAD E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Educación en la creatividad supone educar para el cambio y para formar personas versátiles, originales, con capacidad inventiva y de amplia visión de futuro. Preparándolas para afrontar retos de su vida personal y profesional, ofreciéndoles además herramientas para la innovación.

La creatividad se considera el pilar fundamental para la educación del siglo XXI como un medio de búsqueda de nuevas soluciones a problemas contemporáneos de distinta índole, caracterizado por una crisis a nivel personal (pérdida de valores, vacío existencial, abrumador peso económico, estrés crónico, pérdida del sentido de la vida,..) y social (desintegración familiar, creciente ola de adicciones, marginación, consumo desenfrenado, brecha abismal entre las clases sociales...) que abarca también la esfera del hábitat humano provocado por la destrucción de recursos naturales y de la vida en general (Klimenko, 2008). Así entendida, la creatividad es un bien social, una decisión y un reto de futuro, apostando por un futuro de progreso, de justicia, de tolerancia y de convivencia (De la Torre y Violant, 2006).

Quizás durante un tiempo, la creatividad ha quedado relegada de las aulas universitarias. En titulaciones como la de Educación Social no se puede aceptar esta negación. Se debe reivindicar la creatividad como competencia para lograr aprendizaje y transformar la realidad social. En las instituciones universitarias, durante demasiado tiempo se ha centrado el proceso de enseñanza-aprendizaje en pensar y aprender a través del lenguaje verbal o escrito cuando el lenguaje icónico o artístico también son excelentes recursos didácticos. El cine, el cómic, la fotografía, el teatro o la expresión artística, entre otros, son capaces de potenciar, tanto la sensibilidad, por medio de la capacidad de observación y percepción, como la creatividad, a través de la reflexión, la asociación de ideas y el estímulo hacia nuevas formas de pensamiento, y también la dimensión expresiva, mediante la exteriorización de emociones y sentimientos.

## 2. CREATIVIDAD Y ARTE EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSI- TAT DE VALÈNCIA

El alumnado de Educación Social, en los cuatro años de formación en el Grado, debe formarse para desarrollar su actividad en la comunidad social, abarcando diferentes ámbitos que incluyen desde la infancia hasta la mal denominada “tercera edad” a través de centros de menores, centros naturales de ocio y tiempo libre, escuelas de adultos, prisiones, residencias, centros



de día, instituciones comunitarias dedicadas a la prevención y a la reinserción de personas drogodependientes, centros penitenciarios, etc.; para ello, hace falta que reciba formación en cómo llevar a la práctica los conocimientos adquiridos desde metodologías creativas y centradas en la realidad.

“Educar a través del arte o, lo que es lo mismo, utilizar las artes en las estrategias educativas para intentar conseguir metas supraeducativas no exclusivamente técnicas, que tienen que ver con la mejora de la calidad de vida de las personas” (Pérez, 2002, p.290) es una reivindicación que viene haciendo un grupo de docentes y gran parte del alumnado de la titulación de Educación Social en la Universitat de València. Reivindicación que lleva implícita una demanda de espacios más adecuados para trabajar desde metodologías centradas en el alumnado y desde un planteamiento del aula como taller/espacio de construcción en el que, en muchas ocasiones, sobran las mesas y las sillas y faltan materiales más vinculados a la expresión artística. Consideramos que este tipo de recursos creativos son necesarios dado el contexto profesional de los educadores sociales, que se desarrolla, mayoritariamente, en contextos de injusticia social y vulnerabilidad personal y social. Por ello, entendemos que nuestro alumnado requiere además de vocación, conocer, manejar y saber aplicar distintos recursos creativos en la intervención socioeducativa como medio de afrontamiento de los retos de una sociedad cada vez más compleja, en la aparecen nuevas demandas y retos en su desarrollo profesional, a los que muchas veces es necesario buscar soluciones alternativas y creativas que suplan las carencias de recursos, en especial en el ámbito de la marginación y exclusión social y en todas las etapas de desarrollo de la persona (infancia, juventud, adultez y senectud).

## **2.1. Proyectos de innovación educativa desarrollados sobre creatividad y arte**

El proyecto titulado “La creatividad e innovación como herramienta de transformación social y mejora educativa” curso 2016/17, nace con la finalidad de incorporar la creatividad y arte en sus distintas dimensiones (música, teatro, cine, etc.), en la metodología docente del grado de Educación Social, puesto que son herramientas para la acción social vinculadas a la cultura.

El objetivo final del proyecto es, incluir dentro de las metodologías docentes de distintas asignaturas del grado de Educación Social, recursos educativos que desarrollen los elementos curriculares potenciando la competencia creativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado. La investigación ha demostrado que no hay una metodología exclusiva para trabajar en las aulas universitarias, y que hay diversas y diferentes maneras de entender qué quiere decir educar y cómo recrear esta práctica, día a día, en las facultades, lo que exige al colectivo docente desplegar nuevas estrategias de enseñanza más de acuerdo con lo que las instituciones demandan del alumnado egresado en la actualidad.

El proyecto de innovación docente fue desarrollado en dos fases:

**1ª Fase:** Implantación en distintas asignaturas del Grado de Educación Social de metodologías creativas e innovadoras.

Esta primera fase del proyecto pretendía desarrollar talleres, como puede observarse en la tabla 1., dentro de la planificación de las guías docentes de cada una de las asignaturas implicadas de la titulación de Grado en Educación Social:

**Tabla I.** Asignaturas y Talleres del proyecto de innovación “La creatividad e innovación como herramienta de transformación social y mejora educativa” (2016/17).

GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL		
ASIGNATURA	CURSO	TALLER
PEDAGOGIA SOCIAL	1º curso	TALLER: LAS FALLAS COMO RECURSO CREATIVO
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	1º curso	TALLER DE CÓMICS
EDUCACIÓN SOCIAL COMPARADA	2º curso	TALLER: CICLO DE CINE
INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN PROCESOS DE DESADAPTACIÓN SOCIAL	3er curso	TALLER: ARTE Y EXCLUSIÓN SOCIAL
EVALUACIÓN DE PROGRAMAS E INSTITUCIONES SOCIOEDUCATIVAS	3er curso	TALLER: EVALUANDO LA CREATIVIDAD
POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL	3er curso	TALLER DE FOTOGRAFÍA: LA CIUDAD COMO ESPACIO EDUCADOR
PROGRAMAS DE ACCIÓN SOCIOCULTURAL Y EDUCATIVA	3er curso	TALLER DEL HUMOR

FUENTE: elaboración propia.

**2ª Fase:** Celebración el 4 de mayo de 2017 de la Jornada “Expres-arTE” en la que se invitó a todo el alumnado y profesorado del Grado de Educación Social a participar de un día de trabajo fuera de las aulas planteado desde el juego y el arte como ejes principales de la jornada. Hubo un momento inicial de acercamiento a las nuevas tecnologías y su presencia en nuestras vidas desde una propuesta de juego que supuso “hastaguear” la Facultad. Se presentaron talleres de relatos cortos con la técnica de sombras chinas y, posteriormente, se realizó una gymkana con diferentes postas en las que hubo presentaciones audiovisuales realizadas por el propio alumnado, juegos de simulación, dilemas morales, exposición de cómics y fotografías para la sensibilización y la posterior reflexión. La jornada terminó con una actividad “Siente-Te” de expresión artística y libre cuya finalidad era la creación conjunta de un mural gigante pintando con pintura de dedos.

La evaluación de este proyecto de innovación fue muy positiva tanto por parte del profesorado como del alumnado. A continuación, destacamos algunas ideas plasmadas en los cuestionarios y encuestas de satisfacción: a) el proyecto ha impulsado un trabajo en equipo del profesorado implicado, esta labor constante de cooperación, ha dado mayor coherencia al grado en su conjunto; b) el alumnado ha valorado de forma muy positiva el proyecto; y c) la organización de la *Jornada de Creatividad y Educación Social* en la facultad.

A partir de esta valoración positiva, durante el curso escolar 2017/18 se continuó trabajando en la línea de la creatividad, centrándonos en el ámbito de las EMOCIONES, concretamente el proyecto: *Creatividad, arte, y emoción: PROYECTO “EMOCION-ARTE”*. UV-SFPIE\_GER17-589296 (Grupos Estables y Redes de Innovación Continua). La finalidad de este proyecto fue formar educadores sociales *emocionalmente inteligentes* es decir que sea capaz de reconocer y manejar sus propias emociones” y competentes *formadores/educadores socio-emocionales* en el desarrollo de su labor profesional trabajándolas de forma sistemática.

El trabajo se centró en dos líneas fundamentales: a) la formación del profesorado del Grado de Educación Social en el ámbito de las emociones con la finalidad de aportar estrategias y herramientas de reconocimiento y manejo de las propias emociones, b) celebración de la II Jornada de Creatividad en la que participaron tanto profesorado como alumnado del grado de Educación Social. La jornada se centró en el uso de la creatividad para el desarrollo y la gestión de las emociones.

En el siguiente curso escolar 2018/19, el proyecto de innovación “*Creatividad, artes y acción socioeducativa*” UV-SFPIE\_GER18-850224 ha estado centrado en las artes plásticas y escénicas en sus diferentes modalidades (comic, humor, música, teatro, fotografía, nuevas tecnologías, artes circenses, pintura, danza, etc.) como elementos a tener en cuenta en la intervención socioeducativa del educador social, en especial en el ámbito de la exclusión social y en todas las etapas de la vida de una persona (infancia, juventud y adultez).

Este proyecto está dando lugar a la elaboración del libro “Educación social y creatividad. Fundamentación, estrategias de intervención y experiencias en diferentes ámbitos” coordinado por las profesoras M<sup>a</sup> Carmen Bellver Moreno e Irene Verde Peleato y editado por Tirant lo Blanch (estará disponible en el mes de septiembre), en el que el conjunto de profesores participantes en el proyecto, pretendemos aportar una publicación que recoja distintos ámbitos de la creatividad relacionados con las artes escénicas y plásticas (humor, teatro, música, danza, expresión plástica, nuevas tecnologías, cuentos, cine, etc.) con un carácter teórico-práctico. Para el desarrollo de esta publicación se ha contado con profesorado de la Universidad de Valencia y Barcelona, además de con profesionales educadores sociales que trabajan en su contexto profesional las artes mencionadas.

Por tanto, y como continuación del trabajo elaborado durante este curso y los anteriores, para el curso escolar 2019-20, el proyecto de innovación solicitado pretende potenciar el conocimiento teórico y aplicación práctica de las distintas estrategias de intervención e experiencias en distintos ámbitos y llevarlos al grupo-aula, para que el alumnado pueda incorporar estas herramientas en su labor profesional futura.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De la Torre, S. y Violant, V. (Eds.), *Comprender y evaluar la creatividad*. Archidona, España: Aljibe.
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y educadores*, 11(2), 191-210.
- Pérez, M. (2002). La Educación a través del arte en la Educación Social: Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (9), 287-299.

# 26 APRENDER CON HISTORIAS DE VIDA, PROPUESTA DE PRÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN

---

**África M Cámara Estrella**

*Universidad de Jaén*

## 1. INTRODUCCIÓN

Según los autores de la ponencia:

la formación de profesionales de la educación debe completarse con un conocimiento práctico... que es un conocimiento que se construye sobre las situaciones concretas de su propia práctica en el contexto real del aula y de la escuela, del espacio educativo y de la institución y como miembro de un equipo de profesionales y de una comunidad (Martínez, Calderón y Villamor, 2019).

La propuesta se basa en el diseño de entornos de aprendizaje para alumnos universitarios de los Grados de Educación, que enriquecen la formación inicial de futuros educadores, profundizando, mediante la investigación biográfica, en las experiencias vitales de los actores protagonistas y anónimos del desarrollo y evolución de la educación actual.

## 2. APRENDER MÁS QUE ENSEÑAR

Al comenzar la planificación de la enseñanza, el profesor se cuestiona sobre qué contenidos, competencias, va a enseñar. Sin embargo, la tarea de enseñar puede abarcarse desde otro punto de vista: *¿Qué van a aprender los alumnos?* *¿Qué conocimientos teóricos y prácticos aprenderán para adquirir las competencias necesarias para el desempeño de su labor docente y su desarrollo personal?* *¿Cómo van a aprenderlas?* El diseño de actividades formativas es fundamental para que el alumnado vea en ellas la oportunidad de tomar contacto con la realidad educativa.

La educación tiene, entre otros, los objetivos de influir, transformar e incomodar; de ahí que los conocimientos teóricos y prácticos de las materias de Teoría de la Educación, deban dar respuesta a estos parámetros:

- Incomodar, en tanto que se cuestionan las decisiones y se invita a la reflexión. Conduce a deliberar sobre los motivos de elección de formas de vida, de comportamientos y maneras de enfocar la profesión docente. A su vez, es posible que derive en la necesidad de cambiar algunos aspectos y enfoques de la acción educativa y personal.
- Transformar, aporta a la sociedad nuevos profesionales formados en valores, capaces de cambiar el entorno con su intervención, para mejorar el entorno educativo y las condiciones sociales de aquellos a los que se dirige la acción educativa.

- Influir, para conseguir que el educando llegue a ser autónomo e independiente, capaz de asumir sus acciones con responsabilidad, que llegue a insertarse en la sociedad y colabore también en la mejora de la misma.

Así, las prácticas en la formación inicial pueden perfilarse desde distintas perspectivas. Desde la Teoría de la Educación en la universidad podemos apostar por unas prácticas fundamentadas en las teorías científicas, que permitan al alumnado la adquisición y el desarrollo de las competencias profesionales y personales, con el objetivo de formar educadores comprometidos con su labor y dispuestos a estar en continuo aprendizaje.

La teoría cimenta las actividades que se programan en el proceso de aprendizaje, así como la gestión de los tiempos y espacios, y abre el camino a la reflexión sobre los conocimientos que se estudian, y a la búsqueda de argumentos que justifiquen las acciones.

### 3. ¿CÓMO LLEVAR ESTA PROPUESTA AL AULA UNIVERSITARIA?

La metodología que se utiliza en un aula expresa una idea del tipo de hombre que se ofrece, conduce a la meta que el profesor se propone en la formación del universitario. Para ello es necesario elegir, entre las distintas metodologías que se ofrecen, aquella que mejor se adapte a la persona que la va a implementar, en función del resultado de aprendizaje esperado, los contenidos y materias implicadas, los recursos disponibles, y la distribución de tiempos y espacios.

Además de múltiples actividades que se pueden llevar a cabo en el aula como debates, comentarios de textos, proyectos educativos, estudio de casos, etc., la investigación biográfica, concretamente la historia de vida, se presenta como una reflexión crítica y autocrítica de la educación de una persona, y el descubrimiento de la propia evolución en sus aprendizajes y experiencias de vida.

Los autores de la ponencia lo expresan:

... las biografías facilitan el acceso a prácticas inclusivas... Las biografías referidas al alumnado universitario en formación y al profesorado en ejercicio permiten acceder, cuestionar y transformar las percepciones que han ido creando a lo largo de sus trayectorias escolares, que son de gran valor educativo, por ser muy reales, y que facilitan análisis de la realidad escolar como docentes sin abandonar sus posiciones y experiencias como estudiantes; como ciudadanos, más allá del rol que ahora les toca vivir”.

La historia de vida es una herramienta que contribuye a construir o transformar la mirada del futuro educador sobre la educación, las instituciones, la formación misma y su evolución (Bretonnes, Solè, Alberich y Ros, 2014). En este proceso, el narrador puede reflexionar sobre su propia vida y llegar a entender episodios anteriores y elaborar teorías sobre las decisiones tomadas, que en su momento no fueron capaces de comprender.

Se puede definir la historia de vida como “una técnica de investigación cualitativa que consiste en la transcripción que efectúa un investigador del relato que realiza una persona sobre los acontecimientos y vivencias más destacados de su propia vida” (Martín García, 1995. p. 42).

Con ella, se pretende perfilar los rasgos personales y sociales, destacando aquello que más interesa para la investigación educativa. Esta herramienta tiene, además, un componente que la hace interesante para trabajar con alumnos universitarios: permite conocer y entender el punto de vista del autor o narrador (si es la propia persona quien hace la narración de su experiencia), a la vez que ofrece al investigador la oportunidad de ponerse en su lugar, conociendo detalles,

matices, dudas, certezas en su trayectoria vital, y, en nuestro caso, en el contexto educativo en que se ha desarrollado (Martín García, 1995).

## 5. LA CLASE DE TEORÍA CON HISTORIAS DE VIDA

El uso de la historia de vida como actividad práctica, ofrece la oportunidad de conocer los procesos de aprendizajes de otras personas, y así reflexionar sobre la evolución de las teorías educativas y su puesta en práctica. Igualmente, permite interpretar procesos de socialización y experiencias vitales de una persona o un grupo, en un contexto determinado y con objetivos concretos.

Propuesta de trabajo:

- Situar la práctica en el contexto de la asignatura de Teoría de la Educación, con los objetivos de aprendizaje asignados. Por ejemplo:
  - \* Precisar el concepto de educación y sus funciones.
  - \* Conocer y aplicar modelos y prácticas educativas innovadoras.
  - \* Investigar y reflexionar sobre la propia experiencia educativa.
- Saber descubrir el fundamento teórico/pedagógico de las prácticas educativas y su necesidad en el progreso e innovación de la educación.
- Comprender la necesidad del estudio de la Teoría de la Educación, como conocimiento científico de la educación y comprender la dimensión práctica del saber pedagógico, así como la proyección de los conocimientos teóricos en la práctica educativa.
- Conocer el sistema educativo español, su evolución, fines educativos, estructura, organización y legislación.

Decidir los contenidos asociados a la consecución de los objetivos:

- Evolución de la educación en España, fines educativos, estructura, legislación.
- Instituciones educativas.
- Innovación en educación.
- Construcción de teorías educativas.
- Diseñar la metodología: metodología participativa y colaborativa que ofrezca al alumnado un entorno de aprendizaje positivo, que promueva el aprendizaje significativo, le permita relacionar contenidos previos con otros nuevos, le estimule el pensamiento creativo y crítico. La metodología colaborativa les ayuda a conocer la diversidad del aula, convivir con otros compañeros y compartir las capacidades personales.

**Actividad: La educación, una historia de vida.**

### Objetivos:

- Conocer la evolución de la educación en España a través de la trayectoria vital de personas que han vivido en una época determinada.
- Comparar la educación actual con la recibida por nuestros familiares mayores.

### Desarrollo:

- Explicados los objetivos, resultados de aprendizaje, y contenidos involucrados en la práctica, se forman los grupos y deciden a qué persona se va a hacer la entrevista. Las personas que pueden ser entrevistadas deben tener una trayectoria educativa, aunque sólo sea de un

tiempo limitado, pues esta información también es relevante. La entrevista debe ser grabada para su posterior transcripción. Esta persona tiene que saber para qué es la grabación y dar su consentimiento.

- En el grupo, hacen un listado de temas y preguntas que les gustaría conocer, relacionadas con los temas trabajados en clase. Pueden recopilarse ideas sobre la vida en la escuela y después de la escuela o fuera de ella.
- Grabar la entrevista-historia y transcribirla. Deben incluirse datos biográficos del narrador, y cualquier dato personal que quiera aportar, como por ejemplo situación social y económica, familia, estudios propios, de los padres, etc.
- Trabajar con la historia: establecer cómo fue su educación: contexto histórico, social y económico, leyes educativas vigentes, contenidos de aprendizaje, métodos de enseñanza, evaluación, relación familia-escuela, normas, disciplina en el aula, niveles, años de escolaridad, perfil de los maestros/as, materiales y recursos, espacios, contexto histórico y social de la vida de la persona entrevistada. Horarios, vacaciones, rutinas, absentismo, instituciones complementarias a la escuela. Actividades escolares y extraescolares. Vivencias emanadas de su tiempo escolar y cómo ha influido en su vida posterior.
- Comparar esta educación con el sistema educativo actual, en lo referente a leyes, infraestructuras, contenidos, horarios, características de los maestros, materiales, actividades, metodologías, instituciones implicadas en la educación. Contrastar la trayectoria educativa con la de los componentes del grupo de trabajo. En este punto, se confronta la situación que viven los alumnos en la actualidad con la experiencia vivida por los entrevistados.
- Por último, el grupo reflexiona sobre los aprendizajes adquiridos y construye conocimientos significativos a través de las comparaciones que han establecido.
- Establecer cómo se va a dar a conocer este trabajo y las conclusiones. En este caso, se puede optar por incluir un apartado que implique aportar un objeto personal de la persona entrevistada, que pueda transmitir una idea de su trayectoria educativa. Este objeto se presenta a la clase junto con una ficha descriptiva del mismo, en la que consten su finalidad, su uso, la persona a la que pertenece y por qué es relevante en esta historia.

Con esta práctica, el alumnado puede hacer una investigación biográfica y autobiográfica, pues en muchos momentos de su desarrollo han de comparar su trayectoria personal con las experiencias vividas en otros momentos, con otros medios y en contextos sociales muy diferentes a los actuales (Espejo y Le Grand, 2010). A la vez, se acercan a la construcción del conocimiento teórico crítico, pudiendo establecer relaciones con los fines educativos actuales y las finalidades de otras épocas.

Las conclusiones que podemos extraer de esta experiencia son altamente motivadoras para su inclusión en nuestras clases: las historias de vida permiten aprender de las experiencias de otros, lo cual facilita la empatía y la comprensión de algunas ideas y comportamientos de otras personas, tendiendo puentes entre generaciones. A la misma vez, facilita y promueve el conocimiento de soluciones innovadoras, exitosas y sostenibles a problemas compartidos. La investigación biográfica, pues, proporciona orientaciones para el desarrollo de iniciativas nuevas.

## 6. PARA CONTINUAR

La Teoría de la Educación fundamenta la Pedagogía, inicia en el vocabulario pedagógico, muestra la evolución de la educación y ahonda en las cuestiones más espinosas de la actualidad educativa: fines educativos, políticas educativas y sociales, axiología educativa, necesidad de la

educación, ámbitos educativos. Así, las prácticas en las asignaturas de Teoría se conciben como diseño de situaciones de aprendizaje en las que los alumnos puedan observar, analizar, investigar sobre la realidad educativa, a la vez que desarrollan competencias personales y profesionales de relaciones con los miembros de la comunidad educativa, organizan acciones educativas con los mismos; analizan experiencias educativas innovadoras; organizan su trabajo personal, reflexionan y sacan conclusiones propias sobre los temas de estudio.

Las historias de vida se presentan como una práctica ajustada a los objetivos formativos de las materias indicadas, y una fuente en la que estudiar procesos educativos en contextos reales. Les iniciará en procesos reflexivos sobre la propia práctica docente, la propia formación y las capacidades personales y profesionales, así como la reflexión en contextos educativos y proponer intervenciones en las que tengan cabida la reflexión crítica y la toma de decisiones argumentadas desde las teorías educativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bretones, E., Solé, J., Alberich, N. y Ros, P. (2014) Historias de vida y educación social. Una experiencia de investigación y formación. En *Tendencias pedagógicas*, 24, pp 71-84.
- Espejo, R. Y Le Grand, JL. (2010) Historias de vida, investigación y crítica existencial. En *Cuestiones pedagógicas*, 20, pp. 69-90.
- Martín García, A. (1995) Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en Pedagogía Social. En *Aula*, 7, pp. 41-60.
- Martínez, M., Calderón, I. y Villamor, P. (2019) El papel de la práctica en la formación de profesionales de la educación. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 2019.





# 27 PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA PARA UNA FORMACIÓN PRÁCTICA TRANSFORMADORA

---

**Isabel Carrillo Flores**

Universidad de Vic

## 1. DERECHO A LA EDUCACIÓN Y DERECHO A LA MEMORIA EN “NUEVOS ESCENARIOS DE FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA”

“Después, alguien nos dijo que había que olvidar, que el futuro consistía en olvidar todo lo que había ocurrido. Que para construir la democracia era imprescindible mirar hacia delante, hacer como que aquí nunca había pasado nada. Y al olvidar lo malo, los españoles olvidamos también lo bueno. No parecía importante porque, de repente, éramos guapos, éramos modernos, estábamos de moda... ¿Para qué recordar la guerra, el hambre, centenares de miles de muertos, tanta miseria?” (Grandes, 2015, p.17).

En las realidades locales y globales del presente se sienten herencias de pasados difíciles, así como los impactos de acuerdos de silencios justificados en la necesidad de olvidar para poder construir formas de organización política y social democráticas. Estos discursos, que se gestan en algunos países que han sufrido guerras, dictaduras y graves vulneraciones de derechos humanos, se generaliza a otras problemáticas. Así, por ejemplo, en algunos contextos, una familia migrante es más “aceptada” y se “integra” mejor si olvida rápidamente sus orígenes, su idioma, sus costumbres, su forma de vestir, es decir, cuando borra la memoria de su ser y se dibuja según los cánones del lugar de “acogida”. También ocurre ante otras vivencias personales, como una muerte no esperada o una agresión violenta física y psicológica. Estos sucesos personales pueden ser considerados molestos por el entorno, incomodan y alteran el cotidiano, por lo que se pide “superarlos”, “volver a la normalidad”, dejar atrás cuanto antes lo vivido, pues se dice que estas vivencias perjudican a la propia persona y perturban la convivencia.

En sociedades aceleradas, de inmediateces, de efímeros, hay que silenciar el sufrimiento, como si al hacerlo, las experiencias dolorosas desaparecieran. Formar parte de la comunidad pide a cambio el olvido, y ni siquiera se permite el duelo. No hacerlo es objeto de penalización, la persona (o grupo) puede dejar de ser tenida en cuenta, porqué en su situación “alterada” o no puede participar o poco puede aportar. De esta forma se va generando una exclusión de la persona, siendo ella misma objeto del olvido exigido. Esto puede ocurrir fuera y dentro de los centros educativos, provocando la vulneración de derechos humanos de personas que, en sus diversidades y biografías, se ven relegadas de formar parte y participar en la comunidad, negadas en su dignidad y en los derechos inherentes a todo ser humano.

En estos contextos, la formación universitaria puede reaccionar y asumir retos vinculados a la educación y a la memoria como derechos. Para ello se deberán generar

“[...]nuevos escenarios de formación en la práctica, en los que las realidades actuales, con sus contradicciones y controversias, entren en diálogo con los retos que tenemos que afrontar y con las instituciones que pretendemos construir. Es decir, hacer que se encuentren en las prácticas: la realidad con toda su complejidad, con sus condicionantes históricos, sociales, culturales y materiales; las nuevas demandas que exige una democracia avanzada que pretende hacer valer la Carta de los Derechos Humanos” (Martínez, Calderón, Villamor, 2019, p. 24).

Estas palabras, extraídas de la ponencia, invitan a una formación que se oponga a sistemas de reproducción injustos, cuya finalidad sea formar para transformar, reto nada fácil ante la expansión de una “ética indolora” que administra la píldora del no sentir, o de un sentir desvirtuado que justifica “valores reactivos”, como la falta de compasión que permea las relaciones, rompe vínculos, insensibiliza y es barrera para la inclusión. En estos entornos se desvaloriza la capacidad de “padecer con otros en el sufrimiento”, de sentir “con el que está en un mal momento”. Tampoco es valorada la capacidad de alegrarse “con los que disfrutan”, de “regocijarse con el que tiene motivos de gozo” (Cortina, 2011, pp. 101-104). La proliferación de valores reactivos debe tener como respuesta una formación transformadora. Es una exigencia política y ética en mundos sometidos a obligadas amnesias ante la negación de derechos humanos “vitales que son resultado de luchas o revoluciones que han roto el velo de la normalidad y naturalidad que ocultaba una precedente opresión o discriminación” (Ferrajoli, 2008, p. 51).

Los derechos humanos reconocidos, como lo es el derecho a la educación, son derechos morales y jurídicos universales, indivisibles e interdependientes, fruto de una construcción dinámica, generacional y dialéctica que lleva a reconocer que las sociedades son más libres y democráticas cuando se muestran sensibles a nuevas necesidades y, con ello, a la aparición de nuevos derechos (Pérez Luño, 2006). Sin embargo, en las sociedades del presente, la universalidad del derecho a la educación no se cumple, y al mismo tiempo existen resistencias al reconocimiento del derecho a la memoria. El “derecho a recordar no figura en los derechos humanos consagrados por las Naciones Unidas, pero hoy es más que nunca necesario reivindicarlo y ponerlo en práctica: no para repetir el pasado, sino para evitar que se repita”, porque cuando “está de veras viva, la memoria no contempla la historia, sino que invita a hacerla” (Galeano, 1998, p.216).

La memoria, cuando adquiere un sentido amplio, es proceso que:

- Articula pasado, presente y futuro. El pasado se desvela y deja de ser indiferente; el presente se ralentiza para vivirse y pensarse; y el futuro es ideación ética.
- No se reduce a una cuestión de justicia y reparación individual, sino que afecta a la comunidad y a las relaciones de participación y convivencia democráticas.
- Muestra y analiza las vulneraciones de derechos humanos y, al mismo tiempo, fomenta su reconocimiento, defensa y proyección sin exclusiones.
- Lo expuesto lleva a trazar una pedagogía de la memoria reconocedora que el derecho a la educación y el derecho a la memoria son interdependientes, y que la memoria posibilita una educación plena de visibilidades justas, y con ello hace crecer la inclusión.

## 2. PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA PARA LA “PARTICIPACIÓN RADICAL, VERDADERA”

[...] No puc imaginar-me com et va la vida, no sé si les condicions que has viscut en el passat eren semblants a les que vius ara: no sé si tens feina, has fet un llarg viatge, o si un esdeveniment t’ha canviat la vida per complet. [...] m’agradaria recordar-te per què vas voler ser educadora social. Amb l’agitació que vas viure l’any 2011, vas començar a ensumar-te que el sistema neoliberal patriarcal és excloent, violent, injust, motiu pel qual et vas començar a moure. Espero que no hakis abandonat aquesta essència i segueixis creient en les petites i grans revolucions: que concebis críticament fenòmens i processos; denunciïs i construeixis col·lectivament; donis suport a iniciatives de decreixement, en contra de l’explotació; que la teva vida no s’hagi convertit en treballar per consumir, ni anar tot el dia de bòlid. [...] Vas fer-te educadora social perquè creies que el sistema és permeable, i perquè tenim el dret a viure en pau i dignitat, de viure plenament en comptes de sobreviure [...]

Pd<sub>1</sub>: Volia recordar-te el drama, que està passant en el moment que t’escric la carta, de les persones que fugen de les guerres i la misèria. Montse, no oblidis que això va passar. Sent optimista espero que hagi acabat; explica-ho, feu memòria perquè no passi mai més[...]. (Cortada i Boadas, 2017).

Reflexionar sobre la educación vivida, y pensar la educación que se quiere vivir, son prácticas imprescindibles que ayudan a comprender el mundo y cómo el derecho a la educación puede ser vivencia a través de procesos desveladores y reveladores que recorren las líneas de las memorias para anunciar formas de vida inclusivas, que son posibles siempre que la participación sea acción. Así lo expresa la ponencia:

“La construcción de escuelas inclusivas requiere de la participación radical, verdadera, de toda la comunidad, con especial énfasis en lo que las poblaciones más castigadas pueden y deben decir. Poner esas voces en el centro habilita otras formas de entender las escuelas, que tengan en cuenta sus necesidades e intereses, pero también que las sitúe en el terreno de asumir el proyecto como propio [...]” (Martínez, Calderón, Villamor, 2019, p. 26).

“Poner las voces en el centro” de las formaciones prácticas para que cada persona, como ser único y singular, habite los espacios y tiempos educativos; para que las realidades y las historias diversas no sean ignoradas, ni despreciadas, ni etiquetadas como inferiores, sino que sean acogidas impregnando contenidos, metodologías y recursos; para que la participación “radical” y “verdadera” entrelace educación y memoria y vayan tejiéndose los significados de la inclusión. Esta formación práctica requiere eliminar tres tipos resistencias (Carrillo, 2017):

- Las que construyen los marcos ideológicos que fomentan la ocultación de las desigualdades, sus anclajes históricos y sus impactos, bajo supuestos falsos que afirman que las realidades están determinadas y no pueden cambiarse, o que es mejor olvidar para poder transitar hacia la democracia y la paz.
- Las que se producen al desvincular la teoría de la práctica no permitiendo una comprensión holista de la realidad. Los discursos sobre la memoria deben impregnar acciones educativas simultáneas en el contexto universitario, en el entorno comunitario y durante la estancia de prácticas en las escuelas u otros centros educativos.
- Las que son provocadas por el hermetismo curricular de los planes de estudio, y de las propias disciplinas, que excluyen contenidos por considerarlos ajenos a su saber. Excluir la memoria de la formación de educadoras y educadores es negar el derecho que toda persona tiene no sólo a recordar, sino también a conocer y comprender los problemas del presente en sus contextos espaciotemporales.

Eliminar las resistencias a través de una pedagogía de la memoria activa, entendiendo que la memoria como derecho “es inseparable del derecho que toda persona tiene a conocer la verdad” y, al mismo tiempo, “es imprescindible para una acción transformadora del ser humano en sus contextos sociales, políticos, económicos y culturales” (Erazo, 2011, p.13).

Como práctica vinculada a la memoria, en la ponencia se propone “la deconstrucción de lo personal” y “la construcción de autobiografías” (Martínez, Calderón, Villamor, 2019, p. 27-29). Visibilizar las acciones que en esta orientación se están realizando permitiría mostrar que no son anécdota y que, a través de ellas, se están promoviendo prácticas que bucean en la memoria de la educación vivida, fuera y dentro de las escuelas. La memoria permite recordar, del latín *recordari* —re: de nuevo, *cordis*: corazón—, etimología que ha llevado a la significativa expresión de pasar por el corazón, acción que se entrelaza con otras acciones como son ejemplo evocar, retener, conservar, reconstruir, refrescar, despertar, alumbrarse, desenterrar, tener presente, hacer vivir... (Centro de Memoria Paz y Reconciliación de Bogotá, 2019).

Narrar historias no narradas, y explicar(se) trayectorias biográficas diversas, no de forma aséptica, sino pasando por el corazón para pensarlas pedagógicamente, es una práctica agitada. Lo es porque la experiencia de recordar en primera persona permite descifrar sintiendo las líneas temporales y espaciales de los derechos humanos no siempre vividos, y al hacerlo invita al yo a no ser agente de reproducción, sino de transformación. Es de esta forma que la memoria deviene “semilla para nuevos futuros”.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boadas i Cortada, M. (2017). “M’agradaria que recordis. Carta a la futura Montse”. *Pedagogia Social, Curs 2016-2017*. Facultat d’Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic. Documento inédito.
- Carrillo Flores, I. (2016). “Significant el Dret a l’Educació. Recomanacions de la Conferència d’Instrucció Pública en el període d’entreguerres”. *Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació*, Núm. 27, 23-44.
- Carrillo Flores, I. (2017). “Los Nudos del Género. Apuntes para la Formación Ética de Educadoras y Educadores”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6 (2), 29-48.
- Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. Bogotá. <http://centromemoria.gov.co/>
- Cortina, A. (2011). “Los valores de una ciudadanía activa”. En Toro, B.; Tallone, A. (coord.). *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: OEI/Fundación SM, 95-107.
- Erazo, X. (2011). “Presentación”. En Erazo, X.; Ramírez, G.; Scantlebury, M. (ed.). *Derechos Humanos, pedagogía de la memoria y políticas culturales*. Santiago de Chile: LOM, 13-19.
- Ferrajoli, L. (2008). *Democracia y garantismo*. Madrid: Trotta.
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- Grandes, A. (2015). *Los besos en el pan*. Barcelona: Tusquets.
- Martínez Martín, M.; Calderón Almendros, I.; Villamor Manero, P. (2019). “El papel de la práctica en la formación de profesionales de la educación” en *XXXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Formar para Transformar: cambio social y profesiones educativas*. Consultado el 20 de junio en: <http://eventos.uma.es/27579/section/16471/xxxviii-seminario-interuniversitario-de-teoria-de-la-educacion.html>
- Pérez Luño, A.E. (2006). *La tercera generación de derechos humanos*. Navarra: Aranzadi.

# 28 CONOCIMIENTO PRÁCTICO COMO PARTE INTEGRADA DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO AMPLIO Y PROFUNDO

---

**Jesús Manso**

*Universidad Autónoma de Madrid*

No existe un único camino para llegar a ser docente. Posiblemente existan tantos caminos como docentes hay. A lo que cabría añadir que llegar a serlo es algo en permanente construcción. Sin embargo, formalmente sí que existe una única forma (el Grado de magisterio de Educación Infantil y en Educación Primaria y el Máster de Educación Secundaria) de llegar a ejercer como profesional docente. Este concepto de “profesional docente” es el que cobrará mayor protagonismo en la adenda y por el que iniciamos la presente argumentación.

## 1. EL PROFESIONAL DOCENTE, SU FORMACIÓN Y LA UNIVERSIDAD

Desde la propuesta clásica de Hoyle (1982) hasta las más actuales, como la de MacBeath (2012), es habitual identificar las siguientes características de las profesiones: (a) importante función social; (b) amplia formación; (c) cuerpo sistemático de conocimientos; (d) alto nivel de competencias; (e) con un código ético explícito; (f) centrarse en el interés del cliente; (g) capacidad de autonomía; (h) independencia; (i) autocontrol; y (j) organizada como grupo frente a los poderes públicos.

Estas características justifican, a nuestro modo de ver, el hecho de considerar la docencia como una profesión. La reivindicación de la docencia como una profesión ya viene de lejos por parte de algunas instituciones de especial relevancia. Por ejemplo, en los años 60, la UNESCO ya señalaba que “la enseñanza debería considerarse como una profesión cuyos miembros prestan un servicio público; esta profesión exige de los educadores no solamente conocimientos profundos y competencia especial, adquiridos y mantenidos mediante estudios rigurosos y continuos, sino también un sentido de las responsabilidades personales y colectivas que ellos asumen para la educación y el bienestar de los alumnos de que están encargados” (UNESCO, 1966: 4).

Se solicita al lector que vuelva a leer ahora las características de una profesión que se indicaban dos párrafos más arriba. De ellas se derivan muchas reflexiones, pero ahora es una sobre la que queremos detenernos: la necesidad de una profunda, sólida y continua formación integrada en el desarrollo profesional docente. Y el primer momento de este proceso es la formación inicial.

El reconocimiento de la docencia como una profesión (con las características que hemos señalado), entre otros factores, impulsa con claridad la necesidad de que la formación inicial del profesorado deba realizarse en instituciones que formen profunda y sólidamente. Y las universidades, desde los años 70 en los países de nuestro entorno, se han situado como los lugares más adecuados para ello.

Nos adentramos así en una cuestión esencial sobre la que, sin embargo, existe gran ambigüedad en la actualidad. ¿Cuál debe ser el papel de la universidad en la formación de los profesionales docentes? ¿es la principal misión de la universidad formar profesionales? ¿debería serlo? Y, en cualquier caso, ¿está la universidad preparada para formar profesionales? ¿debería estar preparada, sobre todo, para formar profesionales?

Con el eco de trabajos relevantes, clásicos y recientes a nivel nacional, (Ortega y Gasset, 1930; Marías, 1952; Agejas, 2013; Esteban y Román, 2016; García Ramos, 2017) pero sin poder adentrarnos en cada uno de ellos, apuntamos algunos postulados al respecto.

La función de la universidad no ha estado vinculada, principalmente, con la formación de profesionales, y mucho menos las universidades de cultura latino-napoleónica, como lo es la española. Esto no quiere decir que de la universidad no hayan egresado (y egresen) magníficos profesionales; de hecho, así debería ser y así es, en mayor o menor medida. Lo que señalamos es que esta no es la principal finalidad de la universidad. Así, entendemos que la formación de buenos profesionales debería ser una de las consecuencias de contar con universidades preocupadas, sobre todo (aunque no solo), por ampliar y profundizar el conocimiento de sus estudiantes para con ello contribuir en la mejora de diferentes ejercicios profesionales.

Podemos plantearnos si esto debería ser así o si deberíamos cambiar y que la finalidad principal fuera la de formar profesionales, pero, en cualquier caso, parece que no es posible pensar que la universidad española hoy vaya poder ejercer eficazmente como principal misión con la formación de profesionales. De hecho, por eso tantas críticas a la universidad: porque se la atribuye socialmente esta función como la principal cuando no lo es porque no fue “inventada” con ese propósito. Sin embargo, como argumentaremos en el siguiente apartado, una cosa es que la universidad no pueda o deba centrar su principal misión en la formación de profesionales y otra cuestión, muy distinta, es que la aportación formativa de la universidad no sea la más adecuada para la configuración de mejores profesionales (en nuestro caso, para la docencia).

## 2. LA FORMACIÓN INICIAL Y SU APORTACIÓN AL PROFESIONAL DOCENTE

En España, como en la inmensa mayoría de los países de nuestro entorno, se ha apostado por la universidad como la mejor institución para la formación inicial de los profesionales docentes y esto es, a nuestro juicio, un acierto. Si aceptamos que tenemos una universidad fuerte, estaremos consiguiendo aportar a los futuros docentes, entre otras cosas, el amplio cuerpo sistemático de conocimiento pedagógico que necesitarán para su ejercicio profesional.

Debemos ser conscientes que no son pocas ya las corrientes, sobre todo del ámbito anglosajón e introducidas ya en España de la mano de organizaciones y empresas de muy diferentes tipos, que defienden que la universidad no es “útil” para la formación de los profesionales docentes. Pero, ¿qué visión de la profesión docente hay detrás de esta perspectiva? En su versión más exagerada, estos discursos tienen una visión del docente como un profesional-técnico o, mejor dicho, técnico -a secas-.

¿Cómo es posible pensar que ante la complejidad del hecho de educar pueda ser suficiente con una formación que se reduzca a ejecuciones más o menos efectivas que requieren conocimientos más o menos específicos? El profesional docente necesita, por encima de todo, desde su inicio, un cuerpo de conocimientos amplio y profundo: académico. Es verdad que el docente se hace. Pero, ¿cómo se hace? Se hace a fuego lento. Se hace con mucho estudio, con mucho amor a la cultura, a la lectura, a la ciencia, al conocimiento.

Todo esto no es incompatible con una clara apertura y colaboración efectiva con el sector laboral sobre el que suelen integrarse los egresados universitarios; pero con una delimitación de las

aportaciones y sentido de cada una de las instituciones implicadas en la formación de los futuros docentes (Novoa, 2017, 2019).

### 3. CONOCIMIENTO PRÁCTICO Y PRACTICUM

Teniendo en cuenta todo lo señalado hasta el momento, también debemos indicar que la formación progresiva para llegar a ser docente lleva asociada la necesidad de un conocimiento educativo amplio y profundo que debe ser teórico, pero también práctico. Y en relación con la dimensión práctica de la formación inicial cabe indicar como primera reflexión que no podemos reducir la adquisición de conocimiento práctico a asignaturas de prácticas profesionales en centros escolares (al Prácticum).

Bajo nuestro punto de vista no cabe duda que cumplir las características que hacen de la docencia una profesión (amplia formación, cuerpo sistemático de conocimientos, alto nivel de competencias, etc.) exige un claro componente formativo práctico, en la ejecución. Ahora bien, la manera de adquirir esto no es necesariamente, ni únicamente, a través de una o varias asignaturas en el plan de estudios en los que, con mejor o peor organización, se envía a los universitarios a los centros escolares.

Así, ¿tienen las universidades que centrarse en la formación práctica? No estamos aquí cuestionando, ni mucho menos, como si han hecho otros autores (Fernández Enguita, 2019), eliminar el Prácticum de los planes de estudios. Por el contrario, entendemos que el componente práctico en la formación inicial de los profesionales docentes debe cuidarse con exquisitez. Sin embargo, sí que cuestionamos que la aportación que están teniendo las asignaturas de Prácticum en la formación inicial estén cumpliendo con lo que de ellas se necesita.

Además, ¿tienen las universidades las condiciones y/o la capacidad para una gestión adecuada del Practicum? Especialmente en las públicas son evidentes las dificultades para ello. Algunas de ellas responden a razones externas (legislación algo inflexible, administraciones poco implicadas, centros y tutores profesionales con limitaciones, etc.), otras son de carácter interno de las propias universidades y su profesorado (tutores académicos poco implicados, saturados y/o formados, calificaciones muy altas y poca capacidad de discriminación del aprendizaje que se da en el Prácticum, etc.) e incluso hay razones mixtas (como por ejemplo, la selección de los tutores profesionales y los centros donde se hacen las prácticas o la relación entre administración y universidad).

Y, sobre todo, ¿cuál es el sentido del Prácticum en la formación inicial? o, en otras palabras, ¿está integrado el prácticum en el conjunto del plan de estudios? Los estudiantes de los grados de magisterio y del máster de secundaria valoran sistemáticamente mucho más positivamente el Prácticum que el resto de asignaturas (Manso, 2012). Hablamos de percepciones y, por tanto, de una falta clara de identificación entre lo que ocurre en la asignatura del Prácticum y el resto de asignaturas. No hay una integración real del conocimiento práctico y el teórico y, por tanto, hay una clara limitación de la adquisición del conocimiento educativo amplio y profundo necesario para el ejercicio y construcción continua del profesional docente.

¿No sería más interesante flexibilizar las asignaturas “teóricas” para que permitieran un diálogo más multi- e inter-disciplinar con otras y que, además, se vincularan a ellas (con diferentes graduaciones) las experiencias prácticas?

Llegados a este punto, y por motivos de espacio, cabe apuntar algunas consideraciones muy relevantes que no vamos a poder entrar a analizar, entre ellas: (a) cómo se relaciona todo lo expuesto con las muchas otras dificultades a las que se enfrentan las universidad (sobre todo



públicas) y las facultades de ciencias de la educación (alto porcentaje de asociados, número muy elevado de alumnos, etc.); (b) las consecuencias del actual sistema de selección y acceso a la formación inicial; (c) las diferencias entre la formación (práctica) inicial de los maestros de Educación Infantil y Primaria y los que ejercerán como profesores en Educación Secundaria; (d) la complejidad de proponer cambios en el marco de competencia de universidad públicas y privadas (y privadas con enfoques muy distintos entre ellas); (e) la vinculación entre las prácticas en la formación inicial y los programas de inducción o iniciación profesional (MIR-educativo).

Y, a pesar de todo ello, a modo de conclusión defendemos que, a lo largo de su desarrollo profesional, los docentes no van a tener un mejor momento para profundizar con rigor y sistematicidad en el conocimiento educativo explícito que a lo largo de sus años en la (con mayúsculas) Universidad. Y que, por tanto, los esfuerzos que hagamos a favor de mejorar el componente práctico de este periodo deben contribuir a integrarlo en la imprescindible formación inicial universitaria; es decir, en un amplio y profundo conocimiento sobre el que se asiente su complejo y flexible desarrollo profesional docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agejas, J. A. (2013). *La ruta del encuentro. Una propuesta de formación integral en la universidad*. Madrid: Universidad Francisco de Vitoria.
- Esteban, F. y Román, B. (2016). *¿Quo vadis, universidad?* Barcelona: Editorial UOC.
- Fernández Enguita, M. (2019). Robustecer, vigorizar y revalorizar la profesión. En J. Manso y J. Moya (Coords.), *Profesión y profesionalidad docente* (pp. 203-211). Madrid: REDE-ANELE.
- García Ramos, J. M. (2017). *Misión de la Universidad en los Tiempos de la Postverdad*. Ávila: Universidad Católica de Ávila.
- Hoyle, E. (1982). The professionalization of teachers: a paradox. *British Journal of Educational Studies*, 30(2), 161-171.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Nóvoa, A. (2019). Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 198-208.
- MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Cambridge: Education International Research Institute.
- Manso, J. (2012). *La formación inicial del profesorado de educación secundaria: análisis y valoración del modelo de la LOE* (tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Marías, J. (1952). La universidad, realidad problemática. *Revista de Educación*, 5(II), 149-154.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *La misión de la universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- UNESCO. (1966). *Recomendación relativa a la situación del personal docente*. Paris: UNESCO.

# 29 LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS EDUCADORES SOCIALES. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA HOY.

---

**Roberto Moreno López**

Universidad de Castilla-La Mancha

## 1. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA EN EDUCACIÓN SOCIAL

### 1.1. Pensar la universidad de hoy desde un enfoque profesionalizador

En el mercado laboral, la división del trabajo controlada ocupacionalmente, requiere credenciales formativas para entrar en él (Hughes, 1951). No hay duda. El cuerpo de conocimientos y habilidades oficialmente reconocidas y basadas en conceptos abstractos y teorías que demandan el ejercicio de una considerable discrecionalidad, así como los programas de formación controlados ocupacionalmente, constituyen cuatro constantes fundamentales en la teoría del profesionalismo. La Universidad debe explorar lo que son y lo que hacen los profesionales para remitir sus resultados a quienes deben planificar la formación de los actuales estudiantes, mañana profesionales en los diferentes sectores de la actividad humana y, más en concreto, en los escenarios de acción de los educadores sociales (Sáez, 2000).

Las profesiones, desde un enfoque evolutivo, son formas históricas, construcciones sociales e históricas que establecen una relación estrecha entre altos niveles de educación formal, de credenciales obtenidas en los escenarios de formación, y la compensación económica en el mercado de trabajo que reciben los profesionales por las actividades realizadas en sus empleos (Abbot, 1988; Larson, 1979; Wilensky, 1964) Los educadores sociales han necesitado formarse (he aquí el papel de la universidad y otras agencias formadoras) para adquirir esa preparación, esos niveles de capacitación que justifican sus intervenciones allí donde actúan. Le corresponde a la Universidad a través de la investigación y la docencia observar y registrar la diversidad de interrelaciones entre los actores, ya que en estos procesos de interacción se pueden indicar áreas emergentes de acuerdo tanto como puntos de debate continuo.

Sin embargo, no podemos perder de vista en el aplastante discurso de época donde el mercado de trabajo vincula y determina las trayectorias vitales de los ciudadanos y sus instituciones en la sociedad actual. Por su parte Readings (1996) ya nos alertaba:

La Universidad de excelencia es aquella en la que un principio general de la administración sustituye a la dialéctica de la enseñanza y la investigación, por lo que la enseñanza y la investigación, como aspectos de la vida profesional, se subsume bajo la administración... la enseñanza es[es decir, se con-

vierte en] la administración de los estudiantes por los profesores; la investigación es la administración de los profesores por sus colegas; la administración es el nombre dado al estrato de burócratas que administran el todo (pág. 125)

La administración, cada vez más, se alinea con principios básicos de la gestión empresarial hasta el punto en que arrasan todas las demás nociones de valor educativo. Apostamos por la idea de educación que sostiene la palabra alemana *Bildung* que se refiere al proceso mediante el cual un ser humano adquiere la forma adecuada de su humanidad, así como el producto o el resultado de este proceso formativo. Se refiere a la formación inclusiva del individuo en una personalidad madura, como ser social que actúa en el mundo, no sólo describe el proceso formativo del ser humano individual y su resultado, también se refiere a la cultura (Hart, 2009).

Es difícil entender el mundo de hoy sin la interacción entre las universidades y los empleadores. En este sentido, no existe mucho debate al respecto. Ahora la pregunta es, ¿cómo mejorar o potenciar la interacción entre las universidades y el mercado de trabajo en beneficio de la ciudadanía sin caer en la mercantilización de la institución y las relaciones profesionales?

## 1.2. La formación y las competencias profesionales

Como señala Andrade (2009), el nuevo enfoque centrado en el desarrollo de competencias, no se reduce al aprendizaje de nociones teóricas o a la adquisición de dominios cognitivos de las diversas disciplinas, sino que va más allá, proponiendo cambios en la metodología educativa y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, implicando un acercamiento a la realidad laboral a la cual el estudiante se enfrentará una vez se produzca su egreso de la institución educativa. Las universidades han mostrado una especial atención a esta cuestión y, prácticamente, no hay titulación ni materia que, en sus respectivas guías docentes, no recoja el cuerpo de competencias que los docentes tratan de que sus estudiantes incorporen a su bagaje pedagógico y educativo. De ahí, que la universidad es una institución orientada, por esencia, a la formación y es ella la encargada, fundamentalmente, de crear los primeros abordajes al conjunto de competencias que los estudiantes deben aprender.

En palabras de Larrosa (2019) si antiguamente un profesor era, fundamentalmente, alguien que preparaba clases y que daba clases (alguien cuyo oficio ejercía, básicamente, para el aula y en el aula), hoy se ha convertido en una especie de gestor de su propia carrera académica, alguien que se la pasa de congresos, encuentros y seminarios (preferentemente internacionales), y alguien que dedica la mayoría de sus energías y de su tiempo a redactar o a evaluar proyectos, memorias, informes y todo tipo de documentos burocráticos.... (pág., 35).

Buena parte de las reflexiones y los discursos que emanan hoy de las universidades tratan de enmarcar estas cuestiones para justificar y legitimar su presencia y su interés en los ámbitos universitarios desde hace algunos pocos años. En palabras de Sáez (2009) si centramos la reflexión, lo que se nos está proponiendo, al fin y al cabo, es una diferente concepción de lo que debe ser el profesional de la formación. Una manera de conducir el debate, que aquí no podemos abordar en profundidad, es tratar de comprender los conceptos que se manejan y las realidades que se sienten convocadas en torno a ellos. Las competencias son el armamento, el cuerpo de habilidades o como gusta utilizar a docentes, la caja de herramientas utilizada por los profesionales de la Educación Social cuando se dedican a responder a los sujetos que precisan acción educativa (Sáez y García, 2006).

En este sentido Sáez (2007) presenta algunos de los elementos claves que pueden incorporar estas cuestiones en la estructura formativa universitaria. En primer lugar, la formación de

los profesionales debe centrarse en el desarrollo inicial de competencias prácticas, habilidad de analizar y reflexionar sobre competencias, y continuar aprendiendo. En segundo lugar, la teoría debe ser un cuerpo de conocimientos directamente relacionado con la práctica para ilustrarla, comprenderla y mejorarla. En tercer lugar, si bien la práctica es un objetivo fundamental no debe olvidarse que no se podría mejorar sin la adecuada actividad metapráctica (reflexión y análisis) que fundamenta la formación orientada a la preparación de profesionales. En cuarto lugar, los académicos tienen la necesidad de dirigirse a los problemas prácticos y de familiarizarse con la realidad profesional y por último los profesionales deben tomar parte activa en las tareas que conlleva la formación de otros profesionales.

Un análisis exploratorio reciente en las universidades italianas sobre el papel de los académicos presenta las dificultades entre los profesores y las universidades no son sólo del lado de los profesores. Los datos recogidos en este estudio ponen de manifiesto que las universidades no apoyan el creciente interés de los profesores por la evolución de las necesidades de enseñanza. En este sentido, existe una oportunidad perdida en términos de formación docente y actividades de apoyo a la innovación docente, como lo demuestra el interés de los entrevistados por este tema. Además, las actividades de coordinación y control promovidas por el gobierno y las universidades, en lugar de fomentar un cambio en el papel profesional del profesorado, terminaron por fosilizarlo o incluso socavarlo (Barabato, Moscati y Turri, 2019)

La educación, en la escuela, tiene que ver con el mundo, con la transmisión, la comunicación y la renovación de un mundo común, con la aceptación servil de las teorías actuales representamos un encapsulamiento de los niños y de los jóvenes en su propio mundo y, por otra parte, el menosprecio de los que los adultos y los profesores aun podían tener de mundo, de amor al mundo, y de responsabilidad por el mundo (Arent, Romero y Bayón, 1977). Según Larrosa (2019):

La cualificación del profesor, lo que le hace un buen profesor, consiste en conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás. Pero su autoridad, esa que le hace profesor de verdad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto al mundo (pág. 16).

### **1.3. Laboratorio de educación social: una propuesta entre la teoría y la práctica profesional en el grado de educación social**

Las universidades estamos llamadas a repensar las relaciones entre la formación y la profesión hoy. Es todo un reto para la academia tomar la iniciativa construyendo puentes entre la teoría y la práctica dentro de la propia estructura de la enseñanza superior, saliendo de patrones clásicos y círculos de confort que la propia institución proporciona a sus miembros. El compromiso ético con la profesión y con la ciudadanía debe consolidar un camino para la universidad de hoy. En palabras de Larrosa (2019) muchos en el ámbito académico hablan de la descualificación, la precarización y la proletarianización de los profesores (disfrazada de una supuesta profesionalización); de como se ha sustituido todo saber-hacer por la aplicación obediente y eficaz de protocolos uniformes y metodologías estandarizadas; y como se ha reducido el amor al oficio y la responsabilidad por el mundo al uso constante de evaluaciones, jerarquizaciones y recompensas.

En este contexto aparece y se promueve el “Laboratorio de educación social” en la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina - Universidad de Castilla -La Mancha en el pasado curso 2017-2018. El laboratorio es una iniciativa conjunta del profesorado y alumnado del grado de educación social de la Facultad de Ciencias sociales de Talavera de la Reina y en contacto directo con los profesionales articula las tres patas fundamentales del proyecto (formación, vínculo

y profesión). El objetivo fundamental es aumentar el contacto entre la teoría y la práctica, entre conocimiento y desempeño profesional durante la formación de los futuros educadores sociales. La universidad también necesita un espacio de contacto permanente con la realidad que le rodea, la idea de laboratorio queda sujeta a una interpretación simbólica de un espacio específico de contacto entre la universidad, el mercado de trabajo y la ciudadanía en general.

La sociedad demanda, cada día más y con más fuerza, la necesidad de lograr una universidad que proporcione una formación de profesionales preparados para resolver con eficiencia los problemas surgidos en la práctica profesional. De ahí que el proceso educativo en el ámbito universitario deba concebirse también en función de la profesión. En este sentido y según reconoce Marí (2017) la dimensión ética y social de la educación, tiene en este sentido cierta insustancialidad si no va más allá de unos valores generalistas y universales que no “aterizan” en la propia institución y en las propias disciplinas que nos ocupan y que en numerosas ocasiones son puramente tangenciales a la materia o corren el riesgo de promover una formación que simplifica las realidades sociales que enseña. Y generar, de esta forma, etiquetas o clasificaciones de esas mismas realidades o campos de estudio que en muchos casos legitiman el statu quo dominante o situaciones (políticas, leyes, programas) injustas, al no vincular el conocimiento o la disciplina a la propia práctica o acción cotidiana en tanto que profesionales, pero también como ciudadanos, colectivos e instituciones sociales.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, A. (1988). *The system of professions. An Essay on the Division of Expert Labour*. Chicago: University of Chicago Press.
- Andrade, R.A (2009). Transmisión-Asimilación. Recuperado de: <http://refomaeducativaeducacionsuperior.blogspot.com/2009/09/transmision-asimilacion.html>
- Arendt, H., Romero, J. M., & Bayón Cerdán, J. (1993). *La crisis de la educación*. Londres, Penguin Books, 1977
- Barbato, G., Moscati, R., & Turri, M. (2019). Is the role of academics as teachers changing? An exploratory analysis in Italian universities. *Tuning Journal for Higher Education*, 6(2), 97-126.
- Hart, T. E. (Ed.). (2009). *Nietzsche, culture and education*. Ashgate Publishing, Ltd..
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Candaya, Barcelona.
- Larson, M. (1979). *The Rise of Professionalization: A Sociological Analysis*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Marí, R. (2017). Competencias éticas en la universidad. Vila Merino, E.S (Coord.). *Competencias éticas y deontología profesional*. Málaga: Aljibe.
- Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Harvard University Press.
- Sáez, J. y García, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sáez, J. (2000) *Formación y empleo. Identificación de necesidades formativas en las industrias conserveras de Molina*. Madrid: Dykinson.
- (2007) *Pedagogía Social y Educación Social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson.
- (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Revista interuniversitaria de Pedagogía Social*, (16).
- Wilensky, H. L. (1964). The Professionalization of Everyone? *American Journal of Sociology*, 70, 137-158.

# 30 ALGUNAS METODOLOGÍAS (MÁS) QUE FAVORECEN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN DESDE LA ARTICULACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

---

**Montserrat Payá Sánchez**  
*Universidad de Barcelona*

## 1. INTRODUCCIÓN

El Programa MIF (Mejora e Innovación en la Formación de Maestros) puesto en marcha por las universidades catalanas con el apoyo de la AGAUR (Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación, Generalitat de Catalunya), ha permitido a profesorado universitario de las disciplinas relacionadas con la formación inicial de maestros/as, llevar a cabo proyectos de investigación e innovación docente que han contribuido al conocimiento y la formación tanto de estudiantes como de profesorado universitario. También de maestros/as en ejercicio, ya que una de las condiciones era constituir equipos mixtos de investigación escuelas-universidades. A nuestro entender tal configuración ha sido clave en el desarrollo de los proyectos, y una vía para avanzar en la relación teoría-práctica.

En la adenda nos unimos a lo expuesto en la Ponencia 1, compartimos su marco teórico y ofrecemos algunas metodologías, una de ellas afortunadamente ya instaurada en la formación de profesionales de la educación como es el aprendizaje-servicio, y otras algo más novedosas, como el codiseño y la investigación formativa. Aunque los resultados de las investigaciones en los que se sustenta la adenda proceden de los grados de Educación Infantil, Primaria y Doble Titulación, los consideramos transferibles a otros grados de Educación -Pedagogía y Educación Social- por semejanza de contextos.

## 2. TEORÍA-PRÁCTICA-TEORÍA O PRÁCTICA-TEORÍA-PRÁCTICA

Las facultades de Educación de nuestras universidades saben muy bien que uno de los caminos para realizar una formación de calidad es superar la dicotomía o la distancia entre formación teórica y formación práctica, no porque sean dicotómicas, sino porque son así percibidas por los/ las estudiantes. Desde la Ponencia 2 y con Morin (1999), hacemos la opción de desplegarla en una terna que indistintamente puede comenzar por uno de ambos componentes, y de favorecer las conexiones entre conocimiento teórico-práctica-conocimiento práctico, y vuelta al primero en una espiral o iteración. La transmisión de información (saber) debiera ir acompañada de su aplicación (hacer), algo que también señala la Ponencia 1, y recurriendo más de lo que ya se hace a procesos inductivos (hacer para saber; Gairín, 2011). Para ello, y siguiendo a Montero (2018),

cabe no olvidar que hay asignaturas y materias más favorables que otras. Y la nuestra de Teoría de la Educación posiblemente no lo sea, por el tipo y la amplitud de contenidos, reducidos muchas veces en los Planes de Estudio a un número mínimo de créditos.

Es frecuente escuchar de nuestros/as estudiantes que en las universidades hay un exceso de teoría y una falta de práctica. Sin restar valor a tal juicio, conviene no perder de vista que no se desarrollan los mismos conocimientos en las aulas de las universidades que en las de las escuelas u otros centros educativos (CRAE, centros abiertos, etc.), y que todos ellos son necesarios para la formación de profesionales de la educación (Zabalza, 2011). Las universidades llevan un tiempo considerable realizando notables esfuerzos para acortar esta distancia entre formación teórica y formación práctica. Una parte de ellos, articulados en torno de los Practicum, que se cuidan especialmente a pesar de los condicionantes estructurales en contra.

Por otro lado, es importante llamar la atención sobre la escasa incidencia del resultado de la investigación educativa en los contextos reales de práctica (Vanderlinde y Van Braak, 2010). Algo que en otro sentido ya abordaba Carr (1996) en relación a la construcción de conocimiento en Teoría de la Educación. Ambas referencias, aunque distantes en el tiempo, afirman horizonte y medio comunes: la formación de equipos o comunidades de práctica y de saber mixtos o heterogéneos, con participación en horizontalidad de profesionales de la práctica y de la teoría, que trabajan como comunidad en la resolución de aquellos problemas o necesidades detectados en la tarea de educar (Pérez Gómez, 2010).

Desde dos investigaciones ya concluidas (ARMIF 2014 y 2015) y una tercera en curso (ARMIF 2017), procuramos atender a tales premisas sustentadas especialmente por tres metodologías, aprendizaje-servicio, codiseño e investigación formativa, que se han articulado entre sí en asignaturas de las áreas de Teoría de la Educación, Organización Educativa, Didáctica y Metodología de Investigación, en los grados de Educación Infantil, Primaria y Doble Titulación, de las universidades de Barcelona y Girona.

### 3. OTRAS METODOLOGÍAS (MÁS) PARA LA INTEGRACIÓN SISTÉMICA DE CONOCIMIENTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS

#### 3.1. El aprendizaje-servicio como contexto

El aprendizaje-servicio es una propuesta formativa que permite el desarrollo de diferentes tipos de aprendizajes a partir de la implicación en necesidades sociales reales con la intención de mejorarlas (Tapia, 2001; Puig et al., 2006; Martínez, 2008).

Los proyectos de aprendizaje-servicio en la universidad suponen experiencias de aprendizaje práctico y situado que invitan al análisis y comprensión de la realidad, y contribuyen a dotar de significación social los contenidos que el/la estudiante aprende. El aprendizaje-servicio facilita la adquisición de conocimientos teóricos, la potenciación de actitudes y el desarrollo de competencias académicas, profesionales y también personales. Toda esta tarea revierte de manera directa en las organizaciones en las que se concretan las tareas de servicio. De esta manera confluyen a la vez y se potencian mutuamente la intencionalidad y utilidad pedagógica y la social.

Cuando las propuestas se concretan en la formación inicial de profesionales de la educación, el aprendizaje-servicio posibilita un contexto idóneo para acercarse (de nuevo y con un rol diferente) a la realidad de las escuelas —antes del Practicum, incluso en primer curso—; identificar y comprometerse de manera directa con necesidades educativas que tienen lugar en los centros escolares; y abrir espacios para la construcción conjunta entre maestros/as, estudiantes y docentes universitarios.



### 3.2. Codiseño

El codiseño es una metodología que implica a los/las estudiantes en el diseño curricular de asignaturas y de grados universitarios, así como en la organización de espacios de aprendizaje y la reformulación de los órganos políticos de facultades y universidades. Se basa e integra en las metodologías de participación ciudadana y tiene como objetivo último dar poder al estudiante en sus procesos de aprendizaje, al ser agentes activos que no sólo realizan las actividades, sino que también las diseñan y revisan críticamente (participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje). En este sentido es una estrategia fundamental para garantizar su implicación y motivación, y también su empoderamiento en relación al papel transformador que pueden ocupar dentro de la institución educativa (Bovill y Bulley, 2011).

Además, la colaboración entre profesorado y estudiantado promueve el compromiso entre ambas partes para participar conjuntamente en proyectos de cambio, mejora e innovación pedagógica. Dichos proyectos pueden ser mucho más efectivos en la medida que incorporan, por un lado, los puntos de vista y las experiencias del estudiantado sobre lo que entienden por aprender y, por otro lado, la perspectiva pedagógica del profesorado con respecto a cómo conciben el proceso de enseñar. El diálogo entre las dos perspectivas y el intercambio de roles que supone ponerse en el papel del otro para comprender su posición y buscar respuestas compartidas, cambia significativamente la relación entre ellos y la relación que mantienen con la institución.

### 3.3. Investigación formativa

Es una metodología docente orientada a aprender a investigar haciendo investigación (Parra, 2004). Encaja naturalmente con el “aprender haciendo” de Dewey y es de fácil inserción en todo tipo de asignaturas, no sólo las metodológicas, también las de nuestra área, más aún dado que permite circunscribirse a fases concretas del proceso investigador (p.e., definición del problema o elaboración del marco teórico).

La estrategia permite formar en investigación -y hacerlo a nivel competencial y teórico-, en conocimiento teórico-práctico de los/las estudiantes en relación al tema a investigar, y favorece también el desarrollo de competencias transversales. Al tiempo, amplía las experiencias de práctica de los/las estudiantes, y muestra una de las formas de construir conocimiento pedagógico.

Si, además, parte de preguntas y problemas detectados en los centros educativos, es co-diseñada por los tres agentes que nos ocupan (estudiantes, maestros/as y profesorado universitario), y llevada a cabo por ellos —con diferentes niveles de dedicación según la fase—, se amplifican los beneficios formativos y transformadores de la investigación. El Informe BERA-RSA (2014) ya señalaba la realización de investigaciones como una vía para la formación continuada de los/las profesionales de la educación y para la mejora del sistema educativo. El enfoque que de la metodología hemos realizado muestra otra forma de colaboración centros educativos-universidades más allá de los Practicum y Trabajo de Fin de Grado (TFG), y concibe la investigación como servicio: al centro, a la comunidad y, en cierto modo, a la disciplina.

## 4. CONCLUSIONES

Desde la Ponencia 2 y lo anteriormente expuesto proponemos extender las tres metodologías presentadas en la formación inicial de profesionales de la educación. Ello estimularía a su vez la configuración de múltiples comunidades teórico-prácticas, estudiantes, profesionales y profesos-



rado universitario, como un medio para articular ambos tipos de conocimiento, y, como se recoge en la página 8 de la Ponencia, devenir en comunidades “que aprenden y en las que se aprende”. Y permitiría también establecer un continuo en la terna formación inicial, investigación educativa y formación continuada.

Para sustentar este planteamiento y siguiendo, entre otros, a Zeichner (2010) y BERA-RSA (2014), advertimos también la necesidad de documentar los diferentes procesos de innovación o de aplicación de resultados de investigaciones que se lleven a cabo —línea en la que nos hallamos trabajando a través del tercer proyecto ARMIF 2017—, y proceder a realizar una investigación evaluativa que permita distinguir lo que funciona y lo que no, así como los sentidos en que lo hace.

Para ello se necesita tiempo y constancia. También una voluntad clara por parte de las universidades para cuidar por su despliegue, que sugerimos sea continuado, de 1er. a 4º curso, en mínimo de una asignatura por semestre, y más allá de las asignaturas de Practicum y TFG -contando con que ambas establecen conexiones con las asignaturas simultáneas y las ya cursadas-.

Es la investigación la que produce avances en el conocimiento y este tipo de investigación, aunque no sea el más valorado y reconocido en las convocatorias y acreditaciones, es el que permitirá avanzar en una formación inicial de profesionales de la educación más orientada a las necesidades de los centros, es decir, a la práctica educativa concreta y situada.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERA-RSA (2014). *Research and the teaching profession. Building the capacity for a self-improving education system*. Final report of the BERA-RSA Inquiry into the role of research in teacher education. <https://www.thersa.org/globalassets/pdfs/bera-rsa-research-teaching-profession-full-report-for-web-2.pdf>
- Bovill, C. y Bulley, C. J. (2011). A model of active student participation in curriculum design: exploring desirability and possibility, en Rust, C. (ed.). *Improving Student Learning (ISL)*. 18:Global theories and local practices: institutional, disciplinary and cultural variations. Oxford, The Oxford Centre for Staff and Educational Development, 176- 188. <https://eprints.gla.ac.uk/57709/1/57709.pdf>
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata.
- Gairín, J (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 93-108.
- Martínez, M. (coord.) (2008). *Aprendizaje-servicio en la universidad*. Barcelona, Octaedro.
- Montero, L. (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del grado de Maestro en Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 303-330.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la práctica educativa*. Paris, UNESCO.
- Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*, 7, 57-78.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 17-36.
- Puig, J., Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona, Octaedro.
- Tapia, M. N (2001). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

- Vanderlinde, R. y Van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299-316. <http://doi.org/10.1080/01411920902919257>
- Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 123-149.



# 31 LA UNIVERSIDAD EL PRÁCTICUM CERO

---

**Juan A. Rodríguez Hernández**

*Universidad de La Laguna*

## 1. ¿LA UNIVERSIDAD COMO FUENTE DE BUENAS PRÁCTICAS PROFESIONALES?

Estamos de acuerdo con Martínez, Calderón y Villamor (2019) en que la práctica en los contextos de futuro ejercicio profesional son esenciales en la formación de los profesionales de la educación y debemos prestarles especial atención. Como bien indican, la formación académica no puede suplir el aprendizaje en el contexto profesional y, por eso, es esencial garantizar que dicho aprendizaje sea lo más fructífero posible.

En ese sentido, consideramos que la propuesta de la UNESCO (2015) sobre los conocimientos y competencias del profesorado que tiene por objetivo invertir la desprofesionalización docente resulta acertada. Pero, consideramos que estos conocimientos y competencias deben activarse en la misma universidad.

Entendemos que la universidad es en sí el *practicum cero*. En ella, como en cualquier otro contexto el alumnado aprende. La vida académica del alumnado es momento de aprendizaje, no es momento de espera para un futuro por llegar (Dewey, 2002). El alumnado universitario no es distinto en esto al alumnado de otros niveles educativos. Por ello, la realidad universitaria, sobre todo sus facetas de docencia y relacional, es en sí un contexto de aprendizaje. Otra cosa es lo que aprenda el alumnado y si nosotros, y ellos, estamos satisfechos.

En la líneas de las recomendaciones de la UNESCO (2015), nos preguntamos qué hacemos desde las universidades ¿para comprender la diversidad?, ¿para ser inclusivos y favorecer la convivencia?, ¿ser sostenibles?, ¿favorecer el respeto, la autoestima, la autonomía?, ¿ofrecer estrategias pedagógicas y recursos diversos?, ¿relacionarnos con la comunidad?, ¿trabajar en equipo con otros profesores y otros profesionales?, ¿conocer a nuestro alumnado?, ¿conocer nuestros sujetos de estudio? y ¿fomentar la transdisciplinariedad y los enfoques interdisciplinares?

En esta ocasión no vamos a responder a estas cuestiones. El docente universitario que lea con honestidad las preguntas anteriores muy posiblemente se sonroje. A su mente acudirán hechos suficientes para poner en duda la capacidad de la universidad para constituirse en un buen ejemplo de práctica docente. Sin duda encontraremos ejemplos alentadores y que cada universidad y facultad son diferentes, pero nos tememos que la suma de nuestras experiencias arroje un saldo desalentador.

Esta percepción es la que nos inclina a pensar que sin dejar de preocuparnos por la calidad de las prácticas profesionales con las que nuestro alumnado tomará contacto en el *practicum de-*

beríamos procurar mejorar las propias. ¿Qué pasaría si aplicásemos a nuestras prácticas docentes los estándares que nos gustaría encontrar en los espacios destinados a las prácticas externas?

Los resultados de la investigación de Santana, Rodríguez y Barroso (2009), incluso en un contexto de innovación, no parecen ser muy halagüeños, encontrando escasa variabilidad en las tareas puestas en marcha por los docentes. Con esta realidad, el alumnado no puede tomar contacto ni como alumno universitario, con formas diversas de enseñar.

Somos conscientes que la situación actual de la universidad, en general, y de los diferentes grados del campo educativo, en particular, conllevan retos importantes. La gran cantidad de estudiantes por grupo y la escasez de profesorado son endémicas. Pero, otros hándicaps como una evaluación externa que toma el éxito como la cantidad de egresados y la concordancia de todos los elementos curriculares, sobre el papel, como buena práctica docente; la cultura claramente balcanizada (Hargreaves, 1996); una gestión, habitualmente, por grupos de intereses, los procesos endogámicos y el peso de la antigüedad sobre otros méritos lastran profundamente las escasas posibilidades que los continuados recortes económicos, no pocas veces agravados por una ineficaz gestión universitaria, dejan a la docencia y la investigación en la universidad.

## 2. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Al acercarnos al ejercicio profesional tenemos que ser cautelosos para no confundir una parte de la actuación con el todo de la misma. Por ejemplo, Rodríguez (2002) afirma:

“El profesorado de primaria en Canarias realiza al menos seis grandes tipos de tareas: actividades de enseñanza (divida a su vez en actividades: de preparación previa al desarrollo de la enseñanza; de enseñanza al alumnado; orientadoras del trabajo del alumnado; extraescolares y, de evaluación); actividades de supervisión; actividades de atención personal y tutoría al alumnado; actividades de coordinación y gestión del centro; tareas mecánicas y, actividades de formación. Es decir, el profesorado lleva a cabo al menos cuarenta y cinco tareas en el ejercicio de la docencia desbordando el tradicional papel asignado al docente e incorporando tareas de carácter mecánico, formativo, tutorial y organizativo que extienden la actuación profesional docente más allá del aula”. (Rodríguez, 2002, 394)

El actuar docente no queda reducido a las actividades que se realizan, otros factores son de especial interés. Así, para el caso de la docencia Rodríguez (2002) evidencia el papel esencial que juega su frecuencia, cómo se realiza (individual o colegiadamente), dónde se lleva a cabo, la toma de decisiones que la circunscriben y las características generales que la enmarcan. Resultando claves las condiciones organizativas que emanan de la cultura escolar y de las administraciones educativas.

Por tanto, el actuar docente no es solo lo que experimentan los destinatarios principales de la acción. Como bien indicase Jackson (1991) la docencia es extrapolable a cualquiera de las profesiones educativas, tomando como punto central la acción, se puede establecer un momento previo a la misma y un momento posterior a la acción. Este sencillo esquema nos permite comprender un equívoco esencial pero muy extendido que equipara el trabajo docente con <<dar clase>>, olvidando que existen otros dos momentos esenciales en el actuar docente. Estos momentos y no la acción misma son la pieza esencial de la mejora escolar, pues en el actuar no hay tiempo para la reflexión dada la inmediatez de la demanda. Los momentos previos y posteriores constituyen una oportunidad para la reflexión, la búsqueda y entrenamiento en otra forma de actuar. El momento previo es idóneo para la articulación de propuestas, la indagación sobre los cursos de acción, la

construcción de guías y materiales, etc. El posterior, es la oportunidad para el análisis de lo acaecido, sus resultados, sus posibles consecuencias, para la duda, el asombro, etc. Evidentemente, esos tres momentos son interdependientes, los une el curso de la acción.

La mayor preocupación que deberíamos tener en las prácticas externas es aprovechar el ejercicio profesional en toda su extensión. Dar clase es provechoso, pero los momentos previos y posteriores son esenciales para formar a los futuros docentes. Esos momentos no son siempre accesibles a los estudiantes. Sin embargo, son la acción profesional misma o por lo menos la acción profesional consciente. En ellos radica la potencialidad de mejora del desarrollo profesional individual y colectivo. En el caso particular de la docencia, no parece que un docente pueda profundizar en su ejercicio sin esos espacios. Indagación que debe realizarse de forma individual y colegiada; y los estudiantes en prácticas deben tener acceso a ella. Resulta imposible abordar el fortalecimiento profesional fundado en el buen hacer que nace de la preparación y la revisión de la acción.

Aceptar esta premisa nos sitúa en contraposición con la idea muy difundida y extendida de que el ejercicio profesional debe centrarse exclusivamente en la acción. Diferentes actores solicitan que así sea, en especial los estudiantes cuyo criterio parece *sacrosanto* en los procesos de evaluación de los títulos y la docencia universitaria. Así, se solicita más tiempo destinado a lo esencial, que no puede ser otra cosa que «dar clase»; todo lo demás parece innecesario y superfluo.

Estas peticiones son especialmente preocupantes en el Máster de Profesorado de Secundaria pues su alumnado se diferencia de otro por no tener formación específica en educación; su breve contacto con disciplinas educativas no necesariamente pedagógicas; el contexto de destino que es, en ocasiones, antipedagógico y la percepción de que el máster es una imposición pedagógica. En resumen, se tiene la falsa sensación de que ya están, con su grado, preparados y que solo precisan dar unas horas de clase para habituarse. Esto no ocurre con el resto de las otras profesiones educativas

### 3. LA FORMACIÓN ACADÉMICA GUÍA DE PRÁCTICAS TRANSFORMADORAS

La necesidad de que los docentes reflexionen sobre su docencia para la mejora es un planteamiento que compartimos (Stenhouse, 1987; Elliott, 1990 y Schön, 1982). Pero puntualizamos que esta reflexión debería tener un objetivo profundamente transformador. Debemos evitar quedarnos solo con la mejora de la tecnología de la acción, que vendría a traducirse en un buen hacer, en una cuestión de dominio técnico que incorporaría las destrezas de los profesionales en ejercicio a la formación de los futuros profesionales. No es suficiente, la educación precisa una dimensión transformadora y la formación de los futuros profesionales debe comprometerse con la justicia social (Zeichner, 2010). A riesgo de parecer trasnochados o fuera de lugar en estos tiempos de neoliberalismo y rampante globalización, sostenemos que maestros y maestras, profesoras y profesores, pedagogos y pedagogas, educadoras y educadores sociales deben autopercebirse como intelectuales transformativos (Giroux, 1990) para afrontar el reto de dotar a las personas de la cultura que les permita “comprender el propio valor histórico, la propia función en la vida, los propios derechos y deberes” (Gramsci, 1985; 129). Los profesionales de la educación deberían asumir la obligación de romper con la alienación en sus múltiples facetas, en especial las que ponen en peligro la propia existencia de la humanidad y la perpetuación de las injusticias.

Esta forma de concebir el ejercicio profesional como intelectuales transformativos, como una obligación hacia la liberación y la realización humana, es una dimensión que debemos abordar, sin adoctrinar, desde la universidad. No hay mejor espacio que el nuestro para defender y convencer de que sin esa visión el ejercicio profesional en el ámbito educativo será vacío.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dewey, J. (2002). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Gramsci, A. (1985). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Hogar del Libro.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Jackson, Ph. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Martínez, M., Calderón, I. y Villamor, P. (2019). El papel de la práctica en la formación de profesionales de la educación. Ponencia presentada al XXXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Málaga, noviembre.
- Rodríguez, J. (2002). *La estructura del puesto de trabajo del profesorado de Primaria*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la ULL.
- Santana, P. J., Rodríguez, J., y Barroso, C. (2009). Análisis de las experiencias de aprendizaje del alumnado en un proyecto de experimentación del crédito europeo en Pedagogía. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 299-315.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- UNESCO(2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?*. Paris: UNESCO.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

# 32 VALOR DE LA FOTO-ELICITACIÓN PARTICIPATIVA EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

---

**María Jesús Romera Iruela**

*Universidad Complutense*

## 1. PLANTEAMIENTO DE LA APORTACIÓN

La ponencia de Martínez, Calderón y Villamor (2019) destaca la centralidad de la práctica educativa, como eje vertebrador, en la formación de los correspondientes profesionales y centra su análisis en el Practicum. Coincido con ellos en que la práctica educativa está en el centro de la formación de los profesionales de la educación, pero entiendo que el núcleo de esta formación se sitúa en un nivel superior que posibilita la comprensión y búsqueda de los marcos teórico-metodológicos que hagan efectiva la justificación de la pedagogía de la formación de los profesionales de la educación. En este nivel teórico-metodológico, propongo el emergente paradigma participativo como marco orientador y situándome más abajo, en el procedimental, sintetizo algunas potencialidades de la foto-elicitación para la referida formación, ciñéndome a su aplicación en el Practicum de la formación docente, y lo hago en base a una selección de la bibliografía y un proyecto de innovación docente en el que he participado.

## 2. FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN LOS MARCOS JUSTIFICATIVOS DEL CONOCIMIENTO Y LA ACCIÓN

En la literatura reciente sobre formación del profesorado se pone de relieve la existencia de una variedad de enfoques epistemológicos y modelos, así como el tradicional problema de la relación entre teoría y práctica (Çakmak & Gündüz, 2018; Colén, 2017; Loughran & Hamilton, 2016). Dichos aspectos no sólo están presentes en este ámbito formativo sino, también, en el de otros profesionales de la educación. Ante esta realidad no es de extrañar, como establece la revisión de Korthagen (2016), que un número considerable de estudios haya mostrado que el impacto de la formación docente en la enseñanza real en las escuelas ha sido, a menudo, limitado y se haya suscitado la pregunta de cómo lograr una pedagogía efectiva de la formación del profesorado, es decir, la pedagogía usada en la enseñanza de los profesores, pero el examen de las contribuciones realizadas a ese respecto revela que la misma, como área académica, está en su infancia (pp. 311 y 335).

Las percepciones de los futuros profesores de educación primaria y de sus formadores en los actuales planes de estudio universitarios también ponen de relieve la separación y falta de armonización entre la teoría y la práctica, lo que suscita, al mismo tiempo, la búsqueda de estrategias



alternativas para el logro de la co-implicación deseable entre ambos tipos de saberes (Colén, 2017; Montero, 2018).

La formación de los profesionales de la educación, desde mi punto de vista y en sintonía con el pensamiento freiriano, ha de posibilitar la adquisición de conocimientos y acciones, con la comprensión de los procesos de su realización así como sus condicionamientos, y ha de capacitar para participar en su actualización personal y en su desarrollo. Ello supone penetrar en los paradigmas de la adquisición de los conocimientos y fomentar su análisis crítico y la indagación orientada a la búsqueda de nuevos marcos para superar los límites actuales y lograr una visión de la realidad educativa más integral e integrada. Sostenemos, así, la necesidad de un aprendizaje profundo, situado, siguiendo a Bateson (1991), en los niveles superiores II y III, que conducen al conocimiento profundo y a la transformación de la persona y de su acción. Esta formación y aprendizaje iniciales, en consonancia con el sentido genuino de la universidad, constituye la base del ulterior desarrollo profesional, que prosigue centrado en la indagación en la práctica vinculada con la reflexión teórica y epistemológica. La colaboración entre futuros profesionales de la educación, profesores de la universidad y de los centros escolares, con apertura a la comunidad educativa en su conjunto, es central en este proceso formativo, que precisa el uso de un lenguaje común.

Un marco emergente que puede orientar la adquisición de conocimientos profesionales y la práctica educativa es el paradigma participativo articulado por Heron y Reason (1997). Su consideración unitaria del ser humano como parte del todo, su epistemología ampliada a cuatro formas de conocer (experiencial, representativo, proposicional y práctico) que se relacionan desde la subjetividad e intersubjetividad críticas, su metodología colaborativa y su axiología que prioriza el saber elegir y actuar —jerárquicamente, cooperativamente y de forma autónoma— para realzar la realización personal y social, así como la de los eco-sistemas de los que somos una parte, pueden constituirse en referentes para una formación transformativa. Este paradigma puede fundamentar muchos de los principios básicos de una buena formación del profesorado revisados por Korthagen (2016).

Situada en este marco de referencia, paso, a continuación, al nivel de los procedimientos, en el que voy a centrarme en la foto-elicitación y a esbozar su valor para la formación de dichos profesionales, delimitando este análisis a su aplicación en el Practicum docente.

### 3. LA FOTOELICITACIÓN Y SU VALOR FORMATIVO EN EL PRACTICUM

De acuerdo con la reconocida definición de Harper (2002), la foto-elicitación “se basa en la simple idea de insertar una fotografía en una entrevista de investigación” (p 13). Surge en ella una vinculación de dos formas de representación simbólicas, a través de la imagen y de la palabra, que posibilitan una comunicación más profunda que puede conducir a una mejor comprensión de la realidad y al incremento del conocimiento y la efectividad en la acción profesional. La adecuación de la fotografía es decisiva en la misma. Las imágenes, como expresa Harper, evocan elementos más profundos de la conciencia humana que las palabras, por ello, la foto-elicitación aporta un tipo de información diferente y hace aflorar recuerdos y sentimientos. Puede, así, llevar a los sujetos a una nueva toma de conciencia de la realidad, abriendo sus marcos de referencia, y posibilita tender puentes entre mundos culturalmente diferentes.

La foto-elicitación establece vinculación de dos técnicas de recogida de datos, una propia del método de observación y la otra del de encuesta, siendo la fotografía la materialización de la primera y la base de la segunda. Esta vinculación técnica adquiere su sentido dentro del proceso metodológico de la investigación del que es parte y del paradigma orientador, siendo estos

marcos epistemológicos los que explican las diferencias más profundas entre los enfoques de foto-elicitación que han ido apareciendo y que, junto con la original, son: fotografía reflexiva o foto-elicitación auto-conducida, fotovoz y producción colaborativa o participativa de imágenes. Dichos marcos también inciden en las decisiones a tomar al aplicar los enfoques que, de acuerdo con Lapenta (2011), giran en torno a las siguientes cuestiones:

- ¿Quién va a realizar o a seleccionar las imágenes que se utilizarán en las entrevistas?
- ¿Cuál va a ser el contenido de las imágenes que se van a tomar?
- ¿Dónde se van a utilizar las imágenes, y cómo?

No es posible desarrollar los contenidos previos por limitación del espacio. Remitimos a los trabajos recogidos en la monografía coordinada por Bautista (2019) y al diálogo en el SITE.

El uso de la foto-elicitación en la educación no se limita al ámbito de la investigación sino que puede orientarse al logro de objetivos formativos. Sin embargo, su incorporación en la vertiente educativa es todavía menor. La revisión efectuada por Torre y Murphy (2015) ha identificado un pequeño número de estudios que ha utilizado dicha técnica en el campo de la educación. En un 90 % de ellos su propósito era la investigación y en el 10 % restante la intención era pedagógica o evaluativa/investigación-acción. En el aula universitaria, es escasa su incorporación, habiéndose utilizado para introducir la teoría y hacerla más real (Fanning 2011). Su introducción es también incipiente en el Practicum docente (Romera, 2019).

La foto-elicitación, como una parte de la metodología de investigación-acción propia del Practicum, posibilita el desarrollo de habilidades de observación, identificación, relación, comparación, clasificación, reflexión, deliberación y comunicación, que son básicas para que el alumno adquiera el saber sintético. Las técnicas de elicitación, como afirma Barton (2015) animan a los participantes a hablar de sus ideas y pueden mejorar su capacidad de elaborar sus propias concepciones del mundo (p. 179).

En base a la revisión realizada por Romera (2019) esbozamos, a continuación, algunos de los efectos formativos de la foto-elicitación en el Practicum docente. Como parte de una estrategia de formación inicial del profesorado que, a su vez, se incorpora a su enseñanza en las prácticas, la foto-elicitación ha producido un incremento de la conciencia cultural (Allen & Labo, 2011). La auto-fotografía, ha formado parte de otra estrategia elaborada y aplicada por Brown (2005), que ha mostrado su eficacia para explorar, afectar y ampliar las realidades interculturales subconscientes de los docentes de educación secundaria. A través de la fotografía, Mathews y Adams (2014) han ayudado a sus alumnos, estudiantes de magisterio, a tomar conciencia, articular, desafiar o alterar la forma en que piensan los espacios y las comunidades. Desde la utilización de la foto-elicitación se ha evidenciado contraste en las imágenes del niño y de los maestros, como resultado de las experiencias de un Practicum internacional (McCartney & Harris, 2014). Un conjunto de trabajos han empleado esta técnica para documentar o comprender mejor las prácticas de enseñanza (Da Cumba et al., 2011; Mitchell et al., 2010; Scrabis-Fletcher, Juniu y Goh, 2016), para explorar los cambios en la calidad de las mismas, (Wolfenden & Buckler, 2015) e indagar las percepciones de los futuros maestros sobre las prácticas de enseñanza creativas (Vigo & Soriano, 2014). La promoción de prácticas reflexivas es otro de los objetivos logrados mediante este procedimiento (MacCraken, 2015; Savva y Erakleous, 2018).

Finalmente, el proyecto de innovación dirigido por Bautista (2019) ha tratado de llenar el vacío existente en la incorporación de la foto-elicitación para la formación mutua entre el alumnado del Practicum del Grado de Maestro y sus tutores de los centros escolares. Los estudios de caso, en los que aplicamos la fotografía reflexiva, permiten concluir que dicho Practicum, mediado por foto-elicitación, ha posibilitado la emergencia de situaciones de complicidad y apoyo mutuo entre las alumnas y sus tutoras del CEIP, que han conllevado ambivalencia funcional entre ambas

en las acciones de enseñanza y aprendizaje durante el mismo. Además, se ha constatado incremento de la comprensión de las relaciones y los intercambios culturales entre los escolares que enriquece las planificaciones educativas. El enfoque participativo de la foto-elicitación, en torno a la intencionalidad y el contenido de las imágenes tomadas durante el Practicum, ha revelado su dimensión formativa.

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

La formación de los profesionales de la educación ha de incorporar la reflexión sobre los marcos teórico-metodológicos de adquisición y justificación del conocimiento y la acción y la búsqueda de otros para desarrollar la correspondiente pedagogía. La foto-elicitación, inscrita en el paradigma participativo, aporta valor para el logro de tan necesaria tarea.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barton, K. (2015). Elicitation techniques: getting people to talk about ideas they don't usually talk about. *Theory & Research in Social Education*, 43 (2), 179-205.
- Bateson, G. (1991). Pasos hacia una ecología de la mente. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- Bautista, A. (Coord.). *La fotografía en la formación del profesorado*. Madrid: Narcea
- Çakmak, M. & Gündüz, M. (Eds.). (2018). *Dimensions and emerging themes in teaching Practicum. A global perspective*. London: Routledge.
- Colén, M. T. (2017). La construcción del conocimiento profesional a través del plan de estudios del Grado de maestro en Educación Primaria. En M. T. Colén (Ed.), *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros* (pp. 37-59). Barcelona: Octaedro
- Colén, M. T. (Ed.), (2017). *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros*. Barcelona: Octaedro.
- Fanning, S. (2011). Visual methodologies: Photo-elicitation in the university classroom. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.844.8799&rep=rep1&type=pdf>
- Korthagen, F. (2016). Pedagogy of teacher education. In J. Loughran, & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 311-346). Singapore: Springer.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17 (1), 13-16.
- Heron, J., & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3 (3), 274-294.
- Lapenta, F. (2011). Some theoretical and methodological views on photo-elicitation. In E. Margolis & L. Pauwels, (Eds.), *The Sage handbook of visual methods* (pp. 201-213). Los Angeles: Sage.
- Loughran, J, & Hamilton, M. L. (Eds.). (2016). *International handbook of teacher education*. Singapore: Springer.
- Montero, L. (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. *Educatio Siglo XXI*, 36 (2), 303-330.
- Romera, M. J., Blasco, M., Limón, M. R., & Bautista, A. (2019). Desarrollo del Practicum mediado por situaciones de foto-elicitación. En A. Bautista (Coord.). *La fotografía en la formación del profesorado* (pp. 103-116). Madrid: Narcea.
- Torre, D., & Murphy, J. (2015). A different lens: changing perspectives using photo-elicitation interviews. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (111), 1-22.

# 33 UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL A TRAVÉS DEL MÓDULO DE PRÁCTICAS ¿CÓMO APRENDEN LOS NIÑOS Y NIÑAS? ¿CÓMO APRENDEMOS A SER DOCENTES?

---

**Julio Vera Vila**

*Universidad de Málaga*

## 1. PUNTO DE PARTIDA Y CONTEXTO

### 1.1. Objetivos

Estamos de acuerdo con la ponencia número dos, en la necesidad de mejorar la calidad de la formación de los profesionales de la educación a través de las prácticas en centros e instituciones, como el único lugar en el que desarrollar ese conocimiento práctico que se construye tratando de tomar decisiones y resolver problemas en los contextos reales. Pero, a la vez, procurando una integración sistémica de la formación teórica, el conocimiento sobre la práctica y el conocimiento práctico (Martínez, Calderón y Villamor, 2019, pp. 2-3). Esta adenda trata de complementar esta ponencia aportando el relato de parte de una experiencia llevada a cabo en el módulo de prácticas del grado de educación infantil, dentro de un proyecto de innovación educativa (PIE) que está en su fase final.

El objetivo central de esta parte del PIE era diseñar y experimentar nuevas tareas de aprendizaje que incorporar al portafolio de las alumnas, que sirvieran para potenciar el desarrollo de las competencias profesionales propias de la titulación, así como su evaluación. Pero de manera paralela pretendíamos mejorar la coordinación entre los tutores participantes en el módulo a través del diseño, realización y evaluación de esta experiencia.

### 1.2. Antecedentes y contexto

Según la normativa de la Facultad, debe existir una estrecha vinculación entre los tres practicum y el TFG que componen el módulo de prácticas externas, y se considera una buena opción que haya un solo tutor/a para cada alumno/a a lo largo de toda su trayectoria (Hernández et al. , 2011). De la misma manera se establece una estrecha vinculación entre el practicum III y el TFG por medio de la elaboración en el primero de un proyecto de intervención autónoma y de una propuesta de mejora del mismo en la realización del segundo.

Como herramientas de aprendizaje y evaluación se utilizan los portafolios (Barberà, 2005). y la carga docente de estas asignaturas está repartida a partes iguales entre todas las áreas impli-

cadadas en la titulación, lo cual facilita el trabajo interdisciplinar, si bien con el riesgo de que se diluya la perspectiva pedagógica que debería tener una titulación que forma profesionales de la educación.

## 2. DINÁMICA DE TRABAJO Y PUESTA EN PRÁCTICA

### 2.1. El procedimiento de trabajo

La forma de organizarnos para el diseño de la actividad ha seguido las siguientes etapas: a) grupos de discusión para elaborar la tarea, b) puesta en práctica, c) recogida de evidencias durante su desarrollo, d) análisis y evaluación y e) propuesta de mejora. Estamos ahora en la fase del análisis y evaluación de la misma.

De este procedimiento de trabajo surgió el diseño y puesta en práctica de una actividad muy interesante denominada: “Aprendiendo juntos y juntas ¿Cómo aprenden los niños y las niñas? ¿Cómo aprendemos a ser docentes?” Se ha llevado a cabo en este curso académico, en el practicum II en dos grupos de alumnos tutelados por dos tutores diferentes. Uno de ellos era el mío y conté con la colaboración de cuatro profesoras.

Con esta tarea concreta se buscaba, de forma genérica, fomentar tres competencias: a) la capacidad de comprensión de los elementos que intervienen en los procesos de aprendizaje; b) la capacidad para documentar de forma diversa los episodios de aprendizaje infantil y los suyos propios como docentes en formación (Hoyuelos, 2006 y 2007); y c) la capacidad para relacionar e interpretar las dinámicas que se dan permanentemente entre la teoría y la práctica, o si se prefiere, entre lo que ya sabemos, lo que aprendemos in situ, las decisiones que tomamos y sus consecuencias. De manera mucho más precisa nos centramos en indicios de que las alumnas las estaban adquiriendo esas competencias. Citaremos aquí algunos de estos últimos: a) se dan cuenta de que los niños y las niñas aprenden en cualquier situación (formal o informal, educativa o no educativa); b) distinguen qué situaciones tienen más posibilidades de provocar aprendizaje (situaciones cerradas o abiertas) y qué tipo de aprendizaje promueve cada situación; c) Se dan cuenta de que en las situaciones de aprendizaje influyen muchas variables que se afectan entre sí; d) se dan cuenta de que tienen capacidad para influir sobre estas variables reconstruyendo su imagen de docente; e) se dan cuenta de que la cooperación entre diferentes agentes educativos es enriquecedora (entre los niños y las niñas, con otros docentes, con las familias, con el entorno). Este botón de muestra es suficiente para comprender el sentido de nuestro trabajo.

### 2.2. Fases de la puesta en práctica de la actividad

Para el desarrollo de la actividad se confeccionó una guía en la que quedaban explicados con claridad los pasos a seguir. Eran los siguientes:

2.2.1. Elaboración de una lista personal de situaciones de aprendizaje. Se trataba de que cada alumna pensara y elaborara una lista de situaciones de las que pueden darse en la vida cotidiana de una clase y un colegio, en la que están implicados los niños y niñas, que pueden ser observadas y en las que podemos decir que está teniendo lugar algún tipo de aprendizaje infantil. Eso eran para nosotros las situaciones de aprendizaje. Para hacer esa lista debían recurrir a todo lo aprendido en las diferentes asignaturas, a los textos legales sobre curriculum de educación infantil, especialmente la orden de 5 de agosto, y también a su propia experiencia escolar. Esta lista debía ha-

cerse individualmente, entre el primer y el segundo seminario de un total de tres después de haber dedicado una buena parte del primer seminario a la explicación de todo lo que había que hacer, su sentido e importancia para su formación. Aquí la labor del profesorado resultó clave para que las alumnas no sólo perdieran el miedo ante una tarea creativa y abierta a la incertidumbre, sino que se sintieran respaldadas, capaces e ilusionadas de llevarla a cabo. Todo lo que ocurrió en los seminarios fue grabado en vídeo y en audio para su posterior análisis, con el acuerdo expreso de alumnas y tutores participantes. En el transcurso de toda esta experiencia, nosotros como tutores, también estábamos haciendo un autoanálisis de la manera de ejercer nuestro trabajo (Pérez, Soto, Sola y Serván, 2009). El potencial formador que ofrece este tipo de metodología es extraordinario porque en torno a una sola actividad se desarrollan muchas otras, en las que están implicadas personas diferentes, de la facultad y de los centros escolares, todas ellas actuando y reflexionando sobre lo que hacen, generando aprendizajes y meta aprendizajes e investigando en la acción.

2.2.2. Acordar una lista común de situaciones de aprendizaje. En el segundo seminario se trataba de hacer una puesta en común a partir de las listas individuales y de las sugerencias del tutor, de modo que había que elaborar una lista común de situaciones de aprendizaje justificando por qué eran realmente de aprendizaje. La lista final de situaciones escogidas fue la siguiente: a) niños y niñas interactúan juntos en grupos pequeños, b) niños y niñas interactúan juntos en grupos grandes, c) niños y niñas escuchan una explicación de alguien, ya sea un docente, un familiar u otro niño, d) niños y niñas interactúan con las familias en el hogar, e) niños explican algo al grupo de clase, f) niños y niñas tienen actividades dirigidas por docentes, familiares o compañeros, g) niños y niñas aprenden por propia experiencia.

2.2.3. Buscar indicios de aprendizaje. Entre el segundo y el tercer seminario, las alumnas tuvieron que buscar indicios de aprendizaje de cada una de las situaciones de la lista, debiendo elaborar una de ellas en profundidad. Para ello debían triangular a fin de tener una visión más completa de la situación, es decir, usar diferentes fuentes de recogida de información, como por ejemplo, una foto, un vídeo, la transcripción de alguna conversación entre los protagonistas, los trabajos de los alumnos, conversaciones con la tutora o con los padres, etc.

Cada una de las situaciones con sus indicios debía ser incorporada al portafolio de cada alumna junto con una justificación de su pertinencia, basada en los conocimientos previos adquiridos a lo largo de la carrera, en la normativa legal y/o la propia experiencia personal. Se trataba de que explicaran cómo y por qué las situaciones elegidas, junto con los indicios que las evidenciaban, favorecían algún tipo de aprendizaje en los niños y niñas.

A partir de la recogida de indicios de diferentes situaciones de aprendizaje, se debía reflexionar también acerca de las siguientes cuestiones: ¿Qué aprendo yo? ¿Qué aprendo de esta situación? ¿Cómo aprendemos a ser docentes? ¿Qué cosas nos ayudan a mejorar nuestras competencias? ¿Qué herramientas uso para hacer mejor mi trabajo? ¿Cómo analizo y saco conclusiones?

2.2.4. Puesta en común y análisis final. En el tercer y último seminario se debían poner en común todas las situaciones recogidas y analizadas de forma colectiva. En el transcurso de los tres seminarios, además del tutor académico estaban en el aula dos profesoras. Una de ellas grababa en vídeo y en audio lo que sucedía, a la vez que tomaba algunas notas. La otra se encargaba de dirigir el grupo de discusión, al final de la sesión, en el que se analizaron cuestiones como las siguientes: ¿Ha cambiado tu idea de cómo aprende los niños y niñas? ¿Crees que tu manera de ser docente ha cambiado en algo tras esta experiencia? ¿Ha cambiado en algo tu manera de entender cómo se relaciona lo que sabemos, la manera de aplicarlo y lo que aprendemos en la práctica?

### 3. ALGUNAS CONCLUSIONES

La experiencia fue satisfactoria a todos los niveles. Para las alumnas del practicum II supuso afrontar esta segunda experiencia de prácticas partiendo de dos preguntas que son un desafío intelectual: ¿cómo aprenden los niños y niñas y cómo aprendemos a ser docentes? Esas dos preguntas son toda una invitación a centrar la atención en la actividad de los niños y en lo que hacemos en torno a ellos como profesionales. En el primer seminario hubo algunas dudas lógicas porque las alumnas tenían miedo a no haber comprendido exactamente lo que se pedía que hicieran, muchas veces prefieren la seguridad de hacer tareas que ya han hecho con anterioridad. Las dudas se resolvieron con ejemplos y un ambiente de aprendizaje en el que se aceptan los errores como nuevas oportunidades para aprender en procesos educativos, que por definición requieren evaluar de manera recurrente para elaborar propuestas de mejora. Hay que decir que la mayoría de las alumnas tenían un nivel de motivación y de preparación previa muy bueno y que la relación con el tutor era óptima. Muchas de las alumnas no sólo recogieron indicios como fotografías, anotaciones, expresiones de los niños, sino que también hicieron entrevistas con las tutoras profesionales y con algunas madres. Trabajaron con mucha iniciativa personal.

Respecto al equipo de profesores y profesoras que participamos en la actividad nos supuso un nivel de implicación conjunta mucho mayor de la que tenemos habitualmente, tuvimos que trabajar juntos en todas las fases de la misma, desde su diseño hasta el momento presente en el que estamos valorando los resultados y proponiendo mejoras. También para nosotros fue un reto intelectual estimulante y motivador y podemos afirmar con seguridad que nos conocemos y coordinamos mejor ahora. Además, hemos incorporado esta actividad al repertorio de propuestas para enriquecer el aprendizaje de las alumnas y alumnos a través del portafolio en el módulo de prácticas.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barberà, E. (2005). La evaluación de competencias complejas. La práctica del portafolio. *Educere*, 9 (31), 497-504. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603110.pdf>
- Hernández, E. et al. (2011). *El practicum en la formación inicial de los graduados/as en educación infantil: guía de iniciación a la actividad profesional*. Málaga: Comisión de prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Aula de Infantil*, 39, 5-9.
- Iturgaiz, P. (2007). Pistas para la evaluación. *Aula de Infantil*, 39, 27-28.
- Martínez, M., Calderón I. y Villamor, P. (2019) *El papel de la práctica en la formación de profesionales de la educación*. En XXXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Universidad de Málaga
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía 169 de 26/08/2008. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/169/3>
- Pérez, A., Soto, E., Sola, M. y Serván, M<sup>a</sup> J. (2009). *Orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender. La tarea del docente*. Córdoba: Junta de Andalucía y Universidad de Córdoba.

# BLOQUE III

---





# 34 FORMAR PARA LA RELACIÓN EDUCATIVA DESDE LA PROFESIÓN DOCENTE

---

**Clara Romero Pérez**

*Universidad de Sevilla*

**María Concepció Torres Sabaté**

*Universitat Rovira i Virgili*

**Juan Andrés Traver Martí**

*Universitat Jaume I*

## 1. DELIMITAR LA ESCENA

En las artes escénicas, la decisión primera, al margen de la elección de la obra a representar, y como paso previo a la escenificación, es el de precisar la escenografía. La decisión adoptada condicionará todos los demás elementos. A raíz de esta elección, se fragua la pieza teatral que se halla, en último extremo, en la mente de su autor o autora. Gracias a este proceso cognitivo se proyecta orden en la realidad. Estos ejemplos sirven para ilustrar la primera decisión que se afronta en la ponencia: la *delimitación de la escena* y con ello, de modo implícito, el abordaje de la complejidad en el sentido luhmanniano del término; es decir, como un problema de *observación* para generar información (Luhmann, 1998).

Tradicionalmente, en el análisis de la *relación educativa*, desde sus distintos contextos científicos (antropológico, filosófico, sociológico, psicosociológico, psicopedagógico y/o profesional) se han generado narrativas específicas e independientes toda vez que, con frecuencia, inconexas. Cada una de estas narrativas acota su propia escena y construyen su propia escenografía. La mayor parte de ellas se han construido desde posiciones epistemológicas en *tercera persona*, en las que la relación educativa se concibe como un elemento genuino y básico en todo proceso educativo, susceptible de ser analizada externamente por la comunidad de investigación (epistemología positivista). Más recientes en el tiempo, el análisis de esta relación se hace sobre la base de las epistemologías en *primera persona*, en un intento de comprender la experiencia de los sujetos en relación con el modo como vivencian y construyen la dinámica relacional. Menor arraigo tienen en el contexto académico, las epistemologías en *segunda persona*. Éstas últimas sitúan, en el centro del escenario, a la práctica profesional, a la vez que involucran, en la misma obra escénica, a diferentes actores (profesorado, educadores, equipos de trabajo y comunidad educativa) a partir de una escenografía diferente. Las investigaciones cualitativas sobre la percepción y la vivencia de la experiencia escolar y de la relación educativa ejemplifican estas dos últimas epistemologías<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Las investigaciones desarrolladas por Gijón Casares (2004) sobre los encuentros cara a cara entre docentes y estudiantes y la emprendida por Varela (2011) ilustran ambas posiciones epistemológicas.

En la formación del educador profesional, los *enfoques en primera, segunda y tercera persona* constituyen vías de aproximación necesarias en la construcción del conocimiento pedagógico, siendo la perspectiva en *tercera persona* la dominante tanto en la investigación educativa como en los procesos de formación de los profesionales de la educación. Aparentemente dicotómicas, ambas epistemologías se entrelazan, complementándose, en el ejercicio profesional (epistemología en *segunda persona*). Desde el punto de vista profesional, la acción educativa implica relación; esto es, interacción entre un mínimo de dos actores que se influyen mutuamente y en la que emergen dinámicas grupales y procesos de comunicativos no exentos, en ocasiones, de tensiones.

También, desde este mismo punto de vista, la acción educativa en el contexto profesional se vincula al desarrollo de determinadas funciones que requieren exhibir niveles avanzados de competencias interpersonales en diferentes niveles: a nivel individualizado, grupal, y a nivel de las familias, compañeros de profesión y de la comunidad en general. Léase, por ejemplo, habilidades de liderazgo, comunicación, relación y trabajo en equipo para gestionar los ambientes de aprendizaje, interactuar con las personas de su entorno de trabajo, implicar a las familias en la vida del centro y asumir la función de orientación y acción tutorial. Competencias que, en el caso de la profesión docente, el profesorado reconoce que son importantes pero para las que no se sienten debidamente preparados. Apoyándonos en el estudio de Ferrández-Berruero y Sánchez-Tarazaga (2014), a partir de una muestra representativa de 136 docentes de Secundaria de la provincia de Castellón, la habilidad más valorada por el profesorado fue la de gestionar un clima de aula positivo y, entre las menos valoradas, la habilidad para establecer relaciones con otros agentes de la comunidad educativa. De lo que se deduce que en el profesorado de Secundaria persiste aún la imagen de la función instructiva como función distintiva de su trabajo docente para cuyo adecuado desempeño precisa articular hábilmente la relación con sus estudiantes a fin de que “se dejen educar”, junto con una visión limitada de la proyección de su espacio de acción profesional que queda reducido al espacio del aula (en relación con los estudiantes) y, como mucho, se extiende al centro (en relación con otros compañeros).

No obstante, las responsabilidades de los profesionales de la educación abarcan un universo relacional más amplio que el de los destinatarios directos de la acción educativa o social, los compañeros de equipo y la institución escolar o socioeducativa. Comprende, además, a las familias y la sociedad, colaborando con aquéllas y estimulando su participación y dinamizando la vida sociocultural de su entorno (Vid. Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, 2010; Asociación Estatal de Educación Social-ASEDES, 2007).

Esta visión extendida de la relación educativa se hace más necesaria que nunca en la sociedad actual. Una sociedad crecientemente globalizada que está evolucionando hacia nuevos valores y estilos de relación que condicionan el quehacer educativo, expuesto, a su vez, a la lógica del mercado, el consumismo, la tecnociencia, la individuación, las industrias culturales y de la comunicación (Lipovetsky, 2016).

Así pues, ¿cuál es el punto de mira que se ha seleccionado para la ponencia? Conscientes de que la profesión educativa comprende un universo profesional que no se restringe exclusivamente a la profesión docente, las mayor parte de los estudios empíricos existentes se han centrado en el análisis de la relación educativa desde ella. En consecuencia, para el abordaje de la temática se ha priorizado la visión educativa a la socioeducativa, por lo que se invita a las personas adiantes a enriquecer esta ponencia desde el análisis de la profesión educativa no docente.

Nuestra aproximación a la temática ofrecerá elementos para la reflexión y el debate de acuerdo con los siguientes planteamientos e interrogantes:

### Premisas

- i) La relación educativa posee tres componentes que siempre están presentes: el humano (interpersonal), el tecnológico (saber y saber hacer) y el ético (sabiduría práctica).
- ii) La relación educativa constituye el punto de partida y, a veces, el punto de llegada para que el sujeto de la educación “se deje educar”.
- iii) La relación educativa es un tipo específico de transacción en la que se intercambian productos de muy diferente índole (cognitivos, simbólicos y emocionales). Estas transacciones pueden facilitar o, por el contrario, obstaculizar la dinámica relacional (léase en el aula, en el centro educativo, o en la comunidad).
- iv) La relación educativa supone, además de interacción, *encuentro* entre personas y su dinámica está expuesta a fluctuaciones y tensiones. Mostrarse es la primera condición sobre la que construir el encuentro.
- v) La relación educativa es una estrategia de acción profesional que requiere de capacitación y de formación adecuadas.
- vi) Para trabajar la relación educativa hay que partir de una visión relacional del hecho educativo.
- vii) Más allá de una imagen paternalista de la relación educativa, se defiende una visión profesional y profesionalizadora (léase, competencial) de la misma basada en la corresponsabilidad y, por ello, en la coagencialidad entre todos los actores educativos (profesionales de la educación, equipos interdisciplinarios, familias y comunidad), centrada en el aprendizaje de los sujetos a quienes van dirigidas las acciones educativas, orientada a la calidad, la equidad y la construcción de la vida democrática, respetuosa con las características, necesidades, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de cada educando.

### Interrogantes

- ¿Qué aporta la dimensión relacional a la profesión educativa?
- ¿Por qué es importante movilizar la competencia interpersonal en el educador profesional?
- ¿Qué elementos, macro y microsistémicos, condicionan las dinámicas relacionales que se generan, de modo más concreto, en el contexto escolar y de aula?
- ¿Qué aspectos de la formación en la profesión educativa conviene repensar para impulsar nuevas prácticas relacionales al servicio de la calidad del aprendizaje?
- ¿Qué orientaciones y recomendaciones seguir para promover relaciones educativas de calidad al servicio de la inclusión y la democracia?

## 2. LA PROFESIÓN EDUCATIVA: UNA PROFESIÓN RELACIONAL

La profesión educativa es una profesión que emerge y cobra sentido en el marco de una compleja red de interacciones y de relaciones interpersonales al servicio de los procesos de construcción personal y social de las personas, grupos o colectivos hacia quienes se dirigen las acciones educativas diseñadas para ello. Si, desde una lectura en *tercera persona* (léase, institucional o normativa) la profesión educativa se vincula a la prestación de un servicio público y al desempeño de funciones específicas (*vid. p.e. la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para la profesión docente*), desde las lecturas en *segunda y primera persona*, la profesión educativa es una profesión centrada en las personas con un cometido relacional muy nítido: promover, estimular, cuidar, acompañar, y orientar a los destinatarios de dichas acciones educativas a lo largo de su

proceso de aprendizaje (Varela Crespo, 2011; Ayuste y Payá Sánchez, 2014). Compete también al profesional de la educación, docente y no docente, dinamizar procesos y ambientes de aprendizaje que propicien el desarrollo integral de los destinatarios de dichas acciones.

No nos extraña que algunos autores se refieran a la relación educativa, desde un punto de vista profesional, como a aquel tipo de relación que implica una actuación cualificada que busca propiciar aprendizajes y transformaciones en las personas con y para quienes trabajan y que reviertan en efectos culturales, sociales, y subjetivos en ellos. Como tampoco es de extrañar que desde la sociología de las profesiones, se insista en que la profesión educativa es una profesión genuinamente relacional (Demaylli, 1998; Chassé, 2006; Chouinard, 2013; Caron y Chouinard, 2014) y no meramente un trabajo que ofrece una prestación de servicios, apoyado en unos valores “oficiales” y en unos objetivos educativos compartidos, que son de difícil logro sin la concurrencia de otros actores (familias, profesionales no docentes, equipos directivos) y subsistemas (sociocultural, político, económico). La lógica de la métrica, lo objetivable y de la comparación apoyada en datos estadísticos (léase, estudios evaluativos internacionales como PISA o TALIS) plantea problemas a la profesión educativa debido, precisamente, a su carácter genuinamente relacional. La profesión educativa moviliza, sobre todo, habilidades psicoafectivas (Chouinard y Couturier, 2006) y relacionales en contextos de intersubjetividad (Sajus, 2017); es decir, en contextos en los que se activan procesos de percepción social, reconocimiento de emociones, imitación y empatía, dinámicas motivacionales, etc. que requieren de una adecuada coordinación interpersonal (Núñez Cubero, 2016).

En el trabajo educativo, la necesidad por parte del educador profesional de contar con el “otro” resulta esencial. Muy especialmente cuando se trabaja con adolescentes y, más aún, con aquellos tipificados (léase, “etiquetados”) como “difíciles” o con aquellos con mayor riesgo de sufrir fracaso escolar o abandono educativo temprano (grupos vulnerables). Como han demostrado numerosos estudios empíricos (Rae, 2013; Jones y Harrison, 2014; Lester y Cross, 2015; Franz, 2019), el aprendizaje académico precisa, aunque no exclusivamente, de un ambiente de confianza y cooperación entre iguales y entre el profesorado y el grupo de estudiantes para que se produzca con ciertas garantías de éxito. Desde la perspectiva del profesional docente, no hay un indicador más fiable de que las “cosas marchan adecuadamente” con el grupo de estudiantes, que cuando se experimenta una adecuada *sintonía emocional* con ellos. Sintonía que se produce cuando el trabajo educativo conecta con las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes, aunque no exclusivamente, ya que, desde un punto de vista interactivo, la efectividad de las acciones educativas depende también de la capacidad de los profesionales, docentes y no docentes, para entablar relaciones interpersonales con los compañeros de trabajo, las familias y la comunidad.

## **2.1. La competencia interpersonal en la profesión educativa: una competencia estratégica**

De acuerdo con dos de las premisas de las que hemos partido en la ponencia, sostenemos que la relación educativa es una estrategia de acción profesional que requiere de un entrenamiento adecuado. Se ha demostrado que la capacidad para promover relaciones educativas de calidad que redunden en el desarrollo de la personalidad, la socialización y en el aprendizaje de calidad de los destinatarios de las acciones formativas y/o de mediación y acompañamiento socioeducativo, no depende de la voluntariedad o de los atributos personales del educador profesional, sino de la formación que los profesionales de la educación hayan recibido. Formación que no se reduce a un mero entrenamiento de habilidades o destrezas, sino que implica un nuevo esquema mental, una nueva mirada que requiere una reformulación del rol y, con ello, cambios cognitivos, actitudinales y comportamentales, por parte del educador profesional.

En el caso concreto de la profesión docente, estamos asistiendo a transformaciones notables en el rol docente. Estas transformaciones generan, para un sector del profesorado, conflictos. De un lado, disonancias entre el rol prescrito (lo que se espera socialmente como profesional), el rol subjetivo (la concepción particular de su rol) y el rol en-acción (la puesta en práctica de las funciones vinculadas al rol). El cambio de paradigma centrado en la “enseñanza” al paradigma centrado en el “aprendizaje” trae como consecuencia una nueva semiótica y una nueva praxis para el profesional docente. Cada rol desempeñado lleva implícito un estilo de relación. La profesión educativa tiene una particularidad: la relación es uno de los recursos más importantes para que la tarea educativa tenga éxito. Pero el modo y estilo relacional del profesional docente en relación con los otros (estudiantes, familias, compañeros de trabajo, comunidad educativa) será diferente en función de la nitidez percibida del rol a desempeñar y el nivel de desempeño en la competencia interpersonal que exhiba el docente. La socialización en la profesión educativa se apoya en el modelo humanista, centrado en la persona; la práctica educativa, no obstante, expone al profesional a tensiones en el desempeño del rol. En el caso de la relación que establece el profesorado con sus alumnos es habitual que rivalicen dos roles: el instructivo (estandarizado) y el educativo (personalizado). Esta tensión se experimenta más de cerca en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato que en la Educación Primaria. En un estudio llevado a cabo por Jutras, Joly, Legault y Desaulniers (2005) sobre las concepciones de la profesión educativa en docentes de Educación Primaria y Secundaria de Québec, los resultados arrojan las siguientes conclusiones: el profesorado de ambos niveles educativos asume como finalidad prioritaria de su práctica profesional el desarrollo integral de los alumnos (60%) y el desarrollo de competencias básicas para la vida (20%). El 54% del profesorado definen como característico en su estilo relacional el privilegiar más al alumno, individualmente considerado, que al grupo-clase (46%). La dicotomía “individuo o grupo” presenta diferencias significativas según el nivel educativo en el que trabaje el docente. En este sentido, la orientación al grupo prevalece más en Secundaria, frente a la orientación a la singularidad de cada alumno, característico en el profesorado de Educación Primaria. Asimismo, los valores profesionales que confieren sentido a su rol como docentes son, por este orden: la conciencia profesional (62%); el entusiasmo (59%); el compromiso personal (42%); la disponibilidad (41%) y la apertura al otro (37%). Como se observa, el profesorado parece privilegiar de modo unánime la calidad relacional de sus actuaciones frente a los valores de reflexividad y espíritu crítico demandados también en el nuevo profesionalismo.

Las disonancias cognitivas que experimentan los profesionales de la educación guardan relación con las expectativas sociales en torno a las funciones que se esperan hoy en día de la profesión educativa. Con relación a la institución escolar, la sociedad tiene expectativas distintas sobre la educación, los docentes y los centros educativos a las que tenía en el pasado. Se espera de la institución escolar que asuma una función educativa más nítida que contribuya no sólo al desarrollo integral de los alumnos, sino que lo haga de modo personalizado y, al mismo tiempo, que contribuya al desarrollo democrático de la sociedad fomentando valores y estilos de vida compatibles con la democracia orientada por los valores de la igualdad de derechos, la libertad, la autonomía y la responsabilidad en las decisiones, el respeto de los derechos y deberes de los ciudadanos, la convivencia pacífica, la igualdad entre hombres y mujeres y la eliminación de estereotipos sexistas.

Nuestros alumnos son también distintos, así como también sus familias. Los resultados de un estudio llevado a cabo por Berrios Valenzuela y Buxarrais Estrada (2013) en institutos de Barcelona, muestran que los estudiantes aprecian que se les valore por su inteligencia, habilidades sociales, sensibilidad y simpatía, amabilidad, responsabilidad y solidaridad y esperan de la

institución escolar y de los docentes que les enseñen cosas útiles para la vida, que sus derechos sean respetados, así como también valoran que se les muestre actitudes de estima y respeto hacia su persona.

Si nuestra sociedad es distinta, nuestros estudiantes y sus familias son también distintas, la formación del profesorado habrá también de transformarse. El Consejo Europeo instó en 2014 a promover marcos competenciales exhaustivos para la profesión docente, recordando que la necesidad de asegurar una docencia de alta calidad constituía uno de los objetivos prioritarios del “Marco estratégico europeo de Educación y Formación” (Comisión Europea, 2014). Las necesidades formativas de los docentes también han evolucionado en el tiempo. El profesorado demanda una formación más especializada que le permita: i) atender a grupos de alumnos cada vez más heterogéneos y afrontar las dificultades que puedan surgir al dar respuesta a la diversidad desde propuestas inclusivas y de calidad; ii) redefinir los nuevos roles y funciones que habrán de desempeñar en relación con las finalidades educativas establecidas; iii) liderar y gestionar los grupos de alumnos al servicio de la personalización del aprendizaje para cada estudiante, y iv) incorporar estrategias de trabajo entre iguales más eficaces basadas en la cooperación con los compañeros de trabajo y la colaboración con las familias y el entorno.

Un análisis de los distintos marcos competenciales de la profesión educativa converge en la necesidad de formar en competencias interpersonales que les permitan responder adecuadamente a los retos y problemáticas educativas actuales. Para el caso de la profesión docente, se señalan las relacionadas con la gestión y liderazgo del grupo clase: estrategias para crear y mantener en el aula y en el centro un adecuado clima de convivencia y disciplina, así como estrategias para la resolución de los conflictos que puedan surgir. Para el caso de los profesionales de la acción socioeducativa, la creación y promoción de redes sociales entre individuos, colectivos e instituciones y la dinamización de relaciones interpersonales y de los grupos sociales.

La competencia interpersonal en la profesión educativa posee un valor estratégico porque entendemos que es a partir de la construcción y dinamización de relaciones educativas positivas como se pueden alcanzar las finalidades socioeducativas vinculadas muy especialmente al desarrollo de la interculturalidad, la vida democrática y la ciudadanía. Finalidades cuya consecución forman parte del rol prescrito en la profesión pedagógica.

Señalábamos en páginas anteriores que la relación educativa no es sólo un “punto de partida” para que el proceso educativo se inicie, sino también el “punto de llegada” para que el destinatario de la acción “se deje educar” (léase, alumnos con dificultades de aprendizaje, grupos con necesidades educativas especiales, etc.). Formar para la relación educativa implica, en la práctica, reconocer el conocimiento, las habilidades, actitudes y valores relacionales como competencia clave en la profesión educativa.

Entendemos que dos son los desafíos más notables a los que deben responder los educadores profesionales hoy: de un lado, la atención a la diversidad; de otro, gestionar y liderar los procesos educativos de acuerdo con nuevos estilos relacionales más democráticos e inclusivos. No es extraño que las prioridades formativas en la profesión pedagógica sean: el desarrollo de la competencia emocional, las habilidades sociales y el dominio de estrategias mediacionales para prevenir y/o minimizar las situaciones de conflicto, mejorar la convivencia y la comunicación y propiciar nuevos itinerarios para el desarrollo personal, social y cultural de los sujetos destinatarios de las acciones educativas. Junto a ellas son relevantes, en el caso particular de la profesión docente, el dominio de estrategias para favorecer dinámicas motivacionales que redunden positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, y la socialización en nuevos valores y actitudes profesionales que se traduzcan en una mayor cooperación y capacidad de coordinación con el resto del equipo

y el trabajo cooperativo, y el manejo de estrategias de mediación para la detección y resolución de conflictos.

### 3. LA RELACIÓN EDUCATIVA DESDE UNA LECTURA MACROSISTÉMICA

Aunque la capacidad para crear y establecer marcos de relación educativa forma parte de las competencias profesionales en la profesión educativa, en adelante, el análisis de esta relación se abordará, tomando como referencia la profesión docente, en un intento de ofrecer elementos para la reflexión sobre las transformaciones macrosistémicas que afectan a los procesos interpersonales en el contexto escolar. Los sistemas institucionales y socioculturales condicionan las dinámicas y transformaciones de las prácticas docentes (González Montegudo, 2012) lo que, afectará, a su vez, a las dinámicas interactivas entre profesorado-estudiantes.

El trabajo pionero de Postic (1979/2001) sobre la relación educativa, tomó en consideración los factores institucionales y socioculturales para explicar los mecanismos que explicaban estas transformaciones. Los modelos culturales, las pertenencias de clase, género, etnia, y la ideología dominante explicarían las desigualdades y las “dialécticas de poder” en las interacciones profesorado-estudiantes desde una perspectiva macro.

En el contexto de este epígrafe, el análisis de la relación educativa desde una lectura macrosistémica, nos adentra en el análisis de las transformaciones que ha experimentado la interacción profesorado-estudiantes en la contemporaneidad. Desde el enfoque sistémico, analizar la relación educativa desde este nivel de observación nos permitirá comprender sus transformaciones, a partir de los cambios introducidos en otros sistemas sociales: demográficos, familiares, socioculturales y políticos.

A modo de síntesis, entendemos que las principales transformaciones que han afectado a la estructura de la relación educativa han afectado a dos dimensiones:

- *Composición.* Toda relación educativa está expuesta a las influencias de este elemento. Este constructo se refiere a la población que conforma la relación educativa. El paso de una educación selectiva a una educación comprensiva e inclusiva ha transformado el quehacer docente, no sólo en relación con las prácticas de aula, sino también con las acciones educativas a dinamizar más allá de dicho espacio. La heterogeneidad de los grupos de clase explicados por el fenómeno migratorio y el enfoque inclusivo de la educación, impone transformaciones en la relación educativa exigiendo, por parte de las instituciones escolares y las prácticas docentes, reinterpretar los roles y vertebrar nuevas propuestas organizativas para el trabajo cotidiano con los estudiantes. Las competencias psicopedagógicas de los docentes para la gestión del aula, la colegialidad con las familias y con otros actores claves del entorno en la vida del aula y del centro, requieren de la creación de una diversa red de apoyos para los alumnos con trayectorias familiares, culturales e individuales diversas (inmigrantes, necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje y necesidades de apoyo educativo) (Benvenuto, 2011, p.65). De ahí, nuevas necesidades formativas en la profesión educativa, especialmente las relacionadas con la competencia intercultural, la competencia emocional y la competencia interpersonal (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).
- *Territorialidad.* Este elemento define las “fronteras físicas”, que no simbólicas o vinculativas (compromiso, afectividad, proximidad, etc.) de la relación educativa. La generalización de las tecnologías de la información y, en especial, de las redes sociales, condicionan



la dinámica relacional del profesorado con los estudiantes. Las relaciones educativas en la actualidad están mediatizadas por el soporte tecnológico. Son relaciones que pueden dinamizarse, aunque también, obstaculizarse en la realidad virtual.

En este sentido, recientes estudios sobre el uso de las redes sociales por parte del profesorado y los estudiantes indican que son muy pocos los alumnos que utilizan las redes sociales como herramienta para estudiar o realizar actividades escolares, a pesar del potencial educativo que estas herramientas encierran para promover la colaboración entre iguales (Solano Fernández, González Calatayud y López Vicent, 2013). Estudios que han analizado las interacciones profesorado-estudiantes a través de Whatsapp (Rosenberg y Asterhan, 2018) y Facebook (Hershkovitz y Forkosh-Barush, 2013; Froment, García González y Bohórquez, 2017) concluyen que su uso como herramienta de comunicación entre profesorado y estudiantes no está muy generalizada y que un uso inapropiado de esta herramienta por parte del profesorado puede afectar a la credibilidad de aquél como profesional, en función de los contenidos que decida compartir con los estudiantes.

A pesar de que la interacción social a través de los dispositivos móviles y las redes sociales impone cambios en las formas, usos y frecuencia de la interacción profesorado-estudiantes y con otros agentes educativos (compañeros de trabajo, familias, entidades y organizaciones del entorno próximo a los centros), la interacción profesor-estudiantes sigue siendo hasta hoy, básicamente presencial. Al mismo tiempo, aunque las investigaciones han demostrado que el uso de las redes sociales (Tuenti y Hi5 para Secundaria, y Facebook para los niveles de educación Superior) mejora la calidad de las relaciones interpersonales entre iguales, profesorado-familias y profesorado-estudiantes (Lai y Gwung, 2013) su uso sigue siendo controvertido en el contexto académico (Asterhan y Rosenberg, 2015). Como señalan las conclusiones de Gao, Yan, Liangy Mo (2017) sobre el uso de los dispositivos móviles en las aulas y en los centros escolares, profesorado, estudiantes y familias expresan ideas contrapuestas: los estudiantes y los profesores valoran el potencial educativo que estos dispositivos encierran, especialmente para la mejora de la motivación y de la colaboración entre iguales, mientras que las familias alertan sobre las dificultades que tienen para que sus hijos usen adecuadamente el móvil y que no interfiera en sus tareas académicas. No obstante, existe unanimidad en la opinión de profesorado, familias y los propios estudiantes, en alertar de los posibles riesgos que encierra un uso inadecuado de los móviles en el contexto escolar, especialmente, en el aula, por los riesgos asociados a las distracciones y comportamientos disruptivos en el grupo-aula (Ottenbreit-Leftwich, Glazcwski, Newby y Ertmer, 2010).

#### 4. LA RELACIÓN EDUCATIVA DESDE UNA LECTURA MICROSISTÉMICA

Analizar la relación educativa desde una lectura microsistémica nos permite conocer los procesos interactivos que se dan en su interior. En este epígrafe se tomará como unidad de análisis las relaciones que mantiene el profesorado con los estudiantes, excluyendo deliberadamente las posibles y necesarias relaciones que el profesorado mantiene con otros actores educativos, entre ellos: equipos de trabajo, familias, y comunidad.

Desde una perspectiva microsistémica, la relación educativa implica la emergencia de procesos comunicativos e interactivos que suscitan, tanto para profesorado como estudiantes, un sinnúmero de reacciones emocionales y pautas de interacción entre ambos que se van modificando en el curso de la relación (Belenkova, 2016). Estos procesos ocurren tanto dentro, como fuera del aula, aunque es en esta última donde de modo más específico estos procesos se pueden distinguir

con mayor precisión. Son procesos además singulares y cambiantes en el tiempo (Gehlbach, Brinkwort y Harris, 2011).

Asimismo, al hablar de relación educativa desde la mirada microsistémica y desde la profesión docente, nos referimos a las transacciones emocionales, motivacionales, cognitivas y vincu-lativas que se suceden en el espacio aula entre profesorado y alumnos y entre los propios alumnos y sus iguales. De la calidad de dichas interacciones dependerá el bienestar subjetivo tanto del profesorado como de los estudiantes, así como también la consecución de metas formativas e instruccionales (Dei, 2017).

Hattie (2009) evidenció en el meta-análisis llevado a cabo que la variable “relación educativa” alcanzaba una  $d=0,72$ , lo que la convierte en un factor explicativo importante del aprendizaje de los estudiantes. Junto a este factor, la variable “profesorado”, analizada a partir de los atributos personales y destrezas del docente, alcanzaría un mayor poder explicativo del aprendizaje estu-diantil, con un tamaño efecto de  $d= 0,75$  (claridad),  $d= 0,61$  (no etiqueta a los alumnos),  $d=1,09$  (credibilidad) y  $d=1,29$  (habilidad para evidenciar los progresos de los estudiantes mediante feed-back formativos). Estudios meta-analíticos posteriores han confirmado además la influencia de la variable “relación educativa” en el rendimiento académico y en el interés, esfuerzo y compromiso del estudiante (Roorda, Koomen y Spilt, 2011; Quin, 2017).

Los resultados de PISA 2015 (OECD, 2017) han ofrecido datos interesantes sobre la expe-riencia emocional de los escolares en el contexto escolar. El Informe PISA para España (2017) arroja los siguientes resultados: deberes y exámenes son, para los alumnos españoles, una notable fuente de ansiedad, más que una motivación para aprender. Un 74% de los escolares declaran sentirse muy preocupados por la dificultad de los exámenes y para un 88% es motivo de preocu-pación “sacar malas notas”, porcentajes más acusados en chicas que en chicos. PISA 2015 ofrece evidencias que la ansiedad está negativamente relacionada con el rendimiento, sea en ciencias, matemáticas o lectura (OECD, 2017, p.16). La calidad de las relaciones que establezcan profesores y estudiantes, así como el ambiente de aula creado, pueden contribuir a disminuir los niveles de ansiedad ante el estudio, aumentando la confianza y motivación por el trabajo escolar.

#### 4.1. La calidad de la relación educativa

A pesar de la dificultad a la hora de definir qué se entiende por *calidad* en una relación edu-cativa, las investigaciones que se han ocupado de indagar acerca de este constructo nos permiten afirmar que una relación educativa de calidad es aquella que satisface necesidades psicológicas básicas, universales y genuinas del ser humano (autonomía, competencia y vinculación), se orienta al desarrollo global de los aprendices, asegura y promueve un clima de seguridad, confianza y respeto (inter e intragrupal) con los alumnos y el grupo, y promueve expectativas positivas en los estudiantes. Estos indicadores son pertinentes tomando como referencia la perspectiva del estudiante. Desde la perspectiva del profesional docente, la calidad de una relación educativa se evalúa a partir de otros criterios, aun cuando no necesariamente opuestos a los primeros. Grosso modo, tienen que ver con la gestión del grupo de alumnos (convivencia y disciplina), la credibi-lidad del docente y el ambiente colaborativo, amigable y respetuoso que presida el trabajo diario en el aula. El Informe TALIS 2013 (OECD, 2014) evidenció que el clima de aula se ve afectado principalmente por el grado de heterogeneidad existente en el aula y por la experiencia docente. Los profesores experimentados que trabajan en centros de secundaria son más competentes que los menos experimentados en gestionar un ambiente positivo de trabajo en el aula. También evidenció que los profesores con mayores habilidades para crear ambientes positivos de aula

confiaban más en sus habilidades para gestión del grupo y para responder a las necesidades de sus estudiantes (OCDE, 2016). Hallazgos, por otra parte, que confirman los estudios más recientes sobre esta temática (Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner y Trautwein, 2018; Prewett, Bergin y Huang, 2018).

## **4.2. La relación educativa y la atención a la diversidad: retos para la profesión educativa**

La realidad de las aulas actuales se caracteriza por la diversidad que coexiste en su interior. La respuesta educativa que profesorado y centros educativos ofrezcan a la diversidad se considera un indicador de calidad de la enseñanza.

Una relación educativa al servicio de la inclusión asume la diferencia como un recurso y un valor inherente en el proceso educativo y diseña e implementa acciones dirigidas a estudiantes con trayectorias, intereses, motivaciones, aptitudes y ritmos distintos. En este sentido, una relación educativa al servicio de la inclusión que dé respuestas a la diversidad del alumnado, es una relación orientada a la personalización del ambiente de aprendizaje y a la construcción de ambientes inclusivos de aprendizaje.

El enfoque de educación inclusiva brinda una nueva manera de entender y dinamizar la relación educativa. Supone, por parte de los profesionales de la educación, y, en concreto, del profesional docente, un cambio de percepción y de actitud y un nuevo estilo de gestión (léase, liderazgo) del grupo de alumnos. El cambio de percepción supone ampliar la mirada a todos los estudiantes, individualmente considerados, en lugar de grupal o normativamente, ya que la educación inclusiva va dirigida a todos los escolares y no sólo a aquellos con necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje, o aquellos que requieren apoyo educativo por altas capacidades intelectuales, o que precisen de acciones de carácter compensatorio<sup>26</sup>. El cambio de actitud implica adoptar una actitud empática y autocrítica con las expectativas y metas que el profesorado espera de la relación educativa. Los cambios que implican dinamizar, de modo inclusivo, el grupo de alumnos afectan a nuevas prácticas educativas que hacen de la agencialidad y la coagencialidad sus principios vectores.

### *4.1.1. Personalizar el ambiente de aprendizaje: un primer reto para la profesión educativa*

Entendiendo el ambiente de aprendizaje como el resultado de las interacciones que se producen en dicho medio y que comprenden, los procesos comunicación que se generan, los roles, límites a la acción (grupal o individual), los criterios para las actividades que se realizan, además de la disposición y organización espacial; y asumiendo por “personalizar”, a la acción o efecto de responder, desde los procesos educativos e instructivos a las necesidades psicológicas, estilos y ritmos de aprendizaje de cada aprendiz, dando así respuesta a las diferencias de cada educando, entendemos que la personalización del ambiente de aprendizaje, de acuerdo con la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985) y la teoría cognitivo social de Bandura (2000), se consigue cuando el ambiente de aprendizaje dinamizado por el profesorado logra satisfacer las

---

<sup>26</sup> Léase, escolares que pueden ver ralentizada u obstaculizada su trayectoria académica debido a su historia personal, familiar y/o social; una escolarización irregular por periodos de hospitalización o de atención domiciliaria, por pertenencia a familias empleadas en trabajos de temporada o que desempeñan profesiones itinerantes, por cumplimiento de sentencias judiciales que afectan a la asistencia regular al centro educativo, por absentismo escolar en origen o en destino, o por incorporación tardía al sistema educativo (Junta de Andalucía.s.f).

necesidades de *autonomía*, *vinculación* y *competencia* de los estudiantes. Un ambiente de aprendizaje, en suma, que logre generar sentimientos de autoeficacia personal en los estudiantes, que les permita realizar elecciones (niveles de logro, recursos, ritmos, actividades, etc.), en lugar de “ejecutar instrucciones” y “acatar normas” (con frecuencia, percibidas por los estudiantes más desafiantes como impuestas y, por lo tanto, vulneradas) y que propicien relaciones interpersonales amigables con el grupo de iguales y con sus profesores o educadores.

#### 4.2.2. *Crear ambientes de aprendizaje inclusivos: un segundo reto para la profesión educativa*

El segundo reto que consideramos importante para la profesión educativa es el de capacitarla para dinamizar ambientes de aprendizaje inclusivos. Apoyándonos en las aportaciones de Booth y Ainscow (2015) para la educación inclusiva, consideramos de interés para la profesión pedagógica y, en consecuencia, para su formación y desarrollo profesional, capacitar a los educadores profesionales, docentes y no docentes, en impulsar prácticas coherentes con una cultura inclusiva. Un ambiente de aprendizaje inclusivo es aquel que se orienta a la participación de todos los educandos, valora los aprendizajes formales e informales de los sujetos, apoya la colegialidad para toda la comunidad educativa y refuerza las relaciones de los centros e instituciones educativas con la comunidad. Al mismo tiempo reflexiona y cuestiona sus actitudes y potenciales sesgos cognitivos a fin de erradicar o, al menos, minimizar cualquier barrera que obstaculice el aprendizaje de cada escolar. La creación de este ambiente requiere no sólo competencias interpersonales, sino también críticas y reflexivas mediante las cuales dilucidar hacia qué modelo de escuela, educación y sociedad orientar sus acciones<sup>27</sup>.

## 5. FORMAR PARA LA RELACIÓN EDUCATIVA

El informe *La crisis mundial de la educación* (Coombs, 1968) afirmaba que la esencia de la crisis mundial era el desfase entre los sistemas educativos y sus respectivos entornos. Remarcaba la gran distancia existente entre los contenidos educativos y las necesidades de los estudiantes, el desajuste de la educación y las necesidades sociales, la inadaptación entre educación y ocupación, y las desigualdades educativas entre diversos grupos sociales.

Transcurridos veinte años del informe, el mismo Coombs publicó *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales* (1986), donde ya en el primer capítulo plantea los “nuevos aspectos de una vieja crisis” donde revisa y actualiza el concepto de la educación traspasando lo formal para acceder a la educación no formal, superando la fase de escolarización.

Desde todos los ámbitos, académicos, políticos y sociales se considera a la educación como un instrumento esencial para el desarrollo de toda sociedad, pero cada vez necesitamos más de la creación de nuevos medios y entornos educativos que den respuesta a las necesidades reales de la escuela como un medio más de la estructura formal hasta llegar a la totalidad de las comunidades que forman parte del entorno del individuo.

### 5.1. La formación del educador profesional en una sociedad cambiante

Los estudiantes de nuestras universidades como futuros educadores profesionales, desde la educación Infantil hasta la Universidad, e incluyendo el concepto de “Educación a lo largo

---

<sup>27</sup> Existen similitudes en los planteamientos y en el abordaje práctico de creación de ambientes de aprendizaje inclusivo con los formulados por los Consejos de Infancia y Adolescencia para promover la participación infantil. Vid. Llena Berñe y Novella Cámara (2018).

de toda la vida”, deben estar formados para realizar funciones integradoras sumando los conocimientos, ordenando las ideas, clarificando las situaciones de estos procesos de aprendizaje hacia la valoración crítica de los entornos educativos formales y no formales, sus metodologías y materiales.

Como se deduce de lo expuesto en epígrafes anteriores, uno de los objetivos de la formación dentro de un proceso de relación educativa debe ser la orientación hacia un sistema de valores para la convivencia, la democracia, la libertad y el respeto a la individualidad personal en todas sus dimensiones.

El sistema capitalista neoliberal ha convertido la escuela en una máquina seleccionadora mientras intentaba ofrecer la igualdad de oportunidades, aspecto que ha provocado que la educación se mida en función de la meritocracia, se abren unas posibilidades y se cierran otras según los diplomas, títulos, currículums y cualificaciones. De esta forma el sistema descalifica una gran parte de los alumnos, mientras en la reorganización capitalista del trabajo también existe un proceso de descalificación de los trabajadores que pierden protagonismo en pro de las máquinas.

Actualmente el sistema educativo no responde a las transformaciones económicas, sociales y culturales de nuestra sociedad, porque está condicionado, como nos indica Renau (1989), por una economía vacía de humanismo que explora y divide a los colectivos sociales. El autor plantea este análisis durante el debate de la reforma educativa LOGSE, pero sus palabras se pueden situar en nuestra realidad actual (Pujolàs, 2015).

Tomando como referencia la última de las premisas señaladas, uno de los principales objetivos de la educación y de la formación es el de ayudar a las personas en su proceso de crecimiento, respetando sus ritmos de vida y aprendizaje, acompañando, acogiendo, mostrando y aprendiendo a escuchar, se deduce que la formación de los educadores profesionales, docentes y no docentes, habrá de potenciar aquellos aprendizajes que faciliten este crecimiento desde lo interior a lo exterior, y desde lo individual a lo grupal, para afrontar sin miedos ni complejos nuestras propias debilidades y fortalezas.

Es por ello que podría afirmarse que el educador profesional habrá de encontrar el punto de equilibrio entre las convicciones personales y las de los demás, generando climas de confianza.

## **5.2. Repensar el contenido de la formación**

Diversos autores nos conducen a repensar la educación y, con ello, también la formación del educador profesional. Autores como Bueno (2017), a través de sus trabajos sobre neurociencia y educación, nos plantea el reto de realizar actividades de aprendizaje que sean integradoras e integradas, transversales y contextualizadas, ya que de esta forma se consiguen activar más redes neuronales que favorecen el propio aprendizaje. Afirma que este aprendizaje debe ser placentero, ya que es una buena forma de dejar huella en el cerebro desde una perspectiva positiva, de esta forma el cerebro relaciona el aprendizaje con algo positivo provocando que el aprender sea un acto placentero.

Otra característica importante que se plantea ya en muchos proyectos educativos, hacen referencia a la educación emocional, al cómo las emociones influyen en nuestros procesos de aprendizaje, habida cuenta de que las emociones continúan siendo el elemento multiplicador de la ecuación del aprendizaje (Bueno, 2017).

En una línea similar, Capdevila (2015), en el diálogo que mantiene con la pedagoga y orientadora Eva Bach, comenta que la educación es algo que ya tenemos dentro; es el tesoro que cada uno tiene, y los verbos que la definen son: orientar, cuidar, abonar, fertilizar, acompañar,

reafirmar, reconocer y respetar el tiempo, las necesidades, las potencialidades, los momentos, las limitaciones y las emociones.

El acompañar en todo el proceso de crecimiento y aprendizaje de la persona resulta clave no sólo en la infancia, sino que se extiende también a la tercera edad, ya que en todas las etapas de la vida, las personas necesitan sentirse apoyadas. Las acciones de acompañamiento constituyen un elemento más de la educación emocional. Y es que para poder aprender, primero uno debe estar bien consigo mismo.

La proximidad hacia los sujetos destinatarios de la acción y la forma en que los miramos, facilitará al educador profesional y al docente conocer su propia percepción de lo que aprenden, el proceso de aprendizaje y cómo construyen su identidad. Para ello, existen metodologías que lo favorecen como son el trabajo cooperativo y aprendizaje colaborativo ya que está demostrado que proporcionan más placer social y que permiten consolidar los aprendizajes de manera más integrada y eficiente.

Al definir metodologías como algo nuevo e innovador, Luri (2015, p.103) nos plantea una reflexión aportando datos de Cataluña: “Cuando se pregunta por sus metodologías, alrededor del 90 % de los maestros se declaran constructivistas, pero el mismo porcentaje utiliza libros de texto en clase. El 95 % de los profesores de secundaria se consideran satisfechos con su trabajo, pero no llega al 7 % los que elegirían para sus hijos la profesión docente”.

En muchos casos, se habla de innovación cuando realmente lo que se está haciendo es recuperar prácticas que han quedado en el olvido, igual que suprimir pupitres, pizarras y libros, no es suficiente para ver innovación. La innovación verdadera implica un cambio de trayectoria de todas las instituciones educativas y no presentar experiencias descoordinadas para los alumnos. La fragmentación y la flexibilidad de los espacios creando verdaderos ambientes educativos y reestructurando el sistema rompiendo su verticalidad y potenciando un trabajo que se active más entre iguales, con un docente más organizador del entorno que transmisor de contenidos, beneficiaria y mejoraría los procesos y resultados de aprendizaje como ocurre en Finlandia, país en el que no tienen prisa para escolarizar.

La obra de Bain (2005) nos presenta una serie de historias que describen ejemplos de profesores y alumnos que descubren nuevas ideas y reconocen las propias mientras se plantean retos y suscitan respuestas apasionadas. La lectura de este libro destaca dos elementos importantes: que el aprendizaje importa, y que los estudiantes pueden aprender.

Desde otras perspectivas pedagógicas, como lo que representó la Escuela Nueva de finales del S.XIX cuando Ferrière ilustraba cómo el docente podía crear la necesidad hacia el aprendizaje para generar interés en el alumno y conseguir un éxito educativo, hasta la actualidad, cuando entra a formar parte de nuestro vocabulario el concepto “motivación”, tomando como referencia el trabajo de Bueno (2017), repensar la formación docente desde la relación educativa implica promover dinámicas motivacionales que redunden positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta que:

“para motivar hay que generar necesidades y dejar escoger” (p.130).

“para motivar hace falta saber que hay obstáculo a superar, pero es necesario que se perciban con optimismo” (p.132).

“La motivación favorece que se tomen decisiones proactivas” (p. 133).

“La motivación debe incluir los aspectos emocionales y la búsqueda de novedades, y también los aspectos sociales” (p.134).

Debemos ocuparnos de la motivación sin llegar a la desmotivación para conseguir la implicación del alumno en su propio proceso de aprendizaje.

Para conseguir la motivación de forma creativa y que dé respuesta a las necesidades de nuestros alumnos en cualesquiera de las etapas educativas se debe conseguir el cuestionar dogmas, romper límites intelectuales, reconocer patrones que están escondidos, observar el entorno de forma crítica y analítica abordándolos con placer.

En la universidad también se proyectan metodologías de aprendizaje para mejorar la formación de nuestros profesionales de la educación con aprendizajes basados en problemas *problema based learning* (PBL) a través del cual los estudiantes han de involucrarse de forma activa en su propio aprendizaje; el *trabajo por proyectos*, siendo sus precursores John Dewey y William Heard Kilpatrick; la *práctica reflexiva* que desarrolla una indagación realizada por los estudiantes y el profesorado, de forma colaborativa para mejorar el proceso de formación a través de la descripción de la experiencia, la reflexión y análisis, abstracción y aplicación de conceptos y principios de la propia práctica.

Entendemos que debemos dejar el enfrentamiento de lucha entre el discurso profesional y el discurso de la vida. Para ello, hay que reducir la velocidad de aprendizaje para conseguir encontrar puntos de reflexión y debate de cada uno de los procesos de crecimiento de la persona.

Un ejemplo de práctica en este ámbito podría ser el Aprendizaje Servicio (APS) para potenciar la conexión entre universidad y necesidades sociales; es una forma de incorporar el compromiso cívico en los estudiantes; mientras el alumnado realiza su aprendizaje realiza a la vez un servicio a la comunidad a través de un proyecto concreto.

El texto de la contraportada de Prats (2019) puede servirnos como una conclusión de este apartado:

Si ens quedem clavats en una educació del passat, no satisfem les necessitats i els anhels de les criatures d'avui; com tampoc no ho fem si eduquem només pensant en el present efímer. L'escola ha de ser un espai de reconversió de les inquietuds personals en compromisos col·lectius. Educar per al futur és educar en la incertesa. I això ens obliga a un estadi d'alerta permanent. Decidir avui sobre l'acollida d'immigrants, sobre la transició a les energies renovables o sobre compartir el saber són decisions pedagògiques perquè tenen voluntat educadora. Defineixen un model de societat i defineixen el que volem ser.

*Al capdavall, l'escola importa.*

## 6. RELACIONES EDUCATIVAS INCLUSIVAS Y DEMOCRÁTICAS: ORIENTANDO LA PRÁCTICA

Decía María Montessori que la primera tarea de la educación consiste en agitar la vida y dejarla libre para que se desarrolle. Primero, conmovemos a nuestro alumnado para implicarlo activamente en su proceso educativo. Y después, cuando la agitación mental o afectiva en el aula está conseguida, trabajar el respeto: "...y dejarla libre para que se desarrolle". Solamente de esta manera podemos dedicar nuestros esfuerzos como educadores para acompañar al alumnado en su construcción como personas.

Y es en el marco de este respeto por el otro y en este espacio, el de la agitación, donde encuentran su sentido y se han de mover las prácticas educativas que ejemplifican otros modos de interactuar y relacionarse acordes con la construcción de sociedades democráticas justas e inclusivas. Otros modos de interactuar y relacionarse con el alumnado, con los compañeros y



compañeras, con las familias y el entorno desde las claves de una educación inclusiva, de calidad, más “humana” y respetuosa con todo el mundo. Partimos de una concepción de la educación y la escuela como herramientas de transformación personal y social hacia la equidad y la justicia social. Es en este camino de transformación donde situamos la relación educativa y las prácticas educativas tendentes a promoverlas. La finalidad de este apartado es desvelar los principales hitos que orientan las prácticas educativas inclusivas y democráticas para promover relaciones educativas de calidad e identificar los principales movimientos o corrientes educativas que las engloban.

De acuerdo con la penúltima premisa que se asume en la ponencia, para trabajar la relación educativa hay que partir de una visión relacional del hecho educativo. Nos educamos o educamos siempre en relación a alguien o a algo: un objeto de conocimiento, el saber, nosotros mismos, los otros o el medio. Aunque dentro de este quehacer humano, como seres sociales, privilegiamos nuestra relación con las demás personas. Un proceso que en esta ponencia ubicamos de manera principal en la escuela, por ser el lugar que, a decir de Bárcena (2018, p.75), “[...] permite que profesores y alumnos estudien juntos, y con ello se dan la oportunidad para que cada uno descubra el tipo de ser humano que quiere llegar a ser. No interactuamos con máquinas, sino con sujetos dotados de una biografía”.

Para Postic (1979/2001, p. 18):

la relación educativa es el conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el educador y los educandos, con el fin de alcanzar los objetivos educativos, dentro de una determinada estructura institucional, relaciones que tienen características cognitivas y afectivas identificables, que tienen un curso y que viven una historia.

Una historia encaminada a construirnos como personas y como grupo, a explorar los límites y los entresijos de la convivencia humana, a conocernos y dejarnos conocer, a sentir curiosidad por lo humano y lo que nos humaniza, a entender que nuestra existencia como grupo va unida a la del planeta que nos acoge (Morin, 2001). La escuela, cuando proporciona prácticas educativas que promueven relaciones educativas justas, solidarias y respetuosas con uno mismo, con los demás y con el medio, se convierte en el refugio de lo humano y de la igualdad entre las personas. Una relación que resulta esencial para encarar una vida digna puesto que está en la base de nuestros aprendizajes, de aquellos que nos ayudan a construirnos como personas en relación con los otros y con el medio. Y más, si nuestro objetivo es formarnos para construir, habitar y desarrollar sociedades justas e inclusivas, pues como señalaba Dewey (1995), la escuela debe ser ese *locus amoenus* donde vivir y practicar la democracia en primera persona.

El tipo de relaciones sociales que se dan en el aula dependen, en gran medida, de las propuestas de enseñanza, de cómo se organicen y dispongan los espacios para el aprendizaje, de los materiales y recursos con los que interactuemos, de las finalidades educativas y la porosidad de las paredes de la clase. Pero de la misma manera, están también sujetas a la forma en que entendemos qué significa ser maestros o maestras y a como ejercemos nuestro magisterio: “educar es un misterio y el educador llega a ser el maestro de ese arte tan difícil que consiste en ayudar a desarrollar la personalidad de los humanos” (Martín Patino, 2004).

Formar para la relación educativa implica tanto al alumnado individual como en grupo y al profesorado, pero también a la familia y al resto de agentes del territorio. Desde esta dimensión comunitaria, como subraya Ouellet (2015, p. 9), “la relación educativa enfatiza, entre otras cosas, el encuentro, la comunicación y el aprendizaje de la convivencia”. La relación educativa es un proceso que suele responder a un guión que recorre los principales puertos de la comunicación



humana: empieza con el encuentro y la acogida a los nuevos miembros del grupo, continua con el desarrollo del tema que en cada momento nos ocupa, su acompañamiento, y finaliza con una separación: “[...] es precisamente responsabilidad de los maestros animar a sus discípulos a que se separen de ellos para que adopten sus propios caminos” (Bárcena, 2018, p. 83). Y, entre medio, el proceso de acompañamiento se encuentra plagado de intensas, diversas e inquietantes formas de relación con uno mismo, con los demás y con nuestro entorno. Pues bien, en este epígrafe realizamos una aproximación a las prácticas educativas que, desde ese lugar privilegiado que es la escuela y partiendo de una lectura microsistémica de la relación educativa, nos invitan a construir nuestra identidad y nuestras relaciones desde un punto de vista inclusivo y democrático.

Enseñar significa, en primera instancia, mostrar, exhibir, exponer, no ocultar. El docente al enseñar, se expone, se enseña. Y al enseñarse nos muestra su relación con el aprendizaje. Se enseña mostrando su relación tanto con el saber (Contreras, 2010; Rancière, 2002), como con los otros (Bárcena y Mèlich, 2000), exhibiendo una relación sujeta a cambios y a un continuo devenir. “Si esto es lo más valioso que el docente puede enseñar, quiere decir que no entendemos el acto educativo como un acto de transmisión de verdades finitas e inalterables, sino un acto abierto al diálogo con el saber y al encuentro con los otros” (García, 2018, p. 10). Y desde esta perspectiva, para construir los aprendizajes en el aula resulta imprescindible visibilizar el lugar desde el que hablamos. Las prácticas educativas que partiendo de las biografías personales e historias de vida (Moriña, 2016), las genealogías y los saberes situados (Cima, 2017; Lave y Wenger, 1991), posibilitan compartir la alteridad, nos permiten desarrollar este tipo de experiencias.

Mostrarse es el primer paso en la búsqueda de la argamasa sobre la que edificar las relaciones personales en sociedades inclusivas y democráticas. Mostrarse es la primera condición sobre la que construir el encuentro. Necesitamos mostrarnos a los demás para ser tomados en consideración y necesitamos que los demás también se muestren para reconocerlos con el debido respeto que como personas todos y todas merecemos. No existe la inclusión sin reconocimiento de la alteridad y respeto. Para Thoilliez, (2019, pp. 305-306), “respetarse, ser respetado y respetar son los hilos que tejen las relaciones sociales y la estructura la proporciona el respeto mutuo: una situación de reciprocidad en la que quien recibe respeto lo concede y viceversa”. Reconocimiento y respeto constituyen, para esta autora, “dos experiencias fundantes que ofrecen el tiempo y el espacio escolares para el desarrollo de prácticas morales fundamentales para dar posibilidad, continuidad y extensión a la democracia” (ibíd. p. 298). Educar en y mediante las prácticas morales deviene de esta forma en una de las vías privilegiadas para trabajar los componentes básicos sobre los que estructurar las relaciones educativas en sociedades democráticas y construir nuestras identidades. “Asumir como prácticas morales del aula las aproximaciones conceptuales sobre el reconocimiento y el respeto [...], es tener el empeño de conseguir que los alumnos, todos, especialmente los últimos, salgan adelante a través de, entre otras prácticas, la de integrarse en estructuras de participación comunitaria donde recibir el reconocimiento y el respeto de quienes los rodean” (Thoilliez, 2019, p.309). Como señala Cima (2012, p. 8), desde la Pedagogía del encuentro y la mediación intercultural, “[...] el concepto de «identidad» no se puede reducir a una raíz, sino que se encuentra en la Relación”.

Para desarrollar relaciones educativas inclusivas y democráticas, hay que partir de la pedagogía del encuentro para continuar con el acompañamiento y la promoción de la autonomía. Como apuntaba Freire (2003), desde un punto de vista crítico, nuestro objetivo debe consistir en crear las condiciones para que nuestro alumnado en sus relaciones educativas con sus iguales y su profesorado, pueda ensayar la experiencia de reconocerse como sujeto y asumirse como protagonista de su propia historia.

Existen propuestas educativas que profundizan en este tránsito personal y comunitario, y ponen el acento en el valor de la diversidad como potencial humano. Como señala Ouellet (2015), muchas estrategias de intervención a privilegiar para favorecer la relación educativa se inscriben en las corrientes pedagógicas calificadas de inclusivas o universales. La educación intercultural inclusiva demanda una nueva visión del hecho educativo en la que se respete la diversidad en cualquiera de sus manifestaciones y se luche contra todo tipo de desigualdad y exclusión (Kincheloe y Steinberg, 1999). Inclusión, interculturalidad, democratización y territorialización constituyen los ejes sobre los que se estructuran estas prácticas educativas y que entroncan con los principios de la educación intercultural inclusiva (Echeita y Ainscow, 2011; Aguado y Ballesteros, 2015) y la participación comunitaria y democrática (Muñoz, 2011).

La literatura científica sobre procesos participativos emprendidos desde estos enfoques señala la cultura colaborativa, el liderazgo inclusivo, la transformación social y las prácticas democráticas como elementos clave que aumentan la autonomía de la comunidad educativa para gestionar el cambio hacia la idea de una escuela comprometida con el cambio y la justicia social (Moliner, Traver, Ruíz y Segarra, 2016). Las personas y colectivos implicados mejoran sus habilidades para tomar decisiones pedagógicas complejas por lo que se convierten en protagonistas de los procesos de decisión escolar (Gale y Densmore, 2007), que acaban siendo colaborativos. Este tipo de gestión colaborativa facilita la promoción en la escuela de relaciones educativas inclusivas, policéntricas, formativas y éticas (Paquet, 2011), que son las que están en la base de los proyectos educativos inclusivos y democráticos. De este modo, una escuela democrática permite vivir la democracia activamente (Apple y Beane, 1997) y en ella el profesorado se concibe como un investigador comprometido que trabaja de manera coordinada con otros agentes comunitarios en la identificación, análisis y solución de los problemas de su entorno y promueve relaciones educativas orientadas a este fin social (Gale y Densmore, 2007).

Como ejemplos de prácticas educativas desarrolladas desde un enfoque educativo democrático, intercultural e inclusivo, contamos con los antecedentes internacionales de proyectos de transformación escolar de orientación intercultural inclusiva, como el Halton Project (Stoll y Fink, 1999) y el modelo de Ecole Communautaire Citoyenne (FNCSF, 2011) en Canadá, el Accelerated Schools Project (Levin et al., 1993) en Estados Unidos, o el proyecto Improving the Quality of Education for All (IQEA) (Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 2001; Ainscow, 2001). En el ámbito nacional destaca la formación del profesorado para liderar escuelas interculturales inclusivas (Essomba, 2006), el diagnóstico de contextos educativos interculturales (Aguado, Ballesteros y Malik, 2003); la red de Comunidades de Aprendizaje (Alcalde et al., 2006), la red de escuelas inclusivas (Echeita, 2006) y el proyecto de escuelas democráticas “Proyecto Atlántida” (1998, 2001).

Coincidimos con Thoilliez (2019, p. 307), al entender que el objetivo de estas propuestas educativas debe ser “extender y hacer crecer las experiencias de reconocimiento, propias también de comunidades democráticas donde [...] las interacciones deben regularse por relaciones solidarias y simétricas”. Para que el cambio escolar se produzca realmente es necesario fomentar culturas y relaciones colaborativas (Benjamin, 2002). El paso de una cultura individualista a una cultura colaborativa tiene tres elementos clave que emergen del análisis de las experiencias de escuelas en transformación: la asunción colectiva del proyecto, la pluralidad de voces desde la tolerancia y la empatía, y la transparencia informativa que incluye confianza y co-responsabilidad (Traver, Sales y Moliner, 2010). El aprendizaje cooperativo y el diálogo igualitario se convierten en dos recursos educativos de primer orden para esta finalidad. Para posibilitar una construcción cooperativa de los conocimientos, la igualdad, la diferencia y el diálogo deben erigirse en los

componentes básicos de los contextos relacionales de convivencia y aprendizaje en la escuela. Las prácticas educativas cooperativas necesitan trabajar tanto la formación y cohesión de los grupos de trabajo como diseñar contextos de aprendizaje en los que podamos ejercitar la cooperación como estrategia de aprendizaje y de relación educativa (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Pujolás, 2008; Traver y Rodríguez, 2011).

Cuando hablamos de que alumnos diferentes deben aprender juntos hacemos referencia a que un grupo cooperativo debe responder a una filosofía inclusiva (Pujolás, 2008; Traver y Rodríguez, 2011), solidaria (Traver, Aguirre y Moliner, 2018) y democrática (Gozálvez, Traver y García, 2011). Desde una mirada inclusiva, las propuestas de trabajo cooperativo, al generar interdependencia entre los componentes de un grupo, posibilitan una mayor comunicación entre ellos y una más justa distribución del poder, así como un apoyo más eficaz al desarrollo de actitudes positivas hacia los compañeros y compañeras. Desde la cultura de la solidaridad, la acción cooperativa se fundamenta en la compasión, el reconocimiento del otro como persona que posee capacidades y potencialidades en sí misma, y la universalización como tendencia de nuestros actos. Además, como señalan Gozálvez, Traver y García (2011), el aprendizaje cooperativo supone una metodología idónea para el despliegue de una ética democrática que ejemplifica la renovación pedagógica que exigen las sociedades plurales y participativas.

La importancia de los iguales en el trayecto educativo a realizar en la escuela es fundamental. Descubrir y compartir la alteridad resulta una asignatura vital para formar ciudadanos y ciudadanas democráticas. Trabajo que podemos desarrollar desde la potencialidad que entrañan las acciones performativas. Como señala Jové (2017, p. 48), “[...] el arte deviene en un lugar interesante para resolver los problemas de alteridad”. Para esta autora, los lenguajes del arte contemporáneo ofrecen la posibilidad de conocernos, de profundizar en nuestro ser y darnos a conocer, de explorar la alteridad y relacionarnos con nuestro entorno, de leer el mundo y comunicarnos. Una posibilidad que nos permite avanzar en nuestro crecimiento personal de manera crítica y creativa. “Los encuentros en «Zona Baixa»<sup>28</sup> han permitido que pudiéramos aprender con los artistas contemporáneos y con sus obras y aprender a observar la sociedad actual a partir del proceso creativo, y que la creatividad, para nosotras y para ellas, futuras maestras, sea una herramienta imprescindible para devenir en maestras reflexivas, creativas, pero sobre todo críticas” (Jové, 2017, p. 51). Potencialidad que Jover y Sánchez, en su propuesta de *democratia ludens*, asocian al juego y a la pedagogía de la lentitud. “Como el arte y la poesía, el juego nos descubre a los otros, que hay otros con los que debo contar, que el mundo no acaba en mí. Me enseña a ponerme en el lugar del otro, a confrontar nuestros intereses sin ver en él o ella un peligro. Y esto es la esencia de una cultura democrática” (Jover y Sánchez, 2017, p. 303). Y en este juego del grupo necesitamos contar con el tiempo como aliado. Frente al tiempo instrumental que se consume rápidamente, que acaba siendo un obstáculo a superar, necesitamos vivenciar el tiempo escolar con otro valor, como un aliado que permite y facilita el desarrollo natural de las relaciones entre personas que comparten un mismo proyecto educativo. Nos referimos a lo que autores como Doménech (2009) señalan como “educación lenta”.

Finalmente, toda relación educativa que busque la promoción de la autonomía de los sujetos acaba con una separación. Y es que, como señala Bárcena (2018, p. 93), “[...] el acto educativo acarrea consigo el destino de la separación que acompaña la relación educativa (la de los padres

---

<sup>28</sup> *Zona Baixa* es un espacio expositivo que pertenece al proyecto “El museu és una escola” de la Universitat de Lleida. Se trata de un espacio de trabajo donde se realizan diversas intervenciones artísticas de arte contemporáneo con la finalidad de transformarlo en un espacio de aprendizaje para el estudiantado de las titulaciones de magisterio.

con sus hijos, la de los maestros con sus discípulos)". Una separación que, en primer lugar, hay que aceptar como condición necesaria e implícita al acto educativo. No puede haber educación en sentido radical, si no aceptamos la separación como un componente esencial y determinante de este proceso relacional. Y, al aceptar la separación, aceptamos y reconocemos al otro, a la otra como un ser autónomo e independiente (Barba, 2003). Pero si en el acto educativo resulta necesario aceptar la separación, este hecho por sí solo no es suficiente. Tenemos que prepararnos para ello y, en parte, en este camino llevamos ya algunos pasos dados. Los procesos de reconocimiento y respeto mutuo facilitan el éxito de esta transición que precisa de otras herramientas que empoderen a las personas para tomar conciencia crítica de su propia realidad y emitir juicios evaluativos y autónomos de la misma. En este sentido, las prácticas educativas estructuradas desde lo que Freire (2003) tildó como *Pedagogía de la autonomía* o los procesos de la evaluación participativa (Rodríguez et al. 2012; Segers y Dochy, 2001), nos permiten trazar este camino.

## REFERENCIAS

- Aguado, T. y Ballesteros, B. (2015). Investigando la escuela intercultural. Experiencias y resultados del grupo INTER. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades Interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 99-112). Madrid: Narcea.
- Aguado, T.; Ballesteros, B. y Malik, B. (2003). Cultural Diversity and School Equity. A Model to Evaluate and Develop Educational Practices in Multicultural Education. *Contexts, Equity & Excellence in Education*, 36 (1), 50-63.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusiva. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M.; Hopkins, D.; Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid, Narcea.
- Alcalde, A. et al. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., y Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126-136. doi:10.1016/j.learninstruc.2018.05.006
- Apple, M.W. y Beane, J.A. (comps) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Asociación Estatal de Educación Social-ASEDES (2007). *Documentos Profesionalizadores. Código Deontológico del educador y la educadora social*. Recuperado de <https://bit.ly/1j-vIXUc>
- Asterhan, C. S. C., y Rosenberg, H. (2015). The promise, reality and dilemmas of secondary school teacher-student interactions in Facebook: The teacher perspective. *Computers & Education*, 85, 134-148. doi:10.1016/j.compedu.2015.02.003
- Ayuste, A. y Payá Sánchez, M. (2014). La relación educativa con mujeres en contextos de prostitución: la dimensión pedagógica de la intervención. *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*. 17(1), 291-308. doi:10.5944/educxx1.17.1.10715
- Bandura, A. (2000). Self-efficacy. *Encyclopedia of Psychology*, 7, 212-213. doi:10.1037/10522-094
- Bain Ken (2005). *El que fan els millors professors universitaris*. València: Universitat de València.
- Barba, L. (2003). *Pedagogía y relación educativa*. México: UNAM-Plaza y Valdés.
- Bárcena, F y Mèlich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

- Bárcena, F. (2018). Maestros y discípulos. Anatomía de una relación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 73-108. doi:10.14201/teoredu30273108
- Belenkova, N. (2016). Evolution of teacher and student relations. *Edulearn16 Proceedings*. doi:10.21125/edulearn.2016.1026
- Benjamín, S. (2002). *The micropolitics of inclusive education*. Buckingham: Open University Press.
- Benvenuto, G. (2011). Dimensionie indicatori della scuola “diseguale”. En G. Benvenuto (Coord.). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistemadi istruzione e formazione* (pp. 45-98). Roma, It.: Anicia.
- Berrios-Valenzuela, L.y Buxarrais-Estrada, M<sup>a</sup>.R (2013). Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(2), 244-264. Recuperado de <https://bit.ly/2TJ5fcj>
- Bertalanffy, L. (1992). Perspectivas en la teoría general de sistema: estudios científico-filosóficos. Madrid: Alianza.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares (Adaptación de la 3<sup>a</sup> edición revisada del Index for Inclusion) (2<sup>a</sup> ed.). Madrid: OEI / FUHEM. Recuperado de <https://bit.ly/2H-Jien8>
- Bueno i Torrens, D. (2017). Neurociència per a educadors. Barcelona: Associacio de Mestres Rosa Sensat.
- Capdevila C. (2015). Educar millor. Onze converses per acompanyar families i Mestres. Barcelona: Arcadia.
- Caron, J. y Chouinard, I. (2014). Former à une profession relationnelle : entre théorisation de la pratique et pratique de la théorie, *Service social*, 60(2), 101–114. <https://doi.org/10.7202/1027994ar>
- Chassé, E.(2006). L’enseignement : un métier de relations, *Pédagogie Collégiale*, 20(1), 25-31. Recuperado de <https://bit.ly/2Y7V3s7>
- Chouinard, I. y Couturier, Y. (2006). Identité professionnelle et souci de soi en travail social *Nouvelles pratiques sociales*, 19(1), 176–182. <https://doi.org/10.7202/014793ar>
- Chouinard, I.(2013). Entre valeurs humanistes et modèles d’intervention: réflexions théoriques sur le sentiment de non-reconnaissance des travailleurs sociaux. *Reflets*, 19(2), 164–179. <https://doi.org/10.7202/1021184a>
- Cima, R. (2012). Pedagogía cultural para una educación hacia el encuentro. *Revista RUEDES*, Año 2- No 3, 1-17. Recuperado de <https://bit.ly/2U0GCXV>
- Cima, R. (2017). Mediazione Interculturale: prospettiva decoloniale e pedagogia dell’incontro. En M. Fiorucci, F. Pinto Minerva y A. Portera, *Gli alfabeti dell’interculturalità* (pp. 409-416). Pisa: Edizioni ETS.
- Comisión Europea (2014). *Marco Estratégico Europeo de Educación y Formación* (marco ET2020). Recuperado de <https://bit.ly/2HsqI2C>
- Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de España (2010). Código Deontológico de la Profesión Docente. Recuperado de <https://bit.ly/2WahStl>
- Contreras, P. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 61-81. Recuperado de <https://bit.ly/2Fx1hKW>
- Coombs, Ph. H. (1968). *The world educational crisis. A system analysis*. New York: Oxford University Press. Recuperado de <https://bit.ly/2Gw3Ygj>

- Coombs, Ph. H. (1986). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Boston, MA: Springer. doi:10.1007/978-1-4899-2271-7
- Dei, C. (2017). Teacher effectiveness: the emotional components of student-teacher relationship. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 4(37). doi:10.21922/srjis.v4i37.10585
- Demayilli, L. (1998). Les métiers relationnels de service public : approche gestionnaire, approche politique, *Lien social et Politiques*, 40, 17–24. <https://doi.org/10.7202/005087ar>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata
- Doménech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea. Madrid.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26–46.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de <https://bit.ly/2ST-cxWp>
- Fédération Nationale des Conseils Scolaires Francophones (FNCSF) (2011). *École communautaire citoyenne, un projet rassembleur par et pour la francophonie canadienne*. Recuperado de <https://bit.ly/2Yj5Boy>
- Ferrández-Berruco, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. RELIEVE (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa), 20 (1), doi: 10.7203/relieve.20.1.3786. Recuperado de <https://bit.ly/2QoYGoX>
- Franz, J. (2019). Designing “Space” for Student Wellbeing as Flourishing. *School Spaces for Student Wellbeing and Learning*, 261–279. doi:10.1007/978-981-13-6092-3\_14
- Freire, P. (2003). *Pedagogía de la autonomía*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- Froment, F.; García González, A.J. y Bohórquez, R. (2017). The use of Social Networks as a communication tool between teachers and students: a literature review. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 16 (4), 126–144. Recuperado de <https://bit.ly/2HD-telK>
- Gale, T. y Densmore, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Gao, Q., Yan, Z., Wei, C., Liang, Y., y Mo, L. (2017). Three different roles, five different aspects: Differences and similarities in viewing school mobile phone policies among teachers, parents, and students. *Computers & Education*, 106, 13–25. doi:10.1016/j.compedu.2016.11.007
- García, E. (2018). *Juntas y a la deriva. Una historia de vida centrada en la pedagogía de la incertidumbre* (Trabajo Final del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas). Universitat Jaume I, Castelló.
- Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., y Harris, A. D. (2011). Changes in teacher-student relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 690–704. doi:10.1111/j.2044-8279.2011.02058.x



- Gijón Casares, M. (2004). *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona: Graó.
- González-Monteaudo, J. (2012). Los contextos del trabajo docente: el aula, el centro y los sistemas institucionales y socioculturales. *Revista Presente Histórico y Contexto*, 1, 41-56. Recuperado de <https://bit.ly/2ucTZFI>
- Gozálvez, V., Traver, J. A. y García, R. (2011). El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética. *Estudios sobre educación*, 21, 181-197. Recuperado de <https://bit.ly/2CAz3gk>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge
- Hershkovitz, A., y Baruch, A. F. (2013). Student-teacher relationship in the Facebook era: the student perspective. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning*, 23(1), 33. doi:10.1504/ijceell.2013.051765
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Jones, A., y Harrison, F. (2014). Wellbeing and the School Environment. *Wellbeing*, 1-34. doi:10.1002/9781118539415.wbwell066
- Jové, G. (2017). *Maestras contemporáneas*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Jover, G. y Sánchez, S. (2017). Democracia ludens: un tiempo nuevo en la educación. En M. A. Hernández Prados (coord.), *Educación para la vida ciudadana en una sociedad plural* (pp. 301-305). Murcia: EDITUM.
- Junta de Andalucía (s.f). *Atención a la diversidad*. Recuperado de <https://bit.ly/2OgiBGP>
- Jutras, F., Joly, J, Legault, G.A. y Desaulniers, M.P.(2005). L'intervention professionnelle en enseignement: les conceptions de la profession chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire, *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 563-583. doi: 10.7202/013910ar
- Kincheloe, J. L. y Steinberg, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Lai, C.-H., y Gwung, H.-L. (2013). The effect of gender and Internet usage on physical and cyber interpersonal relationships. *Computers & Education*, 69, 303-309. doi:10.1016/j.compedu.2013.07.009
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lester, L., y Cross, D. (2015). The Relationship Between School Climate and Mental and Emotional Wellbeing Over the Transition from Primary to Secondary School. *Psychology of Well-Being*, 5(1). doi:10.1186/s13612-015-0037-8
- Levin, H. et al. (1993). *Accelerated School for at Risk Students*. New Brunswick, N.J: Center for Policy Research in Education.
- Ley Orgánica 2/2006. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España, 4 de Mayo de 2006. Recuperado de <https://bit.ly/1urleJk>
- Lipovetsky, G. (2016). *De la ligereza*. Barcelona: Anagrama.
- Llena Berñe, A. y Novella Cámara, A.M<sup>a</sup>. (2018). *Impulsar la participación infantil. Los consejos de la infancia y adolescencia*, Barcelona: Graó.
- Luhman, N. (1998). *Complejidad y Modernidad: de la unidad a la diferencia*. Madrid: Trotta.
- Luri, G. (2015). Gregoria Luri. En C. Capdevila. *Educación millor. Onze converses per acompanyar famílies i mestres* (pp.91-106). Barcelona: Arcadia.
- Martín Patino, J. M. (20 de Septiembre de 2004). Elogio del maestro. *El País*. Recuperado de <https://bit.ly/2urTuI2>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *El bienestar de los estudiantes. Resultados de PISA2015. Informe español*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de <https://bit.ly/2JC1TDI>
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, P. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (2), 116-129. Recuperado de <https://bit.ly/2uq23TF>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós-UNESCO.
- Moriña, A. (2016). Investigar con historias de vida: metodología biográfica-narrativa. Madrid: Narcea.
- Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *Revista de estudios y experiencias en educación*, 10 (19), 107-129.
- Núñez Cubero, L. (2016). *Tejer vínculos. Pilares de una Pedagogía de la Proximidad* (Lección Inaugural del Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla). Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- OECD (2014), *Guía del profesorado TALIS 2013: Estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje*, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264221932-es>
- OECD (2016), Graph 5.2 - Positive teacher-student relationships scale, by country and economy, in lower secondary education: Average system score on the learning climate scale “positive teacher-student relationships”. En *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264258341-graph27-en>
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students’ Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
- Ottenbreit-Leftwich, A.T., Glazewski, K.D., Newby, T.J. y Ertmer, P.A. (2010). Teacher value beliefs associated with using technology: Addressing professional and student needs, *Computers & Education*, 55, 1321-1335. doi:10.1016/j.compedu.2010.06.002
- Ouellet, S. (2015). *Relations éducatives et apprentissage: regards diversifiés de professionnels en éducation et futurs chercheurs*. Canadá: Presses de l’Université du Québec.
- Paquet, G. (2011). *Gouvernance collaborative: un antimanuel*. Montréal: Liber.
- Prats E. (2019). L’escola importa. Notes per repensar l’educació. Vic: Eumo Editorial.
- Postic, M. (2001). *La relation educative*. Paris: PUF, 1ª ed. 1979.
- Prewett, S. L., Bergin, D. A., y Huang, F. L. (2018). Student and teacher perceptions on student-teacher relationship quality: A middle school perspective. *School Psychology International*, 40(1), 66–87. doi:10.1177/0143034318807743
- Proyecto Atlántida (1998). *Proyecto curricular. Escuela y valores democráticos*. Madrid: Federación de Enseñanza de CCOO.
- Proyecto Atlántida (2001). *La convivencia y la disciplina en los centros escolares. Proyecto de innovación Atlántida. Educación y cultura democrática*. Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO. Recuperado de <https://bit.ly/2On6t6Z>
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Graó. Barcelona.
- Pujolàs P. (2015). *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d’aprenentatge cooperatiu a l’aula*. Vic: Eumo Editorial.
- Rae, T. (2013). *Developing Emotional Literacy with Teenagers: Building Confidence, Self-Esteem and Self Awareness*. doi:10.4135/9781473915138



- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante*. Laertes, S.A. de Ediciones. Barcelona.
- Renau, J. (1989). *Irrenunciables utopías en la educación: propuestas e interrogantes*. Barcelona: Cristianismo i Justícia (Fundació Lluís Espinal).
- Rodríguez, G.; Ibarra, M.S., Gallego, M.Á.; Gómez, M.Á. y Quesada, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *RELIEVE*, 18 (2). art. 2. doi: 10.7203/relieve.18.2.1985
- Roorda, D., Koomen, H. y Spilt, J.L. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rosenberg, H. y Asterhan, Ch. (2018). WhatsApp, Teacher? Student Perspectives on Teacher-Student WhatsApp Interactions in Secondary Schools. *Journal of Information Technology Education*, 17, 205–226. doi:10.28945/4081
- Sajus, N. (2017). Vers de nouvelles perspectives psychopédagogiques? Articulation des interactions et transactions éducatives entre l'enseignant et les élèves, *Le Journal des Psychologues*, 352(10), 73-77. doi:10.3917/jdp.352.0073.
- Segers, M y Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: the value-added of the students' perspective. *Studies in Higher Education*, 26(3), 327-343.
- Solano Fernández, H.M<sup>a</sup>; González Calatayud, V. y López Vicent, P.(2013). Adolescentes y comunicación: las tic como recurso para la interacción social en educación secundaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 42, 23-35. Recuperado de <https://bit.ly/2FjXHIY>
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: a systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Thoilliez, B. (2019). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XXI*, 22(1), 295-314, doi: 10.5944/educXX1.21657
- Traver, J. A. y Rodríguez, M. (2011): *Los cuadernos de aprendizaje en grupo. Una herramienta para favorecer el aprendizaje cooperativo*, Novadors-La Xara, Sueca (Valencia).
- Traver, J. A., Aguirre, A. y Moliner, L. (2018). Haciendo grupo. Solidaridad y cooperación como base. En J. A. Traver Martí, T. Segarra Arnau, M. Lozano Estivalis y E. Trilles Fabregat (Eds.), *Pedagogías nómadas en acción: participación y desarrollo comunitario*. Barcelona: UOC.
- Traver, J. A., Sales, A. y Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE (Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación)* 8(3), 96-119. Recuperado de <https://bit.ly/2HTsPvB>
- Varela Crespo, L. (2011). La relación educativa en los servicios sociales comunitarios: percepciones de educadores y educadoras sociales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57(1), 1-10. Recuperado de <https://bit.ly/2DACt3i>

# 35 ¿CÓMO PUEDEN MEJORAR EL CARÁCTER DE ENCUENTRO PERSONAL DE LA RELACIÓN EDUCATIVA LAS REDES SOCIALES?

---

**Josu Ahedo Ruiz**

*Universidad Internacional de La Rioja*

## 1. LA PARADOJA EDUCATIVA ACTUAL: INMIGRANTES DIGITALES EDUCANDO A NATIVOS DIGITALES

En atención a la diferencia entre nativos digitales e inmigrantes digitales de Prensky (2001a) resulta paradójico que la enseñanza y la formación escolar y universitaria sean impartidas por docentes, inmigrantes digitales, a estudiantes, nativos digitales, quienes han crecido en la cultura del ordenador (Turkle, 1997).

La diferencia entre ambos en referencia al uso de la tecnología es alarmante. Sin embargo, siendo una diferencia patente, tal vez sea más significativa la desigual visión del mundo que tienen. Sin duda, los nativos digitales piensan diferente, según Jukes, McCain y Crockett (2010) de forma gráfica. Prensky (2001b) señala que piensan distinto porque su cerebro funciona diferente, ya que usan otras áreas cerebrales y, por eso, su pensamiento funciona según los inputs recibidos. Por tanto, procesan la información de modo significativamente diferente (Prensky, 2015). Esta realidad debe ser aceptada por el entorno educativo, lo que obliga necesariamente a repensar cómo debe ser la comunicación presente en la relación educativa entre el docente y el estudiante. El camino es avanzar en la personalización de esta relación, tratando a cada estudiante como personas, no como individuos.

Los autores de la ponencia afirman que las *cosas marchan bien* en el aula cuando existe una sintonía emocional entre el docente y los estudiantes. No obstante, surge la duda de si es posible esta sintonía teniendo en cuenta su diversa comprensión del mundo. Asimismo, cabe preguntarse si los docentes están capacitados para conectar con las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes. Ambas cuestiones son decisivas para comprender la relación educativa, caracterizada por ser una relación de ayuda y de dependencia, como afirma Jover (1991). En esta reflexión, también conviene ahondar en si los nativos digitales, los estudiantes, están preparados para saber que las relaciones interpersonales son irreducibles a las relaciones digitales, ayudándoles a percibir que las relaciones digitales son superficiales sin el encuentro personal.

Hasta que llegará Internet, los docentes eran sabios, portadores del conocimiento, pero ahora los nativos digitales pueden encontrar respuestas a sus interrogantes de modo inmediato, con lo que el profesor ya no es referencia en el saber. Por eso, es pertinente indagar sobre qué es lo imprescindible que los inmigrantes digitales, los docentes, pueden enseñar a sus estudiantes. Sin desvirtuar la esencia de la relación educativa, al contrario, respetándola y potenciándola, el nativo

digital no puede aprender de la tecnología ni de su uso que las relaciones humanas enriquecedoras para el propio desarrollo personal son los encuentros interpersonales. La incertidumbre es si la proliferación de las relaciones digitales contribuye o no a advertir en qué radica la esencia de una relación interpersonal en un mundo en el que, como ha subrayado Bauman (2005), las relaciones humanas se han vuelto débiles y provisionales debido a que vivimos en una sociedad líquida. Además, no todo docente está preparado para esta distinguida tarea, en consecuencia, la formación de los educadores en las competencias interpersonales resulta necesaria (Romero, Torres y Traver, 2019).

## 2. ENSEÑAR LA EXPERIENCIA DE VIVIR ENCUENTROS PERSONALES

En referencia a la ponencia, es preciso tener claro qué tipo de formación requiere el profesorado para fomentar la sintonía emocional con los nativos digitales. Curiosamente, aunque los jóvenes no se vean, tienen mucha información sobre sus conocidos visitando sus perfiles (Espinar y González, 2009). Según Boschma y Groen (2006), la generación de los nacidos después de 1988 son más sociables, pero esto implicaría aceptar, como indicador de sociabilidad, el hecho de estar conectado o tener más contactos en las redes sociales. Sin embargo, parece que esto podría soslayar el aspecto moral de la relación personal, el cuidado del otro, el buscar el bien del otro. Tarea que sí debe acontecer en la relación educativa, ya que el docente tiene a su cargo la formación de cada estudiante. El problema es que estas relaciones virtuales están sustituyendo a las personales (Moral, 2001). Lo publicado en Facebook es transparente, sin embargo, no parece que esta información abierta sea condición suficiente para establecer una verdadera y fructífera relación interpersonal.

En esta tarea de ayuda personal no queda claro qué rol debería ser adoptado por el docente en la relación educativa. Bayón, Cubeiro, Romo, Sainz, (2006) indican que el docente es un coach, lo que implica adoptar hasta siete roles diferentes: maestro, socio, investigador, espejo, profesor, guía y notario. ¿En qué rol está incluido la tarea de enseñar competencias interpersonales? Está claro que la relación educativa no debe ser solamente ayudar a lograr aprendizajes significativos. El profesor debe enseñar la experiencia de vivir encuentros personales. Por eso, si el docente acepta el encargo de enseñar al estudiante a que entienda el verdadero significado de lo que es la relación interpersonal, es preciso que la relación educativa entre ambos, lo sea también. Por tanto, cabe preguntarse cómo puede el docente enseñar a vivir estas experiencias de encuentros personales.

Es importante distinguir lo volátil de las relaciones sociales, que las puede reducir a una simple convivencia, a un *estar a gusto*, frente a lo duradero de las relaciones interpersonales, que no son meros lazos de conveniencia, ya que están basadas en la honda preocupación por el otro, en querer lo mejor para el otro, sabiéndose protagonistas de esa ayuda, entendida, a su vez, como una tarea permanente. Al respecto, Ahedo (2015) señala que la relación educativa es de personas y no de individuos, lo que exige necesariamente la mutua aceptación entre el docente y el estudiante.

## 3. EL USO DE LOS MEDIOS TECNOLÓGICOS PARA LA MEJORA DE LA RELACIÓN EDUCATIVA

Los jóvenes de hoy en día rara vez llaman por teléfono a sus amigos, como mucho les *wasapean* o les mandan mensajes por Instagram. Gran parte de su comunicación interpersonal la realizan desde su dispositivo móvil, convirtiéndolo en algo irrenunciable, que les permite estar

siempre interconectados (Espinar y González, 2008). Por tanto, es preciso aceptar que los móviles son las máquinas fabricadas más potentes susceptibles de educar a la humanidad (Martínez y López, 2014).

Fondevilla, Mir, Crespo, Santana, Rom y Puiggròs (2015) señalan que las redes sociales, aunque no nacieran como plataformas digitales son útiles para transmitir información, intercambiar contenidos y mejorar el aprendizaje. Al respecto, Martín-Moreno (2004) afirma que Facebook y Twitter ayudan a mejorar la comunicación, el aprendizaje colaborativo, aumentar la motivación, favorecer la memorización, promover el pensamiento crítico y reducir la ansiedad. Núñez, García y Hermida (2012) sostienen que los sistemas de colaboración social facilitan compartir la información, gestionar el conocimiento y mejorar las relaciones sociales. Al respecto, Parks y Floyd (1995) afirman que las redes sociales permiten alcanzar un alto nivel de intimidad, mejorando la comunicación interpersonal, lo cual también podría influir positivamente en la relación educativa.

La comunicación profesor-estudiante a través de los medios tecnológicos ha pasado de estar prohibida a permitirse, incluso a valorarse como beneficiosa. Por eso, cada vez hay más profesores que están pensando cómo incorporarlas a la educación de los estudiantes, en lugar de prohibirlas (Prensky, 2011). No obstante, es pertinente analizar hasta qué punto es aconsejable el uso de mensajes personalizados del docente a sus estudiantes. Por eso, es necesario adelantarse a los tiempos y prever si en la relación educativa, el docente tiene que ser proactivo o limitarse solo a cumplir lo establecido por las normas de la institución en la que trabaja. Sin duda, estas normas fijan las modalidades de comunicación entre el profesor y el estudiante, el modo de participar e intervenir en el aula, incluso el modo de expresar las opiniones o los sentimientos (Postic, 1982).

En un reciente estudio en Israel, Hershkovitz y Forkosh-Baruch (2017) afirman que los estudiantes más conectados sí que ven la necesidad de mantener una relación online con el profesorado. Al mismo tiempo, Maggolini (2013) subraya el uso de Facebook y la telefonía móvil como estrategias de motivación en el aula. Por tanto, es el momento de establecer cómo emplear las redes sociales en la escuela con el fin de que contribuyan a mejorar la relación educativa, adaptándose a los tiempos actuales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahedo, J. (2015). La relación de amistad entre el profesor-educador y el educando. *Estudios Filosóficos polianos*, 2, 43-57.
- Bauman, Z. (2015). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.
- Bayón, F.; Cubeiro, J.C.; Romo, M.; Sainz, J.A. (2006). *Coaching realmente*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Boschma, J. y Groen, I. (2006). *Generación Einstein. Más listos. Más rápidos y más sociables*. Bilbao: Gestión 2000.
- Espinar, E. y González, M.J. (2008). Jóvenes conectados. Las experiencias de los jóvenes con las nuevas tecnologías, *RES*, 9, 109-122.
- Espinar, E. y González, M.J. (2009). Jóvenes en las redes sociales virtuales. Un análisis exploratorio de las diferencias de género, *Feminismos*, 14, 87-106.
- Fondevilla, J. F., Mir, P., Crespo, J.L., Santana, E., Rom, J. y Puiggròs, E. (2015). La introducción de Facebook en el aula universitaria en España: la percepción del estudiante, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(3), 63-73.
- Hershkovitz, A. y Forkosh-Baruch, A. (2017). La relación profesor-alumno y la comunicación en Facebook: percepciones de los alumnos, *Comunicar*, 53, 91-101.

- Jover, G. (1991). *Relación educativa y relaciones humanas*. Barcelona: Herder.
- Jukes, I.; McCain, T.; & Crockett, L. (2010). *Understanding the Digital Generation: Teaching and Learning in the New Digital Landscape*. Kelowna, BC, Canada: 21st Century Fluency Project.
- Maggiolini, L. (2013). Estrategias de Motivación en una Era Digital: Teléfonos móviles y Facebook en el aula. *Digital Education Review*, 24, 83-97.
- Martínez, T. y López, V. (2014). La tecnología móvil: de medio de comunicación a instrumento educativo y de inclusión. En Santacana, J. y López, V. *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural*. (p. 39-46). Gijón: Trea.
- Martín-Moreno, Q. (2004). Aprendizaje colaborativo y redes de conocimiento. *Libro de actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y dirección de Instituciones educativas*. Granada, 15-17 de diciembre de 2004. Grupo editorial universitario, pp. 55-70.
- Moral, F. (2001). Aspectos Psicosociales de la comunicación y de las relaciones personales en Internet. *Anuario de Psicología*, 32 (2) 13-30.
- Núñez, P., García, M. L. y Hermida, L. A. (2012). Tendencias de las relaciones sociales e interpersonales de los nativos digitales y jóvenes en la web 2.0. *Revista Latina de Comunicación Social*, 67, 179 a 206.
- Parks, M. R. & Floyd, K. (1995). Making friends in Cyberspace. *Journal of Communication*, 46.80-97.
- Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants, *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants, Part II: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-9.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales: una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento*. Bobadilla del Monte: SM.
- Prensky, M. (2015). *El mundo necesita un nuevo currículo: habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar*. Bobadilla del monte: SM.
- Postic, M. (1982). *La relación educativa*. Madrid: Narcea.
- Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona: Paidós.

# 36 ENGAGEMENT DOCENTE COMO FACTOR CLAVE EN LA RELACIÓN EDUCATIVA

---

**Macarena Donoso González**  
Universidad Antonio de Nebrija

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años estamos asistiendo a una proliferación de estudios vinculados, de manera directa, a la profesión docente como núcleo central en los procesos de mejora de la calidad educativa. El fin último de estas investigaciones ha sido mejorar la calidad profesional de los docentes y la calidad de la educación en general.

Este holograma de estudios nos lleva a reflexionar sobre todas aquellas cuestiones que, vinculadas a una profesión tan clásica y desmerecida en la actualidad como es la docencia, inciden profusamente en la llamada *relación educativa* a la que aluden los autores de la ponencia a la que se dirige esta adenda.

La configuración de la identidad profesional docente emerge como elemento clave para la asimilación y asunción de los nuevos escenarios educativos que se abren paso en una sociedad cada vez más proteica y en unos entornos profesionales cada vez más elásticos y exigentes. Los cambios de valores derivados del neocapitalismo han afectado fervientemente a todas las profesiones, incluida la docencia (Sennet, 2000). Esta situación ha generado un cambio paradigmático en las relaciones educativas, sustentado en la fugacidad e inmediatez de los procesos y en la inestabilidad emocional y fragilidad identitaria del docente.

La asunción del ejercicio docente en términos de desempeño profesional, ha generado una “corrosión del carácter” docente y, por ende, una importante lasitud en la relación educativa (Sennet, 2000).

Se hace necesario, por tanto, buscar nuevas respuestas a los requerimientos de la profesión, indagando en la configuración de la identidad profesional docente y en los elementos impulsores de su bienestar como núcleo central de la misma.

## 2. IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE: ARTICULACIÓN POSITIVA COMO ELEMENTO INDISOCIABLE PARA LA MEJORA Y FORTALECIMIENTO DE LA RELACIÓN EDUCATIVA

Tal y como venimos apuntando, el profesorado se encuentra inmerso en una espiral de continuos e incesantes cambios que, vinculados al desenclave institucional y a la reorganización espacio-temporal de los procesos educativos, han incidido notoriamente en la configuración y pervivencia de su identidad profesional como docente (Bernal y Donoso, 2017).

En ese proceso de forja identitaria, bajo los imperativos de las nuevas condiciones y demandas sociales, adquieren especial relevancia los aspectos vinculados a la emocionalidad del docente como ejes transversales de los procesos identitarios (Hargreaves, 2003; Hué, 2008; Desbouts, 2012).

En este sentido, la dimensión emocional del profesorado, así como sus habilidades psicoafectivas, se tornan elementos esenciales para la comprensión de la *relación educativa*, tanto en su vertiente negativa (*burnout*) como en su vertiente positiva (*engagement*) (García Carrasco y Bernal, 2008; Esteve, 2009).

Dentro de la cotidianeidad del aula, el docente se encuentra sometido a diversas problemáticas y situaciones advenidas del marco social actual que requieren una mayor implicación y vinculación con su desempeño profesional. Más aún, el profesor ha asistido a un desmerecimiento social de su profesión que cada vez se torna más difícil de atajar y que ha venido mermando su bienestar psicoemocional e incrementado los aspectos negativos de la profesión de manera considerable: presiones y exigencias institucionales, problemas disciplinarios en el aula, malas relaciones con compañeros, aumento de elementos estresores, escaso reconocimiento social, aumento de responsabilidades, precariedad laboral, entre otros muchos (Barraca, 2010; García Carrasco y Bernal, 2008; Bresó, Salanova, Schaufeli y Nogareda, 2005; Estevez, 1994).

Todos estos padecimientos vinculados al *malestar docente* inciden notoriamente en la conformación su identidad profesional, disminuyendo sustancialmente su bienestar e incrementando la incertidumbre profesional, lo que dificulta la *relación educativa* (Caballero y Bolívar, 2015; Esteve, 1994).

Con todo ello, parece necesario aproximarnos a una reformulación del rol docente y, por ende, una reconstrucción de su identidad profesional, donde la comprensión y promoción de los aspectos psicoafectivos adquieran un protagonismo mayor en la práctica docente a fin de mitigar los efectos provenientes del ya mencionado *malestar docente* y dibujar nuevas vías que nos conduzcan hasta el bienestar docente.

Ciertamente, las emociones adquieren un papel determinante en la consecución del bienestar y la satisfacción profesional del profesorado. La búsqueda del equilibrio emocional en la figura docente supone uno de los principales retos a los que dar respuesta en el marco de nuestra esfera formativa. Dotar a los futuros docentes de las herramientas necesarias para alcanzar el tan ansiado bienestar emocional es una tarea que nos incumbe a todos y de la que dependerá la educación del mañana. El logro del bienestar emocional es una condición necesaria para la buena actividad y relación educativa (Vila Merino, 2019; Jover, 1991); “hay que sentirse bien para educar bien” (Marchesi, 2007, 141).

### 3. ENGAGEMENT DOCENTE: FACTOR CLAVE EN LA RELACIÓN EDUCATIVA

Con la necesidad de ahondar en la configuración identitaria del docente desde un zócalo psicoemocional positivo, y bajo el yugo del concepto bienestar docente, se ha venido afianzando un término proveniente de la psicología del trabajo y las organizaciones y estrechamente vinculado a la psicología positiva: el *engagement* (Salanova y Schaufeli, 2009).

Este concepto hace referencia a la dedicación, absorción y vigorosidad con la que afrontamos nuestro desempeño profesional. Más aún, asociado a un estado de realización, produce resultados positivos, tanto a nivel individual (crecimiento y desarrollo personal) como a nivel organizacional (calidad del rendimiento) (Bakker, Schaufeli, Leiter y Taris, 2008; Bernal y Donoso, 2017).



Ciertamente, la identidad profesional se forja sobre la vasta urdimbre que generan los procesos de construcción personal y social de los docentes, en donde los factores psicoafectivos adquieren un protagonismo primordial actuando como promotores de una adecuada coordinación interpersonal (Romero, Torres y Traver, 2019; Núñez Cubero, 2016; Esteve, 2009).

Así, parece incuestionable que los docentes otorgan una valoración mayor a elementos configuradores de su identidad profesional de carácter interpersonal y emocional, por encima de los clásicos valores asociados al academicismo pasado. Aspectos vinculados al compromiso y dedicación profesional, entusiasmo o vigorosidad en la profesión, ganan enteros en la configuración identitaria del docente desde una óptica positiva que aboga por el bienestar emocional y el logro del *engagement* como vías inexcusables para una mejora y afianzamiento de las relaciones humanas surgidas en el ámbito educativo entre docente y discente.

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN/REFLEXIÓN

Aludiendo a los interrogantes planteados en el marco de la ponencia a la que se dirige esta adenda, encontramos el siguiente: ¿qué aspectos de la formación en la profesión educativa conviene repensar para impulsar nuevas prácticas relacionales al servicio de la calidad del aprendizaje? (Romero, Torres y Traber, 5).

En consonancia, se hace necesario plantearnos cómo mejorar la docencia y, en consecuencia, la profesión, por lo que surge la preeminencia de abordar la formación de los futuros docentes desde las denominadas competencias interpersonales como factor clave para la promoción del *engagement* y bienestar docente (Romero, Torres y Traver, 2019). Esa necesaria reformulación del rol docente, sustentada en “cambios cognitivos, actitudinales y comportamentales” sería la llave de paso fundamental para la consecución de un estado psicológico de bienestar total y el destierro del malestar que redundaría en una mejora de la ya mencionada *relación educativa* y, por ende, de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Romero, Torres y Traver, 2019, 7).

#### BIBLIOGRAFÍA

- Barraca, J. (2010). Emociones negativas en el profesorado universitario. Burnout, estrés laboral y mobbing. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 85-99.
- Bernal, A. y Donoso, M. (2017). “Engagement” y bienestar del profesorado universitario. Hacia la delimitación de indicadores evaluativos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20, 183-199.
- Bresó, E., Salanova, M., Schaufeli, W. y Nogareda, C. (2005). NTP 732 *Síndrome de estar quemado por el trabajo “Burnout” III: Instrumento de Medición*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España. Consultado junio 2019 en “Construyendo inéditos viables” Primer Congreso Internacional de Educación 2114 Área Temática 8: Educación y salud. Recuperado de [http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Fichers/701a750/ntp\\_732.pdf](http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Fichers/701a750/ntp_732.pdf).
- Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77.
- Desbouts, C.G. (2012). Identidad docente: intento de descripción de un territorio. *Alteridad*, 7(2), 126-133.
- Esteve, J.M. (2009). *La urdimbre de la relación educativa*. Oviedo: XXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.



- Esteve, J.M. (1994). *Malestar docente*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- García Carrasco, J. y Bernal, A. (2008). Institución y decepción. La salubridad institucional y la práctica docente. *Revista española de pedagogía*, 66(241), 405-42.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Jover, G. (1991). *Relación educativa y relaciones humanas*. Barcelona: Herder.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Romero, C., Torres, M.C. y Traver, J.A. (2019). *Formar para la relación educativa*. Málaga: XXXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Málaga
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Vila Merino, E.S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), En prensa.

# 37 MENTORÍA PEDAGÓGICA PARA PROFESORADO UNIVERSITARIO NOVEL: ESTRATEGIA FORMATIVA PARA LA RELACIÓN EDUCATIVA

---

**Carolina Fernández-Salineró Miguel**

*Universidad Complutense de Madrid*

## 1. UNA BREVE CONCEPTUALIZACIÓN

Podemos definir la mentoría como una relación educativa en la que una persona con más conocimientos, habilidades y experiencia se pone en contacto con otra, con su propia identidad y biografía, que requiere de los mismos para su crecimiento, encargándose de guiar y orientar el desarrollo de las capacidades, competencias y actitudes del otro más acordes con su potencial. Esta relación educativa requiere de la presencia de dos figuras: mentor y mentorizado. El mentor debe poseer habilidades de comunicación (empatía y asertividad) y favorecer el aprendizaje, generando una relación de confianza. El mentorizado ha de mostrarse abierto y receptivo al aprendizaje. La mentoría, en este sentido, puede ser entendida como un proceso de ayuda al aprendizaje con distintas variantes y modelos de desarrollo, diferenciados en virtud del tipo de mentoría (natural, intencionada, formal, planificada, contextualizada), del espacio para su desarrollo (presencia, virtual, combinada), del número de participantes (individual, colectiva) o del perfil del mentor (más pedagógico, más científico, mixto) (Valverde et al., 2003-2004).

Un elemento definitorio de la mentoría es la confidencialidad de todo el proceso, que requiere, de mentor y mentorizado, el compromiso con el cumplimiento de los acuerdos establecidos y la rigurosidad en el planteamiento de la actividad propuesta. La claridad, implicación y seguimiento deben primar aquí, asegurando de este modo la correcta y eficaz consecución de las metas establecidas. El compromiso, junto con la implicación personal, permiten establecer un vínculo personal, ya que todos vivimos con los otros y nos vemos afectados por las consecuencias de sus actos u omisiones (Ruiz Corbella, Escámez, Bernal, y Gil, 2011, p.25). Con ello entendemos, como proponen Atjonen (2012), Hall y Burns (2009) y Golde (2007), que la práctica correcta de la mentoría supone no solo la promoción de la excelencia profesional, sino también un compromiso ético con la actividad profesional desarrollada.

Un proceso de mentoría, con independencia del contexto en el que se produzca, es largo y profundo; su objetivo es dirigir y guiar el auto-desarrollo personal, académico y profesional del aprendiz; y se caracteriza, como ya hemos mencionado, por la confidencialidad, el compromiso ético y la promoción de una relación de confianza, basándose en la empatía y la asertividad. En palabras de Romero, Torres y Traver (2019), podemos identificar a la mentoría como un tipo específico de transacción en la que se intercambian productos de muy diferente índole (cogniti-

vos, simbólicos y emocionales), que puede facilitar o, por el contrario, obstaculizar la dinámica relacional.

## 2. LA MENTORÍA PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO NOVEL EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

La profesión educativa es una profesión que emerge y cobra sentido en el marco de una compleja red de interacciones y de relaciones interpersonales al servicio de los procesos de construcción personal y social de las personas, grupos o colectivos hacia quienes se dirigen las acciones educativas diseñadas para ello (Romero, Torres y Traver, 2019). Una revisión de la literatura sobre el tema nos regala algunas lecciones que es conveniente recordar, ya que incluyen aspectos personales, interpersonales, formativos y socio-laborales de la profesión educativa (Fernández-Salineró, 2014, p.178):

- Los conocimientos adquiridos en la formación inicial tienen fecha de caducidad y necesitan ser actualizados (Marcelo, 2002).
- El conocimiento sobre la enseñanza no se construye de forma aislada, requiere un espacio intersubjetivo (Pastré, 1994).
- Es por naturaleza un conocimiento basado en el contexto, contextualizado, situado (McLellan, 1996; Eraut, 1998).
- El conocimiento no pertenece a nadie en particular, es compartido y, es tan complejo, que ningún docente puede poseerlo por completo (Putnam y Borko, 2000).

La mentoría pedagógica, tomando como referencia estos aspectos, consistiría en un proceso de acompañamiento en la tarea y en la integración en el grupo e institución de referencia. Es una relación entre mentor y mentorizado, de reflexión compartida sobre problemas en los que los dos se ven inmersos e interpelados, un proceso de diálogo profesional en el que la mayor experiencia es uno de los principales rasgos que configuran el rol del mentor y la motivación uno de los que deben destacar en el mentorizado (Vélaz de Medrano, 2009). Es, en definitiva, una estrategia formativa que parte de la pedagogía del encuentro para continuar con el acompañamiento y la promoción de la autonomía (Romero, Torres y Traver, 2019).

Además, la mentoría pedagógica es también una actividad que tiene como objetivo fundamental construir un perfil profesional. Los elementos a los que debe atender este objetivo, según nuestro ámbito de intervención, serían los siguientes (Vélaz de Medrano, 2008):

- El espacio profesional concreto.
- El acceso a la carrera universitaria, que se basa en principios no neutrales vinculados a los fines propios de la universidad (de autonomía o conformismo, de espíritu de investigación o dogmatismo, de reproducción o cambio social) (Vélaz de Medrano, 2009).
- Las funciones propias de la profesión (recogidas en los documentos profesionalizantes y en las demandas sociales).
- La promoción.
- Las ideas del mentorizado/aprendiz acerca de su labor profesional (cómo se “proyecta” en la profesión).
- Las condiciones de trabajo (salario, recursos).

- La organización profesional (gestión y pertenencia a asociaciones profesionales).
- La generación y difusión del conocimiento profesional (investigación e innovación).
- La condición social de la profesión y su relación con otros profesionales.

En este sentido, uno de los principales objetivos de la mentoría pedagógica en el contexto universitario debe ser animar a los docentes principiantes a asumir una actitud permanente de indagación, haciendo frente a los problemas, retos y riesgos profesionales que vayan surgiendo, utilizando como herramienta el debate y el contraste de posibles soluciones con el mentor (Marcelo, 2002). El mentor, por su parte, para poder dar respuesta a las cuestiones planteadas por el mentorizado, debe poseer competencias específicas que le permitan llevar a cabo con eficacia su labor de acompañamiento y ejercer su rol educativo (Vélaz de Medrano, 2009). Entre las competencias más significativas que debe poseer el mentor cabe destacar las siguientes (Fernández-Salinero, 2014, pp.180-181):

- Competencia cognitiva: uso de teorías y conocimientos obtenidos a través del estudio y de la experiencia, movilizándolos, integrándolos y aplicándolos para comprender la realidad y su transferencia a diferentes situaciones (Coll y Martín, 2006).
- Competencia de investigación: profundización, ampliación y reconstrucción del conocimiento con la participación del aprendiz (García Nieto, 2008).
- Competencia tecnológica: habilidades instrumentales en relación con la utilización de diferentes recursos y lenguajes (audiovisuales, informáticos, digitales...), que se transfieren al docente novel.
- Competencia pedagógica: conocimiento de las características de la educación de adultos y de las metodologías de enseñanza más adecuadas, con el fin de crear relaciones de confianza, promover el aprendizaje activo y actuar como modelo.
- Competencia interpersonal: es imprescindible que el mentor sea capaz de establecer una buena relación, empática y asertiva, que promueva el encuentro, la comunicación y el aprendizaje de la convivencia.
- Competencia ética: implica un comportamiento coherente con un conjunto de valores personales y profesionales.
- Competencia metacognitiva: permite el aprendizaje autónomo y continuo durante toda la vida (Coll y Martín, 2006).

La mentoría pedagógica universitaria así entendida nos aporta una mirada microsistémica de la relación educativa que busca la asunción colectiva de un proyecto de desarrollo profesional, la pluralidad de voces desde la tolerancia y la empatía y la transparencia informativa con confianza y co-responsabilidad (Romero, Torres y Traver, 2019).

### 3. ESCENARIOS PARA ABORDAR LA MENTORÍA PEDAGÓGICA UNIVERSITARIA

Existen tres formas posibles de abordar la mentoría en este ámbito, según Vieluf, Kaplan, Kliene y Bayer (2012), que se definen por sus componentes esenciales: los programas de integración o planes de acogida que combinan la inserción laboral y la capacitación didáctica; el aprendizaje relacionado con la práctica, que se apoya en el contexto laboral como punto de referencia para desarrollar la formación docente del profesorado novel; y el aprendizaje a través de redes, que se basa en la interacción por medio de las tecnologías para abrir posibilidades de

relación y facilitar el aprendizaje en red. Estas tres propuestas se conforman como diferentes maneras de desarrollar procesos de mentoría pedagógica universitaria por parte del profesorado experimentado y en relación con el docente principiante, pero al mismo tiempo, todas ellas son complementarias y útiles.

### 3.1. Los programas de integración

Algunos programas de iniciación incluyen, entre sus actividades, el asesoramiento de los docentes principiantes por medio de otros profesores, que pueden ser compañeros o bien “mentores” (Vaillant y Marcelo, 2001). En estos programas, la figura del mentor debe ser la de un docente con dedicación permanente, con experiencia didáctica, con habilidad en la gestión del aula, disciplina, comunicación con los colegas, con conocimiento del contenido de la asignatura que imparte, con iniciativa para planificar y organizar y con cualidades personales como flexibilidad, paciencia y sensibilidad (Ghosh, 2013). La mentoría en estos casos es formal y planificada, con un carácter fundamentalmente de supervisión, y requiere de mentores cualificados y de una estructura universitaria que, en algunos casos, está demasiado encorsetada y resulta poco flexible. Un curioso ejemplo que nos parece oportuno incluir en este apartado es el propuesto por Gordon y Brobeck (2010), quienes desarrollan un programa de mentoría destinado a docentes experimentados para que ejerzan, con posteridad, una labor de mentores con profesores noveles.

### 3.2. Aprendizaje relacionado con la práctica

La segunda manera de abordar la mentoría pedagógica se apoya en la misma práctica de la profesión. Cochran-Smith y Lytle (1999) realizan una clasificación centrada en los modos existentes de “aprender a enseñar” y utilizan como criterio las relaciones que se establecen entre el conocimiento adquirido y su aplicación en la práctica de la enseñanza, distinguiendo: el conocimiento para la práctica, que tiene carácter formal, se deriva de la investigación universitaria y se apoya en una metodología deductiva; el conocimiento en la práctica o conocimiento en la acción, que se adquiere a través de la experiencia y la reflexión sobre la misma, mediante la descripción de esa experiencia y el análisis, abstracción y aplicación de conceptos y principios de la propia práctica (Feiman-Nemser, 2001); y el conocimiento de la práctica, más inductivo, que permite a los docentes contextualizar sus aprendizajes en escenarios educativos reales. Estamos hablando aquí de una mentoría y una supervisión contextualizadas, que permiten al docente novel identificar realmente cómo se relaciona la práctica con la teoría y cómo incide la una en la otra, desarrollando un aprendizaje por descubrimiento y cooperativo.

En este sentido, el uso de los *One Minute Papers* supone un medio de bajo coste, sencillo y de demostrada eficiencia para aumentar la interrelación entre profesorado, experimentado y novel. Este ejemplo nos aporta una experiencia de aprendizaje basada en la práctica, en la que se combina una mentoría procedente del profesorado experimentado, con la mentoría de los propios estudiantes, quienes a través de su intervención en el aula facilitan al docente novel una guía para la mejora y reconducción de su práctica profesional (León y García, 2010).

### 3.3. Aprendizaje a través de redes

El tercer modelo de mentoría pedagógica es el basado en redes. Las redes enlazan diferentes personas con distintos propósitos, usando una gran variedad de fórmulas (Marcelo, 2001). Lie-

berman y Grolnick (1996) entienden que las redes son una manera de involucrar a los docentes en su propio aprendizaje, permitiéndoles superar las limitaciones institucionales, las jerarquías y la ubicación geográfica, y animándoles a trabajar cooperativamente con diferentes personas. En palabras de Day (1999), las redes configuran espacios virtuales en los que el aprendizaje está distribuido, donde es posible construir colaborativamente y donde el profesorado es el protagonista y responsable de su formación. Un ejemplo que clarifica las ideas precedentes es la red Etwinning (CSS, 2011). Proyecto que se lanzó en el año 2005, se renovó en el 2008 y sigue vigente actualmente, y que se concibe como una red social por Internet, en la que los docentes se inscriben, se conectan a su escritorio e inmediatamente comienzan a interconectarse, leen los éxitos conseguidos por otros, mandan y cuelgan mensajes en el foro y hacen nuevos contactos con colegas de toda Europa.

La tarea de los mentores en este modelo tiene un carácter más informal, colectivo y no planificado, lo que no significa que no sea eficaz; permite conocer nuevos enfoques y herramientas y proporciona apoyo emocional y refuerzo. Es una mentoría en la que el mentor puede estar bajo condiciones de trabajo similares a las del aprendiz, aunque tiene más experiencia, lo que podríamos clasificar como un proceso de aprendizaje entre iguales (Thomas, Ting Chie, Abraham, Jalarajan, y Beh, 2014), el cual no obstante requiere de algún tipo de control por parte del mentor para que no termine convirtiéndose en un mero chat que sirve para descargar las frustraciones del profesorado o en una simple vía de difusión de opiniones.

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

En definitiva, entendemos la mentoría pedagógica como un requerimiento de servicio a la comunidad, con un gran poder formativo adecuado a la realidad de la universidad actual, y la consideramos como una relación educativa concebida como un proceso de asesoramiento, veraz y confidencial, personal, académico y profesional, que debe tener las siguientes características (Fernández-Salineró, Belando, y González, 2017):

- La relación de confianza y el compromiso ético son los principios básicos en los que debe apoyarse una mentoría pedagógica adecuada.
- La mentoría ha de ser siempre una experiencia de aprendizaje compartido, aunque tenga como objetivo la formación, sobre todo en aspectos pedagógicos.
- La práctica exitosa de la mentoría requiere una serie de competencias por parte del mentor (cognitiva, de investigación, tecnológica, pedagógica, interpersonal, ética y metacognitiva), que no siempre son innatas en los docentes con experiencia y en ocasiones deben ser aprendidas. Entendemos que esto último ha de ser promovido y custodiado por la institución universitaria con responsabilidad propia.
- Consideramos que la práctica exitosa de la mentoría requiere un contexto interactivo, colaborativo, democrático y no-directivo. Ha de surgir de un verdadero diálogo.
- Entendemos los programas de integración como útiles al concebirse como un vínculo entre la formación inicial y la realidad laboral. El aprendizaje basado en la práctica lo consideramos adecuado como retroalimentación formativa y el trabajo en red como herramienta educativa que rompe límites: todos pueden aportar a la innovación y a la mejora de la enseñanza.

En conclusión, parece evidente que las universidades están estableciendo cada vez más metas concretas en lo referente a la investigación, sin embargo, en el papel formativo de sus propios

profesionales, en su formación pedagógica específica, han tomado muy pocas iniciativas. Con esta adenda se pretende contribuir a la reflexión sobre este tema y ofrecer posibilidades concretas de acción que consideren a la relación educativa no solo el “punto de partida” para que el proceso educativo se inicie, sino también el “punto de llegada” para que el destinatario de la acción “se deje educar” (Romero, Torres, y Traver, 2019).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atjonen, P. (2012). Student teachers' outlooks upon the ethics of their mentors during teaching practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 39-53. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.567395>
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249-305. Doi:10.3102/0091732X024001249
- Coll, C., y Martín, E. (2006). The prevalence of the curriculum debate. Basic learning, competencies and standards. *PRELAC Journal*, 3, 6-27.
- CSS. (2011). *Etwinning 2.0. Hacia la comunidad de centros escolares en Europa*. Bruselas: European Schoolnet.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Eraut, M. (1998). Concepts of competence. *Journal or Interprofessional Care*, 12(2), 127-139. <https://doi.org/10.3109/13561829809014100>
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fernández-Salineró, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: Perfiles actuales. *Revista de Teoría de la Educación*, 26(1), 161-186. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2014261161186>
- Fernández-Salineró, C., Belando, M<sup>a</sup>R., y González, M<sup>a</sup>R. (2017). Mentoría pedagógica para profesorado universitario novel: estado de la cuestión y análisis de buenas prácticas. *Estudios sobre Educación*, 33, 49-75. Doi: 10.15581/004.33.49-75
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48.
- Golde, C.M. (2007). Signature pedagogies in doctoral education: Are they adaptable for the preparation of education researchers? *Educational Researcher*, 36, 344-351. <https://doi.org/10.3102/0013189X07308301>
- Gordon, S.P., y Brobeck, S.R. (2010). Coaching the Mentor: Facilitating Reflection and Change. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18 (4), 427-447. <https://doi.org/10.1080/13611267.2010.511851>
- Hall, L.A., y Burns, L.D. (2009). Identity development and mentoring in doctoral education. *Harvard Educational Review*, 79(1), 49-70. <https://doi.org/10.17763/haer.79.1.wr25486891279345>
- León, A., y García, L. (2010). El “One Minute Paper” como elemento eficaz y asequible para la mejora de la calidad docente en el Espacio Europeo de Educación Superior, en M.J León, y M.C López (Coords.), *Formación Inicial del profesorado universitario. El papel de los mentores* (pp. 134-142). Granada: Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad. Secretariado de Formación y Apoyo a la Calidad.
- Lieberman, A., y Grolnick, M. (1996). Networks and reform in American education. *Teacher College Record*, 98(1), 7-45.

- Marcelo, C. (Ed.) (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- Marcelo, C. (2002). Learning to teach for a knowledge society. *Education Policy Analysis Archives*, 10(35), 1-52. <https://doi.org/10.14507/epaa.v10n35.2002>
- McLellan, H. (1996). Creating virtual communities via the web. En B. Kahn (Ed.), *Web-based Instruction* (pp. 185-190). New Jersey: Englewood Cliffs.
- Pastré, P. (1994). Variations sur le développement des adultes et leurs representations. *Éducation Permanente*, 119, 33-63.
- Putnam, R.T. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B.J. Biddle, T.L. Good, e I.F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores (I). La profesión de enseñar* (pp. 219-309). Barcelona: Paidós.
- Romero, C., Torres, M<sup>a</sup>C. y Traver, J.A. (2019). *Formar para la relación educativa*. Ponencia presentada al XXXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Málaga, 17-20 de noviembre.
- Ruiz Corbella, M., Escámez, J., Bernal, A. y Gil, F. (2011). *Autonomía y responsabilidad en los contextos socioeducativos del siglo XXI*. Ponencia presentada al XXX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Barcelona, 19 y 20 de octubre.
- Thomas, S., Ting Chie, Q., Abraham, M., Jalarajan, S. y Beh, L. (2014). A qualitative review of literature on peer review of teaching in higher education. An application of the SWOT framework. *Review of Educational Research*, 84, 112-159. <https://doi.org/10.3102/0034654313499617>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.
- Valverde, A., Ruiz de Miguel, C., García Jiménez, E. y Romero, S. (2003-2004). Innovación en la orientación universitaria: La mentoría como respuesta. *Contextos Educativos*, 6-7, 87-112. <http://dx.doi.org/10.18172/con.530>
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesor principiante. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 210-229.
- Vélaz de Medrano, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XXI*, 11, 155-181. <https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.313>
- Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E. y Bayer, S. (2012). *Teaching practice and pedagogical innovations. Evidence from TALIS (Teaching and Learning International Survey)*. Paris: OECD Publishing.





# 38 LA RELACIÓN EDUCATIVA: UN TRIÁNGULO AMOROSO

---

**María G. Amilburu**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED*

## 1. DELIMITANDO (AÚN MÁS) LA ESCENA

Comparto la tesis propuesta por la Ponencia acerca de la incidencia que tiene la relación profesor/alumno en la calidad de la educación: es, sin duda “uno de los recursos más importantes para que la tarea educativa tenga éxito” (Romero et al., 2019, 8). De ahí se deduce la necesidad de una adecuada formación del profesorado en competencias interpersonales para poder responder a los retos y problemáticas educativas actuales. De hecho, ya en 1993 Zehm y Kottler señalaban la necesidad de que todo profesor fuera un *experto en relaciones interpersonales* (Zehm y Kottler 1993, 42-51) y un *comunicador efectivo* (Ibid., 52-64).

Para atenerme al límite de espacio señalado y con vistas a una mejor comprensión del discurso, asumo la recomendación de “delimitar la escena” (Romero et al., 2019, 2), y en las páginas que siguen me ceñiré a una aproximación microsistémica a la tarea educativa; es decir, me ocuparé de las relaciones interpersonales entre el profesor y los alumnos *en el aula*, en el contexto de la educación formal. La educación es el precipitado que resulta de muchas acciones singulares en el marco de unas relaciones interpersonales entre profesores y alumnos, que se establecen principalmente durante las horas de clase. No es posible apreciar en toda su profundidad el peso que una sola clase puede tener en la vida de un estudiante. Una hora de clase puede abrir a un mundo, puede ser el tiempo de un verdadero encuentro, de un descubrimiento radical (Recalcati 2014, 6-7).

“La *relación educativa* ha sido una dimensión ampliamente estudiada” (Romero et al., 2019, 1) y, efectivamente, existen numerosos los trabajos dedicados a analizar las semejanzas y diferencias entre ésta y otros tipos de relaciones interpersonales, como las que se establecen entre padres e hijos, amo y esclavo, patrón y empleado, oficial y soldado, maestro y discípulo (Gusdorf 1973), médico y enfermo, sacerdote y fiel, actor y público (Rassam 2015, 105-107), etc. La relación profesor alumno puede alcanzar niveles de gran intensidad y dejar una impronta decisiva en las vidas de los sujetos implicados en ella. En este sentido, Steiner señala tres tipos de estructuras que se repiten a lo largo de la historia: la del profesor que destroza física o psicológicamente a los alumnos; la del discípulo que tergiversa, traiciona y destruye a su maestro; o la del mutuo enriquecimiento de profesores y alumnos: un intercambio positivo semejante a lo que sucede en los procesos osmóticos (Steiner 2004, 11). Es este último el tipo de relación entre profesores y alumnos que nos interesa y el que se va a tener en cuenta en esta Adenda.

## 2. UNA RELACIÓN DE TRES

En la Ponencia se afirma que “la acción educativa implica relación; esto es, interacción entre *un mínimo de dos actores* que se influyen mutuamente...” (Romero et al., 2019, 3). Estoy básicamente de acuerdo, pero me gustaría añadir que en el contexto delimitado en el apartado anterior, sería más adecuado sostener que la relación educativa implica una interacción entre *un mínimo de tres actores* que se influyen mutuamente: el profesor, el alumno y la materia que se enseña y aprende. La relación educativa, en mi opinión, se explica más adecuadamente con la metáfora de “un triángulo amoroso” que con la de una “relación bilateral”: los protagonistas son el *profesor* que enseña *algo* a un *alumno* que aprende. Y me parece importante subrayar la centralidad de ese “algo” que se enseña y aprende, porque si faltara no se daría propiamente una relación *educativa*: “tener algo que enseñar es el único fundamento y argumento para encontrarnos frente a los alumnos, para requerir su atención, su respeto” (Bellamy, 2018, 140).

Ciertamente, en el contexto cultural en el que estamos inmersos, el temor ante cualquier posible acusación de dogmatismo o adoctrinamiento ha originado una “crisis de la transmisión” (Ibid., 23) cuya genealogía sitúa Bellamy en los trabajos de tres autores que han tenido una gran influencia en el pensamiento educativo contemporáneo: Descartes, Rousseau y Bordieu. Éstos consideran que la “transmisión de contenidos” constituiría un fallo de la razón, una contaminación de la naturaleza, o un delito contra la justicia, respectivamente.

Bellamy atribuye en gran parte del descenso de la calidad en la educación que muchos lamentamos, a la tendencia de sustituir los “contenidos” por “competencias” y los “cursos estructurados en asignaturas” por “enseñanzas prácticas interdisciplinarias (Ibid., 170). Cuando se denosta la clase magistral, y en su lugar se organizan discusiones, exposiciones y talleres, ¿cómo es posible extrañarse de que los jóvenes cada vez sepan menos, o de que los alumnos lleguen a la Universidad con un nivel cada día más bajo? (Ibid., 122, 139).

“Una relación educativa de calidad, es aquella que satisface necesidades psicológicas básicas, universales y genuinas del ser humano” (Romero et al., 2019, 15); pero parece que en ocasiones se olvida aquella necesidad humana básica y universal a la que se refería Aristóteles al inicio de su *Metafísica*: “Todos los hombres desean por naturaleza *saber*”; y no se tiene en cuenta que para llegar a *saber*, ordinariamente hay que *aprender* con la ayuda de otro ser humano.

## 3. SUSCITAR EL DESEO DE SABER

En su libro *Mal de Escuela*, Daniel Pennac (2008), describe su propia infancia como la de un auténtico “zoquete”, y relata con agradecimiento cómo le “salvaron” de esa situación tres maestros que compartían —cada uno a su manera, según su personalidad y la materia que enseñaban— los rasgos que se plasman en la figura del profesor de *El Club de los poetas muertos* (1989) —una película tan unánimemente exaltada por los alumnos como denostada por muchos profesores—. ¿Qué es lo que atraía a los jóvenes espectadores?, se pregunta Pennac. “El profesor Keating encarnaba, a su modo de ver, la calidez humana y el amor por el oficio: *pasión por la materia enseñada*, absoluta entrega a sus alumnos, todo servido por un dinamismo de infatigable entrenador” (Pennac, 2008, 77). Porque, en efecto, sólo quien *sabe* y *ama lo que enseña*, es capaz de suscitar el *deseo de saber* en los alumnos; y la esencia de la enseñanza es movilizar en el alumno el deseo de saber. (Recalcati, 2014, 84).

Sin *deseo de saber* no hay posibilidad de aprendizaje —de interiorización del conocimiento— y este deseo solo crece por contagio: no se puede imponer al alumno como una obligación (Ibid., 67) sino que es necesario el encuentro con un testigo de ese afán de saber (Ibid., 61).

En toda relación educativa de calidad se establece un “diálogo a tres” en el interior del profesor: consigo mismo, con la disciplina y con los alumnos; se trata de una conversación que debe estar presidida por la humildad, el amor a la verdad, el afán de servicio y el deseo de aprender. Dar clase no consiste en distribuir contenidos como quien reparte sobres de correo; en las clases se *educa*, y ésta es una *acción conjunta* que se configura de modo diferente desde la perspectiva del profesor y la del alumno, porque ambos se encuentran de manera diferente con ese “tercero” que constituye la relación: el saber que se posee, se transmite y se adquiere. Y por su parte, ese saber también se transforma en el proceso, porque mientras enseña, el maestro siempre aprende; o mejor, vuelve a dar vida a todo lo que le ha formado a él (Ibid., 115).

El éxito y la calidad de una relación educativa residen, en gran medida en el “estilo” del profesor; no es cuestión exclusiva de técnicas o de métodos, sino más bien del tipo de relación que el profesor establece con aquello que enseña, a partir de la singularidad de su existencia y su deseo de saber (Ibid., 5). El estilo de un docente es el resultado de su modo personal de entrar en relación con el saber, y la manera de transmitirlo que se desprende de esta relación singular” (Ibid., 104). El deseo de enseñar, unido al conocimiento de lo que se enseña, es lo que consigue mejores efectos formativos (Ibid., 103); porque “el método de enseñanza depende menos de la psicología del niño que del objeto de la materia que hay que enseñar” (Rassam 2015, 101). Y, citando a Maritain, Rassam añade: “la pedagogía moderna ha hecho progresos inestimables insistiendo sobre la necesidad de analizar cuidadosamente y no perder jamás de vista al sujeto humano. El error se produce cuando *se olvida el objeto que hay que enseñar* y la primacía del objeto; y cuando el culto a los medios -no para el fin, sino sin el fin- desemboca en una especie de adoración psicológica del sujeto” (Ibid.).

Si esto se pierde de vista se corre el peligro de desnaturalizar la labor educativa, y de pensar que la finalidad principal del tiempo que los profesores y alumnos pasan en la escuela es “que los alumnos sean felices”. Sería un error semejante a suponer que, dado que un arquitecto construye viviendas y poder alojarse en ellas hace más feliz a la gente, la finalidad propia de la arquitectura es hacer felices a los humanos; y esto no es correcto: “la misión propia del arquitecto sigue siendo confeccionar planos, construir muros y tejados. Si le explicáis que su misión es hacer feliz a la gente, corréis el peligro de extraviarlo, y más todavía si le prohibís, al mismo tiempo, construir casa.” (Bellamy, 2018, 153). Algo semejante es aplicable a la tarea principal del profesor: su misión principal es transmitir la cultura con el fin de educar a sus alumnos.

En las sociedades occidentales aquejadas por la “crisis de la transmisión” que antes mencionamos, se está produciendo un fenómeno único, una ruptura inédita: hay una generación que desiste de transmitir a la siguiente lo que en justicia le corresponde: el conjunto de los saberes, los puntos de referencia, y la experiencia humana inmemorial que constituyen su legítima herencia (Ibid., 18).

#### 4. CONCLUSIÓN

Sin restar importancia a la necesidad que tiene el profesorado de recibir una adecuada formación en competencias y habilidades interpersonales para desarrollar la tarea educativa, me parece urgente volver a tomar conciencia de la obligación de los profesores de poseer y transmitir el saber: los contenidos del legado cultural al que los alumnos tienen derecho. Y esto no significa, en absoluto, adoctrinamiento; por el contrario, ofrece a los alumnos las herramientas que van a necesitar para ejercer el pensamiento crítico, aprender por sí mismos, aprender a aprender y hacer una aportación valiosa a las generaciones futuras. Se trata, en definitiva, de valorar el trabajo de quie-

nes nos precedieron porque, si hoy podemos ver más lejos que ellos, es porque miramos subidos a sus hombros. Privar a nuestros alumnos de mirar desde esa cota, supondría una grave injusticia.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bellamy, F-X. (2018). *Los desheredados. Por qué es urgente transmitir la cultura*. (2018). Madrid: Encuentro.
- Gusdorf, G. (1973). *¿Para qué los profesores?* Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Rassam, J. (2015). El profesor y los alumnos. *Diálogo Filosófico*, 91, 95-118.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erótica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Romero, C.; Torres, M.C. y Traver, J.A. (2019). Formar para la relación educativa, Ponencia 3. *XXXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Formar para transformar: cambio social y profesión educativa*, Torremolinos, 17 a 20 de Noviembre de 2019. Disponible en: <http://eventos.uma.es/27579/section/16471/xxxviii-seminario-interuniversitario-de-teoria-de-la-educacion.html>
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.
- Zehm, S. & Kottler, J.A. (1993). *On Being a Teacher. The Human Dimension*. Newbury Park, California: Corwin Press.

# 39 FORMAR PARA LA RELACIÓN EDUCATIVA DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD

---

**Marta Gutiérrez Sánchez**

**Ramón Mínguez Vallejos**

*Universidad de Murcia*

## 1. INTRODUCCIÓN

Los autores de la ponencia de la que emana esta adenda sostienen de manera muy acertada que formar para la relación educativa supone estar atento a la contribución de competencias interpersonales que permitan a los futuros profesionales trabajar desde una óptica relacional, a nivel individualizado, con las familias y con la comunidad en general.

El sentido de este amplio marco relacional en el que se inspira la formación de los profesionales de la educación está en clara sintonía con la naturaleza y principios en los que se asienta nuestro sistema educativo, y la pedagogía de la alteridad, como paradigma desde el cual abordar la formación de profesionales de la educación, puede constituir una propuesta innovadora para dar respuesta a las exigencias de la educación en la actualidad.

Por ello, conviene en primer lugar apuntar brevemente algunos presupuestos de partida de este planteamiento teórico. La pedagogía de la alteridad se inspira en la ética de la alteridad de E. Lévinas, caracterizada por una concepción asimétrica de la relación social en la que se privilegia al otro antes que a la propia persona y se prescinde de cualquier esperanza de reciprocidad (Lévinas, 1993), siendo precisamente este aspecto el que supone que la relación con el otro y la conducta moral sean un mismo asunto (Chalier, 2002). Así pues, ante el *otro*, el *yo* se encuentra totalmente desprotegido, haciendo de la inconclusión y la vulnerabilidad parte constitutiva de esta postura ética. El *otro*, desde esta perspectiva, representa a *cualquier otro* que se presenta ante mí, carente de forma predefinida de antemano, pero a quien he de acoger y responder sin reserva porque “significa para mí una responsabilidad irrecusable” (Lévinas, 1987, p. 150). Así, la disposición de apertura a los demás es condición necesaria para que el quehacer moral pueda darse en el seno de una relación social, relación que no se agota en una simple acción porque, a decir de este autor, “cuanto más nos acercamos al prójimo, más crece nuestra responsabilidad por él” (Lévinas, 2006, p. 59).

## 2. EXIGENCIAS DEL SISTEMA EDUCATIVO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

La ley educativa vigente (LOMCE, 2013) sostiene en su preámbulo que el sistema educativo debe aspirar a que todo el alumnado desarrolle al máximo sus potencialidades. Además, insiste

en su título IX en la necesidad de avanzar hacia una mayor personalización de la educación. Para ello, se insta a las profesionales de la educación a un cambio metodológico que sitúa al alumnado en el centro del proceso de enseñanza. Por su parte y en lo que respeta a la de Educación Primaria, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de esta etapa, y el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria ponen especial énfasis en la atención individualizada y en adaptar la enseñanza a las particularidades del alumnado.

Este principio en el que se inspira nuestro sistema educativo se plasma en las diversas comunidades autónomas en concreciones legislativas cuyo foco central es la atención a la diversidad. Así, por ejemplo, en el caso de la Región de Murcia el Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado, establece las medidas necesarias para adecuar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las particularidades del alumnado.

En relación con las familias, la Ley educativa las sitúa en un lugar privilegiado para garantizar el éxito escolar del alumnado, insistiendo en la necesidad de establecer canales de colaboración con las mismas. Por ello, en los Real Decretos de las etapas de educación primaria y secundaria antes citados, se insta a los centros educativos a establecer compromisos con las familias de cara a conseguir éxito de los estudiantes. Para ello, las respectivas autonomías velan por establecer mecanismos de acción tutorial para comprometer a las familias en la educación de sus hijos.

En cuanto a la relación con la comunidad, la actual Ley educativa sostiene de manera explícita que la sociedad ha de asumir un papel activo en la educación arguyendo que “la educación es una tarea que afecta a empresas, asociaciones, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, así como a cualquier otra forma de manifestación de la sociedad civil” (p. 2), de ahí que los centros de enseñanza contemplen en sus respectivos proyectos educativos medidas que posibiliten la relación con la comunidad.

### 3. LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD PARA LA FORMACIÓN EN LA RELACIÓN EDUCATIVA

Si la acción educativa desarrollada hasta ahora se ha mostrado incapaz de preparar sujetos para la vida de hoy, para acceder al mundo nuevo que está surgiendo ante nosotros, entonces surgen interrogantes con una fuerte carga de denuncia y de impotencia porque suponen que la escuela, el docente y su formación, están dejando de cumplir las promesas para las que fueron constituidas. Por ello, se hace necesario desarrollar una perspectiva que se preocupe de educar y no de adiestrar, de formar personas integrales, capaces de responder a las justas exigencias del mundo actual, de que aprender no significa acumular o repetir información y de que enseñar no supone forjar identidades, sino instalarse en la interpelación para “ser de otro modo”. Así pues, hay exigencia de educar al otro en su alteridad, de abrirle a sus posibilidades y de hacerle ingresar en el mundo en el que va a vivir (Costa, 2015).

La pedagogía de la alteridad se comprende desde una determinada ética y antropología, por lo que la relación educativa, como la acción derivada, no se explica sin ellas. Una antropología que sitúa al educando en su circunstancia, dentro de la historia, no al margen de ella (Mínguez, Romero y Pedreño, 2016); y una ética que es responsabilidad, “obediencia” a la demanda inapelable del rostro necesitado del otro (Mínguez, 2012a).

Formar para la relación educativa a los futuros profesionales de la educación desde la pedagogía de la alteridad supone instaurar un modelo de formación docente en el que se trasmita y

vivencie una nueva relación ética que fija el foco de la acción educativa en la respuesta al otro (Joldersma, 2008), constituyendo un verdadero acontecimiento ético (Bárcena y Mèlich, 2000) que nos conforma como sujetos. Ello obliga al docente “a acompañar, prestar atención y ser sensible a la necesidad concreta del otro” (Mínguez, Romero y Gutiérrez, 2018, p. 1245).

Dentro de esta perspectiva, conceptos como acogida, responsabilidad, compasión o testimonio cobran vital importancia. La acogida supone que el otro sea reconocido y aceptado tal y como es (Ortega y Romero, 2019). Por su parte, la responsabilidad implica que la situación del otro nos atañe, nos interpela, de modo que cuando el docente responde “se preocupa y ocupa” del otro (Romero y Pérez, 2012, p.106). La compasión se refiere a “un padecer que me concierne, que me mantiene anudado al otro” porque siento su situación como propia, es un *padecer-con* él (Mínguez, 2010, p.51). En cuanto al testimonio, se trata de que el docente encarne un estilo de vida ético, que sea ejemplo de conductas acordes a valores educativos; es decir, no se trata de que sea “especialista solo en la transmisión de conocimientos. Es necesario, además, hacer un esfuerzo de armonizar lo que sabe, hace y valora en un entramado que configure la propia vida” (Mínguez, 2016, p. 251).

Los autores de la ponencia a la que responde esta adenda delimitan una serie de condiciones que se han de dar para que la relación educativa pueda ser considerada de calidad, al tiempo que indican tres niveles competenciales en los que se ha de formar en el ámbito universitario. Tal y como se tratará de poner de manifiesto en lo sucesivo, la pedagogía de la alteridad constituye un planteamiento que se puede ajustar a sendas premisas. A saber:

- **Formar para la relación con el alumnado desde la pedagogía de la alteridad** supone sentar las bases teóricas de una nueva ética. Desde la pedagogía de la alteridad, educar implica una relación ética entre educador y educando que se traduce en reconocimiento del otro, en responsabilidad y en acogida, de modo que acompañar, guiar y orientar en el proceso de aprendizaje se vuelven tareas primordiales. Esto conlleva necesariamente que el quehacer pedagógico esté adaptado a las características personales, sociales y espacio-temporales del estudiante al que va dirigida (Ortega y Romero, 2019).
- **Formar para la relación con la familia desde la pedagogía de la alteridad** supone asumir que las mismas ocupan un papel destacado en la educación al ser, junto con las instituciones escolares, uno de los pilares fundamentales que aseguran el éxito escolar. En cuanto a la adopción de estrategias basadas en la cooperación, desde este modelo se apuesta por la escucha y el diálogo como el modo más idóneo para entablar una relación responsable. Además, la adopción de la compasión como valor que guíe la interacción con el entorno familiar implica un verdadero cambio, pues va más allá de la inclusión de los familiares en la práctica educativa por razones normativas o curriculares, tornando hacia una postura en la que realmente uno se pone en el lugar del otro y de sus necesidades concretas (Mínguez, 2014).
- **Formar para la relación con la comunidad desde la pedagogía de la alteridad** supone asumir que la sociedad forma parte de la escuela y que hay que enfocar la acción educativa en aras a criticarla, desmantelando situaciones de injusticia y marginación, y actuar en pro de transformarla. Esto no se realiza de manera aislada, sino en colaboración con otros profesionales con quienes se comparten aquellas finalidades y metas educativas que inspiran el proyecto educativo del centro educativo donde se trabaja. Esta premisa conlleva, en última instancia, tener en cuenta que la educación tiene lugar más allá de las puertas de la escuela y que, por tanto, la sociedad ocupa un lugar privilegiado en la educación (Mínguez, 2012b).



Centrando ahora la mirada en las necesidades formativas actuales que, a su vez, suponen un desafío para los profesionales educativos, cabe abordar en primer lugar la cuestión de la atención a la diversidad. Educar en pedagogía de la alteridad supone responder a las necesidades concretas del otro que tengo enfrente, contribuyendo así a la individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta actitud por parte del educador requiere de la apertura y el reconocimiento al otro como requisito indispensable de la relación de alteridad, de modo que el primer paso será que el educador se muestre, se exponga pues, para Lévinas, la exposición del yo dentro de ese encuentro es sinónimo de sensibilidad. La necesidad de reformulación del rol docente expresada por los autores de la ponencia se hace patente en este punto, pues al situar al educando en los términos anteriores el rol del educador tiene que ser necesariamente distinto.

En segundo lugar, se aborda la necesidad de apostar por estilos relacionales democráticos, inclusivos y de acuerdo con valores para la convivencia y la libertad, reto al que se puede contribuir con una formación en la que el educador es testimonio de vida ética. Así mismo, la concepción de la justicia en E. Lévinas supone moderar el privilegio del otro en beneficio de un tercero que pueda estar más necesitado, esto es, dar a cada uno lo que necesita. De este modo, la escuela se convierte en herramienta de transformación para la justicia social al entender la justicia educativa como la implementación de estrategias compensatorias, el respeto por las características del otro y tratamiento inclusivo de las necesidades educativas.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se puede considerar que en el quehacer educativo se da una estrecha conexión entre la experiencia de enseñanza-aprendizaje, la relación de alteridad educador-educando y la dimensión axiológica. Este nexo posibilita que la teoría de Lévinas sobre la constitución del sujeto moral pueda abrirse un espacio dentro del ámbito educativo como planteamiento que supone la apuesta decidida por la formación para la relación educativa ética.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Costa, V. (2015). *Fenomenología de la educación y la formación*. Salamanca: Eds. Sígueme.
- Chalier, C. (2002). *Por una moral más allá del saber: Kant y Levinas*. Madrid, España: Caparrós Editores.
- Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, 254, 3 de noviembre de 2009, pp. 57608-57647.
- Joldersma, C. W. (2008). Beyond rational autonomy: Levinas and the incomparable worth of the student as singular other. *Interchange*, 39(1), 21-47.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lévinas, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-textos.
- LOMCE – Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.
- Mínguez, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22, 43-61.
- Mínguez, R. (2012a). La responsabilidad educativa en tiempos de crisis. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*. 42, 107-125.

- Mínguez, R. (2012b). La convivencia como responsabilidad con el otro: una propuesta ético-educativa para la relación identidad-diversidad. En Touriñán, J. M. (coord.). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada* (pp. 279-302). Oleiros (Coruña). Netbiblo.
- Mínguez, R. (2014). Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales. *Revista de Educación*. 363, 210-229. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-178
- Mínguez, R. (2016). Sobre el modo de ser maestro: una reflexión pedagógica. En Carrillo, I. (2016). *Democracia y Educación en la Formación Docente* (pp. 247-251). Vic (Barcelona): Universidad Central de Cataluña.
- Mínguez, R., Romero, E., y Pedreño, M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 28(2), 163-183. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu282163183>
- Mínguez, R., Romero, E. y Gutiérrez, M. (2018). La alteridad como respuesta educativa frente a la exclusión social. *Revista Complutense de Educación*. 29 (4), 1237-1251. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.55228>
- Ortega, P. y Romero, E. (2019). *A la intemperie. Conversaciones sobre la pedagogía de la alteridad*. Barcelona: Octaedro.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria y del Bachillerato, 3, 3 de enero de 2015, pp. 169-546.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, 1 de marzo de 2014, pp. 19349-19420.
- Romero, E. y Pérez, C. (2012). Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: Implicaciones educativas. *Bordón*, 64 (4), 99-110.



# 40 EL ENCUENTRO FORMATIVO DE FAMILIAS Y DOCENTES. UN ESPACIO DE COLABORACIÓN

---

**M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados**

*Universidad de Murcia*

## 1. FAMILIA-ESCUELA Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

En la modernidad, la educación escolar se centró en la capacitación laboral e inserción cívica de las nuevas generaciones a través de la transmisión de información, consolidándose como mecanismo de reproducción social. Sostener este modelo desfasado en la sociedad actual carece de sentido, especialmente cuando los índices de fracaso escolar denotan la necesidad de un cambio sustancial del contexto escolar que enfatice su potencial de transformación social. En este sentido, la educación enriquece la cultura, los valores y todo aquello que caracteriza al ser humano, y “debe proyectarse en la comunidad que la acoge, teniendo siempre presente como faro utópico su transformación social y cultural hacia la dignidad y la justicia a través de la democracia” (Rivera y de la Torre, 2005, 94).

Algunos de los nuevos enfoques teóricos vinculados a esta renovación como la pedagogía de la alteridad, las comunidades de aprendizaje, las metodologías activas, la educación inclusiva, etc. subrayan el carácter relacional de la educación entendida por Romero, Torres y Traver (2019) como una estrategia de acción profesional que requiere de una capacitación adecuada, pues el *encuentro* entre personas y su dinámica está expuesta a fluctuaciones y tensiones. Lo relacional, continúan afirmando los autores, se reduce con excesiva frecuencia al espacio del aula con los estudiantes, y del centro con otros docentes, cuando en realidad abarca un universo más amplio de destinatarios: familias y sociedad.

La “familia es una institución de vital importancia para analizar y comprender las transformaciones sociales y culturales” (Moreno, Lozano, Pineda y Ortíz, 2017, 60), pues su presencia e influencia impregna casi la totalidad de las experiencias humanas. La producción sobre familia-escuela subraya, por un lado, la diversidad de beneficios que reporta la corresponsabilidad educativa, a pesar de las tensiones (Garay, 2016; Garreta, 2016), y por otro, la necesidad de conectar de manera indisoluble la transformación social, la mejora educativa y los procesos de investigación e innovación, todo ello desde un acercamiento multivocal de las familias y docentes sustentado en el reconocimiento, legitimidad, autoridad y complementariedad (Parrilla, Susinos, Gallego y Martínez, 2017). Ahora bien, para transformar la realidad educativa y mejorar la participación familiar se requiere de formación.

## 2. FORMAR PARA TRANSFORMAR

Cualquier cambio que se contemple en educación debe ir acompañado siempre de la acción formativa que lo impulse, de ahí el título de este apartado, pues la clave de la formación no es la acumulación, ni la contemplación cognitiva, sino la transformación.

Se habla de la necesidad de formación docente para la mejora la relación familia-escuela, se hace hincapié en buscar la corresponsabilidad educativa, en mejorar los cauces de comunicación y aumentar los niveles de participación, todo ello como vía de transformación escolar y en beneficio de la calidad educativa que recibe el alumnado. Sin embargo, una breve mirada a la producción científica sobre la formación inicial y permanente del profesorado evidencia el protagonismo de un enfoque academicista, poco propicio de la ansiada transformación. Sin negar los avances en formación del profesorado, resulta curioso, desconcertante y deplorable que el amplio discurso teórico generado se quede en letra impresa en los papeles, sin renovar la práctica formativa y continúen vigentes los viejos problemas de hace décadas (Imberón, 2007).

Nos planteamos como hipótesis sí existe la posibilidad de formar un docente capaz de romper su zona de confort y los mitos que sustentan los muros que distancian a éstos de las familias de sus alumnos, para implantar un modelo de relación colaborativa sustentada en la alteridad, democracia, corresponsabilidad, reconocimiento e inclusión, diálogo y comunicación positiva, entre otros aspectos. Debemos encauzar la búsqueda de alternativas de formación acordes a las premisas actuales, pues no basta con actualizar la oferta de contenidos formativos, más bien implica la renovación pedagógica de los fines y formas de hacer que favorezcan la transferencia e introduzcan cambios en los procesos habituales.

La formación del profesorado que induce a “transformaciones reales necesita que el docente cambie su pensamiento, su lenguaje y su forma de actuar, siendo un factor clave la reflexión” (Barba, Barba y Martínez, 2015, 162). La formación colaborativa puede ser un ejemplo de formación transformadora, pues “el trabajo colaborativo de los participantes contribuye a capacitarlos y a crear formas alternativas y socialmente más justas de abordar los problemas” (Parrilla, Susinos, Gallego, y Martínez, 2017, 148). La colaboración es un proceso que favorece, entre otros aspectos, la inclusión y cohesión social, la resolución de problemas de manera conjunta con un sólido proyecto ético de vida, el desarrollo de talentos de las personas, el respeto a las competencias que cada uno aporta, de ahí que sea considerada esencial en el enfoque socioformativo, pues difiere del aprendizaje en equipo y es impulsor del emprendimiento y tejido social (Vázquez, Hernández, Vázquez, Juárez y Guzman, 2017).

Si bien es cierto que bajo este paraguas de la formación colaborativa existe una amplia diversidad de experiencias, las potencialidades de este tipo de formación se ven incrementadas cuando van acompañadas de procesos de investigación acción. Término empleado para hacer referencia a un conjunto de prácticas multidisciplinares orientadas hacia la adopción de compromisos éticos e intelectuales, por parte de los dueños legítimos del problema, que se reúnen para co-desarrollar sus metas e innovaciones educativas, todo ello con el asesoramiento del investigador-formador (Greenwood, 2000). Lamentablemente este modelo formativo se ha limitado a la relación entre docentes para “romper el aislamiento y la no comunicación del profesorado” (Imberón, 2007, 73), cuando también es necesaria su generalización a otras relaciones educativas: docentes-familias.

## 3. LA FORMACIÓN COLABORATIVA DE DOCENTES Y FAMILIAS

En el marco de la investigación I+D “Compartimos educación”, se han desarrollado diversas experiencias de formación colaborativa entre docentes y familias, con la finalidad de mejorar la

participación familiar en cinco centros educativos de un municipio de la Región de Murcia, caracterizados por la multiculturalidad y una alta tasa de alumnado inmigrante en sus aulas.

Previamente, con la finalidad de promover el liderazgo pedagógico se desarrolló un curso de formación sobre participación familiar para directores (García, Martínez, Galián y Caballero, 2019), un aspecto clave para la implicación de los participantes, que si bien es diferente en cada centro, en total han sido 55 docentes y 48 familias. El plan de formación colaborativo consiste en 4 sesiones por centro y se sustenta en la metodología investigación-acción, creando un espacio idóneo de comunicación y colaboración entre docentes y familias para tejer puentes hacia la comprensión compasiva de ambos contextos (reconocimiento y acogida), hacia un conocimiento compartido de las dificultades existentes, y hacia el establecimiento de un marco teórico-conceptual común que permite adquirir un mismo lenguaje, que actúa como punto de partida para asumir los retos y buscar soluciones conjuntas donde la responsabilidad realmente es compartida.

En cada sede se establecieron equipos heterogéneos denominados comisiones de trabajo colaborativo (comisión de comunicación, de infraestructuras, de actividades de centro, de aula, entre otras) constituidos por familias y docentes que libre y autonomamente seleccionaron las dimensiones de participación a trabajar y se distribuyeron según sus preferencias, formando parte exclusivamente de un equipo, aunque se crearon redes de colaboración entre las distintas comisiones (Hernández-Prados, Gomariz, Rodríguez y Parra, 2019) y espacios de comunicación intercentros, algo que fue posible gracias a que todos compartían los mismos principios epistemológicos de actuación-innovación. De modo que “la plataforma teórica compartida se ha ido entretejiendo, poco a poco, en una trayectoria biográfica que nos ha permitido compartir formación e investigación de forma mas o menos intensa y alimentar intereses y motivaciones conflucentes” (Parrilla, Susinos, Gallego, y Martínez, 2017,147).

Esta experiencia introduce innovaciones al modelo de formación continua del docente predominante que se caracteriza por ser hermético y exclusivo del profesorado, y olvidar otras posibles relaciones educativas esenciales para la calidad educativa. Esta rigidez de las políticas de formación docente supuso una de las dificultades para el diseño e implementación de experiencias de *coformación docentes-familias*.

Como ya se ha expuesto en otra ocasión (Hernández-Prados, García, Galián y Belmonte, en prensa) la formación comunitaria colaborativa de docentes y familias que se centran en el diseño de proyectos y actuaciones, da paso a un modelo de formación permanente que perdura mientras los participantes estén dispuestos a asumir nuevos retos educativos, superando las limitaciones de motivación, transferencia e implicación que conllevan actuaciones formativas academicistas, unidireccionales y puntuales.

A modo de conclusión, cabe señalar que la relación familia-escuela experimenta un cambio rotundo en la coformación, pues la puesta en práctica de iniciativas educativas de inmersión de las familias en el centro y en el aula, lejos de quedarse en una experiencia aislada, penetra en el modelo educativo de centro y se sitúa como seña de identidad al que debe adherirse la totalidad de los docentes, incluso aquellos de nueva incorporación. El trabajo colaborativo-compartido desarrollado a partir de la coformación ha supuesto un cambio en la mirada de los docentes hacia las familias y de las familias hacia los docentes y hacia el centro, desarrollando un sentimiento de pertenencia hacia el mismo. Solo desde la transformación real de estos dos agentes educativos, promovida por la formación colaborativa, se podrá iniciar la auténtica renovación pedagógica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barba, R. A., Barba, J. J., y Martínez Scott, S. (2015). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (19), 161-175.
- Garay, S. L. (2016). Tensiones entre la familia y la escuela. Una mirada desde las condiciones contemporáneas de américa latina, *Revista Teckne*, 13(1), 26-32.
- García, M.P., Martínez, M.J., Galián, B., y Caballero, P. (2019). Programas de formación para liderar la mejora de la participación familiar en los centros escolares: evaluación de una propuesta. Comunicación presentada a *AIDIPE-2019*.
- Garreta, J. (2016). Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela. *Perspectiva Educacional*, 55(2), 141-157.
- Greenwood, D. (2000). De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológica. *Revista de Antropología Social*, 9, 27-49.
- Hernández-Prados, M.A, Gomariz, M.A., Rodríguez, Z. y Parra, J. (2019). Experiencias de investigación-acción para el fomento de la participación de las familias en la educación escolar. Comunicación presentada a *AIDIPE-2019*.
- Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M.P., Galián, B. y Belmonte, M.L. (en prensa). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado (REIFOP)*.
- Imbernón, F. (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Moreno, I., Lozano, A., Pineda, C., y Ortíz, J. (2017). Representaciones sociales sobre el rol de la familia en la escuela que construyen los estudiantes y las familias. *Horizontes Pedagógicos*, 18(2), 52-65.
- Parrilla, A., Susinos, T., Gallego, C., y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (89), 145-156.
- Rivera, E. y De La Torre, E. (2005). Democratizar el aula universitaria: una propuesta alternativa de formación inicial universitaria desde la participación del alumnado. *Investigación en la Escuela*, 57, 85-95.
- Romero, C., Torres, C. y Traver, J.A. (2019). Formar para la relación educativa. Ponencia al XXXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Málaga, 17-20 noviembre 2019.
- Vázquez, J. M., Hernández, J. S., Vázquez, J., Juárez, L. G., y Guzman, C. E. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Educación y Humanismo*, 19 (33), 334-356.

# 41 LA REALIDAD PERSONAL HUMANA: CLAVE DE UNA RELACIÓN EDUCATIVA INCLUSIVA

---

**Francisco Javier Jiménez Ríos**

Universidad de Granada

## 1. PARA QUE SE OIGA. NO SE LO DIGAS A NADIE

Nuestra primera intención, que brota como obligación, es poner de relieve la oportunidad, necesaria, de la ponencia tercera, centrada en la relación educativa, y del problema que aborda este Seminario de Teoría de la Educación. Nos sitúa en el corazón, nos centra en la realidad personal humana, en las personas.

Comenzamos con una confesión. Nos ha costado un mes llegar al final de las palabras que configuran la Palabra que constituye la ponencia. Ha sido un acto, *in fieri*, placentero y, a la vez, *poético* y dramático. Cada palabra, cada matiz, cada intención nos traspasaba despertando una avalancha de sentimientos y vivencias que dinamizaba multitud de biografías buscando su lugar en la historia.

Por eso queremos dar nuestra voz a la ponencia, para que se oiga, para que se escuche, como valiosa, con la mejor narrativa personal que conocemos los humanos y que se condensa en la aseveración recurrente de una joya de la literatura y la comunicación: “no se lo digas a nadie”.

En primera persona: “El enfoque de educación **inclusiva** brinda una nueva manera de entender y dinamizar la **relación educativa**. Supone, por parte de los profesionales de la educación, y, en concreto, del profesional docente, un cambio de percepción y de actitud y un nuevo estilo de gestión (léase, liderazgo) del grupo de alumnos” (Romero, 2019, 16).

La relación educativa en una educación inclusiva implica la consideración particular de todas y cada una de las personas participantes: “El cambio de percepción supone ampliar la mirada a **todos** los estudiantes, individualmente considerados, en lugar de grupal o normativamente, ya que la educación inclusiva va dirigida a todos los escolares y no sólo a aquellos con necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje, o aquellos que requieren apoyo educativo por altas capacidades intelectuales, o que precisen de acciones de carácter compensatorio” (Romero, 2019, 16).

Nos afecta, en primera persona. ¿Diversidad o unidad? ¿Qué es lo principal? Muchas personas de corta edad terminan aplastadas por el poderoso imperio de una ley a la que sólo interesa la normatividad-grupal frente al abanico de posibilidades que abre la libertad en la construcción moral de la persona.

¡Cuántos excluidos en nombre una norma sin más “origen” que el ranking estúpido y efímero de un Capital devorador!



Nos duele, en primera persona, y en tantas primeras personas. “Y parieron ¡Viento!” La mejor técnica jamás inventada. Se inocula el tenebroso vacío de la nada como la esplendorosa hermosura de la sabiduría. “Y con ellos nació la sabiduría”. ¡Qué desgracia! la que anunciaba el viejo Tomás de Aquino, tan presente en el siglo de la gran mentira que construye la torre de babel sobre los juegos de palabras falsas (dígase jcr) que desfiguran el grito de los cada vez más excluidos de la historia. Una historia sin persona, una historia traspasada y aniquilada por un gnosticismo luterano-calvinista de una sutilidad y unas dimensiones insospechadas.

Lo radical es la diversidad, lo único radical que podemos mostrar son las personas, todas y cada una de las personas. Siempre, cada persona. Más allá, y más acá del monismo hegeliano, incorporando la fuerza dialéctica de la realidad histórica, la empatía liga las personas, las personas se re-ligan en empatía. Y esto traspasa la relación educativa. “El cambio de actitud implica adoptar una actitud **empática** y autocrítica con las expectativas y metas que el profesorado espera de la relación educativa” (Romero, 2019, 16).

La diversidad radical fundamenta la inclusión necesaria: “Los cambios que implican dinamizar, de modo inclusivo, el grupo de alumnos afectan a nuevas prácticas educativas que hacen de la agencialidad y la coagencialidad sus principios vectores” (Romero, 2019, 16).

Las personas, viviendo en-con-por empatía, propia de una lógica simbólica, constituyen el único sujeto de unas relaciones inclusivas, de unas relaciones educativas inclusivas. “Para desarrollar relaciones educativas inclusivas y democráticas, hay que partir de la pedagogía del **encuentro** para continuar con el acompañamiento y la promoción de la autonomía” (Romero, 2019, 26).

Un encuentro empático en el que la persona, todas y cada una de las personas, se reconocen y desbordan como protagonistas inapelables de su propia historia y de la marcha histórica. “Como apuntaba Freire (2003), desde un punto de vista crítico, nuestro objetivo debe consistir en crear las condiciones para que nuestro alumnado en sus relaciones educativas con sus iguales y su profesorado, pueda ensayar la experiencia de reconocerse como sujeto y asumirse como **protagonista** de su propia historia” (Romero, 2019, 26).

La diversidad constituye el fontanal radical de posibilidades reales que dinamizan el ensayo de este encuentro simbólico y poético. “Existen propuestas educativas que profundizan en este tránsito personal y comunitario, y ponen el acento en el valor de la diversidad como potencial humano” (Romero, 2019, 26).

Un encuentro en el que se recrea la relación educativa, como relación inclusiva: “Como señala Ouellet (2015), muchas estrategias de intervención a privilegiar para favorecer la relación educativa se inscriben en las corrientes pedagógicas calificadas de inclusivas o universales” (Romero, 2019, 26).

La principalidad real de la diversidad requiere una nueva realidad del hecho educativo como educación intercultural inclusiva. “La educación intercultural inclusiva demanda una nueva visión del hecho educativo en la que se respete la diversidad en cualquiera de sus manifestaciones y se luche contra todo tipo de desigualdad y exclusión (Kincheloe y Steinberg, 1999)” (Romero, 2019, 26).

En este sentido, inclusión e interculturalidad, democratización y territorialización se muestran como pilares dinámicos de las prácticas educativas inclusivas. “Inclusión, interculturalidad, democratización y territorialización constituyen los ejes sobre los que se estructuran estas prácticas educativas y que entroncan con los principios de la educación intercultural inclusiva (Echeita y Ainscow, 2011; Aguado y Ballesteros, 2015) y la participación comunitaria y democrática (Muñoz, 2011)” (Romero, 2019, 26).

El reconocimiento de sí y de la otras personas constituye el humus de una cultura colaborativa, favoreciendo la autonomía de la comunidad educativa en hacia la justicia social. “La literatura científica sobre procesos participativos emprendidos desde estos enfoques señala la cultura colaborativa, el liderazgo inclusivo, la transformación social y las prácticas democráticas como elementos clave que aumentan la autonomía de la comunidad educativa para gestionar el cambio hacia la idea de una escuela comprometida con el cambio y la justicia social (Moliner, Traver, Ruíz y Segarra, 2016)” (Romero, 2019, 26).

De esta manera, las personas, con sus encuentros y reconocimientos, se constituyen y se muestran como protagonistas de la decisión y la marcha escolar como proceso colaborativo. “Las personas y colectivos implicados mejoran sus habilidades para tomar decisiones pedagógicas complejas por lo que se convierten en protagonistas de los procesos de decisión escolar (Gale y Densmore, 2007), que acaban siendo colaborativos” (Romero, 2019, 26).

La colaboración redonda creativamente sobre la inclusión que la hace posible como despliegue de la diversidad, en hacia. “Este tipo de gestión colaborativa facilita la promoción en la escuela de relaciones educativas inclusivas, policéntricas, formativas y éticas (Paquet, 2011), que son las que están en la base de los proyectos educativos inclusivos y democráticos” (Romero, 2019, 26).

La concurrencia de todas y cada una de las personas participantes en los diversos procesos educativos constituye el núcleo dinámico de unas relaciones educativas inclusivas, en hacia la justicia social. “Una escuela democrática permite vivir la democracia activamente (Apple y Beane, 1997) y en ella el profesorado se concibe como un investigador comprometido que trabaja de manera coordinada con otros agentes comunitarios en la identificación, análisis y solución de los problemas de su entorno y promueve relaciones educativas orientadas a este fin social (Gale y Densmore, 2007)” (Romero, 2019, 26-27).

Cada persona es radicalmente diversa, y por ello se muestra como absoluto relativo, digna de todo el respeto. La diversidad funda la inclusión en el encuentro y el reconocimiento. Las personas, en la marcha de unas relaciones educativas inclusivas, hacen desbordar la justicia social.

## 2. LA REALIDAD PERSONAL HUMANA. UNA REALIDAD COMUNICATIVA

La diversidad radica en cada persona, no en los grupos que constituye. La persona no es el grupo. Cuando la persona se disuelve o se confunde con el grupo estamos ante la perversión radical de la diversidad. La persona es más que las especificaciones (sexo sería la principal) que la constituyen como realidad corpórea y de los hechos que configuran su biografía como caudal en la marcha de la realidad histórica.

Advertimos con fuerza el énfasis en la radicalidad de la realidad personal humana como realidad comunicativa, como realidad abierta y, por tanto, como realidad que se constituye en el gerundio temporal de su propia realización con las otras personas en el mundo, marcando –a la vez– el devenir de la realidad histórica en la que fragua su vida. La realidad personal humana es una realidad comunicativa que se constituye en el continuo estar-dando-de-sí de una apropiación de posibilidades y creación de capacidades en la que se construye su biografía y la realidad histórica. La persona se plenifica en el continuo intercambio simbólico con las otras personas en el mundo.

De este modo, la solidaridad se constituye en estructura fontanal y fundante de la realidad humana en el proceso de su realización, y adquiere toda su fuerza histórica en cuanto enraíza en la dimensión trascendente de este proceso de crecimiento personal e histórico, hasta más allá

de los límites de la temporalidad. Así, la persona se constituye en el fundamento dinámico de la reconstrucción de unas relaciones educativas inclusivas.

### 3. UNA RELACIÓN EDUCATIVA INCLUSIVA. UN RETO POIÉTICO Y DRAMÁTICO

Nos duele la exclusión lacerante que parece mostrarse en muchos procesos educativos en los diversos ámbitos de la realidad social, especialmente en los sistemas que pretenden, en principio, el crecimiento de todas y cada una de las personas que se encuentran en los dinamismos que generan. Exclusión de muchas personas que las estadísticas cosifican y aíslan, como si de un virus se tratara, bajo los números del abandono.

Son muchos los factores a los que alude la ponencia, son muchos los que se nos muestran. Quisiéramos subrayar dos de ellos: procesos familiares y escolares inadecuados. Cuando observamos las estadísticas nos parece encontrar la “basura” que molesta la pulcritud de los rankings, olvidando que se genera en la maquinaria infernal de un neoliberalismo devorador de humanidad.

Pero si adentramos nuestra mirada en todas y cada una de las personas, especialmente de las que van siendo excluidas de la pureza de la moral luterano-calvinista del Capital, nos duelen todas y cada una de las personas, nos duelen más las que resultan tocadas de muerte en el excluyendo. Nos duelen, en primera persona.

Este es el drama, pero en el drama puede brotar una poiética, un desbordamiento creador que yace en el corazón de cada realidad personal humana, un manantial que bulle en la entraña de la persona educadora abriendo el fontanal transfigurante de las personas en el mundo.

Este es el reto que hoy se nos presenta como personas, traspasadas en el SITE, por el humus de una educación poiética.

Y en este reto nos atrevemos a decir una de las barbaridades que intentan hacerse paso en nuestro pensamiento, brotando en nuestro sentir, cuando miramos nuestra propia biografía en el intento de acercarnos a nuestro querer ser persona educadora. Nuestras relaciones educativas han de ser inclusivas: la inclusión es una nota necesaria, si no la principal, de la relación educativa. De alguna manera, se es lo que se es en primer lugar, y nuestro ser se muestra en el horizonte de la persona-educadora, teniendo en cuenta que por ser una realidad abierta la educación es esencial a la persona (Kant, 1983, 29), es lo que nos define como realidad personal humana. El atrevimiento: seguro que ayudaría a la dinamización de unas relaciones educativas inclusivas la realidad de una Facultad de Educación en la que iniciaran su proceso todas las personas que se van a dedicar profesionalmente a esta misteriosa y desbordante tarea.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. y Ballesteros, B. (2015). Investigando la escuela intercultural. Experiencias y resultados del grupo INTER. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades Interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 99-112). Madrid: Narcea.
- Apple, M.W. y Beane, J.A. (comps) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía de la autonomía*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- Gale, T. y Densmore, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

- Kincheloe, J. L. y Steinberg, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, P. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (2), 116-129. Recuperado de <https://bit.ly/2uq23TF>
- Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *Revista de estudios y experiencias en educación*, 10 (19), 107-129.
- Ouellet, S. (2015). *Relations éducatives et apprentissage: regards diversifiés de professionnels en éducation et futurs chercheurs*. Canadá: Presses de l'Université du Québec.
- Paquet, G. (2011). *Gouvernance collaborative: un antimanuel*. Montréal: Liber.
- Romero Pérez, Cl., Torres Sabaté, M.C. y Traver Martí J.A. (2019). *Formar para la relación educativa*. XXXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Formar para Transformar: Cambio Social y Profesiones Educativas. Málaga: Universidad de Málaga.



# 42 LA PROMOCIÓN DE ACTITUDES DE COOPERACIÓN A TRAVÉS DEL JUEGO EN LA INFANCIA

---

**Gonzalo Jover**

*Universidad Complutense*

**Silvia Sánchez-Serrano**

*Universidad Complutense*

## 1. INTRODUCCIÓN

Los autores de la ponencia se refieren, en el contexto de las relaciones educativas inclusivas y democráticas, a nuestra propuesta de *democratia luddens*, que presentamos en el *XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* (Jover y Sánchez-Serrano, 2017). En esta adenda aportamos algunos resultados de una reciente investigación que desarrolla empíricamente esa idea, realizada por el Grupo de Investigación Cultura Cívica y Políticas Educativas de la Universidad Complutense para Ashoka, Ikea y Unicef<sup>29</sup>.

El objetivo de la investigación ha sido analizar la contribución del juego infantil al desarrollo de las *changemaking skills*, esto es habilidades y actitudes para ser un agente de cambio capaz de generar transformaciones intencionalmente orientadas a dar respuesta a problemas sociales, entre ellas, la actitud de cooperación.

En el trabajo de campo han participado 1242 chicos y chicas de diversos puntos de nuestra geografía, con edades comprendidas entre 3 y 12 años. Mediante el uso de diversas estrategias metodológicas, se ha investigado su experiencia con respecto a las tres dimensiones principales de la actividad lúdica: el tiempo, el espacio y la compañía; sus preferencias en cuanto al juego; y sus recursos a la hora de poner en práctica, al jugar, algunas de las habilidades asociadas al cambio social activo. Aquí nos centraremos específicamente, en algunos resultados.

## 2. LA EXPERIENCIA INFANTIL DEL JUEGO

Nuestra propuesta de *democratia luddens* se asienta en las aportaciones de los pragmatis-tas George H. Mead, John Dewey y Jane Addams, el pediatra y psicoanalista británico Donald Woods Winnicott y, más reciente, la profesora de ética y derecho de la Universidad de Chicago, Martha Nussbaum (Jover, Prieto y Sánchez Serrano, 2017; Camas y Jover, 2019). Para esta úl-

---

<sup>29</sup> *La contribución del juego infantil al desarrollo de habilidades para el cambio social activo*. Contrato de Investigación UCM, Nº 4156922 entre el Grupo de Investigación Cultura Cívica y Políticas Educativas (CCyPE) y Ashoka / Ikea / Unicef. Informe final a cargo de Gonzalo Jover, Laura Camas, Prado Martín-Ondarza y Silvia Sánchez-Serrano.

tima, la experiencia infantil del juego resulta fundamental para aprender a ver los otros como “entidades amplias y profundas” (Nussbaum, 2010, p. 139).

El proceso de urbanización de las sociedades modernas ha supuesto una traba a esta dimensión de la experiencia lúdica, como hace ya más de un siglo denunció la activista social Jane Addams:

La ciudad clásica promovió el juego con cuidadosa solicitud, construyendo el teatro y el estadio, mientras construía el mercado y el templo... Solo en la ciudad moderna los hombres han llegado a la conclusión de que ya no es necesario que el municipio tenga en cuenta el insaciable deseo de jugar. En la medida en que han actuado sobre esta conclusión, han entrado en un experimento muy difícil y peligroso; y esto en el mismo momento en que la ciudad se ha vuelto claramente industrial, y el trabajo diario es continuamente más y más monótono y subdividido (Addams, 1909, 4-5).

Por este motivo, en nuestro trabajo de campo hemos querido comenzar indagando sobre algunos aspectos básicos de la experiencia del juego en la infancia en la actualidad. Con respecto al primero de estos aspectos, la dimensión temporal, más de la mitad de los chicos y chicas participantes (52,3%) afirma disponer de mucho tiempo para jugar, mientras que un 31,6% considera que el tiempo que tiene para ello es suficiente. La percepción alta sobre la cantidad de tiempo de juego es más frecuente en el grupo de menor edad (3-6 años), previsiblemente por la tendencia de los más pequeños a considerar juego a cualquier actividad de ocio, como puede ser ver la televisión, o hacer ejercicio. A pesar de esta percepción, los chicos y chicas de todas las edades afirman que le gustaría poder jugar más a menudo.

Existe cierto desequilibrio entre la actividad lúdica en espacios públicos y privados. Los espacios más habituales de juego son el hogar (44,7%), seguido de los centros educativos (35%) y los parques y las calles (18,3%). Se observa una participación lúdica mayor en los espacios privados, interiores y restringidos (75%) y menor en espacios públicos y de exterior (18,3%). Esta tendencia cambia en favor de los espacios públicos y exteriores en edades más avanzadas, si bien en estas edades la actividad en los espacios de interior se sigue manteniendo.

Los compañeros de juego más habituales son los amigos y las amigas, consolidándose esta opción frente al resto de posibilidades según aumenta la edad. Como segunda opción, aparecen los hermanos y hermanas, seguidos de padres y madres y, finalmente, otros compañeros (primos/as, abuelos/as, vecinos/as, tíos/as y mascotas). Aunque es una minoría (2%) no podemos dejar de resaltar la existencia de niños o niñas que declaran no tener experiencias de juego compartido, principalmente en su hogar.

En sus preferencias de juegos, los chicos y las chicas se decantan por los que suponen asociación y actividad, como los juegos deportivos, en ellos, y los juegos colectivos de movimiento, en ellas. En las chicas, hay también más juego simbólico, mientras que unas y otros comparten la inclinación por los videojuegos, ellas incluso con más afición que ellos. A medida que crecen, los juegos colectivos de movimiento y el juego simbólico, que tienen un lugar destacado en los más pequeños, van dejando espacio a los deportes. En los mayores, los juegos de movimiento se mantienen en menores dosis, mientras que el juego simbólico prácticamente desaparece. Parte del lugar que ocupaban es tomado también por los videojuegos.

Las razones principales que esgrimen para preferir unos juegos sobre otros, son porque les resultan divertidos y porque les permiten jugar con sus amigos y amigas, mientras que las razones que les llevan a rechazar algunos juegos son la inhabilidad para practicarlos, la posibilidad de hacerse daño o hacerlo a los demás, el tipo de rol que suele corresponder en él o, sencillamente, porque les resultan aburridos. La influencia social de los roles asociados al género y la identidad vinculada a la edad, aparecen asimismo entre estas razones.

### 3. JUEGO Y COOPERACIÓN

El juego cumple la función cultural de ser ámbito de iniciación de los niños y las niñas en el mundo compartido. Al jugar, adoptan ese mundo, aprenden sus normas y valores. El juego nos descubre al otro, a quien tengo que tener en cuenta para jugar, me abre a la posibilidad de la cooperación de cara a un objetivo común, al tiempo que me obliga a respetar ciertas normas.

Con el objetivo de analizar la potencialidad del juego para estimular este tipo de actitudes, propusimos a los y las participantes en la investigación varias situaciones hipotéticas. Una de ellas, se refería específicamente a la cooperación, y adoptó esta formulación: “¿Qué cosas hacéis juntos los amigos y las amigas para que los juegos sean más divertidos?” La parte fuerte de la pregunta es la apelación a hacer algo “juntos” para lograr un objetivo común, en este caso, que los juegos sean más divertidos.

En las respuestas prevalecen dos alternativas como las más empleadas para aumentar el deleite en la experiencia de jugar.

1. La primera alternativa tiene que ver con la socialización. Los niños y las niñas señalan como la opción más empleada para hacer el juego más divertido, promover la mayor participación posible. La diversión en el juego se identifica con su carácter colectivo y su capacidad inclusiva, de modo que para que un juego sea divertido nadie debe quedar excluido:

*“Invitar a más gente a jugar y cuanta más gente, más divertido”*

*“Intentar que participen todos”*

2. La segunda alternativa para hacer los juegos más divertidos, consiste en la intervención acordada en su estructura, modificando las reglas. Los niños y las niñas afirman que añadir o suprimir de común acuerdo normas en el juego, inventar otras entre todos, así como la mezcla de varios juegos para crear otro, aumenta la diversión del juego.

*“Poner normas propias que no tiene el juego”*

Ahora bien, a pesar del disfrute que les ofrece el poder modificar colegiadamente las reglas, sintiéndose así creadores de sus propios juegos, los niños y las niñas poseen un sólido sentido de respecto a éstas una vez que han sido establecidas. Mientras que las reglas aún son susceptibles de ser modificadas, la satisfacción y la diversión les vienen del propio acto de incumplirlas. Pero cuando ya han sido fijadas, el cumplimiento colectivo de las normas del juego resulta fundamental para que este resulte divertido, evitando el conflicto dentro de la actividad lúdica.

*“No pelear, jugar todos juntos”*

*“Jugar en equipo, no pelear”*

Las respuestas a la pregunta planteada resultan bastante homogéneas entre las distintas edades (en esta parte del trabajo de campo se trató de sujetos de 8, 9 y 10 años), así como por género. Cabe destacar, quizás, que para los chicos y las chicas de mayor edad (10 años), el reto de incrementar la dificultad del juego es lo que, en mayor medida, aumenta la diversión, dejando de ser la experiencia de juego en un grupo grande la primera opción para aportar deleite a la experiencia lúdica. Otros resultados destacables en relación con la edad, tienen que ver con el aumento del disfrute que experimentan los y las más mayores cuando pueden hacer y jugar a lo que ellos y ellas quieren. Esta sensación de libertad dota a la actividad de una mayor diversión, del mismo modo que lo hace el cambio frecuente de tipo de juego.



*“Jugar todos juntos, jugar a lo que todos queramos y cada día a una cosa diferente”.*  
*“Jugar entre todos y a lo que queramos”*

En los mayores existe una diferencia entre ambos géneros si no notable, al menos reseñable. Las niñas presentan una clara tendencia a crear e inventar juegos para aumentar la diversión de estos. Poder elegir libremente a qué jugar ya es para ellas garantía de diversión. Los niños, aunque muestran también esta tendencia, lo hacen en menor medida y en su lugar algunos ofrecen respuestas menos proactivas “nada”, “no lo sé” y destacan la importancia de no pelearse ni discutir para aumentar la diversión en el juego.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addams, J. (1909). *The spirit of youth and the city streets*. New York, NY: The Macmillan Company.
- Camas, L. y Jover, G. (2019). Juego, creatividad y participación en la infancia, en C. Torrado (Ed.) *Ludicidad & Creatividad*. Montevideo: Universidad de la República.
- Jover, G. y Sánchez-Serrano, S. (2017). Democratia ludens: un tiempo nuevo en la educación. En M.A. Hernández Prados (coord.) *Educación para la vida ciudadana en una sociedad plural* (pp. 301-305). Murcia: EDITUM.
- Jover, G.; Prieto, M. y Sánchez Serrano, S. (2017). Emocionarse, imaginar y jugar: tres propuestas pedagógicas a partir del enfoque de las capacidades de Martha C. Nussbaum, en J.A. Ibáñez-Martín y J.L. Fuentes (Eds.) *Actas del VIII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación* (pp. 15-31). Madrid, Dykinson.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.

# 43 LA RECONFIGURACIÓN DE LA RELACIÓN EDUCATIVA. EL DOCENTE COMO GESTOR DE LA RESPONSABILIDAD Y LA AUTONOMÍA

---

**Julián Luengo Navas**

*Universidad de Granada*

## 1. ESCENARIO EN EL QUE CONTEMPLAR LA DISCUSIÓN: GLOBALIZACIÓN, NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN

En las últimas décadas, el problema del profesionalismo docente y el desarrollo relacionado de los estándares docentes han tomado mucho protagonismo en las políticas educativas de muchos países y forma parte de un contexto de política globalizada que surgió en las últimas décadas del siglo XX (Rizvi y Lingard, 2010).

Se ha encontrado que la base neoliberal de la agenda del mercado en educación tiene un impacto en una variedad de temas, entre ellos, la concepción de la educación y el desempeño docente (Webb, Briscoe y Mussman 2009).

La mejora de las escuelas se lleva a cabo en el seno de una economía basada en el mercado, intensificándose a través de programas de pruebas estandarizadas internacionales y mercados globales e influenciadas por organizaciones globales como la Organización para la Cooperación Económica y Desarrollo (Savage y O'Connor 2015).

Al presentar el contexto político actual enmarcado por las lógicas neoliberales dominantes o racionalidades rectoras (Brown 2015), una ideología, regímenes de verdad (Foucault 1980) y un conjunto de prácticas, sugerimos que los maestros están siendo posicionados cada vez más por la lógica dominante de la racionalidad neoliberal en el espacio negociado de la educación escolar.

## 2. ENSEÑAR COMO UNA PROFESIÓN SOLIDARIA: LA RELACIONALIDAD EDUCATIVA Y LA ÉTICA DEL RESPETO

La filósofa contemporánea de la educación, Nel Noddings, ha aportado a la teoría de la educación la idea de la enseñanza como profesión solidaria, en la que el maestro no se entiende como un ejecutor de funciones pedagógicas especializadas. Se encuentra en una relación educativa de respeto que comprende el “cuidado para sí” y el “cuidado para los demás”. Al concebir la educación de acuerdo con una ética del respeto, el propósito de la escolarización se extiende más allá de lo instrumental y lo académico. De hecho, como dice Noddings, "la educación tiene múltiples objetivos" (2006, 339):

Una educación digna de su nombre ayudará a sus estudiantes a desarrollarse como personas, a ser ciudadanos reflexivos, padres competentes, amigos fieles, trabajadores capaces, vecinos generosos y aprendices de por vida. Intentará, también, desarrollar sensibilidad estética, ética y espiritual. (Noddings 2006, 339).

Tal educación en la cual los estudiantes se desarrollan como ciudadanos, padres, amigos y trabajadores, asume la *relacionalidad* como el componente clave de la ética del respeto.

Su noción de *ética* del respeto prioriza la relacionalidad y se basa en la experiencia vivida de los seres humanos, en el que el sentido de "deber" ético no es de trascendencia, sino de inmanencia. Por lo tanto, la educación como un momento ético debe llegar a ser de manera diferente en cada situación y se *resiste* a un enfoque que apunta a establecer un conjunto de principios trascendentes que determinan *lo que debe hacerse*.

En el enfoque de ética de la virtud "el principal determinante de la atención son los motivos y la conducta de la persona a la que se debe prestar atención" (Noddings 2015, 353). Y es acorde con un estilo de enseñanza más coercitivo que considera que las expectativas o acciones más exigentes del maestro emanan de las buenas intenciones por brindar atención al estudiante.

### 3. LA VIRTUD DE LA RESPONSABILIDAD COMO RELACIÓN EDUCATIVA

La relación educativa evoca un sentido de responsabilidad hacia los demás, no solo hacia el yo personal y profesional (performatividad), al estar profundamente arraigados en el propósito de la educación. Las relaciones educativas inspiradas en la responsabilidad son esenciales para el conocimiento formativo en instituciones educativas que actúan como mediadores de lo que es culturalmente valioso, no solo en términos de lo que se enseña formalmente, sino también en términos de la manera en que se enseña, a quién, cuándo y dónde (Baker et al., 2009, 142).

Como bien público y servicio a la comunidad, la profesión docente se asocia con la responsabilidad, que tiene una larga consideración en la educación y la enseñanza. Pero la responsabilización se asocia con ciertos modos de gobernar y disciplinar a ciudadanos, maestros y estudiantes para que sean severamente responsables y autónomos de sus propios destinos. Ello conlleva una profunda reconfiguración en los maestros de sus relaciones individuales y de la vida social y política. (McLeod 2017, 45), de tal forma que puede comprometer la relacionalidad educativa y la responsabilidad genuina a sus estudiantes y sus metas educativas.

Uno de los efectos de ese enfoque es el protagonismo que se le concede al sujeto, de tal forma que el éxito y el fracaso de los aprendizajes recaen directamente en el alumno y en el profesor individual. La enseñanza se centra en las competencias y la responsabilidad de los docentes, los objetivos marcados por el gobierno y el escrutinio y la autonomía regulada del profesorado. En este espacio negociado de aprendizaje se presiona al profesorado para se adhieran a una serie de estándares (rendir cuentas a quienes sirven: estudiantes, escuelas, padres; y al gobierno que los emplea) que certifican su valía profesional.

En la actualidad la responsabilidad de los maestros debemos situarla en los movimientos de descentralización de la responsabilidad estatal y los aparatos de desconfianza que los gobiernos han instalado para reorganizar los poderes del estado. En principio, el estado se responsabiliza de determinar las reglas generales de las políticas, situando a los maestros como actores políticos y concediéndoles la responsabilidad de interpretarlas. No obstante, los gobiernos mantienen la regulación "a distancia" mediante poderosos mecanismos de auditorías, normas, escrutinio y pruebas estandarizadas, que cada vez están más presente en la educación actual" (Rose 2007).

Se instala una cultura de rendición de cuentas o auditoría en las instituciones formativas que cambia la forma en la que los profesores realizan su trabajo y se ven a sí mismos como maestros (identidad), porque “los requisitos técnicos de la auditoría desplaza a las lógicas internas de la experiencia” de los maestros (Rose 1999, 154). Ello crea conductas de adhesión a principios determinados externamente, en lugar de una estructura de apoyo profesional para permitir la autonomía de los maestros, que desprofesionaliza al maestro al priorizar la adhesión sobre el juicio facultativo.

Son procesos que erosionan la autonomía docente en clima de la cultura neoliberal de desconfianza, que utilizan la *lógica del enfoque kantiano de la ética*, al recurrir a la racionalidad para determinar los principios educativos generales. En consecuencia, la (buena) práctica del maestro está relacionada con un conjunto trascendente de principios racionales que no tienen nada que ver con el momento genuino de la relación educativa.

En la relación educativa genuina se sitúan dos (o más) personas humanas complejas en las que cualquier posible resultado deseado de la relación de atención es irreductible a un objetivo predeterminado y trascendente. En cambio, la relación sometida a la racionalidad neoliberal, o cualquier otra que comparta características semejantes, está influida por la voluntad de los estudiantes de *ganar valor comercial*. Por lo tanto, la relación educativa en este ámbito está compuesta por dos *unidades económicas* cuyo éxito o fracaso depende de que su valor se incremente. Por ello, la relación ha sido transfigurada de una relación humana a una económica. Es la derrota del *homo politicus* por el *homo oeconomicus*. Pero se da un paso más, ya que el *homo oeconomicus* se ha redefinido como capital humano financiarizado porque su programa consiste en autoinvertir en sí mismo para aumentar su valor en el mercado educativo y así animar a que inviertan en él por su potencial financiero (Brow, 2015).

En el contexto de las políticas globales que soportan el paradigma neoliberal, los maestros se han alejado de la auténtica relación educativa, convirtiéndola en una responsabilidad entendida como auto-responsabilidad que forma parte de su estrategia de auto-emprendimiento en un mercado educativo que se ha comercializado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baker, J., Lynch, K., Cantillon, S., & Walsh, J. (2009). *Equality: From theory to action (2nd ed.)*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Brown, W. 2015. *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*. Brooklyn, New York: Zone Books.
- Foucault, M. 1980. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977*. New York: Pantheon Books.
- McLeod, J. (2015): Reframing responsibility in an era of responsabilisation: education, feminist ethics and an ‘idiom of care’, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1104851>
- Noddings, N. (2006). Educational Leaders as Caring Teachers. *School Leadership & Management* 26 (4): 339–345. <https://doi.org/10.1080/13632430600886848>
- Noddings, N. (2015). *Philosophy of Education*. 4th ed. New York: Westview Press.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing educational policy*. London: Routledge.
- Rose, N. S. 1999. *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge, United Kingdom ; New York: Cambridge University Press.
- Rose, N. S. (2007). *Politics of Life Itself: Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century*. Princeton: Princeton University Press.

- Savage, G. C., and K. O'Connor. (2015). National Agendas in Global times: Curriculum Reforms in Australia and the USA since the 1980s. *Journal of Education Policy* 30(5): 609–630. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.969321>
- Webb, P. T., F. M. Briscoe, and M. P. Mussman. (2009). Preparing Teachers for the Neoliberal Panopticon. *The Journal of Educational Foundations* 23 (3/4): 3-18. <https://doi.org/10.29173/cmplt17983>

# 44 EL CUERPO EN LA EDUCACIÓN. LA DRAMATIZACIÓN COMO ESPACIO DE ENCUENTRO Y FORMACIÓN

---

**M<sup>a</sup>. Rosario Navarro Solano**

*Universidad de Sevilla*

## 1. EL CUERPO EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Necesitamos “alfabetizar” en el lenguaje del cuerpo, más allá de la Educación Física o la Expresión Corporal. Máxime ante el riesgo de un aumento del tiempo en soledad basado en las relaciones desde el mundo virtual, que no requieren otro cuerpo real. Ante las horas dedicadas a la construcción de un *homo digitalis* (Vilanou, 2003, en Pallarès, Traver y Planellas, 2016: p. 146), reclamamos tiempo y espacios para formar en la grandeza de la relación presencial desde todo nuestro ser.

### *Somos cuerpo: hacia una visión integral de la persona*

Recientemente se ha defendido un Trabajo Fin de Grado, que hemos tenido el placer de dirigir, titulado “Hacia una pedagogía encarnada. Cuerpo y alteridad en la educación” (Barreda, 2019). En él se profundiza sobre este aspecto: somos cuerpo, afirmación que va más allá de la simple posesión del mismo. Esta última concepción, la de poseerlo, nos lleva necesariamente a que éste deje de ser valioso cuando no nos sirva para lograr aquello que deseamos e, inmediatamente, lo cosificamos. Simultáneamente, se reduce a toda la persona al mismo nivel y, como consecuencia de ello, pasamos a ver el cuerpo de los demás como objetos y a relacionarnos con ellos como tales, en función de nuestros intereses. Así lo expresa Toro:

Recientemente asistimos socialmente a una revalorización e incluso exaltación del cuerpo degradado a mero “pellejo”, a simple superficie o apariencia externa. (...) Cuerpos “máquinas”, cuerpos “modelos”, cuerpos “de récord”, cuerpos sin alma pero plagados de distintivos, marcas y adornos, cuerpos perforados, agredidos, tatuados, cuerpos sin vida. (Toro, 2018: 118)

De esta cultura participamos todos. Las agencias culturales, ya sea música, publicidad o cine son altavoces de esta concepción, lanzando un claro mensaje sobre la percepción del cuerpo y nuestra relación con el mismo. Ante ello, las instituciones educativas no tienen un plan de formación superador. Un ejemplo de esto son los festivales escolares infantiles. Es frecuente encontrarse con coreografías con movimientos de moda y altamente sexualizados para las edades que lo reproducen, con letras que exaltan esta visión del cuerpo. ¿Cómo estamos abordando la

formación del profesorado para que ejemplos como éste no sean una incoherencia en su función formativa con sus estudiantes?

## 1.2. La expresión dramática: aprendiendo a relacionarnos con todo nuestro ser

Es amplia la bibliografía que nos podemos encontrar sobre los beneficios que el teatro y la expresión dramática aportan a la generación de entornos positivos para el aprendizaje. En propuestas actuales que defienden un enfoque de la presencia del teatro en la educación como arte, se exponen algunos de estos beneficios: es una herramienta que moviliza afectos y contribuye a la educación emocional, favorece procesos de socialización y una sana convivencia en los alumnos; es un espacio de libre expresión que posibilita el autoconocimiento y la autoestima; promueve experiencias útiles para favorecer el pensamiento divergente y los procesos cognitivos, así como experiencias que enriquecen la capacidad de conocer y apreciar críticamente el entorno cultural y la sociedad (Torres Pellicer, 2019). Para ello, hemos de usarlo sabiendo que posee un lenguaje artístico propio, y que, en caso de ignorarlo, nos lleva al fracaso.

El teatro y la dramatización nos ofrecen una formación holística, es decir, propone usar todos los lenguajes y, por tanto, acercarnos a la persona desde su ser global, sin tener que dejar los cuerpos olvidados y sentados, como solemos hacer en la escuela. Entendemos que el éxito de este espacio de formación para la relación educativa tiene unas connotaciones particulares, que pasamos a describir.

*Acercarnos unos a otros: ruptura del espacio tradicional.*

Es un encuentro cara a cara y cuerpo a cuerpo, sin el “refugio” de las sillas. Esto favorece acercarse a otro con cierta expectación y respeto a lo desconocido, a mostrarnos; pero con el tiempo, agradeciendo este espacio natural, único, y diríamos, esperando volver a acercarnos a nuestros compañeros/as.

*Nos alegramos al encontrarnos: la importancia de lo lúdico para crear un clima de confianza.*

Este *homo ludens* desde el que se acerca la propia antropología de la dramatización (Pérez, 2010) genera un ambiente de confianza donde vamos eliminando barreras para evitar ser vistos. La dramatización constituye un espacio natural de juego no competitivo, que nos abre a la risa, la alegría y el gozo de adentrarnos juntos a inventar situaciones, personajes, escenarios... En definitiva, a explorar y aprender juntos.

*Celebramos la diferencia: el asombro ante el descubrimiento del otro*

Nos sorprendemos de las cualidades y capacidades desconocidas de los otros, también de las nuestras. El asombro se muestra cuando surgen las creaciones colectivas. Son, entre otras razones, estos procesos de comunicación, los que llevan a Nuñez Cubero (2016) a proponer el formar en la *Pedagogía de la Proximidad*, cuyo principio explica así:

El principio de proximidad hace referencia a la importancia de la comunicación en los procesos de construcción personal. En la sociedad digital, la tecnología que acerca y aleja al mismo tiempo, tiende a generar relaciones despersonalizadas en las que prevalece la interacción en lugar de la comunicación. La Pedagogía de la Proximidad, por el contrario, potencia la comunicación y el diálogo, personalizando los procesos de enseñanza-aprendizaje, requisitos esenciales para un entorno amigable para el pensamiento (Nuñez Cubero, 2016, p. 27).

Poner en el centro la relación es el nombre que tiene el primer capítulo del libro de Mirabilia (2011, p. 29), para recordarnos que la educación nace del encuentro y que sólo desde el amor

y la confianza nos ganamos la autoridad en educación. Algo que, por otro lado, siempre nos es dada por otra persona, no un derecho por un estatus o una profesión. En este sentido, ubicamos la práctica dramática como aquella praxis que entra a relacionarse desde el corazón, la alegría, las vivencias, el conocimiento y las expectativas de cada uno.

## 2. YO, TÚ, NOSOTROS Y ¿ELLOS? LA INDIFERENCIA ANTE LOS CUERPOS DESCARTADOS

Poner la relación en el centro requiere de una apertura al otro en la dimensión interpersonal, pero también una mirada a la humanidad en su globalidad. Supone volver a plantearnos desde dónde educar para derribar el muro de la indiferencia y la *aporofobia* (Cortina, 2017). Esta autora lo explica con las siguientes palabras:

Por el contrario, lo cierto es que las puertas se cierran ante los refugiados políticos, ante los inmigrantes pobres, que no tienen que perder más que sus cadenas, ante los gitanos que venden papelines en barrios marginales y rebuscan en los contenedores, cuando en realidad en nuestro país son tan autóctonos como los payos, aunque no pertenezcan a la cultura mayoritaria. Las puertas de la conciencia se cierran ante los mendigos sin hogar, condenados mundialmente a la invisibilidad. El problema no es entonces de raza, de etnia ni tampoco de extranjería. El problema es de pobreza. Y lo más sensible en este caso es que hay muchos racistas y xenófobos, pero aporófobos, casi todos (Cortina, 2017, p. 21).

En este punto traemos nuestra preocupación por la necesidad de formar a los futuros profesionales de la educación en la acogida y la relación con aquellos que no se ven, que no cuentan, que están excluidos de nuestras relaciones. No sólo acoger, sino comprender su dignidad y acompañarlos en su promoción personal y colectiva, que siempre nos sorprenderá. Consideramos que una parte importantísima de formar para la relación educativa es educar para poder apreciar y amar la realidad marginal.

Nuestra experiencia de fracaso nos dice que, si no se pone un especial interés y planificación para abrirnos al “ellos”, una exquisita relación interpersonal alcanzada entre el grupo clase, incluso entre el docente y estudiantes o con los más cercanos, no nos lleva a romper con la indiferencia ante los que menos cuentan en esta sociedad, también en nuestro sistema educativo. Y esto esconde tras de sí, en muchos casos, una absoluta desvinculación con los más pobres. Creemos poder transformar la realidad sin contar con ellos. Entendemos que esta actitud, a la vez que nos empobrece, supone un abandono de la responsabilidad como ciudadano hacia el bien común, para participar en una democracia real, que incluya a los últimos. En la mayoría de los estudiantes, esto ocurre de forma inconsciente. Es la relación interpersonal con ellos lo que les rompe la venda de la indiferencia.

### 2.1. Encarnados en la realidad: abrir nuestro corazón a “ellos” y creer en ellos

Desde este planteamiento, hacemos una llamada de atención a incluir en nuestros planes de formación de Teoría de la Educación, desde la que queremos formar en la relación educativa, el contacto con las situaciones de vulnerabilidad, a fin de abrirles su corazón y sus ojos a estos mundos tan presente, por desgracia, en nuestro sistema educativo, en especial el andaluz (abandono escolar, pobreza, inmigración, menores en acogida...). Conocer de primera mano personas que estén comprometida con “ellos” en una transformación real desde la educación, para diferenciar



entre una relación paternalista, que nunca lleva a la promoción, y ésta última. Algunos hemos pensado que para ello estaba el ámbito de la Educación Social, de la Pedagogía Social y sus materias. Desde mi humilde comprensión y experiencia, al final optamos por una visión reduccionista al no dotar de comprensión, también teórica, al futuro profesional de la educación, del mundo de exclusión al que deriva este siglo XXI demostrado en cifras objetivas y no en creencias. Como dice Gardner (2011), en este momento corremos el riesgo de que las verdades sean sólo cuestión de evidencias sensoriales y no de entendimientos o realidades objetivas al mismo tiempo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreda, M. I. (2019). Hacia una pedagogía encarnada. Cuerpo y alteridad en la educación. Trabajo Fin de Grados defendido en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
- Cortina Orts, A. (2017). Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2011). Verdad, belleza y bondad reformuladas. La enseñanza de las virtudes en el Siglo XXI. Barcelona: Paidós.
- Mirabilia, P. (2011). La coeducación en la Escuela del siglo XXI. Madrid: Catarata.
- Núñez Cubero, L. (2016). Tejer vínculos. Pilares para una Pedagogía de la Proximidad. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Pallarès, M.; Traver, J. y Planellas, J. (2016). Pedagogía del cuerpo y del acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28 (2), 139-162.
- Pérez Parejo, R. (2010). Homo Ludens en la dramatización: la dimensión antropológica de la actividad dramática. *Escuela abierta*, 13, 55-68.
- Toro, J. M. (2018). Educar con “Co-razón”. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Torres Pellicer, S. (2019). El teatro y su enfoque pedagógico como asignatura obligatoria en la política educativa de Mendoza, Argentina (1988-2010). Tesis Doctoral. Universidad de Alcalá de Henares.

# 45 EL ARTE DE INTENSIFICAR RELACIONES EDUCATIVAS INCLUSIVAS Y PARTICIPATIVAS

---

**Ana María Novella Cámara**  
*Universidad de Barcelona*

La creación de ambientes de aprendizaje inclusivos y la personalización de estos está supe-  
ditada, entre otros aspectos, a la representación social (Moscovici, 1961) que se tiene del colec-  
tivo infancia-adolescencia. La relación educativa no es inclusiva por la resistencia y dificultad  
de implicar al sujeto (niño, adolescente y/o adulto) en el proceso educativo. La formación en la  
profesión educativa debería favorecer el cambio de paradigma. Es en torno a la construcción de  
las representaciones de la infancia que, desde la formación educativa, debería favorecerse la su-  
peración de la mirada hacia la infancia como futuros ciudadanos para potenciar la de ciudadano  
activo de presente, con capacidades y potencialidades a amplificar y desarrollar en su cotidiani-  
dad. Es necesario acompañar la construcción de una representación de la infancia de carácter in-  
clusivo que posibilite el reconocimiento de sus capacidades de acción ciudadana y hacerlo desde  
la potenciación de las relaciones educativas participativas que generan magnetismo participativo.

## 2. CONSTRUIR LA REPRESENTACIÓN DE LA INFANCIA COMO CIUDADANÍA CON AGENCIA POLÍTICA

Alrededor de “*las infancias*” se ha forjado un sentimiento y posicionamiento desde donde  
se les asigna una inferioridad fundamentada en una imagen de los «todavía no», los «futuros ciu-  
dadanos», los «no capaces», los «semiciudadanos» (Cohen, 2005; Ramiro y Alemán, 2016), que  
ha llevado a limitar su implicación en la toma de decisiones públicas y privadas y a considerar  
que ya llegará su momento siempre y cuando se les forme para llegar ser ciudadanos (Save the  
Children, 2000; Ramírez y Contreras, 2014; Ravetllat y Sanabria, 2016). Las resistencias al reco-  
nocimiento de la infancia como capaz se anclan en la comparativa con los adultos, su edad y sus  
bajas potencialidades en el desarrollo de responsabilidades sociales. Hart (1992) y Hinton (2008)  
argumentan que algunas razones por las que los niños están excluidos de los procesos de toma de  
decisiones se basan en suposiciones socioculturales que nacen de la percepción que se tiene de  
ellos y de sus habilidades. Se asocia su imagen a espontaneidad, inmadurez, falta de experiencia,  
etc., en lugar de reconocer su diversidad, sus potencialidades, sus conocimientos y el valor de su  
experiencia dentro de las relaciones educativas (Wilks y Rudner, 2013). Construir su representa-  
ción en torno a la edad y a su inocencia ha supuesto un lastre desde el cual les ha sido denegada su  
capacidad política y social (Ramiro y Alemán, 2016), al tiempo que su ciudadanía se limita a ser

habitante y sujeto de derechos, pero no con capacidades combinadas (Nussbaum, 2012). Liebel (2015) apuesta por reconocer las capacidades de los niños como «diferentemente iguales» a las de los adultos y por respetarlas y otorgarles el mismo valor e importancia en la sociedad. Para tomar parte, los niños no han de ser como los adultos: pueden participar desde su saber y desde el saber hacer que poseen, que tiene valor en sí mismo. Incluso, postula Liebel, las capacidades especiales de los niños, al articularse de forma colectiva, pueden llegar a convertirse en fuerza impulsora de cambios y transformaciones sociales (Gaitán y Liebel, 2011, pp. 79-92).

En las relaciones educativas, la representación de la ciudadanía de la infancia se ha de situar en una práctica sociopolítica como acción, ejercicio y activismo. Desde esta perspectiva, Ramiro y Alemán (2016) identifican dos enfoques diferenciados pero complementarios: ciudadanía diferenciada y ciudadanía vivida. El primero hace una férrea defensa de que no es necesario comparar la infancia con el estándar de los adultos. El segundo enfoque, la ciudadanía vivida, implica presencia y agencia como actores sociales en el reconocimiento del hacer participativo desde donde amplifican sus potencialidades ciudadanas. La agencia de la ciudadanía vivida es una agencia política interpretada como “una variedad de maneras individuales y colectivas, oficiales y rutinarias, racionales y afectivas, y humanas y no humanas de actuar e impactar políticamente” (Häkli y Kallio, 2014, p. 2). En consecuencia, si partimos de la premisa de que la agencia política debería ser una capacidad humana fundamental a desarrollar en las relaciones educativas, se hace imprescindible dotar de estrategias y claves a los educadores para potenciarla en todas las relaciones educativas donde la infancia y adolescencia tomen parte.

Es urgente actuar para despojarnos de una mirada adultocéntrica y/o paternalista sobre la infancia para pasar a una mirada de colectivo con capacidades (saber hacer), conocimiento (saber), responsabilidades (ser y estar) y potencialidades desde las cuales participen y ejerzan su ciudadanía en todos aquellos temas que les afectan y por los que se sienten implicados. Los adolescentes lo expresan de forma clara: es necesario “*eliminar las barreras entre adultos y jóvenes*”.

## 2. CLAVES PARA GENERAR MAGNETISMO PARTICIPATIVO EN LA RELACIÓN EDUCATIVA

La relación educativa ha de generar las condiciones para dar un salto cualitativo que radique en poder entender la participación como un proceso ciudadano-político-educativo (McCready y Dilworth, 2014). Antes de adentrarnos en la descripción de estas claves, es conveniente explicitar que estas se basan en los principios nucleares desarrollados por los principales autores de la perspectiva socioconstructivista (Ausubel, 2002; Bruner, 1991; Coll, 1990, 1993, 2007; Mercer, 1997; Rogoff, 1993; Vigotsky, 1979; Werscht, 1993) y las de una pedagogía no directiva o participativa (Cousinet, 1967; Dewey, 1995; Freinet, 1982; Neill, 1994; Rogers, 1982; Wallon — Vila, 1986—), caracterizadas por poner el foco en la práctica reflexiva, lo cual favorece la construcción activa de los saberes en una relación comunicativa entre los diferentes agentes del ecosistema educativo.

Investigaciones recientes han posibilitado identificar algunas claves de las relaciones educativas que favorecen la emergencia del magnetismo participativo, entendido como “estado de atracción, conexión y compromiso que se genera dentro de un grupo por vincularse al proceso participativo para atender y responsabilizarse de iniciativas comunes” (Novella y Llena, 2018, p. 108). Es la energía activa que propulsa el hacer del grupo, que lo une y moviliza para encontrarse, organizarse y avanzar ante causas que consideran necesarias y justas. Las claves que el profesional docente y el profesional no docente han de potenciar para promover el magnetismo participativo en las relaciones educativas son:

- **Favorecer relaciones horizontales que promuevan agencia política en los implicados.** Se ha de tener claro que el protagonismo es de ellos, que el profesional es un facilitador que acompaña el proceso de construcción de la imagen de ciudadano y de ciudadana con capacidades y posibilidades de transformar su entorno. Reconociéndolos e incluyéndolos como actores educativos dentro del ecosistema de coagencialidad. El clima relacional ha de favorecer que se sientan reconocidos para pasar de un rol pasivo de consumidores de iniciativas a promotores de estas. Evitando relaciones, como señalaba un adolescente, que les hagan sentir como “*niños pequeños que juegan*”. *En las relaciones educativas se han de sentir importantes.*
- **Clarificar y centrar el propósito que les moviliza para la acción comprometida.** Construir el sentido, significado y el valor de la participación. Partir de la emergencia de sus intereses, interrogantes, motivaciones y posibilidades del hacer siendo estos quienes definen y concretan aquello que les moviliza, que les hace compartir alteridad y prestarse atención. *En las relaciones educativas se han de hacer cosas importantes que incidan, cristalicen y trasciendan a su entorno.*
- **Aprender en colaboración, aprender en cooperación, aprender en el diseño y planificación de la acción participada, corresponsabilizándose en el trabajo en equipo.** Garantizar la implicación de los chicos y las chicas en todos los niveles del proceso buscando, promocionando el liderazgo horizontal, la autogestión y la sostenibilidad. La concreción de momentos para la definición y articulación de estructuras organizativas facilitadoras de un liderazgo democrático y transformacional. *En las relaciones educativas se aprende haciendo desde el liderazgo corresponsable en la definición de las decisiones compartidas y en cómo las van a desarrollar.*
- **Acompañar el desarrollo de estrategias de comunicación y difusión de las aportaciones.** En la comunicación se vinculan lo relacional, lo emocional y lo afectivo. Es necesario que se establezcan canales de información adecuados y ágiles que les permitan hacer llegar y circular las cuestiones que emerjan y acuerden. La información ha de circular utilizando los códigos de los participantes y ha de posibilitar dar a conocer las decisiones y las acciones acordadas a nivel intergrupos pero también intragrupo y con el resto de agentes del ecosistema educativo. *La relación educativa ha de garantizar la comunicación como altavoz socializador de aquello generado y como multiplicador de compromisos y responsabilidades colectivas.*
- **Promover el establecimiento de puentes y alianzas estratégicas en pos de la corresponsabilidad.** Desde la promoción de espacios intergeneracionales e intersectoriales es posible amplificar el capital humano e incrementar las oportunidades relacionales de los encuentros educativos. El grupo se ha de esforzar por promover también relaciones inclusivas con sus iguales y con otros agentes influyentes en el ecosistema educativo tendiendo puentes mediante la planificación de estrategias implicativas y de alianza (Villasante, 2015). *La relación educativa ha de ser inclusiva desde alianzas de cooperación que multipliquen las posibilidades de incidir y transformar colectivamente.*
- **Situar la evaluación como pieza clave para que el aprender a aprender incida desde el hacer metaparticipativo.** Abrir espacios de reflexión y reflexividad para revisar la relación educativa con el fin de mejorarla, sistematizarla y liderarla. Impulsar la toma de conciencia sobre el proceso formativo para amplificar el desarrollo competencial y posicionarse ante el lugar que ocupa la participación en el “ser” y “estar” individual y colectivo. *En la relación educativa el reflexionar sobre la participación y su proceso es*

*un componente formativo e incidente en el proceso del desarrollo de agencia política y en la construcción de la identidad ciudadana.*

La creación de ambientes de aprendizaje inclusivos necesita de profesionales de la educación que reconozcan a la infancia y a la adolescencia como ciudadanos con agencia política que favorecen procesos participativos donde reconocerse y construirse como ciudadano activo y activista, para así mostrarse en el hacer colaborativo y comprometido.

## BIBLIOGRAFÍA

- Cohen, E. F. (2005). Neither Seen Nor Heard: Children's Citizenship in Contemporary Democracies. *Citizenship Studies*, 9 (2), 221-240.
- Esteban, M. B. y Novella, A. M. (2018). Jóvenes, participación y democracia: retos propositivos expuestos por la juventud. *RELAPAE*, (9), 110-124
- Häkli, J. y Kallio, K. P. (2014). Subject, action and polis: Theorizing political agency. *Progress in Human Geography*, 38(2), 181-200.
- Liebel, M. (2015). El adultismo y la discriminación por edad contra los niños. En D. Kutsar y H. Warming (Eds.), *Los Niños y la No Discriminación. Libro de texto interdisciplinar* (pp. 125-151). Tartu: University Press of Estonia.
- Liebel, M. y Martínez Muñoz, M. (Coord.). (2009). *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Lima: Ifejant.
- McCready, S. y Dilworth, J. (2014). *Youth Participation. Literature Review 2014*. Irlanda del Norte: YouthAction.
- Novella, A. M. y Llena, A. (2018). El acompañamiento socioeducativo en la participación ciudadana. Los componentes pedagógicos potenciadores en los consejos de infancia y adolescencia En A. Llena y A. Novella (eds.) *Impulsar la Participación Infantil. Los consejos de infancia y adolescencia* (pp. 97-120). Barcelona: Graó.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Ramírez, M. y Contreras Salinas, S. (2014). Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ciudadanía y participación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 10 (1), 91-105.
- Ramiro, J. y Alemán, C. (2016). ¿El surgimiento de un nuevo sujeto de ciudadanía? Aportaciones teóricas al debate contemporáneo sobre los derechos de los niños. *Papers*, 2218, 169-193
- Ravetllat, I. y Sanabria, C. (2016). La participación social de la infancia y la adolescencia a nivel municipal. El derecho del niño a ser tomado en consideración. *Revista Internacional de investigación en ciencias sociales*, 12 (1), 87-102.
- Save the Children. (2000). *Children's rights: reality or rhetoric? The United Nations Convention on the Rights of the Child, the first ten years*. Londres: Sarah Muscroft.
- Villasante, T. (2015). Conjunto de acción y grupos motores para la transformación ambiental. *Política y Sociedad*, 52 (2), 387-408.
- Wilks, J. y Rudner, J. (2013). A voice for Children and Young People in the City. *Australian Journal of Environmental Education*, 29 (1), 1-17.

# 46 LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES: NUEVA PRAXIS PARA LA MEJORA EN LA RELACIÓN EDUCATIVA

---

**M<sup>a</sup> del Carmen Ortega Navas**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

## 1. INTRODUCCIÓN

La misma naturaleza humana es relacional. La educación como proceso se caracteriza por la relación interpersonal. La importancia que tiene para la docencia el aprendizaje de la relación, la convivencia, y el desarrollo de la capacidad de interacción de cada persona con el resto del grupo, con sus iguales y con la comunidad es una realidad que ha irrumpido como un factor clave en el ejercicio profesional del docente desde siempre.

La relación educativa como estrategia de acción profesional requiere de una interacción entre al menos dos personas para fomentar escenarios que promuevan el desarrollo holístico de los implicados en el proceso de aprendizaje y requieren de una adecuada relación interpersonal.

Las relaciones interpersonales con elementos como liderazgo, paciencia, respeto, seriedad, empatía, generosidad y tolerancia son claves en la generación de una comunicación fluida entre los diferentes agentes de la comunidad educativa. De manera que las estrategias interpersonales favorecen las habilidades sociales como estrategias comunicativas, empáticas y negociadoras que permiten acciones para la mejora de las conductas adecuadas en los discentes, coordinación de docentes y organización del centro.

Las competencias socioemocionales implican la capacidad para comunicarse de forma clara, saber escuchar, cooperar con otros, resistir la presión social inapropiada, resolver conflictos de forma constructiva y mantener relaciones sanas y satisfactorias basadas en la cooperación, entre otras.

En el docente las competencias socioemocionales se contemplan no solo como un medio para incidir en su eficacia docente, sino también, en el bienestar de los profesores y de sus estudiantes representando para la educación el desafío de educar a las personas para que se desarrollen personal y socialmente de manera satisfactoria.

Se han realizado numerosos estudios, Belenkova, 2016; Zabalda, 2007, entre otros, en los que se da importancia al aspecto relacional en la educación, convirtiéndose en un valor indispensable en el aula por parte del profesor, con el fin de poder desarrollar un mejor proceso de aprendizaje de los estudiantes. En particular, destacamos un estudio realizado por Gehlbach, Brinkwortg y Harris (2011) que concluye que la calidad de la relación docente-discente está relacionada con la relación educativa, los resultados de aprendizaje y el comportamiento dentro y fuera del aula.

Con esta adenda queremos invitar a una reflexión a partir del análisis de la ponencia *Formar la relación educativa* de Romero Pérez, Torres Sábate y Traver Martí (2019) de cómo la competencia interpersonal en la profesión educativa, y en concreto centrándonos en las competencias socioemocionales se convierten en estrategias fundamentales en la relación educativa que requieren de un adiestramiento adecuado en la nueva praxis del profesional docente en nuestros días, en las que se ha producido un cambio de paradigma centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje.

## 2. LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA PROFESIÓN EDUCATIVA

Una de las competencias estratégicas en la profesión educativa es, precisamente, la competencia interpersonal, habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo como las habilidades sociales, empatía, capacidad para la comunicación efectiva y expresiva tanto verbal como no verbal, responsabilidad social y mantener buenas relaciones con otras personas, asertividad, etc. que tienen que ver con la competencia emocional. Además, es fundamental la competencia intrapersonal, capacidades de autorreflexión, identificar problemas y soluciones o decisiones, evaluar recursos y riesgos que requieren una solución o decisión, compartir las propias emociones y regularlas de un modo apropiado son fundamentales en la relación educativa.

Según Talvio et al. (2013) las competencias interpersonales contribuyen a cambios positivos en la comunicación, autonomía y responsabilidad de estudiantes, gestión del aula y toma de decisiones. Otros autores como Martínez, Romero, Romero y Zagalaz (2011) señalan que las competencias socioemocionales juegan un papel fundamental y que “meterse en la piel” del alumnado por parte del docente es clave en el proceso de aprendizaje del estudiante en las diferentes vertientes cognitivas y emocionales.

Las relaciones sociales están entretejidas de emociones. Las competencias socioemocionales constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales que predisponen a la creación de un clima social favorable al trabajo en grupo productivo y satisfactorio.

La revisión de la literatura muestra que las investigaciones que asocian la adaptación emocional y sus implicaciones para el éxito en los estudios y en la vida personal cuentan con suficiente base científica (Zins et al., 2004).

De ese modo para ser un buen docente y educador es fundamental que en las relaciones interpersonales se aprenda a percibir e interpretar las dificultades y los sentimientos del alumnado, como una habilidad clave en el desarrollo emocional y en la formación de los futuros educadores que permita fundamentar la buena comunicación en el aula y fuera de ella, la capacidad para animar, reforzar a los otros y flexibilizar la respuesta a las situaciones de los demás en pro de una mejor convivencia y justicia social.

Siguiendo a Trianes y García (2002) la educación debe de dejar centrarse en la mera transmisión de conocimientos y énfasis en lo meramente cognitivo para orientarse en el pleno desarrollo de la personalidad del alumno en sus niveles: cognitivo, afectivo, social y moral.

En este sentido, la relación educativa implica potenciar aspectos emocionales que provoquen un aprendizaje más satisfactorio en los estudiantes y conforme a Cogolludo (2014), el fomento de las habilidades de inteligencia socioemocional juega un papel fundamental en el desarrollo integral de la persona.

En este contexto, Zabalda (2007) sostiene que las relaciones que los profesores establezcan con los estudiantes contribuyen a adquirir no solo contenidos sino seguridad y relaciones “presididas por el afecto” que ayudan a formar en los estudiantes un sentimiento positivo de ellos mismos y de lo que pueden lograr.

### 3. LA RELACIÓN EDUCATIVA: INTERCAMBIO DE COMPONENTES COGNITIVOS Y EMOCIONALES

En la relación educativa en el aula se integran variables en donde intervienen la interacción entre profesores-alumnos, alumnos-alumnos con aspectos cognitivos como por ejemplo, la creatividad, el razonamiento, y la solución de problemas conviven con las habilidades sociales, como la asertividad, la presión de grupo y el manejo de conflictos, entre otros.

Hoy en día un profesor no puede ser considerado como una mera fuente de información. La importancia de equilibrar la balanza en las dos vertientes-cognitiva y afectiva- que inevitablemente inciden en todo proceso de comunicación afectiva es una realidad en la formación de los profesionales de la educación que están presentes en las interacciones entre docentes-discentes y entre discentes.

La comunicación entre docentes y alumnos en el entorno educativo contemporáneo es una determinación recíproca y cíclica. Según Belenkova (2016) la educación no es una mera transferencia de conocimiento de una persona a otra, sino una relación bidireccional donde las personas implicadas con sus características particulares intervienen en el desarrollo personal y en el proceso de capacitación y aprendizaje.

También, en ese proceso de crecimiento personal es fundamental que la persona se conozca y esté contenta consigo mismo, lo cual le va a motivar en la búsqueda del éxito favorecido por un aprendizaje colaborativo que le permita afianzar sus aprendizajes de manera más eficazmente.

Por otro lado, no queremos dejar de mencionar que la competencia interpersonal, a través de las relaciones educativas, está vinculada al desarrollo de la ciudadanía, la vida democrática y el desarrollo de la interculturalidad.

En definitiva, el futuro educativo es:

“impensable sin el aprendizaje emocional que impulsa el éxito personal y profesional tanto como el académico, enseñando a triunfar y ser una persona capaz de adaptarse y convivir en un mundo en permanente transformación. Además se habla del aprendizaje social y emocional para la coordinación de los procesos cognitivos, el afecto y la gestión de las emociones propias y ajenas” (Ortega Navas, 2014, 383).

### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

La institución educativa y el rol del docente ha evolucionado a lo largo del siglo XX. Es importante que el docente ayude a los discentes a aprender realmente de/para la vida, para lo que deben acercarse a su carácter más relacional, cultural y comunitario en cuyo ámbito adquiere importancia la relación entre todas las personas, incluso, más allá de los meramente resultados académicos.

Las relaciones interpersonales y socioemocionales entre los actores implicados en el proceso educativo es algo inevitable, sea más o menos explícito y cercano. Éstos están experimentando los constantes cambios que se han venido produciendo tras la transformación del contenido, la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación digitales fruto de un mundo globalizado, donde el uso de dichas herramientas es cada vez más predominante, abriendo un nuevo abanico en las oportunidades y demandas en la educación.

En este contexto, sería deseable que para la praxis en la formación docente se contemplen curricularmente las competencias socioemocionales cómo un elemento clave para velar por una mejor calidad educativa a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adame, M.T., de la Iglesia, B., Gotzens, C., Rodríguez, R.I. y Sureda, I. (2011). Análisis de las estrategias socioemocionales utilizadas por los y las docentes en el aula: estudio de casos. *REIFOP*, 14 (3). Disponible: <http://www.aufop.com>
- Belenkova, N. (2016). Evolution of teacher and student relations. *Edulearn16 Proceedings*. doi:10.21125/edulearn.2016.1026
- Cherniss, C. (2000). Social and Emotional Competence in the Workplace. En BAR-ON, R. y PARKER, J. D. A. *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 433-459.
- Cogolludo, A. (2014). Estrategias para mejorar la inteligencia socioemocional con un niño con TEA. *Padres y Maestros*, 357, 19-23.
- Gehlbach, H. Brinkworth, M.E. y Harris, A.D. (2011). The promise of social perspective taking to facilitate teacher-student relationships. Artículo presentado a la American Educational Research Association. Harvard University.
- Franz, J. (2019). Designing “Space” for Student Wellbeing as Flourishing. *School Spaces for Student Wellbeing and Learning*, 261-279. doi:10.1007/978-981-13-6092-3\_14
- Martínez, E., Romero, C., Romero, M., y Zagalaz (2011). Importancia de las competencias profesionales de los Maestros de Educación Física expresadas por los estudiantes. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* 19, 62-68.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador*. Barcelona: Octaedro.
- Ortega-Navas, M. C. (2014). La mejora de la empleabilidad en los estudiantes de educación superior: el uso de la inteligencia como estrategia educativa. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 139 (2), 380-386.
- Romero, Cl., Torres, M.C. y Traver, J.A. (2019). *Formar para la relación educativa*. Disponible: [https://eventos.uma.es/file\\_manager/getfile/44697](https://eventos.uma.es/file_manager/getfile/44697)
- Stephanou, G. (2011). Students’ classroom emotions: Cognitive antecedents and school performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (1), 1-42.
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M. y Lintunen, T. (2013). Una nueva mirada a la formación en eficacia docente de Gordona (TET): Un estudio-intervención en el aprendizaje social y emocional del profesorado. *Electrónica Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (3), 693-716.
- Trianes, M.V. y García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 175-189.
- Zabalda, A. (2007). Relaciones interactivas en clase. El papel del profesorado y el alumnado. En Zabalda, A. *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zins, J. E. y Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York: Teachers College Press.
- Zirkel, S. (2000). Social Intelligence: The Development and Maintenance of Purposive Behavior. En BAR-ON, R. y PARKER, J. D. A. *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 3-27.

# 47 RELACIÓN EDUCATIVA Y EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EDUCACIÓN SOCIAL: HERRAMIENTAS DE TRANSFORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL

---

**Itahisa Pérez Pérez**

*Universidad Pablo de Olavide*

*“El lenguaje de las emociones es en sí mismo y, sin duda, importante para el bienestar del género humano”*

(Charles Darwin)

## 1. LA RELACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SOCIAL

Hablar de educación en la práctica de la Educación Social, para algunos autores sigue siendo una tarea ardua y compleja, envuelta en una controvertida relación entre teoría y práctica que nos obliga a reconsiderar puntos de apoyo a la práctica educativa (Moyano Mangas, 2016). Estas discrepancias están presentes tanto en el ámbito académico como en el profesional, pero es necesario que fusionemos lo teórico y lo práctico. A pesar de las incongruencias que a veces se identifican desde la práctica, de la dificultad de trasladar las proposiciones teóricas a la práctica educativa, y de los obstáculos que tienen ambos términos, la práctica es una *“manera determinada de entender la acción educativa”* y, por tanto, no puede *“desmembrarse del pensamiento acerca de los efectos que produce en los sujetos con los que trabaja, o de lo que supone educar en el momento actual”* (Ibid., p. 174). Entender y asumir que existen obstáculos entre teoría y práctica nos posiciona en un espacio de crecimiento y empuje para la búsqueda de conocimiento. Asimismo, podemos entender la teoría, según Karsz (2007, p. 62), como *“ese proceso que consiste en enfrentarse de manera asidua con reflexiones, concepciones, argumentaciones, autores y problemáticas...oportunidad, también, para aprender una parte de lo mucho que ignora. Oportunidad, sobre todo, para que cada uno se autorice a pensar”*. De esta manera, contribuimos a eliminar la creencia que existe en Educación Social de que esa *“tendencia parece favorecer la instalación de un pensamiento didáctico del hacer y no tanto un planteamiento pedagógico que favorezca el pensar”* (Moyano Mangas, 2016, p. 181).

En este sentido, cobra importancia la concepción que tengamos de la educación que, en este trabajo, se entiende como un *“ámbito de realidad susceptible de conocimiento y una acción que se desempeña mediante la relación educativa...a la educación le convienen tanto los métodos de pensamiento, como los métodos de acción”* (Mosterín, 2008 en Touriñán López, 2014, p. 28). De

ahí que para desarrollar la acción educativa pasemos del pensamiento y del conocimiento a la acción, así como desde la acción crear nuevo conocimiento. Se trata de un proceso de retroalimentación, por lo que, *“no basta con conocer, elegir, comprometerse y decidir; hay que dar un paso más y sentir, es decir, vincular afecto y expectativas personales para que se produzca sentimiento en forma de vinculación positiva de apego hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr. La realización efectiva de la acción exige ejecución, interpretación y expresión”* (Tourrián López, 2014, p. 28).

El aula universitaria se configura como un espacio en el cual tanto educadora como educando establecen una relación educativa (Jeria Madariaga (2012), entendida ésta como el conjunto de relaciones (que poseen características cognitivas y afectivas) que se establecen entre ambos agentes para alcanzar unos objetivos concretos en un contexto determinado (Sánchez Marín, Lledó Carreres y Perandones González, 2011 y Postic, 2000). Esta relación educativa *“constituye un mecanismo de influencia social que determina en el alumno universitario la incorporación de creencias, normas y valores respecto a las reglas de convivencia, tanto dentro del aula como fuera de ella; las reglas de convivencia son las que regulan la forma en que los alumnos representan y enfrentan los conflictos interpersonales”* (Jeria Madariaga, 2012, p. 10).

Teniendo en cuenta que entre las funciones de los Educadores Sociales se encuentra el apoyar, proteger y acompañar a las personas en situación de riesgo o vulneración social, mediando en diferentes contextos y con diferentes agentes, es necesario establecer *“relaciones que poseen características cognitivas, afectivas y emocionales identificables, un desarrollo experiencial, viviendo una historia de responsabilidad y reconocimiento mutuo”* (Sánchez Marín, Lledó Carreres y Perandones González, 2011, p.7). Para establecer una relación de confianza con la persona destinataria de la intervención, familiarizarse con su situación o problemática, identificar y evaluar sus necesidades, mediar entre entidades y/o agentes y proporcionarle los recursos necesarios para su bienestar, es necesario que el/a profesional esté formado no sólo en competencias técnicas, sino que también en competencias intra e interpersonales. Como señalan Romero Pérez, Torres Sabaté y Traver Martí (2019, p. 4) *“la relación educativa posee tres competentes que siempre están presentes: el humano (interpersonal), el tecnológico (saber y saber hacer) y el ético (sabiduría práctica) ...es un tipo específico de transacción en la que se intercambian productos de muy diferente índole (cognitivos, simbólicos y emocionales)”*. De ahí la necesidad de no sólo formar a los profesionales educativos, docentes y no docentes, en las competencias interpersonales ya que, antes de relacionarse con el otro, es necesario que se conozca a sí mismo y gestione sus emociones. Sólo así estará preparado para mostrarse, interactuar y encontrarse con otras personas, en una dinámica *“expuesta a fluctuaciones y tensiones”* (Ibid., p. 5).

## 2. EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN

Tal y como apunta Pérez-Pérez (2018, p. 4) *“vivimos en una sociedad que cambia aceleradamente y está sometida a profundas transformaciones, obligando a la ciudadanía a estar en continua actualización. Los saberes que adquirimos en el pasado no nos garantizan resolver los interrogantes del presente, los valores que se priorizaban ayer requieren una revisión ante situaciones de injusticia social de hoy... Las necesidades personales y sociales que se van demandando... imploran a gritos un proceso de reflexión consciente y una necesidad de cambio de la realidad sociocultural que vivimos”*.

El alumnado cada día demanda un aprendizaje más significativo, donde no se abandone la reflexión y pensamiento crítico, sino que el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierta en

una experiencia enriquecedora e innovadora, que le permita descubrirse y descubrir el mundo desde otra mirada, que le facilite herramientas para afrontar las incertidumbres con comprensión, creatividad y responsabilidad (Clouder, 2013). Se requiere una educación integral que fomente la participación del alumnado, fortalezca su vida emocional y le impriman carácter a la intervención, fomentando los valores y sentimientos que tienen en cada situación concreta. Todo ello se verá reflejado en su bienestar personal y social.

Cuando hablamos de Educación Social hablamos inherentemente de emoción ya que, como dice Font i Font, Forés Miravalles y Martínez Rivera (2016, p. 2), “*hablar de educación es hablar de emoción, y hablar de educación social es hablar de creatividad*”. Por ello es importante conectarnos con la emoción ya que la verdadera educación es aquella que es coherente con lo que decimos y hacemos, por tanto, no debemos olvidar que “*educamos también a través de lo que somos*”. Y, la educación emocional, está estrechamente vinculada a los valores, “*destinados a la construcción de una personalidad ética y moral, educación basada en la gestión de emociones y transmisión de sentimientos, competencias comunicativas, aceptación de límites y normas, etc. Aspectos que, aunque se trabajen de manera transversal, deberían ser considerados igual de esenciales como las asignaturas instrumentales*” (Celis Gallego, 2017, p. 33).

Desde un enfoque crítico de la pedagogía, desarrollamos un modelo de relación en el que la docente se convierte en la facilitadora, acompañando al estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje, asumiendo así un rol activo (Chisvert Villena, 2019). Este tipo de modelo se integra en una “*educación integral, de forma que la educación se convierte no sólo en un instrumento para el aprendizaje de contenidos y desarrollo de competencias cognitivas, sino también un espacio que contribuye y refuerza valores, ayuda a los alumnos a crecer emocionalmente sanos e impulsa la convivencia armónica y pacífica*” (Buitrón Buitrón y Navarrete Talavera, 2008, p. 6).

En esta profesión educativa es, por tanto, necesario formar en competencias intra e interpersonales (competencias de la educación emocional) así como en valores, para un óptimo y saludable encuentro entre los agentes de la acción. “*Elegir, comprometerse decidir y sentir positivamente un valor tiene su manifestación afectiva en actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción*” (Tourrián López, 2014, p. 28). Además, que como señala Extremera y Fernández-Berrocal (2003), está constatado con diversos estudios que la educación emocional mejora el rendimiento académico y la salud mental de los estudiantes lo que les confiere mayor fortaleza emocional para enfrentar situaciones complejas y difíciles en la práctica profesional. Al mismo tiempo que les permite aproximarse a las emociones y sentimientos que puede estar experimentando su población destinataria, mejorando así la relación educativa y, por tanto, mejorando el vínculo educativo como eje de un modelo de educación. Vínculo que no viene dado, sino que debemos de construir entre agentes (Moyano Mangas, 2007).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buitrón Buitrón, S. y Navarrete Talavera, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. En *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, año 4, nº 1, pp. 1-8.
- Celis Gallego, R. de. (2017). La Educación Emocional: un reto educativo. *Trabajo Fin de Grado*. Universidad de Islas Baleares.
- Chisvert Villena, M. (2019). La relación educativa. El arte de educar con el corazón. En <https://online.ucv.es/resolucion/la-relacion-educativa-arte-educar-corazon-matilde-chisvert-villena/> (consultado el 14 de julio de 2019).

- Clouder, Ch. (Dir.) (2013). Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. *Informe Fundación Botín 2013*. Santander: Fundación Botín.
- Extremera, N; Fernández-Berrocal, P. (2003). La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. En *Revista de Educación*, n° 332, pp. 97-116.
- García Retana, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. En *Revista Educación*, 36 (1), pp. 97-109.
- Jeria Madariaga, L. M. (2012). La Relación Educativa en Aula Universitaria: Una Mirada desde los Conflictos Suscitados en Ella. En *Revista de Psicología UVM*, vol. 2, n° 4, pp. 8-32, en <http://sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista-detalle.php/4/21/contenido/la-relacion-educativa-en-aula-universitaria-una-mirada-desde-los-conflictos-suscitados-en-ella> (consultado el 14 de junio de 2019).
- Karsz, S. (2007). *Problematizar el Trabajo Social. Definición, figuras, clínica*. Barcelona: Gedisa.
- Moyano Mangas, S. (2016). La práctica educativa en educación social, en Núñez, V; Tizio, H; Medel, E; Moyano, S. *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Moyano Mangas, S. (2007). Retos de la Educación Social. Aportaciones de la Pedagogía Social a la educación de las infancias y las adolescencias acogidas en Centros Residenciales de Acción Educativa. *Tesis Doctoral*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Ortega Esteban, J. (2014). Educación Social y Enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. En *Edetania* 45, 11-31.
- Pérez-Pérez, I. (2018). Creatividad y emoción en educación social: el aula como espacio de imaginación y valores. En *La expresión y comunicación emocional como base de la creatividad*. Sevilla: Universidad de Sevilla y Asociación Internacional de Expresión y Comunicación Emocional -CIECE-, pp. 42-53.
- Pérez-Pérez, I. (2019). La educación emocional y de valores en Educación Social. En *Boletín Informativo de la Comunidad Educativa Facultad de Ciencias Sociales (BICEFACS)*, n° 4, pp. 22-25.
- Romero Pérez, C; Torres Sabaté, M. C; Traver Martí, J. A. (2019). Formar para la relación educativa. En *XXXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Formar para transformar: Cambio social y profesiones educativas*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Sánchez Marín, F. J; Lledó Carreres, A; Perandones González, T. M. (2011). La relación educativa en contextos de aprendizaje. En *XVIII Congreso Internacional de Psicología INFAD*, en <http://www.infad.eu/roma/default.asp> (consultado el 12 de julio de 2019).
- Touriñán López, J. M. (2014). La relación educativa es un concepto con significado propio. En *Boletín Redipe, Red Iberoamericana de Pedagogía*, vol. 3, n° 6, pp. 6-41.

# 48 LUDIFICACIÓN COMO ELEMENTO A CONSIDERAR EN LA FORMACIÓN PARA LA RELACIÓN EDUCATIVA

---

**Francesc Josep Sánchez i Peris**

*Universidad de Valencia*

## 1. CAMBIO DE PARADIGMA

Es evidente, como así lo indican Romero, Torres y Traver (2019), que el paso del paradigma centrado en la “enseñanza” al paradigma centrado en el “aprendizaje” supone una transición trascendental y una revolución en el nuevo rol que ha de adoptar el profesorado y para el que no está preparado. Bajo el paraguas de este nuevo paradigma se habla de la función transformadora de la relación educativa que “las instituciones educativas escolares y socioeducativas constituyen valiosas herramientas de transformación personal y social (ibídem, pag. 1). Indican además que la institución debe contribuir al desarrollo integral, democrático, de la sociedad, al fomento de valores, a la democratización, la libertad, la autonomía, la toma de decisiones responsables, el respeto de los derechos y deberes, la convivencia pacífica, la igualdad, la eliminación estereotipos sexistas (ibídem pag. 9).

A simple vista diríamos que esta expectativa supone una gran responsabilidad que recae sobre los hombros de un profesorado que no ha sido formado para ello y cuya efectividad no depende de la “voluntariedad o de los atributos personales sino de la formación que hayan recibido .... y que implica un nuevo esquema mental, una nueva mirada que requiere una reformulación del rol y, con ello, cambios cognitivos, actitudinales y comportamentales por parte del educador profesional” (ibídem pag. 7).

Romero, Torres y Traver (2019) continúan su reflexión sobre lo que consideran “debiera ser” la formación para la relación educativa desde el nuevo paradigma centrado en el aprendizaje.

## 2. UNA APLICACIÓN PRÁCTICA: LUDIFICACIÓN

La presente adenda pretende contribuir con una propuesta de aplicación práctica a las reflexiones teóricas vertidas en la ponencia. Así, proponemos introducir a los profesionales de la educación en una metodología fundamentada en la “ludificación” que, como veremos, recoge todos los planteamientos teóricos expresados en la ponencia.

Entendiendo a grandes rasgos, pues, la ludificación como la aplicación de mecánicas de juego en situaciones de formación, podemos afirmar que “es un método de incrementar la concentración, el esfuerzo y la motivación fundamentada en el reconocimiento del logro, la compe-

tencia, la colaboración, la autoexpresión y todas las potencialidades educativas compartidas por las actividades lúdicas” (Sánchez, 2015 pág. 13).

Para Bueno (2017) citado por Romero, Torres y Traver (2019 pág. 19) “... el aprendizaje debe ser placentero, ya que es una buena forma de dejar huella en el cerebro desde una perspectiva positiva, de esta forma el cerebro relaciona el aprendizaje con algo positivo provocando que el aprender sea un acto placentero”. Así pues, coincidimos con Bueno en que la teoría de la diversión utilizando la ludificación para el aprendizaje y por encima de todas las técnicas, dinámicas, etc. los aspectos importantes son: diversión, diversión, diversión. Consideramos totalmente justificado y avalado el que utilicemos la ludificación para el desarrollo de diversas metodologías encaminadas a la consecución de los objetivos de formación de los educadores profesionales descritos en la ponencia, a saber: motivación, habilidades de liderazgo, comunicación, relación, trabajo en equipo, gestión de ambientes de aprendizaje, función de orientación y acción tutorial, educación emocional, etc.

La ludificación, pues, contiene todas aquellas acciones que de forma placentera van a contribuir a la búsqueda “educación integral” como: trabajo en equipo, clase invertida, educación basada en problemas, etc.

Una ludificación bien aplicada, además de conseguir una educación integral es capaz de evitar cualquier tipo de conflictividad relacionada con la violencia ya que la propia dinámica lúdica no deja lugar a ello.

## 2.1. La buena ludificación

En este sentido el conseguir una buena ludificación pasa por conseguir, en consonancia con la ponencia, una educación personalizada y para ello es necesario formar a los profesionales educadores en estrategias para:

- a) Conocer a cada alumno y alumna en todas sus características de personalidad, intereses, expectativas, estilos de aprendizaje, etc.
- b) Analizar los tipos de diversión que mejor funcionan en la labor educativa. (Cinco tipos de diversión en función del análisis de grupos de jugadores. (Rodríguez y Santiago, 2015):
  - 1.- *Complicada*: Satisfacción al superar una adversidad.
  - 2.- *Fácil*: Placer casual causado por la curiosidad.
  - 3.- *Seria o experimental*: El placer de nuevas experiencias, retos y descubrimientos.
  - 4.- *Social*: Reconocimiento social, satisfacción por pertenecer a un grupo a pesar de la competitividad en el juego.
  - 5.- *Si soy capaz*: Conseguir aquello que dicen que no vas a poder.
- c) La creación y diseño de escenarios que estimulen la creatividad, la colaboración, el compartir, criticar, analizar, evaluar, trabajar en equipo.
- d) Conseguir la motivación intrínseca a base de mejorar la *competencia*, es decir, ser efectivo en nuestro contexto, sacar delante de forma eficiente una tarea o dominar una actividad, entra dentro de la percepción de sentirse competente; la *autonomía* como la necesidad innata de sentirse bien consigo mismo y hacer aquello que verdad te llena y te aporta satisfacción, en total armonía con tus valores; y la *socialización* que implica tener conexión social y buscar continuamente interacción con otros: la familia, los amigos, los compañeros. Todo ello encaminado hacia la consecución de un estado de flujo en el que la mente fluye porque la actividad te desconecta del entorno y se pierde la noción del tiempo, podemos afirmar que la motivación intrínseca se ha llevado al extremo. Estado



de flujo que se logra a partir de la creación de espacios de planificación creativa, diseño de recreación, trabajo organizado en paralelo, grupos concentrados en objetivos, avance de objetivos existentes, incremento de la eficiencia a través de la visualización, existencia de diferencias entre participantes como una oportunidad, nunca como un obstáculo.

- e) La motivación extrínseca en los casos en que es más complicada la intrínseca a partir de los diferentes tipos de *recompensas*: 1.- *Al azar*: Aparece cuando se ha conseguido algo y no siempre es la misma. Genera curiosidad, incertidumbre y expectación. 2.- *Repentina*: no se sabe lo que se va a conseguir, provoca reacción social y gamas de compartir la alegría. 3.- *Sorteo*: Puede que no te toque pero se sigue intentando. 4.- *Tesoro social*: Estar en el sitio adecuado en un momento determinado. 5.- *Ritmo del premio*: se consigue después de lograr pequeñas metas) y los principios necesarios de *retroalimentación* (Dirigirse a cada uno en primera persona del plural. Elogiar el esfuerzo más que la habilidad de hacerlo. Insistir en que esforzarse siempre tiene recompensa. Transmitir que te importan sus necesidades sociales y emocionales. Convencer de que fallar o hacer las cosas mal es una fase del proceso natural del aprendizaje. Aconsejar y ofrecer ayuda en cualquiera de las tareas que hacen. Expresar gratitud continuamente, especialmente al inicio. Pedir perdón o mostrar arrepentimiento cuando sea necesario. Hacerles sentir valorados. Hacerles sentir que estás con ellos aunque no estuvieras físicamente en clase.).
- f) Clasificación de preferencias: 1.- *Tecnología* (Todo lo que está detrás de una pantalla despierta el interés y la curiosidad). 2.- *Multimedia* ( En relación con las pantallas pero relacionado con el aprendizaje: vídeos, animaciones, ...) 3.- *Jugar* (¿Qué tiene que todos les gusta?) 4.- *Grupos multijugador* (Les encanta todo lo que sea participar en grupo. Gusto por la competición sana y agradable. Espíritu de pertenencia a una tribu.) 5.- *Reputación* (Les gusta tener modelos de referencia. Son los que son aunque sería preferible que fueran científicos que trabajan para mejorar la vida de los demás).

## 2.2. Jugadores de base intrínseca

Podemos clasificar a los jugadores cuya motivación es intrínseca en:

*Altruista*: Actúa dando más que recibiendo. Le encanta resolver dudas de otros jugadores. No quiere protagonismo.

*Triunfador*: Le apasiona aprender cosas nuevas.

*Social*: Se recrean estando conectados con otros.

*Aventurero*: Le apasiona adentrarse en lo desconocido.

## 2.3. Jugadores de base extrínseca

Del mismo modo podemos clasificar a los jugadores que necesitan de la motivación extrínseca en:

*Rastreador*: Actúa buscando protagonismo. Su ayuda tiene un precio. La parte social no le interesa, siempre busca recompensa.

*Consumidor*: Actúa sobre el sistema para sacar provecho del uso del mismo.

*Conector*: Interactúa con otros jugadores para sacar algo a cambio. Le importa la parte social sólo para conseguir estatus.

*Explorador*: Interactúa con el sistema sólo para subir de nivel. Su interés personal está por encima de todo.



### 3. CONCLUSIÓN

Aunque la motivación intrínseca es la que consigue mejores resultados no hay que desdeñar la extrínseca sino utilizar ambas.

Conseguir el estado flujo en todos los jugadores, garantiza su aprendizaje. Se trata de mantener la motivación de todos ellos, teniendo en cuenta que cada uno tiene su propio perfil. El reto consiste en crear un entorno y una actividades en las que todos los perfiles de jugadores se encuentren motivados y participen inmersos en el universo creado.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Rodríguez, F. y Santiago, R. (2015) Gamificación. Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima de aula. Madrid. Digital text.
- Romero, C. (coord.), Torres, M.C. y Traver, J.A. (2019). Formar para la relación Educativa. *Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Universidad de Málaga.
- Sánchez, F.J. (coord.) (2015). Gamificación. *Education in the Knowledge Society (EKS) Vol. 16, N° 2, 2015, págs. 13-15.*

# 49 LAS EMOCIONES EN EL PROCESO EDUCATIVO: UN ENTRAMADO DE RELACIONES INTERPERSONALES ENTRE ALUMNOS Y DOCENTES

---

**Roberto Sanz Ponce**

*Universidad Católica de Valencia*

**Elena López Luján**

*Universidad Católica de Valencia*

## 1. INTRODUCCIÓN

Si atendemos a dos de los cinco interrogantes que plantea la Ponencia: ¿Qué aporta la dimensión relacional a la profesión educativa? y ¿Por qué es importante movilizar la competencia interpersonal en el educador profesional?, seguramente estemos poniendo el foco de atención en una de las premisas más importantes e influyentes en el proceso de aprendizaje-enseñanza: el impacto de las relaciones interpersonales como clave del éxito educativo. Hoy en día, son pocos los autores (véase Enkvist, 2009 y 2016) que dudan de la influencia del clima emocional de la escuela y del aula en las actitudes de los estudiantes ante el acto educativo.

Por ello, esta Adenda viene a corroborar las premisas marcadas en la Ponencia acerca de la importancia de los aspectos emocionales y personales en la educación, incluso por encima de los aspectos técnicos o metodológicos. Se trata de situar a la persona —alumno y docente— como centro del proceso y todo aquello que lo configura —sentimientos, emociones, expectativas, sueños, miedos,...— como los aspectos clave para un adecuado desarrollo educativo.

## 2. LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE-ENSEÑANZA

La Ponencia define la profesión educativa como una tarea “genuinamente relacional” (Romero, Torres y Traver, 2019, p. 6), que moviliza habilidades psicoafectivas y que se produce en contextos de intersubjetividad. Hargreaves (2003, p. 77), en esa misma línea, resaltaba la importancia de los lazos emocionales entre alumnos y docentes y situaba “una de las causas más comunes del abandono escolar... [en] el sentimiento de los estudiantes de que no hay ningún adulto que realmente les conozca y se preocupe por ellos.” Day (2011) cuando define a los docentes apasionados por la enseñanza resalta su compromiso intelectual y emocional para con su trabajo y para con los alumnos, llegando a afirmar que, en estos docentes apasionados, “no hay desconexión entre la cabeza y el corazón, lo cognitivo y lo emocional. No se privilegia lo uno sobre lo otro” (p. 32).

## 2.1. La formación emocional de los docentes como elemento clave del proceso educativo

Cualquier iniciativa de innovación o de cambio que afecte a la escuela debe necesariamente contar con el apoyo e implicación de los docentes. Hargreaves y Shirley (2012) cuando analizan los aspectos más importantes que deben atenderse en la formación docente nos hablan de 6 cualidades personales necesarias: Coraje, Compasión, Servicio, Sacrificio, Compromiso y Perseverancia. Estas cualidades, según estos autores, reavivan y reconectan “el corazón y el alma de la enseñanza” (2012, p. 132), dotando al proceso educativo de un talante más personalizado, frente a la creciente estandarización y homogeneización. Se ha perdido la pasión por enseñar y por aprender, nos dicen Hargreaves y Fullan (2014), frente a “la presión de conseguir notas más altas” (p. 31). Y para retomar la pasión por la enseñanza debemos replantear la formación de los nuevos docentes (Day, 2019). Se les debe preparar desde una perspectiva intrapersonal e interpersonal (Day y Gu, 2012), educar la cabeza, las manos y el corazón, potenciar la curiosidad intelectual y favorecer la implicación emocional. Una educación que niega la *emoción* es una educación *miope*, nos dirá Goleman (2008).

Atendiendo a esta dimensión emocional que debe adornar el proceso educativo, Haavio (1969) ya describía tres características que debía poseer un buen docente: *Discreción pedagógica*, es decir, la capacidad de utilizar la enseñanza más adecuada para cada alumno; *Amor pedagógico*, entendido como el deseo de ayudar, proteger y apoyar al discente; y *Consciencia vocacional*, trabajando de manera profesional y ética en referencia a su materia y a sus alumnos (Sanz, González y López, 2017). También, van Manen (2010a) describe una serie de cualidades docentes muy en la línea de Haavio. Estas 5 cualidades son: la *Sensibilidad pedagógica*, entendida como el respecto, conocimiento y reconocimiento de los estudiantes y de su realidad; el *Ambiente afectivo*, descrito en el contexto de un aula segura, amorosa, estable, ...; la *Autoridad pedagógica*, la *Comprensión pedagógica*; y, por último, el *Tacto pedagógico*, es decir, el cuidado sensible de las relaciones entre alumnos y docentes, “tocar al alumno” con palabras, silencios, gestos,... En definitiva, preocuparse y ocuparse de todos y cada uno de los alumnos, cuidarlos, crear lazos y fomentar relaciones positivas entre ellos (Day y Gu, 2015).

Una de las medidas para favorecer el bienestar docente frente a las problemáticas diarias y, de esta manera favorecer la implicación emocional, es fortalecer el trabajo en equipo, las relaciones positivas de trabajo entre compañeros. Estas relaciones profesionales y personales actúan como “pegamento social” (Day y Gu, 2012, p. 197), aumentando la “resiliencia relacional.”

## 2.2. El papel de las emociones en la creación de ambientes de aprendizaje

Los buenos docentes no solo se preocupan de los contenidos que deben enseñar, sino que prestan una atención especial al cuándo y al cómo se enseñan. Se preocupan de sus estudiantes, de su realidad, de sus necesidades y de sus intereses, se trata, como lo define Freire (2012), de hacer una “lectura” de la clase y de crear una “comunidad de cuidados” (Pring, 2016). Day y Gu (2012, p. 207) lo describen de manera perfecta: “Las conexiones hechas por los buenos profesores no sólo se basan en sus métodos, sino en sus corazones, tomando corazón en su sentido antiguo, como el lugar en el que intelecto, emoción, espíritu y voluntad convergen en el yo humano.” Se trata de una escuela que siente, de una pedagogía sensible y de un docente apasionado, en definitiva, de un compromiso afectivo e intelectual entre los alumnos y el docente.

Y en este contexto, juega un papel muy importante el *Ambiente de aprendizaje*. Day (2005, p. 35), mantiene que “los sentimientos de los alumnos con respecto a los ambientes en los que

estudian y a sus profesores y experiencias de enseñanza influyen en su interés, su motivación y, en último extremo, en sus niveles de rendimiento.” Se debe generar un clima de confianza y de respeto. Confianza en la capacidad de cada alumno por alcanzar su máximo y respeto a sus diferentes niveles y ritmos de aprendizaje y desarrollo. Beaudoin (2013, p. 11), nos habla de “pasar de una escuela para todos los estudiantes a una escuela para cada estudiante,” se trata, según afirma, de superar el concepto de escuela inclusiva para acercarlo a la idea de una escuela para cada alumno. También, la *atmósfera* del aula juega un papel primordial en el aprendizaje. Van Manen (2010b) afirma que la atmosfera del aula no solo es espacio físico en el que se produce el aprendizaje, sino que también es “la forma en que el profesor está presente para los niños y aquella en la que los niños están presentes para sí mismos y para el profesor” (p. 78). Debe ser un ambiente estimulante, que genere el asombro y la sorpresa en el aprendizaje y por el aprendizaje y que permita el error como parte necesaria del proceso educativo. Hattie (2017) en sus múltiples meta análisis sobre cuáles son los factores que más impacto tienen en el aprendizaje de los estudiantes, descubre como la creación de climas óptimos, de atmosferas de aprendizaje incide de manera directa y significativa en los resultados de los alumno.

Una escuela atenta a las emociones de sus docentes y de sus discentes, una escuela que persigue la “sintonía emocional” (Romero, Torres y Traver, 2019, p. 7), que otorga la palabra al alumno, que lo escucha y lo comprende (Rudduck y Flutter, 2007), que lo empodera, haciéndole capaz de “sentir y controlar su aprendizaje” (Swann, Peacock, Hart y Drummond, 2016, p. 52). Una escuela que atiende las orientaciones de la neuropedagogía que sitúa las emociones como el elemento clave en el proceso educativo (Jensen, 2010; Mora, 2013).

### 3. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Una educación basada en las relaciones positivas, afectivas y humanas necesariamente debe conseguir mejores resultados. Tal vez no desde el punto de vista académico —la letra con sangre entra—, pero sí, sin duda, desde una visión educativa. La educación es un fenómeno humano y los seres humanos nos movemos por sentimientos, emociones, afectos. La escuela y la educación no pueden vivir ajenos a esta realidad. No se trata de sensiblería, sino únicamente de tratar a las personas como lo que son, es decir, personas. Personas que se educan —alumnos— con personas —maestros.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beaudoin, N. (2013). *Una escuela para cada estudiante. La relación interpersonal, clave del proceso educativo*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2019). *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Madrid: Narcea.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.

- Day, C. y Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes. Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Madrid: Narcea.
- Enkvist, I. (2009). *Repensar la educación*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Enkvist, I. (2016). *El complejo oficio del profesor*. España: Fineo.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Haavio (1969). Citado en E. Estola, R. Erkkilä y L. Syrjala, *Caring in Teacher's Thinking: Three Stories*. Paper presented to the 8th Biennial Conference of the International Study Association on Teacher's Thinking, Kiel, Germany, 1-5 October 1997.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Hattie, J. (2017). "Aprendizaje visible" para profesores. *Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Madrid: Paraninfo.
- Jensen, E. (2010). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Madrid: Narcea.
- Romero, C.; Torres, M<sup>a</sup>. C. y Traver, J. A. (2019). *Formar para la relación educativa*. Ponencia del XXXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Málaga.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Sanz, R.; González, A. y López, E. (2017). La excelencia docente: una mirada desde la Pedagogía. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 52, 219-241.
- Swann, M.; Peacock, A.; Hart, S. y Drummond, M.J. (2016). *Generar aprendizajes sin limitaciones*. Madrid: Morata.
- Van Manen, M. (2010a). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2010b). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

# 50 COMPETENCIAS, EMOCIONES Y APRENDIZAJE PARA LAS RELACIONES EDUCATIVAS EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS FORMALES

---

**Jorge Soto-Carballo**  
Universidad de Vigo

## 1. LAS RELACIONES, LAS COMPETENCIAS Y LAS EMOCIONES

La investigación educativa ha experimentado en las últimas décadas un giro hacia “lo emocional” (Fernández Berrocal, Cabello & Gutiérrez Cobo, 2017). A partir de la década de los noventa, surgen diversos estudios que demuestran que nuestros sentimientos y emociones influyen en nuestros pensamientos. Tanto en el campo de la psicología (Mayer & Salovey, 1990; Goleman, 1996; Bar-On, 2006); como importantes trabajos de base biológica (LeDoux, 1990), desarrollados con la ayuda de nuevas tecnologías, posibilitaron grandes avances científicos en el campo de la neurociencia afectiva y más concretamente en el campo de la Inteligencia Emocional (IE).

Numerosas investigaciones avalan que la IE se relaciona con diferentes variables como una mejor salud física y mental (Fernández-Berrocal & Extremera, 2016); menos conductas agresivas y mejora en la convivencia, haciendo especial énfasis al bullying (Gómez-Ortiz, Romera & Ortega-Ruiz, 2017); mayor bienestar y menor consumo de sustancias novivas (Serrano y Andreu, 2016); así como mejor rendimiento académico (Pulido & Herrera, 2017).

La educación desde un enfoque social y emocional conjuga un abanico de competencias cognitivas e interpersonales que permiten desarrollar y alcanzar objetivos académicos y sociales significativos, pues potencia su capacidad para reconocer, expresar y gestionar emociones; construir relaciones saludables; establecer objetivos académicos positivos y dar respuestas adecuadas a necesidades personales y sociales (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Bisquerra et al., 2015).

Actualmente, se cuenta con numerosos estudios científicos, tanto en EE.UU como en Europa sobre los beneficios que aporta la aplicación estos programas (Durlak et al., 2011; Sklad, Diekstra, Ritter, Ben & Gravestijn, 2012; Costa & Faria, 2017 y otros). Dichos estudios han revelado el impacto significativo de la educación social y emocional en varios indicadores:

- Rendimiento académico, motivación, compromiso e implicación en el aprendizaje.
- Prevención y reducción de problemas de salud mental como la ansiedad y el estrés.
- Mejora del comportamiento escolar con disminución de comportamientos agresivos, acosos y absentismo.
- Reducción de impulsividad, violencia, relaciones sexuales precoces y consumo de alcohol y drogas.

## 2. EL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL BASADO EN PROGRAMAS SEL (SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING)

La organización CASEL supone un marco integrador para coordinar todos los programas específicos SEL. Un meta-análisis de la efectividad de estos programas ha demostrado que aquellas escuelas que han aplicado algún programa de intervención han visto incrementado el rendimiento académico, han mejorado la relación docente-discente y han reducido los problemas de conductas (Durlak et al., 2011). Uno de estos programas más prestigiosos y efectivos es el programa RULER, propuesto por el profesor Marc Brackett e implementado en diversos estados de EE.UU. siguiendo el modelo de Mayer y Salovey (1990). Este programa está enfocado en el desarrollo de la IE, tanto en niños como en adultos, e implica a los profesionales de la educación, a los padres y a la comunidad educativa en general

El SEL tiene en cuenta los procesos mediante los que se adquieren y se ponen en funcionamiento los conocimientos, actitudes y las habilidades para gestionar las emociones, mantener relaciones positivas, tomar decisiones idóneas. Este programa se desarrolla desde las edades tempranas hasta la adolescencia.

Desde el Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2013) se aplican varios programas, basados en el SEL, que se aplican en Estados Unidos. Estos promueven el desarrollo de la competencia social y emocional de los estudiantes en el aula, desde la práctica y perdurando en el tiempo, y son considerados cómo una de las intervenciones más eficaces para aplicar en el aula. Así, en total, son 24 los programas que se pueden llevar a cabo: 5 en las aulas de Educación Infantil, 17 en Educación Primaria y 2 que pueden ser aplicados en ambos niveles. Los principales programas son:

### Programas SEL

Educación Infantil	Educación Primaria	Educ. Infantil/Primaria
Al's Pals	4Rs	PATHS
HighScope Educational Approach for Preschool	Caring School Community	I Can Problem Solve
The Incredible Years Series	Competent Kids, Caring Communities	
Peace Works: Peacemaking Skills for Little Kids	The Incredible Years Series	
Tools of the Mind	Tribes Learning Communities	
	Michigan Model for Health	
	MindUP	
	Open Circle	
	Positive Action	
	Raising Healthy Children	
	Resolving Conflict Creatively Program	
	Responsive Classroom	
	RULER Approach	
	Second Step	
Social Decision Making/ Problem Solving Program		
Steps to Respect		
Too Good for Violence		

FUENTE: Adaptado de Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (2013). CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs. *Preschool and Elementary School Edition (9/12)*. Recuperado de <https://casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide/>

A pesar de que la intervención desde la educación formal, por parte de los profesionales de la educación, desde la visión socio-emocional es fundamental, no es un camino fácil, pues requiere de una amplia formación, planificación y evaluación a medio/largo plazo (Gutiérrez Carmona y Expósito López, 2015). Esta tendría que comenzar, como dice Bisquerra (2008; citado en Ros Morente, Filella Guiu, Ribes Castells y Pérez Escoda, 2017), partiendo del trabajo del autoconcepto desde las edades tempranas, como unas de las variables fundamentales para el desarrollo del aprendizaje de los niños y de las niñas en edad escolar.

El aprendizaje social y emocional implica, segundo el SEL (Social and Emotional Learning) (citado en Booth Church, 2017; CASEL, 2013), el desarrollo de habilidades por parte de los niños y niñas que les permita comprender y gestionar las emociones, ser conscientes de ellos y de ellas mismos y saber regularse, comprender a los demás, crear relaciones positivas y resolver problemas. Así, en este sentido es la inteligencia emocional, un conjunto de habilidades, la que proporciona la oportunidad de conocer y regular las emociones, sentimientos y estados de ánimo propios y la posibilidad de conocer y ponerse en el lugar de los demás. Esta permitirá conocer el día a día de una escuela con sus problemáticas en la convivencia y afrontarlas de un modo adecuado, escuchando, haciendo valer su opinión... (Vallés Arándiga, 2002).

A pesar de que los conceptos de habilidad y competencia no son sinónimos, como deja claro Clouder (2008), ya que son las competencias las que están formadas por múltiples habilidades relacionadas entre sí; incorporando las de tipo cognitivo, actitudinales y de componente no cognitivo, algunos autores emplean ambos términos para referirse a esta capacidad. A pesar de esta concepción, el término de competencias emocionales y habilidades se fue precisando a lo largo del tiempo, como recoge Mayer e Salovey, 1990 y 1993; Gardner, 1995; Mayer y Salovey, 1995 y 1997; Salovey y Sluyter, 1997; Bisquerra, 2000; Goleman, 2001; Vallés Arándiga, 2002; Bisquerra, 2003; Gómez Llorens, Rasal Cantó y Martorell Pallás., 2011; Halle e Darling-Churchill, 2016; Ros Morente et al. 2017; Booth Church 2017.

En conclusión, la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de los participantes en el proceso formativo. Las destrezas conseguidas en este proceso son fundamentales para una vida plena. La educación relacional tiene que participar en este objetivo desde las edades tempranas, pero sobre todo en la adquisición de aquellas aptitudes necesarias para el desarrollo personal y social (Espejo Garcés et al., 2018; Ureña Borrego, 2013). Si queremos que estén presentes como tal en el currículo, precisamos justificar su importancia y tratar de evaluarlas (Bisquerra, 2016).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18,13-25.
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis, D. L.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista De Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra Alzina, R. (2016). 10 ideas clave: Educación emocional. Barcelona: Graó.
- Booth Church, E. (2017). Las habilidades socioemocionales en la primera infancia: Llegar al corazón del aprendizaje. Madrid: Narcea, D.L.
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M.A. (2013). Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of the RULER approach to social and emotional learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1, 263-272.



- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (2013). CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs. Preschool and Elementary School Edition (9/12), Recuperado de <https://casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide/>
- Costa, A. y Faria, L. (2017). Educación social y emocional revisitada: perspectivas sobre la práctica en la escuela portuguesa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 65-76.
- Clouder, C. (2008). Introducción a la educación emocional y social. Educación Emocional y Social: Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín., 21-45. Recuperado de [https://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed\\_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/Completo\\_es.pdf](https://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/Completo_es.pdf)
- De la Cueva Ortega, M., e Montero García-Celay, I. (2018). El papel de las competencias emocionales en educación infantil: Relaciones en la comunidad educativa. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 93, 31-46. Recuperado de <http://aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/210/2222>
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of schoolbased universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Durlak, J.A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, 46, 333-345.
- Espejo Garcés, T., Padial Ruz, R., García Martínez, I., Báez Mirón, F., e Moreno Arrebola, R. (2018). Control y gestión de las emociones en la educación infantil: Propuesta para su tratamiento. *TRANCES.Transmisión Del Conocimiento Educativo y De La Salud*, (1), 389-400. Recuperado de [http://www.trances.es/papers/TCS\\_10\\_supl01\\_04.pdf](http://www.trances.es/papers/TCS_10_supl01_04.pdf)
- Fernández-Berrocal, P., Cabello R. & Gutiérrez Cobo M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 88(31.1), 15-26.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2016). Ability emotional intelligence, depression, and well-being. *Emotion Review*, 8, 311-315.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E.M. & Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38.
- Gutiérrez Carmona, M., e Expósito López, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes//Self-concept, interpersonal difficulties, social skills & assertiveness in teenagers. *REOP-Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15215>
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1990) Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211
- Muñoz Sandoval, A. (2009). El desarrollo de las competencias básicas en educación infantil. propuestas y ejemplificaciones didácticas. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): MAD.
- Peth-Pierce, R. (2000). A good beginning: Sending america's children to school with the social and emotional competence they need to succeed. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445810.pdf>
- Pulido, F. & Herrera, F. (2017). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico: el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista complutense de la educación* 28 (4), 1251-1265.

- Ros Morente, A., Filella Guiu, G., Ribes, R., e Pérez Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en una muestra de escolares de educación primaria. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>
- Salovey, P., e Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. doi:0.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Ureña Borrego, M. (2013). Competencias y proyectos en educación infantil: Hacia una educación holística. *Calanda.Revista Didáctica De La Acción Educativa Española En Francia*, (8), 22-31. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/calanda-n-8-revista-didactico-cultural/ensenanza-lengua-espanola/15955>
- Vallés Arándiga, A. (2002). *Educación emocional: Educación infantil*. Valencia: Promolibro, D.L



# BLOQUE IV

---



# 51 LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

---

**M<sup>a</sup> del Carmen Rodríguez Menéndez**

*Universidad de Oviedo*

**Esther Olveira Olveira**

*Universidad de Santiago de Compostela*

**Ana Castro Zubizarreta**

*Universidad de Cantabria*

## 1. INTRODUCCIÓN

Sin lugar a dudas, la última década se ha erigido como un período especialmente favorable para la incorporación de la perspectiva de género en la educación española. Tal y como señalan diversas autoras, algunas leyes promulgadas durante la primera década del siglo XXI han incluido la promoción de igualdad entre mujeres y hombres, haciendo especial referencia al papel de la educación formal en el logro de una igualdad real y efectiva (Anguita y Torrego, 2009; Bas, Pérez y Vargas, 2014; García-Lastra, 2017; Gutiérrez, Luengo y Casas, 2011; Romero y Abril, 2008).

En este sentido, y en lo que respecta a la inclusión de la perspectiva de género en la universidad española, ha resultado muy significativa la Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre). Así, en el Título I, capítulo 4, art. 7 de la citada Ley, se recoge que “Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal”. Asimismo, en el capítulo 1, artículo 7 se expone que “Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad, con el fin de asegurar que adquieren los conocimientos y las técnicas necesarias”. De forma complementaria a todo este aparato legislativo, la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, de 12 de abril, hace mención a la Universidad como institución transmisora de valores, siendo la igualdad entre mujeres y hombres uno de esos valores.

OPor su parte, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres ha impulsado, en las empresas y en las Universidades, el desarrollo de Planes de Igualdad, entendidos como un conjunto ordenado de medidas tendentes a alcanzar en la empresa/universidad la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres y a eliminar la discriminación por razón de sexo. Asimismo, en el art. 25 de dicha ley se plantea que las Administraciones públicas promoverán la inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres, la creación de postgrados específicos y

la realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia. Más recientemente, la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación en su preámbulo recoge “la incorporación del enfoque de género con carácter transversal” como una de las medidas adecuadas para la ciencia del siglo XXI.

Este marco legal favorecedor vino, a su vez, acompañado del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que se presentaba como el espacio ideal para promover la inclusión de la igualdad de género en los nuevos programas de grado y de posgrado. La reestructuración de la Educación Superior supuso la oportunidad de revisar y debatir la presencia, organización y secuencia de materias y asignaturas que incorporasen contenidos vinculados a igualdad de género, tanto a través de asignaturas específicas como de otras más generales que incluyeran dicha temática entre sus contenidos (Instituto de la Mujer, 2004). Es más, Bas y Pérez (2016, 96) indican que “a partir de los estudios realizados para la implantación de los grados de Pedagogía y de Educación Social, en el informe de la ANECA (2005), se indica que todos los graduados europeos habrán dedicado el mismo tiempo a su formación y poseerán competencias básicas que están íntimamente ligadas con las cuestiones de género y su desarrollo con diferentes colectivos y contextos”. Asimismo, de la importancia de incluir esta perspectiva se hace eco la UNESCO quien ha elaborado una guía para impulsar una cultura organizacional con perspectiva de género en los centros de formación docente (Arango y Corona-Vargas, 2016).

Pese a todo este desarrollo legislativo, compartimos la mirada de distintas autoras cuando señalan que la formación en igualdad de los futuros profesionales de la educación sigue siendo una tarea pendiente o, más bien, una oportunidad perdida (Aguilar, 2013, 2015; Anguita, 2011; Anguita y Torrego, 2009; Bas, Ferre y Maurandi, 2017; Bas, Pérez y Vargas, 2014; Bejaramo y Mateos, 2014; Gutiérrez, Luengo y Casas, 2011; Rebollar, 2013). Oportunidad perdida que también se manifiesta en su ausencia de los planes de estudio de los grados de educación en otros países europeos (Cordón, Gutiérrez y Cubo, 2019). Y es que este marco normativo adolece de falta de concreción porque no se han especificado medidas y acciones para aplicar esta normativa. Por ello, la incorporación de la perspectiva de género se deja en manos de aquellos docentes que, a título personal, la incluyen en su docencia (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013).

En este contexto, la ponencia ha tenido un doble objetivo. En primer lugar, analizar el grado de cumplimiento de lo recogido en las disposiciones legislativas. Hemos querido comprobar cómo ha sido, si la hubiera, la incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio de las titulaciones de Magisterio, Educación social, Pedagogía, así como en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria y Formación Profesional. En segundo lugar, y en base a las conclusiones obtenidas del análisis realizado, en la ponencia se plantean diversas estrategias de intervención que permiten la inclusión de la perspectiva de género en la formación de los profesionales de la educación.

## 2. LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN: UNA OPORTUNIDAD ESCASAMENTE APROVECHADA

La incorporación de la perspectiva de género en las titulaciones de los grados de Pedagogía, Magisterio, Educación social y el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria es la respuesta efectiva al marco legislativo y a la reestructuración de la Educación Superior con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y los acuerdos de Bolonia (1999) apuntado en el epígrafe anterior. Pero, a su vez, la presencia de la perspectiva de género en los planes de estudios universitarios, siguiendo a Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez

(2013:75), supone el reconocimiento desde la Universidad de que “el saber oficial es un saber parcial y, por tanto, acientífico y es necesario ampliar los horizontes del saber y el conocimiento para un mejor desarrollo social y personal”. Estas autoras señalan además, que la consolidación de estos estudios en las instituciones académicas supone el aprovechamiento de una contribución científica importante en la construcción de un mundo más igualitario y solidario así como el desarrollo de Europa, uno de los principios en los que se sustentó el Espacio Europeo de Educación Superior. Bien es cierto que el compromiso institucional ha sido muy diverso, así como la presencia de la temática en la oferta de las universidades y en sus titulaciones.

## **2.1. Algunas investigaciones ilustrativas sobre la presencia de la perspectiva de género en la Educación Superior**

En los últimos años se han realizado estudios que ponen su foco de atención en el análisis de la perspectiva de género en la Educación Superior. De la búsqueda efectuada hemos constatado la existencia de investigaciones que se centran en el análisis de planes de estudios de los Grados de Magisterio, Educación Social y Pedagogía (Ballarín, 2013, 2017; Bas-Peña, Pérez de Guzmán y Maurandi, 2015; Bejaramo y Mateos, 2014; González, 2017; Rebollar, 2013; Romero y Abril, 2008). Asimismo, también hay estudios que analizan el estado de la cuestión y su aplicación en universidades específicas, tal sería el caso de los estudios desarrollados en la Universidad Jaume I por el Grupo de Investigación Isonomía (Aguilar, 2015; Aguilar et al., 2010), Iniesta y Julián (2013) en esta misma Universidad; por la Unidad de Igualdad de la Universidad de Valencia (2010) o el desarrollado por Menéndez (2018) en la Universidad de Cádiz recientemente. También hemos identificado estudios cuyos análisis se concretizan en áreas de conocimiento específicas como es el caso del estudio desarrollado por Ortega y Pagés (2018) donde revisan las guías docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Son aquellas investigaciones que se circunscriben a la primera tipología reseñada las que han orientado nuestro trabajo y de las que destacamos los siguientes resultados.

Los estudios coinciden en señalar la baja frecuencia o la inexistencia de contenidos relacionados con género en los planes de estudio. Además, en la mayoría de las ocasiones los contenidos no se incluyen en asignaturas específicas, sino dentro del contenido de otras inespecíficas, lo que deja en manos de la libre elección del profesorado la formación en relación a esta temática. A pesar de esta constatación, el trabajo desarrollado por Rebollar (2013) apunta a que si bien la presencia de asignaturas es baja, ésta es mayor que en los antiguos planes de estudios (diplomaturas y licenciaturas). Otro resultado coincidente en los estudios reseñados es la identificación de una mayor presencia de los contenidos sobre género en asignaturas optativas, lo que no garantiza que todo el alumnado reciba esta formación. Por otro lado, la existencia de asignaturas específicas sobre igualdad de género es minoritaria.

Finalmente, los estudios de González (2017) y Ballarín (2013, 2017) concluyen señalando que la escasa presencia de asignaturas vinculadas con la igualdad de género dificulta que los profesionales de la educación en formación comprendan una realidad marcada por la discriminación, infravalorando los avances conquistados en la igualdad. En estos estudios se apunta a que la baja presencia de dichos contenidos en los planes de estudio favorece la reproducción de los prejuicios más arraigados.



## 2.2. Navegando por los planes de estudio: algunas constataciones

Para el desarrollo de la presente Ponencia se realizó una consulta en las webs universitarias revisando las guías docentes de las Facultades de Educación que impartían los Grados de Magisterio de Educación Infantil y de Educación Primaria, el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Formación Profesional, así como los Grados de Educación Social y Pedagogía. Se tomó como punto de partida el análisis del apartado “contenidos” de dichas guías para comprobar si se incluía alguna referencia expresa al género, la igualdad de género o la construcción social de las identidades de género. Asimismo, el estudio se limitó al análisis de los planes de estudio de los Grados y Másteres de las Universidades Públicas españolas.

### 2.2.1. Grados de Magisterio en Educación Infantil y Educación Primaria

Existen pocas Universidades que en los planes de estudios de los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Educación Primaria imparten asignaturas específicas sobre igualdad de género. Entre ellas destacan las siguientes:

- *Educación en Igualdad de Género*. (Optativa). Universidad de Alicante.
- *Valores y Educación para la Igualdad*. (Optativa en Grado. Ed. Primaria y Obligatoria en Ed. Infantil) Universidad de La Coruña.
- *Sociología del Género*. (Optativa. Grado de Ed. Infantil) Universidad de Murcia.
- *Diversidad y Coeducación*. (Básica) Universidad de Sevilla.
- *Sociología de las Relaciones de Género y de la Familia*. (Básica) Universidad de Extremadura.
- *Educación en Valores: Igualdad y Ciudadanía*. (Básica) Universidad Autónoma de Madrid.
- *Educación para la Paz y la Igualdad*. (Básica) Universidad de Valladolid.
- *Educación Intercultural para la Paz y la Igualdad*. (Básica. Grado Ed. Infantil) Universidad de Burgos.
- *Coeducación en Educación Física Escolar* (Optativa. Grado Educación Infantil y Grado Educación Primaria) Universidad Complutense de Madrid.
- *Educación Igualitaria entre Géneros*. (Optativa Grado Educación Infantil) Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

De las asignaturas anteriormente mencionadas es llamativo cómo la asignatura de *Valores y Educación para la Igualdad* en la Universidad de La Coruña sea en el Grado de Educación Primaria optativa y en el Grado de Educación Infantil obligatoria. En esta línea, la asignatura de *Sociología del Género* de la Universidad de Murcia como optativa solo se oferta en el Grado de Educación Infantil y no en el Grado de Educación Primaria. Lo mismo sucede con la asignatura *Educación Igualitaria entre Géneros*, optativa únicamente en el Grado de Educación Infantil. La asignatura básica *Educación Intercultural para la Paz y la Igualdad* impartida en la Universidad de Burgos solo figura en el Grado de Educación Infantil y no en el de Primaria. De las asignaturas específicas identificadas 5 son optativas, 5 básicas y 1 obligatoria.

A su vez, en el análisis de las guías docentes, encontramos asignaturas que si bien en su título no hacen referencia explícita a la igualdad de género, en su temario sí se recoge. Así lo observamos en la asignatura *Sociedad, Cultura y Educación* de la Universidad de Cantabria, en

la asignatura *Educación para la Ciudadanía* de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, *Sociología de la Educación* de la Universidad de Lleida, en las asignaturas *Sociedad, Familia y Educación* y *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos* de la Universidad de La Rioja, en *Sociología de la Educación* de la Universidad de Granada, en las asignaturas de la Universidad de Barcelona *Sociología de la Educación: Cambios Sociales, Educativos y Multiculturalidad y Educación, Escuela y Atención a la Diversidad*. También en *Sociedad, Familia y Escuela* de la Universidad de Jaén, en *Estructura social y Educación* de la Universidad de Valencia, en *Diversidad y Diferencia en la Escuela: Ejes de Desigualdad y Educación* impartida en la Universidad de Vic, en la asignatura *Sociología de la Familia y de la Escuela* de la Universidad de Huelva y en las siguientes asignaturas impartidas en la Universidad de la Laguna: *Sociología de la Educación; Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad y Didáctica de las Ciencias Sociales* y en la asignatura *Sociología de la Educación* de la Universidad de Cádiz. Finalmente, en la asignatura *Educación en Valores* de la Universidad de Oviedo y en la asignatura *Convivencia en la Escuela y Cultura de Paz* de la Universidad de Córdoba.

### 2.2.2. Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Formación Profesional

De las 50 Universidades solo dos ofertan una asignatura específica sobre igualdad de género en el máster: la Universidad de Granada, con la asignatura *Educación para la igualdad*, de carácter optativo; y la Universidad del País Vasco que en el módulo específico de la especialidad de orientación educativa ofrece la asignatura *Orientación para la Igualdad*.

El contenido relacionado con la igualdad de género se presenta mayoritariamente en asignaturas cuyo título no es específico sobre la temática y se ubican en el módulo genérico del plan de estudios. Dichas asignaturas suelen estar impartidas por profesorado del área de Sociología aunque, en ocasiones, es compartida la docencia con otras áreas afines como Teoría de la Educación. A pesar de que existen pequeñas variantes en el título de las asignaturas podemos encuadrarlas bajo la nomenclatura de *Sociedad, Familia y Educación*. Así figura en 12 Universidades que contemplan el contenido de género en dicha asignatura: Universidad de Alicante, Almería, Córdoba, Girona, Granada, Huelva, Jaén, La Rioja, Lleida, Miguel Hernández, Rovira i Virgili y Valencia.

Encontramos en el análisis de los planes de estudios otras asignaturas de corte similar a las mostradas anteriormente que también se ubican en el módulo genérico. Así en la Universidad de Cantabria el contenido sobre género se recoge en la asignatura *Familia, Escuela y Sociedad de la Información*, en la Universidad de Castilla la Mancha en la asignatura *Seminario de Sociología de la Educación* y en la Universidad de Santiago de Compostela en la asignatura *Educación, Sociedad y Política Educativa*. Un aspecto destacable del análisis es que el 34% de los planes de estudio recogen algún contenido sobre igualdad de género en una asignatura del módulo genérico, si bien sólo dos asignaturas son específicas sobre esta temática.

### 2.2.3. Grado de Pedagogía

En el plan de estudios de Pedagogía y tras consultar la oferta educativa de 18 universidades públicas, hemos de señalar que la materia de género solo aparece en la Universidad de Murcia en segundo curso bajo el epígrafe de *Educación, Género, Ciudadanía y Derechos Humanos*. Si bien es cierto que la referencia directa en nuestros planes de estudios es prácticamente insignificante en el rótulo de las materias, hemos de ser más prudentes si hacemos referencia a los contenidos y al tipo de asignatura. En este sentido, estos contenidos a veces se dan de forma transversal en

las diferentes materias. Profundizando, los datos nos permiten indicar que, de manera directa, en las diversas materias que conforman nuestros currículos aparecen reflejados contenidos donde se habla directamente de género en quince de las dieciocho universidades consultadas. El peso en el currículo es muy variable desde siete materias en que hay contenido específico de género e igualdad de oportunidades como es el caso de La Laguna o del País Vasco o a ninguna como sucede en la Universidad de Barcelona, la Complutense de Madrid o en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Esta afirmación ha de ser valorada con mucha cautela en tanto que ello no implica que en la docencia cotidiana el profesional no tenga en cuenta el tema, sino que no se ha visibilizado en la materia (primer acercamiento por parte del alumnado a los contenidos). Presencia muy básica también se produce en la universidad sevillana, asturiana, burgalesa y malagueña donde solo hemos encontrado una cita de la temática de género en sus contenidos.

Una radiografía del panorama español puede reflejarse en los siguientes datos que nos indican que los contenidos de género aparecen en materias de tipo de Fundamentación Básica (FB) en quince casos, en dieciocho en los de materias obligatorias (OB) y en diez si hablamos de la optatividad (OP). Las universidades de Illes Balears, País Vasco, Murcia, La Laguna, Granada, Autónoma de Barcelona y Santiago de Compostela tienen en primer curso más de un contenido en el plan de estudios en materias de fundamentación básica u obligatoria en primero. En segundo curso destacar la única materia *Educación, Género, Ciudadanía y Derechos Humanos* que tiene en su rótulo el vocablo género de la universidad murciana, pero además señalar que sólo se reflejan contenidos en dos materias consideradas como básicas (FB) en la Universidad Autónoma de Barcelona, siendo la oferta obligatoria y básica en la Universidad de Salamanca y País Vasco de sólo una materia.

En el tercer curso la formación no se dirige a todo el alumnado por ser docencia optativa y no estar vinculada en algunos a los itinerarios formativos, dicha presencia se analiza en las guías docentes de la Universidad de Illes Balears, La Laguna y Valencia. La optatividad es manifiesta en el último curso del grado donde diversos contenidos puntuales afloran en materias de corte más específico y especializado. La Universidad de Salamanca incorpora en la materia de *Pedagogía Familiar* un contenido sobre “prevención de la violencia familiar y/o violencia de género”; la del País Vasco introduce la temática de “características individuales género, empatía y personalidad” en la de *Intervención Educativa en Resolución de Conflictos*; o en el caso de la Autónoma de Barcelona “la perspectiva de género” en su optativa de *Educación para la Ciudadanía*.

Otro aspecto clave a valorar, más allá de la presencia en los planes de estudio de la temática y del contenido específico de formación, es la bibliografía más recurrente, y, por lo tanto, los autores que investigan y difunden su trabajo en revistas científicas. Las obras más citadas en los programas de Pedagogía son las de la catedrática Pilar Ballarín (9 veces). Las publicaciones seleccionadas para el aprendizaje son “La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)” del 2001; “Los códigos de género en la universidad” 2015 y “¿una profesión feminizada?” 2016. Las citas están presentes en fuentes documentales de los diferentes programas de las diversas universidades de Granada y Valencia (dos citas) y en Málaga, Oviedo, Illes Balears y Rovira i Virgili (con una). La segunda referencia más citada (6 veces) es el artículo “¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?” de las autoras Donoso-Vázquez, Trinidad; Velasco-Martínez, Anna (2013) de la Universidad de Barcelona. Con cuatro aparece la antropóloga Dolores Juliano por “Género y trayectorias migratorias en épocas de crisis” (2012) y “El juego de las astucias: mujer y construcción de modelos sociales alternativos” (1992) por las universidades de Oviedo, Illes Balears y Granada.

#### 2.2.4. Grado de Educación Social

El análisis del plan de estudios de Educación Social de 27 universidades públicas de España nos permite afirmar que el tema de igualdad de género ocupa un espacio mucho mayor que en la titulación de Pedagogía. Así, en cinco universidades existe una materia sobre género, aunque no en todos los casos tiene la misma consideración en el plan de estudios. En el caso de las universidades de Vigo y A Coruña *Género y Educación Social* y *Género, Igualdad y Educación* respectivamente se identifican como obligatorias y se cursan en segundo y primero; mientras que *Género y Sociedad* (Universidad de Lleida), *Convivencia y Prevención de la Violencia de Género* (Universidad de Huelva) y *Cambios Sociales y Nuevas Relaciones de Género* (Universidad de Jaén) tienen carácter optativo y se imparten en los tres casos en cuarto curso.

Valorar también positivamente que todas las universidades tienen contenidos de género en el grado y que, mayoritariamente, se imparten en los dos primeros cursos, lo que supone que están vinculadas a materias de fundamentación básica y obligatoria. Esto se refleja en cifras como las de la Universidad de Almería que tiene diez contenidos, Granada con nueve, seguida de Extremadura y Valladolid con siete; o León, País Vasco y Córdoba con seis. Esta catalogación nos permite visibilizar y ofrecer contenidos de género a todo el alumnado que cursa el Grado de Educación Social en nuestro país, más allá de la comunidad autónoma de la que dependa. Entendemos que este avance viene marcado fundamentalmente por el carácter socioeducativo de la titulación y su integración profesional en el tejido social y comunitario más allá de los sistemas formales y reglados.

La optatividad está presente en tres materias específicas, pero también en los contenidos de 38 materias de tercero y cuarto del grado. Los 26 contenidos de las asignaturas de cuarto indican un interés por el tema del género en la formación más específica. El análisis realizado no nos permite concluir si esta optatividad está vinculada a itinerarios formativos concretos, pero lo que sí pone de manifiesto es la sensibilidad que hay con el tema al convertirse en contenido transversal en diversas materias.

La Universidad Autónoma de Barcelona es la que mayor carga de optatividad tiene en sus planes de estudio con seis contenidos específicos seguida de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y de la Universidad coruñesa. Comentar que la optatividad es nula en nueve Universidades (Santiago de Compostela, Extremadura, Salamanca, León, País Vasco, Complutense de Madrid, Rovira i Virgili, Almería y Córdoba).

Una síntesis de las obras más citadas en los programas de Educación Social de las 27 universidades estudiadas nos permite señalar que las obras de Pilar Ballarín vuelven a ser las más referenciadas (nueve citas) igual que sucedía en la titulación de Pedagogía. Otra autora mencionada en diversos programas es Judith Butler y hemos de destacar que su trabajo “El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad” es elegido como apoyo al estudio de los contenidos de género por más de cuatro universidades y con un total de siete citas. La obra “Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta” (1988) de las autoras Marina Subirats y Cristina Brullet es manual de trabajo en cinco Universidades: A Coruña, la Autónoma de Barcelona, Granada, la UNED y Vigo. También con cinco citas hallamos los trabajos de Joseph Stiglitz en cuatro universidades. Con cuatro citas “El programa socioeducativo para la prevención de la violencia de género en parejas adolescentes” de Ainoa Mateos es uno de los elegidos para la formación en las Universidades de Burgos, Almería, Córdoba y Granada. Las obras seleccionadas en Educación Social son de autoras, lo que indica que esta temática está siendo liderada por investigadoras con posiciones claras y relevantes en un tema tan actual en el ámbito educativo como es la igualdad de género desde todas las perspectivas. Evidentemente, las referencias bibliográficas individuales a lo largo de los programas son muchas más.

### **2.3. El estudiantado y el profesorado universitario ante la perspectiva de género: opinión, conocimientos y demandas de formación**

El análisis de los planes de estudio anteriormente expuesto no puede desligarse de la perspectiva de los propios estudiantes acerca de la igualdad de género y su tratamiento en la Universidad. En este sentido, estudios realizados con estudiantes de distintas Facultades de Educación ponen de manifiesto su desconocimiento respecto a cuestiones básicas que tienen que ver con la igualdad de género y la coeducación (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013; García, Sala, Rodríguez y Sabuco, 2013; García-Lastra, 2017; López-Francés y Vázquez, 2014; López-Francés, Viana-Orta y Sánchez-Sánchez, 2016; Molet y Bernard, 2013; Molet, Bernard y Mateo, 2013).

De forma complementaria, algunos estudios concluyen que todavía están presentes algunos estereotipos de género en el estudiantado universitario. Tal sería el caso de los resultados obtenidos recientemente por García-Lastra (2017). Véase también Aristizábal y Vizcarra (2012), en el estudio desarrollado en la Universidad de Cantabria en el que participó alumnado del Grado de Magisterio. Así, se constató que los y las estudiantes identificaron que existen esferas en las que las diferencias se van diluyendo, mientras que otras, sobre todo aquellas vinculadas con las capacidades de chicas y chicos para afrontar diferentes materias y/o carreras o la presencia de ciertas características comportamentales más propias de niñas que de niños en las aulas, continúan manteniéndose. Los resultados, por tanto, ponen de relieve cómo algunos estereotipos permanecen inalterables.

Igualmente, diversos estudios confirman que los estudiantes, por regla general, manifiestan la necesidad de recibir una formación en igualdad de género, indicando que hay muy pocas iniciativas que se reducen a las acciones puntuales de algunos docentes, sin responder, por tanto, a una estrategia de conjunto (Bas, Ferre y Maurandi, 2017; García-Lastra, 2017; Molet, Bernard y Mateo, 2013; Vizcarra et al., 2015). Asimismo, en aquellos estudios que analizaron los cambios de pensamiento que se producen en el estudiantado a consecuencia de recibir formación específica sobre igualdad pusieron de manifiesto que aumentaron el conocimiento disponible para poner nombre a situaciones de discriminación, al tiempo que, algunos estudiantes, llegaron a niveles de conciencia de género más profundos, señalando un compromiso como agentes activos promotores de cambios de normas sociales (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013. Véase también García-Lastra, 2017).

En suma, el estudiantado, en líneas generales, reclama una formación en género pero diversos estudios también ponen de manifiesto la falta de preparación por parte del profesorado de los Grados de Educación para impartir estos conocimientos (Arconada, 2008; Venegas, 2011). A su vez, diversos estudios también han identificado resistencias entre el profesorado a la inclusión de contenidos referidos a la igualdad de género. De su discurso se evidencia la creencia común de que no se necesita ninguna formación específica para intervenir en la docencia sobre temas de igualdad y no discriminación. Además, por regla general, el profesorado entiende que la igualdad entre hombres y mujeres es un hecho conseguido que hace innecesario su tratamiento en las aulas universitarias. En suma, no se considera necesario que existan asignaturas específicas ya que todo el profesorado, en el mejor de los casos, debería trabajar transversalmente la perspectiva de “género” (lo que difumina la responsabilidad personal) y, en el peor, no debería incluirlo porque corresponde a “otros niveles educativos” o a otras instancias socializadoras (Ballarín, 2013, 2017; Donoso y Velasco, 2013; Prat y Flintoff, 2012; Romero y Abril, 2008).

En conclusión, la panorámica que se ha presentado en esta ponencia tiene luces y sombras. De modo que la débil consideración tanto en la normativa como en su aplicación universitaria ha provocado que la incorporación de la perspectiva de género en los Grados que capacitan a los

profesionales de la educación sea dispersa, con frecuencia anecdótica y se haya dejado en manos de aquel profesorado que ha optado, individualmente, por incorporar estos temas en su trabajo cotidiano en las aulas. No obstante, también debemos indicar que en el Grado de Educación Social tal incorporación tiene un peso específico de cierta relevancia que no se ha encontrado en el resto de titulaciones analizadas.

### 3. LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN CLAVE DE GÉNERO: ALGUNAS PROPUESTAS PARA LA INTERVENCIÓN

En este apartado nuestra intención ha sido plantear algunas propuestas de intervención que permitan la discusión y respecto a las que pueda ser factible presentar las adendas. La intervención coeducativa que se defiende en esta ponencia toma como punto de partida el feminismo postestructuralista aplicado a los estudios sobre género y educación. Toda práctica educativa se asienta en la teoría, de forma que ésta condiciona el sentido y significado que se da a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, y para entender qué práctica educativa se propone es preciso, previamente, reflexionar sobre la teoría que la sustenta.

#### 3.1. Feminismo postestructuralista e investigación educativa

En la década de los años 70 del pasado siglo, el feminismo comienza a estudiar la construcción del género en las instituciones escolares, surgiendo un modelo teórico (sex-role socialization theory) que determinará la investigación realizada y elaborará propuestas de intervención coeducativa (Rodríguez y Peña, 2005; Rodríguez 2006). En este sentido, tiene especial relevancia, porque condicionará el desarrollo de la práctica educativa propuesta desde este modelo, el significado que se da a la construcción de la identidad personal en general, y de la identidad de género en particular. Así se adopta una perspectiva que enfatiza la coherencia y unicidad en el desarrollo de la identidad propia. De modo que los niños y niñas, a partir de las influencias que reciben del medio, van ajustando sus comportamientos a los requerimientos sociales para cada género. Al mismo tiempo, los agentes sociales, condicionados por las reglas culturales sobre el género, refuerzan y estimulan aquellas conductas y actitudes que consideran socialmente pertinentes para unos y otras. Por todo ello, este modelo asume que la construcción de la identidad se limita a la absorción acrítica de comportamientos y conductas estereotipados, creándose las categorías “niño”, “niña”, “hombre” y “mujer” (MacNaughton, 2000; Rodríguez y Peña, 2005). De forma que se asume una mera relación de causa-efecto entre lo que los adultos quieren y hacen, y lo que los niños y niñas llegan a ser.

En este marco, y dado que la escuela es una institución socializadora de primera magnitud en la niñez y adolescencia, se implementaron diversos programas y acciones educativas de carácter no sexista para favorecer la promoción de actitudes y conductas no sesgadas por género. Algunas de las más relevantes fueron la promoción y uso de un lenguaje no sexista en la escuela, el refuerzo positivo de actitudes y conductas no estereotipadas en el alumnado, la revisión de los libros de texto y demás material escolar para incluir la perspectiva de género, etcétera (Rodríguez, 2006).

En este contexto, y sin desmerecer los esfuerzos realizados desde la teoría de la socialización de los roles sexuales (sex-role socialization theory) para iniciar la investigación sobre el género en la escuela, el feminismo postestructuralista entiende que esta teoría adolece de algunas limitaciones que condicionan la investigación y la práctica educativa que proponen en consecuencia. La principal limitación tiene que ver con la naturaleza de la identidad y con el papel del sujeto en la construcción de sí mismo. Así, desde el postestructuralismo feminista se considera que es



preciso ir más allá de una visión del género como un elemento coherente y unitario de la identidad personal, problematizando el proceso por el que una persona llega a convertirse en un “hombre” o en una “mujer”. Se indica que la identidad de género ni es fija, ni está unificada, ni es coherente, por lo que carece de sentido usar las categorías “femenino” y “masculino” en singular (Renold, 2001, 2004). Se reconoce la complejidad que subyace al proceso de “hacerse mujer” o “hacerse hombre” porque a través de los procesos de socialización no se da una relación mecanicista entre lo que un educador quiere enseñar y lo que un educando recibe, en este caso estereotipos de género. La persona es un agente activo en el proceso de desarrollo de su identidad y su paso por las diferentes experiencias de la vida le permite articular su identidad de género de múltiples modos y maneras.

Por todo ello, la identidad de género no es algo “estático”, sino que es continuamente creado y recreado a partir de la interacción con los demás (Rodríguez, 2006). Asimismo, la propia complejidad de la identidad también se ve reforzada por el hecho de que el género es una variable indisolublemente unida a otras, como la etnia o la clase social. De este modo, las experiencias de vida no son las mismas para una niña africana que para una niña occidental de clase media, y dichas experiencias determinan la construcción del género como variable identitaria (Connell, 1995; Martino, 1999; Skelton, 1997; Swain, 2004).

No obstante, las autoras de la ponencia se mantienen más próximas a un postestructuralismo “moderado” porque no podemos desdeñar el papel relevante de los mecanismos de aprendizaje social (observación, imitación y refuerzo) como aspectos importantes en los procesos de socialización. Pero también asumimos que el proceso es más complejo que la pura relación mecanicista que, tradicionalmente, se ha derivado de la interpretación propuesta desde las teorías del aprendizaje social: uno observa y otro es observado, uno imita y otro es imitado, uno refuerza y otro es reforzado. El educando que observa, imita o es reforzado no asume sin más las pautas y requerimientos dados, pero también debemos reconocer la fuerza de los mensajes que otros significativos para los niños y niñas pequeños (docentes, progenitores) les envían y que permiten el mantenimiento del orden social de género. Y es que los discursos dominantes tienen un peso mayor en el proceso de configuración de la identidad de género que los discursos de resistencia. Por todo ello, y si bien tiene sentido incorporar la noción de una identidad cambiante, fluida y contradictoria, no es menos cierto que algunos elementos de nuestra identidad se mantienen estables a través de las interacciones cotidianas (Francis, 1999, 2001).

En este contexto, y como ya se ha señalado, desde el postestructuralismo feminista se asume que la persona va construyendo su identidad de género a partir de las interacciones del día a día. Por esta razón, el discurso, entendido en un sentido amplio como modos de hablar, pensar o escribir, es importante porque estructura los caminos para comprender el mundo social. De modo que la identidad se resitúa y se negocia a través de las prácticas discursivas, reconociendo que hay determinados discursos que están más disponibles para los hombres que para las mujeres, y viceversa. En consecuencia, las prácticas discursivas definen las categorías y los dominios específicos que pueden ser dichos y hechos por los hombres y por las mujeres respectivamente (Davies, 1994, 1997; Martino, 1995).

Por ello, la práctica coeducativa que se propone desde el feminismo postestructuralista pivotará sobre la necesidad de deconstruir el discurso porque se entiende que éste es necesario para mantener, pero también para trascender, las categorías de género. Así, a través de las prácticas discursivas se pueden desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje que eduquen a los estudiantes universitarios para que piensen sobre los discursos de género dominantes y para que generen discursos transgresores que ayuden a modificar los estereotipos de género. Sobre estas cuestiones se ahondará en las páginas que siguen.

### 3.2. Práctica coeducativa postestructuralista en la Universidad: el género como categoría de análisis de su realidad

Ya hemos indicado que desde el feminismo postestructuralista se toma como eje prioritario para organizar la práctica coeducativa la deconstrucción de discursos que se presentan en diversos formatos (oral, escrito, icónico, etcétera). Por ello, este proceso de deconstrucción siempre se origina a partir del trabajo con películas, juegos, historias orales, libros, cuadros u otros elementos que proveen un marco de referencia para el inicio de una discusión (Yeoman, 1999). Es lo que Davies (1997), Peyton Young y Brozo (2001), Marsh (2003) denominan como actividades de literatura crítica, mientras que otros estudiosos prefieren usar la expresión “análisis crítico de textos” (Martino, 1999), otros nos hablan de “terapia o método narrativo” (Hickey & Fitzclarence, 1999; Kenway & Fitzclarence, 1997) y Golden (1996) prefiere usar las expresiones “deconstrucción de textos” y “desarrollo de la imaginación crítica”. En el contexto de la Educación Primaria y Secundaria este tipo de práctica coeducativa está muy desarrollada en países anglosajones. No obstante, en la Universidad las propuestas para trabajar el género desde esta óptica son prácticamente inexistentes.

Por esta razón, a continuación presentamos algunas propuestas pedagógicas que pueden ayudar a realizar una práctica coeducativa postestructuralista en los grados que forman a los profesionales de la educación. Para ello, tomamos como punto de referencia los objetivos establecidos para trabajar la deconstrucción discursiva con niños y niñas en Educación Primaria (Davies 1997, 2003a; Davies y Banks, 1992, citadas en Rodríguez, 2006) y que las autoras de la ponencia hemos adaptado a la enseñanza universitaria. Tomamos estos objetivos como ejes de la práctica coeducativa que proponemos ahondando, con detenimiento, en cada uno de ellos.

*Dialogar con los estudiantes respecto a cómo han construido y construyen su(s) identidad(es) de género a partir de las experiencias de su cotidianeidad*

Resulta perentorio plantear estrategias educativas que ayuden al alumnado universitario a evaluar los discursos de género construidos desde la sociedad patriarcal, evaluando el alcance, sentido y significado que estos discursos han tenido en la configuración de su(s) identidad(es) de género y de las personas que las rodean. Esta reflexión debe ir necesariamente acompañada del análisis de la diversidad de identidades “trans” como forma de reconocer que la construcción de las identidades de género/sexuales es más compleja que lo que nos transmite el discurso socio-cultural heteronormativo. Asimismo, diversas autoras también recomiendan dar a conocer las luchas feministas y de los movimientos LGTB en la producción de un discurso de género contrahegemónico que permita el desarrollo de identidades de género alternativas (García et al., 2013; Molet y Bernad, 2015).

En suma, en el marco de este objetivo, es fundamental conectar los mensajes sexistas y heteronormativos, en tanto normas socioculturales de género, con sus experiencias y vivencias, tal y como señalan Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez (2013). Véase también Martínez, 2016) al considerar que una propuesta de formación en perspectiva de género debe ir necesariamente acompañada del desarrollo de una “cuestionamiento personal sobre la internalización y reproducción de estereotipos de género” (p. 81).

Para lograr estos objetivos, son muy diversas las estrategias coeducativas que se han diseñado para trabajar respecto a los mensajes culturales estereotipados que se lanzan a través de la publicidad o los cuentos y películas infantiles, por poner algunos ejemplos. También son múltiples las unidades didácticas elaboradas a partir de textos y discursos transgresores, proponiendo como hilo conductor películas tales como *Billie Elliot*, *La bicicleta verde* o *Quiero ser como Beckham*.



Sin desdeñar la idea de que este tipo de material discursivo puede y debe utilizarse como herramienta educativa, lo que sí afirmamos es que debe usarse de modo que no se haga una simple, aunque necesaria, crítica de la sociedad patriarcal. Este material debe ser el hilo conductor para interpelar directamente a los futuros profesionales de la educación. De modo que si bien se pueden usar múltiples formatos discursivos para analizar los mensajes socioculturales de género, la clave radica en vincular dichos mensajes con sus experiencias vitales en tanto receptores/receptoras, así como transmisores/transmisoras de dichos mensajes.

En este sentido, diversas autoras ponen de manifiesto que un modo adecuado de abordar estos procesos discursivos es el debate sobre incidentes críticos vitales marcados por el género, y ello con el objetivo de interpelar directamente a sus experiencias de vida (Hickey & Fitzclarence, 1999; Kenway & Fitzclarence, 1997). En línea similar, Kehily (1995) propone la escritura de textos autobiográficos relacionados con el proceso de construcción de sus identidades de género. Yeoman (1999). Véase también Davies, 2003a, 2003b; Golden, 1996; Marsh, 2003) sugiere la elaboración de “historias disruptivas” que rompan con los discursos socioculturales de género y su escenificación como forma de deconstruir los dualismos y de ensayar nuevos modelos de ser y de comportarse. También se puede plantear la escritura de estas historias de forma colectiva (Davies, 2003a, 2003b) como un modo de interpelar al grupo en la construcción de una narrativa transgresora.

Como podemos observar, las posibles estrategias educativas son diversas, de forma que nuestro objetivo debe ir encaminado a desarrollar una práctica coeducativa que les ayude a entender cómo los discursos socioculturales sobre el género se encarnan en las experiencias cotidianas de las personas, particularmente en sus vivencias. Evidentemente, estos discursos socioculturales ejercen una gran presión en el desarrollo de las identidades de género. Por ello, los estudiantes universitarios deben comprender que hay determinados discursos más disponibles para los varones que para las mujeres, y viceversa, y que dichos mensajes han marcado la construcción de sus propias identidades. También deben ser conscientes de las dificultades para generar discursos alternativos y transgresores. Esto no quiere decir que estos discursos no sean posibles, que lo son, sino reconocer la fuerza del discurso estereotipado en el desarrollo de su identidad. A partir de ello, Davies (2003b, citada en Rodríguez, 2006) señala que el proceso de deconstrucción generado a partir del análisis discursivo-textual permitirá desarrollar la habilidad para crear formas alternativas de ser y de percibir el mundo que no estén determinadas por los estereotipos sociales.

Reflexionar con los estudiantes respecto al papel de los profesionales de la educación como agentes reproductores/transformadores de las normas socioculturales sobre el género.

Ya hemos sugerido que todavía existen fuertes resistencias de algunos profesionales de la educación a la incorporación de la perspectiva de género porque consideran que la igualdad ya es un hecho conseguido. En consecuencia, tal perspectiva no se incorpora como una variable relevante para la orientación de su trabajo en los ámbitos formales y no formales de educación. Por ello, se deben proponer prácticas educativas que favorezcan la toma de conciencia sobre la necesidad de incorporar la perspectiva de género en su futura práctica profesional. Es necesario que sean conscientes del papel de las instituciones sociales en las que van a trabajar en la reproducción de las normas socioculturales sobre el género, reconociendo su función como agentes transmisores de dichas normas. Al tiempo, también debemos concienciarles de que pueden actuar como agentes de cambio ante las desigualdades de género/sexuales, adoptando un papel claramente transformador. Tomando como referencia estas ideas, nuevamente usamos el discurso como eje para articular la práctica educativa. En este sentido, planteamos diversas acciones y estrategias:

1.- Se debe analizar el papel de la escuela como agente socializador del género. Para ello tomamos en consideración la amplia literatura científica que desde el feminismo postestructuralista se ha gestado para analizar cómo la escuela, en sus distintos niveles y etapas educativas, actúa como elemento constructor de las identidades masculinas y femeninas. La lectura de algunos artículos, que se pueden elegir en función del nivel educativo en el que desarrollarán su práctica profesional nuestros estudiantes, puede ser una primera toma de contacto. Así, los trabajos de Renold (2001, 2003, 2004, 2008), Ringrose y Renold (2013), Swain (2002, 2003, 2004) o Sánchez (2018) en Educación Primaria y Secundaria, o de Davies (1994) o Martínez (2018) en Educación Infantil, por destacar algunos de los ejemplos más paradigmáticos en el ámbito anglosajón y castellano, puede ayudarles a comprender cómo el género determina las relaciones sociales de los niños y niñas en las instituciones escolares, así como el papel del profesorado en ese proceso.

En lo que respecta a otros profesionales de la educación, tal sería el caso de pedagogos/pedagogas y educadores y educadoras sociales, la producción bibliográfica es inexistente si tomamos en cuenta un análisis desde el feminismo postestructuralista. Ahora bien, si partimos de la literatura científica propia de cada ámbito, sí se pueden encontrar algunas referencias que pueden tener interés para analizar la necesidad de incorporar la perspectiva de género en los contextos de educación no formal. A modo de ejemplo, destacamos el monográfico de la *Revista de Educación Social* (2015, nº 21) donde se plantean diversas propuestas de intervención socioeducativa con perspectiva de género en distintos ámbitos e instituciones de educación no formal.

2.- Es preciso que vinculen lo leído en los textos con su experiencia escolar. Al ser profesionales de la educación en formación, las autoras de esta ponencia entienden que esta vinculación se puede construir de dos formas. La primera de ellas mediante la reflexión sobre sus experiencias como estudiantes en las instituciones educativas, incluida la universidad. En línea similar, se pronuncian Freixas, Fuentes-Guerra y Luque (2007) al defender que la autobiografía educativa con perspectiva de género es una herramienta útil porque invita al alumnado a reflexionar sobre su experiencia en las aulas. De forma que deben ser interpeladas e interpelados para reflexionar si dicha experiencia ha estado determinada por el género, analizando cómo la escuela y el profesorado han podido influir en aspectos tales como, por ejemplo, la toma de decisión vocacional.

La importancia de conectar con sus experiencias escolares se torna imperativa pues nuestra práctica como docentes del Grado de Pedagogía nos indica que cuando, por ejemplo, se introduce la reflexión sobre la feminización de la profesión docente, unos y otras entienden teóricamente el concepto y sus implicaciones prácticas pero, al mismo tiempo, consideran que el género no ha sido relevante en su desarrollo vocacional, lo que no deja de ser una flagrante contradicción en carreras feminizadas como las que nos ocupan. Esta desconexión evidencia la dificultad para pasar de los conceptos teórico-abstractos a sus experiencias de vida, y puede estar en el origen de algunas resistencias a incorporar el análisis del género en su futura práctica profesional.

Esta reflexión sobre lo escolar resulta especialmente pertinente para los estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria y del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Formación Profesional. Para el caso de los pedagogos/pedagogas y educadoras/educadores sociales este análisis resulta igualmente necesario, especialmente en el caso de los primeros que podrán ejercer como orientadores y orientadoras, si bien es cierto que se puede completar con las experiencias que han vivido en otros ámbitos no formales.

Otra forma de vincular la reflexión teórica con sus experiencias educativas es tomar como punto de partida sus vivencias en los practicums de los grados de Educación. En esta cuestión coincidimos plenamente con Freixas et al. (2007), para quienes los practicums constituyen un espacio de gran valor para la reflexión sobre las concepciones y el conocimiento social relati-

vos a la diferencia sexual. Nuevamente rescatamos la práctica discursiva postestructuralista de dialogar respecto a incidentes críticos, si bien en este momento se hace en relación a aquellas experiencias que han sentido y vivido en los ámbitos educativos donde han realizado sus prácticas. En este sentido, puede ser pertinente reflexionar con ellos y ellas sobre cuestiones tales como: ¿qué prácticas cotidianas de este contexto educativo vienen determinadas por la lógica del dualismo de género?, ¿qué contextos de interacción influyen en el desarrollo de comportamientos homofóbicos, transfóbicos y misóginos?, ¿cómo influye mi trabajo, en tanto profesional de este ámbito, en el desarrollo de la norma sociocultural heteronormativa?, ¿cómo se pueden subvertir estas prácticas cotidianas para lograr contextos educativos en los que prime la justicia social de género?.

3.- Finalmente, debemos desarrollar en y con los estudiantes un proceso de reflexión para que tomen conciencia del papel transformador de los profesionales de la educación en la generación de una sociedad más equitativa, desarrollando lo que Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez (2013. Véase también García et al., 2013; Martínez, 2016) denominan como “predisposición para la acción”. Para ello, se puede tomar como punto de referencia el análisis crítico de diversos proyectos y programas coeducativos en los distintos ámbitos de educación formal y no formal, proponiendo mejoras para hacerlos más adecuados desde un enfoque posestructuralista de género. Sobre el particular, Bas y Pérez (2016) indican la necesidad de incorporar la perspectiva de género en la formación inicial de los educadores y educadoras sociales mediante el debate sobre la necesidad de incluir esta perspectiva en el diseño e implementación de sus propuestas de intervención. A su vez, Martínez (2016) propone la sistematización crítica de buenas prácticas y experiencias positivas de lucha contra la desigualdad o Bolaños y Jiménez (2007) que relatan una experiencia en la Universidad Santiago de Cali (Colombia) en donde el alumnado debe diseñar propuestas de investigación-acción que estén orientadas a la transformación de la relación género-poder. En línea similar trabajan un grupo de docentes de las Facultades de Educación de Toledo y Ciudad Real que forman al alumnado para que diseñen pautas de actuación didácticas para la enseñanza de conocimientos relacionados con la igualdad de oportunidades.

En este sentido, también debemos destacar la propuesta desde lo próximo, que permite lograr un conocimiento situado, de la experiencia relatada por García-Cano e Hinojosa (2016) quienes en la asignatura *Convivencia Escolar y Cultura de Paz* (2º curso, Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Córdoba) proponen a sus estudiantes que contacten con instituciones del ámbito social de su comunidad que trabajan cuestiones de género. El objetivo es que las conozcan, detecten necesidades en su labor cotidiana, y realicen un recurso didáctico para devolver a la organización o bien para dar a conocer el trabajo de dicho colectivo en el ámbito de la Educación Infantil o Primaria.

### **3.3. La incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio de las titulaciones de Educación: ¿Asignaturas específicas o mainstreaming de género?**

Sobre esta cuestión ya nos pronunciamos algunas de nosotras en una de las ponencias que se presentó en el XXXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación celebrado en el año 2016 en Vic (Valdivielso et al., 2016). En dicha ponencia se indicaba que la incorporación de la perspectiva de género en la formación inicial del profesorado, y que nosotras hacemos extensible a la formación de todos los profesionales de la educación, debería abordarse desde dos perspectivas complementarias.

Por una parte, mediante la incorporación de asignaturas específicas que trabajen la igualdad de género y la coeducación en los planes de estudio de las diversas titulaciones. De este modo, se estaría cumpliendo lo dispuesto en el *VI Informe de España de la convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (2008, citado en Bas, Pérez y Vargas, 2014), donde se expone que es preciso introducir, en los currículos individuales de las áreas, un núcleo temático de igualdad de género, no como un eje transversal de libre desarrollo por el profesorado, sino como materia propia y específica. En este sentido, destacamos algunas asignaturas que aparecen en algunos planes de estudios, si bien casi siempre con un carácter optativo. Tal sería el caso, por ejemplo, de la asignatura *Coeducación en Educación Física Escolar* (Universidad Complutense de Madrid) en la que se trabaja la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito de la Educación Física en la escuela. En este sentido, sería perentorio que la introducción de asignaturas específicas se hiciera con carácter obligatorio para que fuesen recibidas por todo el alumnado en formación.

Al mismo tiempo, también es urgente incorporar una óptica transversal (“mainstreaming de género”) que favorezca la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de las distintas asignaturas del currículum y en las diferentes políticas y planes de actuación que se realicen a nivel institucional desde las universidades. Sobre el particular, Donoso, Montané y Pessoa (2014) indican que varias voces en el ámbito universitario vienen reclamando la introducción de la “competencia de género” en los estudios de educación superior. Así, destacan el proyecto *Gender Competence*, ligado en un primer momento a la universidad de Humboldt (Berlín), y cuyo objetivo ha sido apoyar a las universidades para que incorporen transversalmente la perspectiva de género.

En este sentido, y respecto a la formación de los profesionales de la educación, señalamos la experiencia educativa diseñada e implementada por un grupo de docentes de la Universidad de Sevilla, quienes han incorporado la perspectiva de género en las asignaturas *Diagnóstico en Educación* (1º psicopedagogía) y *Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico* (2º de pedagogía) (García et al., 2013). En ambos casos, el alumnado ha recibido la formación que precisan para ejercer la actividad diagnóstica en educación desde una perspectiva de género. Un paso más allá en la incorporación de la perspectiva de género desde un enfoque transversal, es hacerlo en el trabajo interdisciplinar que se realiza desde diversas asignaturas. En este sentido, Vizcarra et al. (2015) describen la experiencia didáctica implementada en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. Cada semestre se trabaja un módulo y se plantea al alumnado un trabajo interdisciplinar a materializar entre todas las asignaturas. Algunos de los módulos son: *Profesión Docente, Currículum y Escuela* o *Herramientas de Comunicación*. En cada uno de estos módulos los estudiantes tienen que hacer un trabajo en el que se incorpore la perspectiva de género. A modo de ejemplo, en el módulo de *Escuela y Currículum*, el trabajo interdisciplinar se concreta en el análisis de diferentes proyectos didácticos publicados en revistas del ámbito de la enseñanza y otros que se utilizan en centros educativos. Para el análisis de dichos proyectos se proporciona una guía al alumnado en la que están incluidos diversos aspectos relacionados con la coeducación.

Pese a todo ello, la transversalidad debe ir acompañada de la incorporación de asignaturas específicas que aborden la perspectiva de género en la formación de los profesionales de la educación. Una intervención que descansa únicamente sobre la transversalidad supone dejar la formación en género “en manos de francotiradores voluntarios” (García et al., 2013, p. 285) o como sugieren Prat y Flintoff (2012, p. 72) en “una manera de evitar el tema de forma colectiva”. En línea similar, se pronuncia Bas et al. (2014) al indicar que la transversalidad no garantiza que se adquieran las competencias de género que precisan los profesionales de la educación social,

puesto que su logro depende de la sensibilización del profesorado respecto a estas cuestiones. Finalmente, queremos concluir subrayando la necesidad de que el profesorado encargado de la formación inicial de los profesionales de la educación en clave de género sean especialistas en esta temática (Aguilar, 2015). Queda para otra ponencia determinar cómo debe ser la formación de este profesorado.

En conclusión, la Universidad, como responsable de la formación de futuros profesionales de la educación, no puede ser ajena a los retos y desafíos de la igualdad de género. De hecho, la preparación de profesionales de la educación requiere que adquieran competencias y actitudes que les permitan cumplir con los fines y objetivos de la educación plasmados en la normativa vigente en España. Un reto formativo al que consideramos que desde la Universidad no se está dando una respuesta adecuada. Los profesionales de la educación constituyen un factor clave en el tema de igualdad, su formación inicial es la oportunidad y también la responsabilidad de favorecer un cambio social. Estamos por tanto, a nuestro entender, ante una tarea pendiente, una responsabilidad académica ineludible y un compromiso formativo irrenunciable.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 177-183.
- Aguilar, C. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaime I (UJI). *Temas de Educación*, 21(1), 77-96.
- Aguilar, C., Bernad, E., Collado, B., Esteve, C., Gámez, M.J., García, S., Garrigues, A., Iniesta, E., Julián, A.M., López, J.J., Oreja, M.J., Senent, M.J., Ventura, R., Ventura, A., (2010). Integración de la perspectiva de género y las enseñanzas en materia de igualdad de mujeres y hombres y *no discriminación en los planes de estudio de grado de la Universitat Jaume I: informe de situación*. Castellón de la Plana: Fundación Isonomía - Universitat Jaume I.
- Álvarez-Lires, M., Nuño, T., y Solsona, N. (2003). *Las científicas y su historia en el aula*. Madrid: Síntesis.
- ANECA (2005). *Libro Blanco del título de Grado de Pedagogía y Educación Social promovido por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación*. Recuperado de [http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf) (Consultado el 01/01/2019).
- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 43-51.
- Anguita, R. y Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64 (23,1), 17-25.
- Arango, M. y Corona-Vargas, E. (2016). *Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente*. UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260891> (Consultado el 01/03/2019).
- Arconada, M. (2008). Prevenir la violencia de género: El reto de educar alumnos igualitarios. *Padres y Madres*, 316, 9-14.
- Aristizábal, P. y Vizcarra, T. (2012). Illustration of gender stereotypes in the initial stages of teacher training. *Education*, 2(7), 347-355.
- Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.

- Ballarín, P. (2011). Entre ocupar y habitar. Una revisión historiográfica sobre Mujeres y Universidad en España. *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, 17(2), 223-254.
- Ballarín, P. (2013). Docencia universitaria y conocimientos en torno al género. Resistencias, creencias y prejuicios. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 8, 89-106.
- Ballarín, P. (2015). Los códigos de género en la universidad. *Revista Iberoamericana de educación*, 68, 19-38.
- Ballarín, P. (2016). ¿Una profesión feminizada? *Cuadernos de Pedagogía*, 469, 35-37.
- Ballarín, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas-Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31.
- Bas, E., Ferre, E. y Maurandi, A. (2017). Educación Superior, competencias transversales y género: validación de un cuestionario. *Revista de Humanidades*, 31, 57-76.
- Bas, E., Pérez, V. y Vargas, M. (2014). Educación y género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-119.
- Bas, E., Pérez, V. y Maurandi, A. (2015). Formación en violencia de género en el grado de educación social de las universidades españolas. *Bordón*, 67(3), 51-66.
- Bas, E. y Pérez, V. (2016). La formación y la intervención de los educadores/as sociales en cuestiones de género. *Educación Social*, 63, 95-112.
- Bejaramo, M. y Mateos, A. (2014). Género y sexualidad en la formación inicial de maestros y maestras ¿Por qué no un currículo sexual? *Exedra: Revista Científica*, 1, 127-146.
- Bolaños, L.M. y Jiménez, R. (2007). La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 77-95.
- Cobo, R. (2005). El género en las Ciencias Sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 249-258.
- Cobo, R. (ed.) (2006). *Interculturalidad, feminismo y educación*. Madrid: Catarata.
- Cobo, R. (ed.) (2008). *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Catarata.
- Connell, R.W. (1995). *Masculinities: knowledge, power and social change*. Cambridge: Polity Press. (Traducción al castellano: *Masculinidades*. México, UNAM, 2003).
- Cordón, S., Gutiérrez, P. y Cubo, S. (2019). Development of sexist attitudes in primary school teachers during their initial teacher training. *Women's Studies International Forum*, 72, 32-39.
- Davies, B. (1994). *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Madrid: Cátedra. (Trabajo original publicado en 1989).
- Davies, B. (1997). The subject of post-structuralism: a reply to Alison Jones. *Gender and Education*, 9(3), 271-283.
- Davies, B. (2003a). Working with primary school children to deconstruct gender. En C. Skelton y B. Francis (Ed.). *Boys and girls in the primary classroom* (pp. 134-150). Berkshire: Open University Press.
- Davies, B. (2003b). *Shards of glass. Children reading and writing beyond gendered identities*. Cresskill, NJ: Hampton Press. (Trabajo original publicado en 1993).
- Davies, B. y Banks, Ch. (1992). The gender trap: a feminist poststructuralist analysis of primary school children's talk about gender. *Journal of Curriculum Studies*, 24(1), 1-25.
- Declaración de Bolonia (1999). Declaración de Bolonia. Recuperado de: [http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion\\_Bolonia.pdf](http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf) (Consultado el 05/01/2019).
- Donoso-Vázquez, T. y Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 71-88.
- Donoso-Vázquez, T., Montané, A. y Pessoa de Carvalho, M.E. (2014). Género y calidad en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 157-171.



- Francis, B. (1999). Modernist reductionism or post-structuralist relativism: can we move on? An evaluation of the arguments in relation to feminist educational research. *Gender and Education*, 11(4), 381-393.
- Francis, B. (2001). Beyond postmodernism: feminist agency in educational research. En B. Francis y C. Skelton (Eds.). *Investigating gender. Contemporary perspectives in education* (pp. 65-76). Buckingham: Open University Press.
- Freixas, A., Fuentes-Guerra, R. y Luque, M. (2007). Formación del profesorado y diferencia sexual. *Revista Fuentes*, 7, 52-64.
- Fernández, E. y Piedra, J. (2010). Efecto de una formación coeducativa sobre las actitudes hacia la igualdad en el futuro profesorado de Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5(15), 151-158.
- García, R., Sala, A., Rodríguez, E. y Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión transversal curricular sobre sexismo y homofobia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 269-287.
- García-Cano, M. e Hinojosa, E. (2016). Coeducación en la formación inicial del profesorado: de la transversalidad a la vivencia a través de la ética del cuidado. *MULTIárea. Revista de Didáctica*, 8, 61-86.
- García-Lastra, M. (2017). La perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de educación infantil. Notas sobre una Investigación realizada entre el alumnado del grado de magisterio de educación infantil de la Universidad de Cantabria (ESPAÑA). *Ex æquo*, 36, 43-57.
- Golden, J. (1996). Critical imaginations: serious play with narrative and gender. *Gender and Education*, 8(3), 323-335.
- González, T. (2017). Políticas educativas igualitarias en España. La igualdad de género en los estudios de magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2764>
- Gutiérrez, P., Luengo, R. y Casas, L.M. (2011). La formación de las maestras y la igualdad de oportunidades: ayer y hoy. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 333-352.
- Hickey, C. y Fitzclarence, L. (1999). Educating boys in sport and physical education: using narrative methods to develop pedagogies of responsibility. *Gender and Education*, 4(1), 51-62.
- Iniesta, E y Julián, A. M. (2013). La perspectiva de género y los contenidos en materia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y no discriminación en las guías docentes de las asignaturas de los estudios de grado de la Universitat Jaume I. Recuperado de: <https://documents.uji.es/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/314c5e48-6ead-40ae-8f43-8d32f641ef75/guia-docent.pdf?guest=true> (Consultado el 15/02/2019).
- Instituto de la Mujer (2004). *Estudio para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Kehily, M.J. (1995). Self-narration, autobiography and identity construction. *Gender and Education*, 7(1), 23-32.
- Kenway, J. y Fitzclarence, L. (1997). Masculinity, violence and schooling: challenging poisonous pedagogies. *Gender and Education*, 9(1), 117-133.
- Juliano, D. (1992). *El juego de las astucias. Mujer y construcción de modelos sociales alternativos*. Madrid: Horas y Horas.
- Juliano, D. (2012). Género y trayectorias migratorias en épocas de crisis. *Papers*, 97(3), 523-540.
- Lomas, C. (Comp.) (2004). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós Educador.

- López-Francés, I. y Vázquez, V. (2014). La perspectiva de género y el papel de la Universidad en el siglo XXI. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(4), 1-21.
- López-Francés, I., Viana-Orta, M.I. y Sánchez-Sánchez, B. (2016). La equidad de género en el ámbito universitario: ¿un reto resuelto? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 349-361.
- Marsh, J. (2003). Superhero stories. Literacy, gender and popular culture. En C. Skelton y B. Francis (Ed.). *Boys and girls in the primary classroom* (pp. 59-79). Berkshire: Open University Press.
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151.
- Martínez, L. (2018). socialización diferenciada por razón de género en educación infantil: un estudio etnográfico. *Revista Complutense de Educación*, 29 (3), 918-934.
- Martino, W. (1995). Deconstructing masculinity in the English classroom: a site reconstituting gendered subjectivity. *Gender and Education*, 7(2), 205-220.
- Martino, W. (1999). "Cool boys", "party animals", "squids" and "poofters": interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 239-263.
- Mateos, A. (2013). *Programa socioeducativo para la prevención de la violencia de género en parejas adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Menéndez, A.M. (2018). Análisis de la incorporación de la perspectiva de género en los Planes de Estudio de Grado de la Universidad de Cádiz. Recuperado de: <https://igualdad.uca.es/wp-content/uploads/2018/09/An%C3%A1lisis-PG-UCA-2-copia.pdf?u> (Consultado el 15/02/2019).
- Molet, C. y Bernard, O. (2015). Políticas de género y formación del profesorado: diez propuestas para un debate. *Temas de Educación*, 21(1), 119-136.
- Molet, C., Bernard, O. y Mateo, D. (2013). Género y diferencia sexual en la construcción inicial de identidades docentes. *Simposio Internacional "Aprender a ser docentes en un mundo en cambio"*. 282-289.
- McNaughton, G. (2000). *Rethinking gender in early childhood education*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Ortega, D. y Pagès, J. (2018). Género y formación del profesorado: Análisis de las guías docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos*, 21, 53 -66.
- Peyton Young, J. y Brozo, W. (2001). Boys will be boys, or will they? Literacy and masculinities. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 316-325.
- Prat, M. y Flintoff, A. (2012). Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en una institución universitaria de formación de profesorado de educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 69-83.
- Rebollar, E. M. (2013). *El género en los planes de estudio de los grados de educación de las universidades públicas españolas*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Renold, E. (2001). Learning the "hard" way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 369-385.
- Renold, E. (2003). If you don't kiss me, you're dumped: boys, boyfriends and heterosexualised masculinities in the primary school. *Educational Review*, 55(2), 179-194.



- Renold, E. (2004). Other boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and Education*, 16(2), 247-266.
- Renold, E. (2008). Queering masculinity Re-Theorising contemporary tomboyism in the schizoid space of innocent/heterosexualized young femininities. *Girlhood Studies*, 1(2), 129-151.
- Ringrose, J. y Renold, E. (2013). Normative cruelties and gender deviants: the performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British Educational Research Journal*, 36(4), 573-596.
- Rodríguez, C. y Peña, J. V. (2005). La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 25-48.
- Rodríguez, C. (2006). Posestructuralismo y práctica coeducativa: discutiendo y deconstruyendo el género en el aula. *Investigación en la Escuela*, 59, 79-89.
- Romero, A. y Abril, P. (2008) Género y la formación del profesorado en los estudios de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 43-51.
- Sánchez, I. (2018). Aproximación etnográfica a la construcción de las identidades femeninas y masculinas en educación primaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1025-1039.
- Skelton, C. (1997). Primary boys and hegemonic masculinities. *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), 349-369.
- Stiglitz, J. E. (2015). *El precio de la desigualdad*. Madrid: DEBOLSILLO.
- Swain, J. (2000). "The money's good, the fame's good, the girls are good": The role of playground football in the construction of young boys' masculinity in a junior school. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 95-109.
- Swain, J. (2002). The right stuff: fashioning and identity clothing in a junior school. *Gender and Education*, 14(1), 53-69.
- Swain, J. (2003). How young schoolboys become somebody: the role of the body in the construction of masculinity. *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), 299-314.
- Swain, J. (2004). The resources and strategies that 10-11-year old boys use to construct masculinities in the school setting. *British Educational Research Journal*, 30(1), 169-185.
- Unidad de Igualdad de la Universidad de Valencia (2010). Igualdad y perspectiva de género en los títulos de Grado implantados en la Universitat de Valencia. Recuperado de: [https://www.uv.es/igualtat/microinformes/Igualtat\\_titols\\_grau.pdf](https://www.uv.es/igualtat/microinformes/Igualtat_titols_grau.pdf) (Consultado el 16/02/2019).
- Valdivielso, S., Ayuste, A., Rodríguez - Menéndez, C y Vila, S. (2016). *Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia*. Ponencia XXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.
- Venegas, M. (2011). El modelo actual de educación afectivo-sexual en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (3), 1-10.
- Vizcarra, M.T., Nuño, T., Lasarte, G., Aristizábal, P. y Álvarez, A. (2015). La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 297-318.
- Yeoman, E. (1999). How does it get into my imagination? elementary school children's intertextual knowledge and gendered storylines. *Gender and Education*, 11(4), 427-440.

# 52 CONCEPTOS SÍNTOMA DE NUESTRO TIEMPO E INGREDIENTES DE UNA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

---

**Joaquín García Carrasco**  
*Universidad de Salamanca*

“[...] un “espacio de razones” que nos permita vislumbrar y justificar la posibilidad de acciones educativas más humanizadoras [...]” (p. 1).

“[...] avalorar la teoría” por tres vías. En primer lugar, mostrando que la asimilación amplia de conceptos, categorías y marcos interpretativos, puede ayudar a los profesionales de la educación a justificar mejor [...]”(p. 2)

“[...] la esencia de cualquier labor educativa (reside) en el surgimiento de la subjetividad humana [...]” (Biesta, 2017<sup>a</sup>, 23) (p. 5)

## 1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA DE LA PRÁCTICA DE HACER TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

Afirma la primera Ponencia, que para un profesor es importante la teoría de la educación, porque del objetivo de *justificar* sus prácticas educativas, deliberar sobre la práctica, recibirá como añadidura un potencial de calidad para su actividad. Parece, además, que la *justificación* y la *innovación* en la práctica se puede conseguir en un “espacio de razones”; en ese espacio podrá realizarse el profesor como agente cooperador de la construcción social y elaborar una representación de la condición humana que promueva acciones para que todas las personas puedan dar de sí en la comunidad y para contribuir a la sostenibilidad del entorno vital.

Nosotros, profesores universitarios adscritos al área de conocimiento Teoría de la Educación, podríamos ser los mejor motivados para sondear en la relevancia antropológica de los mecanismos que expanden y expandieron las capacidades humanas a través de “prácticas educativas humanizadoras”.

### 1.1. La educación como tema

Hoy, el tema “educación” enhebra la tertulia, el discurso político, el artículo periodístico, el poema, la greguería, y se ha tomado como objeto de consideración en infinidad de campos de conocimiento, aunque emplean sobre todo el término “cultura”. Hoy, muchos autores señalan que el término “evolución” es el de mayor poder aglutinador de todo el campo de la biología (Dobzhansky, 1973). A la luz de muchos documentos, “cultura” -el término más antiguo, para la

crianza humana —, y “educación”, el más moderno para el mismo horizonte de significación, unidos son los de mayor poder aglutinador de conocimiento de todo el campo de las Humanidades. Algunos autores se complacen en introducir matices, sesgos, para poder diferenciar la relevancia de ambos términos. Lo que, en definitiva, me mantiene practicando deliberación disciplinada en el horizonte que ofrece el concepto educación es comprender lo que supuso adquirir la capacidad de enseñar dentro del *Género Homo*, cómo evolucionó, hasta la aparición de los *Homo sapiens*, o cómo explosiona a medida que aparecen y despliegan los instrumentos y medios de comunicación. Aprenden muchas especies, únicamente dentro del género *Homo* emergieron las capacidades mentales que habilitan para la enseñanza; tal vez el primer aula pudo ser el obrador de los primeros artesanos de la piedra.

Creo que tiene interés especial lo que autores clasificados de neodawinistas denominan “impulso cultural”. La relevancia de la propuesta estriba en argumentar que en la evolución humana el impulso cultural se unió a la selección natural, promoviendo la emergencia evolutiva de las capacidades específicas de los seres humanos (Laland, 2017) ¿Cuáles fueron los mecanismos de fondo, que al desplegarse supusieron ventaja reproductiva para aquellas especies que vivieron antes que nosotros? Muchos antropólogos señalan hoy los *mecanismos de la transmisión cultural*.

Ese esclarecimiento se alcanza practicando transiciones por diferentes campos de conocimiento motivados por una pregunta vigorosa; Sánchez Ron (2011) lo califica de práctica dentro de *La Nueva Ilustración*. Este autor ha argumentado en numerosas publicaciones que nunca se habrían encontrado muchas conexiones efectivas entre elementos de la realidad, sin la “superposición de culturas científicas”, especialmente cuando, en vez de descomponer estructuras, se investigan interconexiones. Este autor español es modelo de científico interdisciplinar y de práctica del “mestizaje científico”. Interdisciplinariedad ha sido un término muy repetido en los seminarios SITE. Larga ha sido la lista de sabios, que confiaron en las ventajas de transitar entre disciplinas científicas diferentes. Estos seminarios SITE arrancaron en un contexto temporal que privilegiaba como marco de referencia la *Teoría General de Sistemas* y la estructura racional de la *Tecnología Cibernética*, signos de aquél tiempo; tenía un convencido en Don A. Sanvisens Marfull. Pero, entre nosotros casi quedó en ejercicios de *meta teoría de sistemas complejos*. Cada vez es más evidente que el proceso global de cultura-educación no puede aclararse sin el beneficio de la interdisciplinariedad y la incorporación de puntos de vista diferentes.

Cuando se introduce en el discurso un tema que modifica el punto de vista, decía Th. Khun que se promueve conocimiento extraordinario; Ortega y Gasset confirmaba que se pasa de un credo habitual a otro insólito. Indagar y estar a la expectativa de conocimientos que interceptan el fenómeno educativo, obliga a quedar abierto a la interdisciplinariedad, por un principio de *responsabilidad cognitiva* ante un fenómeno, como el educativo, al que todos califican de complejo.

“Los fenómenos complejos están constituidos por elementos heterogéneos en interacción —y de allí su denominación de complejos—, lo cual significa que sus subsistemas pertenecen a “dominios materiales” de muy diversas disciplinas” (R. García, 2006, 32).

La deliberación interdisciplinar tiene la consecuencia de situar en el foco de atención aspectos no tomados en consideración *normalmente*, problemas imprevistos, situaciones problemáticas para las que, dentro de la perspectiva dominante, no tenemos cultura suficiente o adecuada, *cultura no disponible*. Obliga a volver a estudiar, a considerar otros hechos, a afrontar la propia ignorancia, a aceptar las consecuencias de quedar como a la intemperie: obliga a mirar la educación desde la otra ladera. A. MacIntyre, reconocido filósofo moral, pregunta al comenzar uno de sus

libros: “¿Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes?”. Al responder trataba de modificar una perspectiva heredada, lo confiesa el autor con toda nitidez:

“[...] ahora considero que me equivoqué al suponer que era posible una ética independiente de la biología, por lo que agradezco a aquellos críticos que defendieron esta idea en contra de mi opinión” (MacIntyre, 2001, 10).

La estructura biológica y la posibilidad-incapacidad real de comportamiento son las marcas primarias con las que aparece la vida en todo nacimiento, son las marcas primordiales de la persona y su necesidad de acogida incondicional. La importancia del estado del organismo en la vida de todos los seres vivos, pero especialmente de los seres humanos, lo muestran de manera contundente quienes llegan al mundo con sus vidas vulneradas (García Carrasco, 2018), aquellos que la reflexión dominante denominó *los anormales*. Este planteamiento es el supuesto inicial de una perspectiva *inclusiva*, la que, por principio, *incluye* a todos los seres humanos.

## 1.2. La interdisciplinariedad en el territorio de las Humanidades

Se debilitan las Humanidades sin tránsitos interdisciplinarios, y he afirmado que *educación* es el concepto más integrador de este territorio de conocimiento; la cultura- educación es parte muy prominente del escenario del mundo. Cuando terminó su ejercicio interdisciplinar, J.M. Sánchez Ron hizo una última propuesta pedagógica:

“Los humanos, nunca es ocioso recordarlo, no somos solo cerebro racional, lógico, cognitivo, sino también tenemos sentimientos, emociones, y por ello nunca podrá darse un hermanamiento completo, una comprensión profunda, entre la ciencia y la *humanidad* [*humanidades*], si no sabemos llevar la ciencia al corazón de las personas. Es necesario educar en la ciencia, sí, pero también conmovir con la ciencia” (Sánchez Ron, 2011, 293).

La emoción y la afectividad también fue objeto de deliberación en un SITE. Pero, la actitud de acogida de las propuestas de este punto de vista fueron muy diferenciales. Eric R. Kandel, Premio Nobel de Medicina (2000), advierte sobre este punto que:

“Hay pocas cosas más estimulantes que introducir en una disciplina una nueva manera de pensar procedente de otra disciplina. Esa suerte de fertilización cruzada entre disciplinas era precisamente lo que teníamos en mente... cuando bautizamos nuestro nuevo departamento de investigación... Neurobiología y comportamiento”. (Kandel, 2007, p. 360).

Cualquier estudioso que practique el consejo de salir al encuentro de otras disciplinas, partirá con nosotros una apasionante sensación de libertad y la sorpresa de ver cómo se encienden luces donde antes había oscuridad, cómo se iluminan senderos antes irreconocibles.

## 1.3. Cuatro sugerencias de interés para la ampliación del horizonte visual de la teoría de la educación

*La primera sugerencia* se centra en Atapuerca y la humanización, conceptos síntoma en temas de nuestro tiempo. Resulta muy gratificante tomar ambos conceptos como referente para indagar, por ejemplo, en dos temas de antropología pedagógica; el primero, el de la función biológica de la cultura, como necesidad vital.

“La cultura nos convierte en “un tipo de animal diferente” y la cultura es parte de nuestra biología humana como lo es nuestra peculiar pelvis o el grueso esmalte que cubre nuestros molares” (Boyd, 2018,9).

En segundo lugar, para robustecer los fundamentos de la teoría de la educación desde la perspectiva del “sexo invisible”, el protagonista principal de la crianza; esta perspectiva la he rotulado en otra publicación “desde la cadera de Lucy”, completando la construida “desde el cráneo del *H. Sapiens*”.

*La segunda sugerencia* se inspira en el potente concepto síntoma *inclusión*. Ofrezco solamente un testimonio de cómo practicar la inclusión, introduciendo el trastorno en la estructura de la deliberación. El último libro de E. Kandel (2019) *La nueva biología de la mente*, lleva el subtítulo “Qué nos dicen los trastornos cerebrales sobre nosotros mismos”.

*La tercera sugerencia* la hago con cierta timidez por algunas reacciones cuando el tema de la emoción y la afectividad se propuso para el SITE del 25 aniversario. En aquél momento se consideraban libros síntoma algunos de A. Damasio; por ejemplo, los que llevaban como subtítulos: “La emoción, la razón y el cerebro humano” (Damasio, 2011 ) y “Neurobiología de la emoción y de los sentimientos” (Damasio, 2009). El año 2018 se sitúa el autor en las cercanías de los intereses de la teoría de la educación con el subtítulo: “La vida, los sentimientos y la creación de las culturas” (Damasio, 2018).

*La cuarta sugerencia* la proporciona el reciente interés actual en el SITE por lo que se denomina *Ética del cuidado*. Esa nueva arquitectura antropológica de la ética toma como fundamento el “care”, término y marca de todo un convoy semántico que señala muchas funciones mentales (Garrau, 2011), con marco social de referencia: actitud de atención al otro, pegajosidad afectiva (*attachment*), prestar atención conjunta a algo; empatía, mecanismos de resonancia interior; preocupación por lo que sucede a otro, preocupación conjunta por lo que sucede; puntos de vista compartidos; estar solícito hacia las demandas de otros, compartir solicitud; cuidar-cuidado; percepción de intencionalidad, intencionalidad compartida... Por este camino la Ética del cuidado se vincula a mucha investigación psioantropológica, expandiendo interdisciplinariamente los fundamentos biopsicológicos de la teoría de la educación.

Las cuatro sugerencias nos ofrecen oportunidades para la elaboración de una teoría de la educación acorde con temas y síntomas de nuestro tiempo, pegada a la experiencia, capaz de satisfacer la más exigente de las curiosidades intelectuales y los intereses más diversos de quienes por ser seres humanos, hombres o mujeres, padres o madres, jóvenes o viejos, son siempre dependientes y potencialmente cuidadores.

## BIBLIOGRAFÍA

- Boyd, R. (2018). *Un animal diferente. Cómo la cultura transformó nuestra especie*. Madrid: Ediciones Oberon.
- Damasio, A. (2011 v.o. 1994). *El error de Descartes*. Barcelona: Destino.
- Damasio, A. (2009 v.o. 2003). *En busca de Spinoza*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2018). *El extraño orden de las cosas*. Barcelona: Destino.
- Dobzhansky, Th. (1973). *Nothing in Biology makes sense except in the light of Evolution*. “The American Biology Teacher”. Recuperado de: <https://biologielernprogramme.de/daten/programme/js/homologer/daten/lit/Dobzhansky.pdf>. (1-6-2019).
- García Carrasco, J. (2018). *Así somos los humanos: plásticos, vulnerables y resilientes*. Edición digital: FahrenHouse. <http://www.fahrenhouse.com/omp/index.php/fh/catalog/results>.

- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Garrau, M. y Goff, A. de (2011). *Care, justice, et dépendance: Introduction aux théories du Care*. París: PUF-Filosophies.
- Kandel, E. R. (2007). *En busca de la memoria. El nacimiento de una nueva ciencia de la mente*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Kandel, E. (2019). *Nueva biología de la mente*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Kuhn, Th.S. (2013 v.o. 1962 ). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid-México: FCE.
- Laland, K. (2017). *Darwin's Unfinished Symphony: How Culture Made the Human Mind*. U.K.: Princeton University Press.
- Malabou, C. (2007). *La nouveaux blessés. De Freud à la neurologie, penser les traumatismes contemporains*. Paris: Bayard.
- MacIntyre, A. (2001). *Animales racionales y dependientes. Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez Ron, J.M. (2011). *La Nueva Ilustración: Ciencia, Tecnología y Humanidades en un mundo interdisciplinar*. Oviedo: Ediciones Nobel.



# 53 OTROS ESPACIOS PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO EN TERRITORIO USC

---

**M. del Carmen Gutiérrez Moar**

*Universidad de Santiago de Compostela*

## 1. INTRODUCCIÓN

Como afirman López y Vázquez (2014, p. 244) “la educación superior no es ajena a los asuntos de género” y el desarrollo legislativo (Ley Orgánica 1/2004, Ley Orgánica 3/2007 y Real Decreto-ley 9/2018) fue de vital importancia para medir el grado de implicación y compromiso institucional. Así, incluir la *perspectiva de género* y el *principio de igualdad* se reconoce como un elemento modernizador y un factor de calidad de la formación de sus profesionales que deben concienciarse y comprometerse con la igualdad así como, ante la prevención e intervención sobre la violencia de género desde la actividad universitaria. Esta consideración implica que los estereotipos de género se sigan retransmitiendo haciendo imprescindibles las acciones coeducativas (Diz y Fernández, 2015).

## 2. LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (USC) EN PERSPECTIVA DE GÉNERO

A la luz de los estatutos de la USC (2014) el **artículo 1** dice que es una “institución pública dotada de plena personalidad jurídica y patrimonio propio, constituida por los campus de Santiago y Lugo que asume y desarrolla sus funciones como servicio público esencial a la comunidad mediante el estudio, la docencia, la investigación y la transferencia del conocimiento, actividades para las que goza de autonomía, de acuerdo con estos Estatutos y en el marco de la legislación vigente” (USC, 2014, p. 27).

Para incluir la *perspectiva de género* y el *principio de igualdad* los estatutos dicen que se organizará de modo democrático y asegurará la participación de los [...] sectores de la comunidad universitaria en su gobierno. Defenderá la igualdad entre mujeres y hombres promocionando su participación igualitaria en la toma de decisiones desde [...] los principios de libertad, igualdad, justicia, pluralismo, sustentabilidad y compromiso ético como inspiradores de la vida universitaria (**Artículo 2**).

**Artículo 4:** Entre sus funciones, garantizará la aplicación del principio de igualdad de género.

**Artículo 5:** Reconoce la libertad de estudio, fundamentada en la igualdad de oportunidades y en la no discriminación del alumnado.

**Artículo 7:** Registra la igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres.



El Personal Docente e Investigador (PDI) seleccionado por concurso de acceso [...] tendrá garantizado publicidad, igualdad de oportunidades entre candidatos/as y respecto a los principios constitucionales de mérito y capacidad (**Artículos 21 y 22**).

El título III. Del estudiantado (**Artículo 33**) reconoce los derechos de igualdad de oportunidades en acceso, continuidad y finalización de estudios y la no discriminación por razones de sexo, raza, religión, ideología, discapacidad o cualquiera otra condición o circunstancia personal o social en el ejercicio de sus derechos académicos. A escoger grupo docente, para conciliar formación, actividades profesionales, extraacadémicas o familiares, y específicamente para el ejercicio de los derechos de las mujeres víctimas de violencia de género [...].

En el Capítulo IV Del Personal de Administración y Servicios (PAS) (**artículo 39**) se garantizará la igualdad de género y la conciliación de la vida laboral y familiar.

La selección del PAS, por concurso-oposición, garantizará los principios de igualdad, mérito y capacidad (**artículo 42**). Y, los procedimientos de selección del personal no facultativo en hospitales universitarios, hospitales y centros asociados se ajustará a los mismos principios (**artículo 67**).

El título III Del Gobierno de la Universidad (**artículo 70**) indica que [...] los altos cargos [...] no podrán gozar de licencias o permisos por tiempo superior a dos meses, excepto en el caso de los permisos por motivos de conciliación de la vida personal, familiar y laboral y por razón de violencia de género.

### 3. ESPACIOS E INICIATIVAS PARA LA IGUALDAD GÉNERO EN TERRITORIO USC

Los subepígrafes en los que desglosaremos el contenido de los servicios y acciones son:

#### OTRAS NORMATIVAS

- *II Plan Estratégico de Igualdade de Oportunidades entre Mulleres e Homes da USC (2014-2018)*. Recuperado en <http://www.usc.es/es/servizos/oix/planigualdade.html>. Plan participativo, inclusivo, transformador y abierto actualmente en fase de evaluación y nuevo diagnóstico para crear el Plan III.
- *Protocolo de Prevención e actuación fronte ao Acoso Sexual e ao Acoso por razón de Sexo, Orientación Sexual e Identidade de Xénero da USC*. Recuperado en <http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/oix/descargas/Protocolo-antiacoso-aprobado.-Modificado-14-11-2017.pdf>
- *Guía de Criterios de linguaxe non sexista*: Realizada por el Servicio de Normalización Lingüística y la Oficina de Igualdade de Xénero para apoyar la redacción y creación de textos institucionales. Así, los textos y discursos emitidos mantendrán un estilo no sexista y asentado en una cultura organizacional igualitaria. Recuperado en [http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/oix/descargas/linguaxe\\_non\\_sexista\\_publicado\\_WEB\\_USC.pdf](http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/oix/descargas/linguaxe_non_sexista_publicado_WEB_USC.pdf)

#### SERVICIOS DE GÉNERO



- *Centro Interdisciplinario de Investigaciones Feministas e de Estudos de Xénero (CIFEX)*. Dirección: <http://www.usc.es/es/institutos/cifex/>  
Centro propio de la USC para la investigación interdisciplinar, docencia, formación y asesoramiento en cuestiones referidas a las relaciones de género en la Comunidad Autónoma.



– *Oficina de Igualdade de Xénero (OIX)*. Dirección: [www.usc.gal/oix](http://www.usc.gal/oix)  
Misión: Defender el compromiso de la USC con la sociedad ante la igualdad real entre hombres y mujeres desde los principios de dignidad humana con independencia del sexo, igualdad y equidad de xénero.



– *Woman Emprende. Muller Universitaria Emprendedora*. Dirección: <http://www.womanemprende.org/>  
Programa de la USC dirigido a la mujer universitaria emprendedora. Red para crear empresas en el ámbito universitario con mayor participación de mujeres.

### ACTIVIDADES FORMATIVAS (PAS, PDI y ALUMNADO)

- *Máster en Igualdade, Xénero e Educación* (Oferta bienal). **Duración:** 1 año y medio, **Orientación:** Profesional e investigadora, **Número de plazas:** 40, **Lugar:** Facultad de Ciencias de la Educación y CIFEX. Recuperado en [http://www.usc.es/gl/centros/cc\\_educacion/master\\_igualdade\\_xenero.html](http://www.usc.es/gl/centros/cc_educacion/master_igualdade_xenero.html)
- **Formación de la Oficina de Igualdade de Género.** Curso 2018-2019.
  - Formación transversal del Centro Internacional de Doutoramento e Avanzados (CIEDUS). *Curso A perspectiva de xénero como modelo de coñecemento: Importancia, vixencia e utilidade na investigación.*
  - Programa de Formación e Innovación Docente (PFID). 2019. *Curso de Prevención da Violencia de Xénero na USC.* Destinatarios PDI.
  - Programa de Formación para el PAS. 2019. *Curso de Violencia de Xénero no Contexto Universitario.* Destinatarios: PAS e PDI.
  - *II Xornadas de Sensibilización e Prevención sobre Violencia Sexual na Mocidade.* Campus Santiago y Lugo, marzo 2019. Inscripción gratuita. Destinatarios Alumnado.
- **Formación del Cifex.** Curso 2018-2019.
  - *X Xornadas de Formación e II Xornadas Internacionais Educación, Xénero e Igualdade.* Octubre 2018. Campus de Santiago. Destinatarios: PDI y alumnado.
- **Formación de la Facultad de CC de la Educación.** Curso 2018-2019.
  - *III Xornadas sobre Diversidade Sexual dende a Educación: Unha oportunidade para Transformar a sociedade* (Septiembre 2018). Destinatarios: PDI y alumnado.

### PREMIOS



- Premio a la introducción de la perspectiva de género en la docencia e investigación. Destinatarios PDI. Seleccionada por el European Institute for Gender Equality (EIGE) como buena práctica de integración da igualdad de género en las universidades.  
En 2019 *X Edición dos premios á introducción da perspectiva de xéner*



JORNADAS, CONGRESOS, SEMINARIOS, CERTÁMENES... Curso 2018-2019

- Desde 2013 las unidades de igualdad de género del Sistema Universitario Galego (SUG) hacen realidad la Xornada Universitaria Galega en Xénero. Punto de encuentro y reflexión para el PDI que trabaja con perspectiva de Género. *VI Xornada Universitaria Galega en Xénero (Re)construíndo o Coñecemento*. Xuño 2019, UdC.
- Congreso Internacional Violencia de Xénero Vs Violencia Contra as Mulleres. Noviembre 2018.
- Seminario Permanente de Comunicación e Xénero (CO(M)XÉNERO) *Muller nas Estremas* 2019. Explora las fronteras físicas, imaginarias y culturales vinculadas al género desde el cine como medio de expresión.
- *VI Certame de fotografía Ruth Matilda Anderson* na USC para promover la igualdad dentro y fuera de la comunidad universitaria. Muestra las labores de las mujeres que históricamente estaban invisibilizadas y de-construye los estereotipos de género, acerca de los trabajos propios de mujeres y hombres a fin de que la elección de la carrera profesional sea libre y vocacional.

#### OTRAS EFEMÉRIDES

- Día Internacional das Mulleres, 08 marzo 2019, Agenda feminista. *Mulleres USC*.
- 11 febrero 2019. *Día Internacional das Mulleres e Nenas na Ciencia*. Acceso y participación plena y equitativa en la ciencia para mujeres y niñas. Empoderarlas para avanzar en igualdad de género.
- 28 junio 2019. El SUG celebra *O Día do Orgullo*, Celebración del 50 aniversario de las revueltas de Stonewall, inicio de los movimientos de resistencia frente a la discriminación sexual.

#### RECOMENDACION GENERAL PARA LAS GUÍAS DOCENTES Y PROGRAMAS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Perspectiva de género: En atención a criterios de igualdad de género en el ámbito universitario, se recomienda hacer uso del lenguaje no sexista tanto en el trabajo cotidiano de aula como en los trabajos académicos encomendados. Recuperado en [http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/oix/descargas/linguaxe\\_non\\_sexista\\_publicado\\_WEB\\_USC.pdf](http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/oix/descargas/linguaxe_non_sexista_publicado_WEB_USC.pdf)

#### 2. CONCLUSIONES

Incluir la *perspectiva de género* y el *principio de igualdad* en territorio USC desde el punto de vista institucional indica que: (1) la educación, en sentido amplio, no es neutra, (2) es una categoría transversal para transmitir, investigar e innovar en educación porque actualmente su inclusión, en materias y aulas, recae en manos del profesorado, (3) visibiliza la transferencia de conocimientos de las universidades sobre el tema y (4) muestra tendencias y potencialidades de la formación no formal para generar proyectos y líneas de trabajo a consolidar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Diz López, M<sup>a</sup>. J. (2010). Orientación para o emprendemento unha perspectiva de xénero. En A. F. Rial Sánchez (Coord.). *Aprender a emprender a través da educación e a formación: Actas XI Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo* (pp. 229-236) Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidade de Santiago de Compostela.
- Diz López, M<sup>a</sup>. J. & Fernández Rial, R. (2015). Análisis y elaboración de materiales didácticos coeducativos para la educación infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil (RELAdeI)*, 4(1), 105-124.
- España. Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. BOE, 313, de 29 de diciembre de 2004.
- España. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. BOE, 71, de 23 de marzo de 2007.
- España. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- España. Real Decreto-ley 9/2018, de 3 de agosto, de medidas urgentes para el desarrollo del Pacto de Estado contra la violencia de género. BOE, 188, de 04 de agosto de 2018.
- López Francés, I. & Vázquez Verdadera, V. (2014). La perspectiva de género y el papel de la universidad en el siglo XXI. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 4(15), 241-261.
- Mosteiro García, M<sup>a</sup> J. & Porto Castro A. M<sup>a</sup> (2016). Género e Investigación en Educación. *Innovación Educativa*, 26, 155-166.
- Rodríguez Menéndez, M. C.; Oliveira Oliveira, M. E. y Castro Zubizarreta, A. (2019). La igualdad de género en la formación de profesionales de la educación. (Ponencia 4-SITE 2019). Ponencia presentada al XXXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación titulado: *Formar para transformar: Cambio social y profesiones educativas*. Universidad de Málaga. Celebrado en Torremolinos (Málaga), del 17 al 20 de noviembre de 2019.
- USC (2014). *Estatutos da Universidade de Santiago de Compostela*. Santiago de Compostela: Campusnube.
- USC (2019). Web institucional. Recuperado en <http://www.usc.es/es/index.html>
- Valdivieso Gómez, S.; Ayuste González, A.; Rodríguez Menéndez, M. C. y Vila Merino, E. S. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. En I. Carrillo i Flores (Coord.) *Democracia y Educación en la formación docente* (pp. 117-140) Vic: Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.



# 54 CUESTIONES PENDIENTES DE RESOLVER EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES

---

**Gladys Merma-Molina**  
*Universidad de Alicante*

## 1. INTRODUCCIÓN

La igualdad entre los géneros no solo es un derecho fundamental de la persona sino la base necesaria para lograr un mundo próspero, sostenible y pacífico. Por ello, desde el año 2015 es una de las prioridades del milenio, habiéndose convertido en el quinto Objetivo del Desarrollo Sostenible (ODS 5). La igualdad de género es una de las medidas para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad; su objetivo se centra en poner fin a todas las formas de discriminación contra las mujeres y niñas y no solo es un derecho humano básico sino que es crucial para el desarrollo sostenible. Se ha demostrado reiteradamente que empoderar a las mujeres y niñas, además de tener un efecto multiplicador, promueve el crecimiento económico y el desarrollo a nivel mundial (ONU, 2015).

La universidad no está dando una respuesta a este reto, pese a que España existe un marco legislativo que lo respalda como La Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género que sostiene que las universidades incluirán y fomentarán –se entiende que es obligatorio– en todos los ámbitos académicos de la formación, docencia e investigación la igualdad de género y la no discriminación, de forma transversal (Título I, capítulo 4, Art. 7) y la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo para la igualdad efectiva de hombres y mujeres, que en su Artículo 25 señala que en los planes de estudio que proceda –se entiende que no en todos– se ha de incluir las enseñanzas en materia de igualdad entre hombres y mujeres, la creación de postgrados específicos y la realización de estudios e investigaciones especializadas en esta materia.

Pese al marco legislativo existente, en algunos casos poco convincentes y ambiguos, y a las políticas internacionales, aún no se han logrado los resultados esperados; no obstante, es de justicia decir que se ha avanzado, aunque no significativa ni cualitativamente. Consideramos que la formación en igualdad de los futuros docentes aún no es oportunidad perdida como señalan Anguita (2011), Rebollar (2013) y Aguilar (2015) sino que ha sido poco efectiva y eficaz por lo que debe ser revertida con una intervención integral en las universidades. Para que esto sea posible es necesario identificar las debilidades que más aquejan o limitan dicha formación y, desde nuestro punto de vista, estas son: la escasa o nula formación en género del profesorado universitario, la discusión sobre la manera de integrarla en la docencia y el débil reconocimiento y desarrollo de la igualdad de género como una línea de la investigación consolidada.

### 1.1. La escasa formación en género del profesorado universitario

En una investigación reciente, López-Francés, Viana-Orta y Sánchez-Sánchez (2016) concluyen que el estudiantado demanda una formación reflexiva en valores de igualdad y respeto, y revelan que existen discrepancias entre lo que el alumnado cree que debería hacer el profesorado y lo que estos realmente hacen, lo cual se achaca a una débil formación del profesorado.

La falta de formación del profesorado, a su vez, está relacionada con dos cuestiones fundamentales: la escasa y/o nula sensibilización y concienciación del profesorado universitario que considera que se ha logrado la igualdad o que se ha avanzado lo suficiente (López-Francés, 2013), y la resistencia del profesorado universitario a la formación específica, que defiende que no necesita formarse para impartir estos conocimientos (Vanegas, 2011).

La falta de formación genera, a su vez, un cascada de situaciones vinculadas por ejemplo con el desconocimiento de propuestas de intervención concretas que permitan conocer cómo se debe realizar la formación de los futuros profesionales de educación. Es bien sabido por todos que la formación de los profesionales es necesaria, pero existen pocos trabajos empíricos que den muestra de cómo se está efectuando y no hay modelos sólidos que den luz de cómo se debe realizar la incorporación de la perspectiva de género en la docencia.

Consecuentemente es necesario que las universidades incorporen mecanismos para que la formación en igualdad de género involucre a la mayor cantidad de profesores de todas las Facultades, pero especialmente de la Facultad de Educación; por ejemplo, a través del *Programa Docentia* que fue creado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación con el objetivo de apoyar a las universidades en el diseño de mecanismos propios para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento (ANECA, 2019). En esta línea, en la Universidad de Alicante se ha incluido en el *Programa Docentia UA* un curso sobre la integración de la perspectiva de género en docencia universitaria como un mérito evaluable de la actividad del profesorado.

### 1.2. ¿Cómo incorporar la perspectiva de género en los planes de estudio de las titulaciones de educación. Asignaturas obligatorias, específicas o transversalidad de género?

La universidad juega un rol determinante para modificar pautas culturales y para propiciar una nueva visión de las relaciones de género más igualitarias. Debido a su carácter innovador y a que promueve cambios en la sociedad es uno de los contextos más idóneos para la formación en igualdad, pero ¿Cómo se de realizar este proceso? Algunos expertos sostienen que la forma más idónea es su incorporación transversal (Donoso-Vázquez & Velasco-Martínez, 2013) y otros que como asignaturas específicas y algunos señalan que se deben integrar como programas concretos (Asián, Cabeza, & Rodríguez, 2015). Aunque los resultados de las investigaciones parecen demostrar que la incorporación del género como asignatura específica produce un mayor grado de conocimiento y una mejor actitud del alumnado frente a la formación recibida, pensamos que las tres formas son idóneas en función de factores especialmente relacionados con la titulación y más concretamente con el tipo de asignatura. En suma, para resolver la problemática sobre cómo integrarla en la formación de los futuros profesionales de la educación, habría que tener en cuenta las siguientes premisas:

- En las Facultades de Educación es necesario incorporar la formación en igualdad de oportunidades de género mediante por lo menos una asignatura obligatoria específica; por

ejemplo, *Igualdad de género y coeducación en la Educación Infantil, Igualdad de género y coeducación en Educación Primaria o Coeducación en la Educación Física Escolar* como se viene realizando en la Universidad Complutense de Madrid.

- En el caso de asignaturas más relacionadas, la igualdad de género podría incorporarse de forma transversal favoreciendo la inclusión de la perspectiva de género en todos los componentes de las guías docentes; es decir en las competencias, contenidos, actividades, evaluación y recursos; por ejemplo en las asignaturas *de Sociología de la Educación y Teoría e Historia de la Educación*.
- En asignaturas menos relacionadas; por ejemplo, Matemáticas o Geometría, se incluiría de forma específica con seminarios, talleres u otro tipo de actividades concretas.
- Otra manera de integrar la igualdad de género de forma específica es la creación de programas, tal como señala la Ley Orgánica de Universidades de 6/2001, de 21 de diciembre, modificada por la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, como están realizando algunas universidades que han incorporado programas de máster y cursos de postgrado.

De todas estas formas, las resistencias del profesorado va dirigida a la incorporación transversal, puesto que es la más difícil de realizar no solo porque se deja a decisión del profesor cuándo y cómo se realiza, sino porque los docentes no saben cómo hacerlo. Si a esto se unen otros factores como los medios, la falta de referentes, etc. se completa un panorama apropiado para su no integración.

En suma, en el caso de las Facultades de Educación, la integración del enfoque de género no solo se debe realizar en asignaturas específicas sino en todas en función de la naturaleza de las materias; mientras que en otras titulaciones la especificidad y la optatividad podrían ser más eficaces que la transversalidad.

### **1.3. Empoderar la igualdad de oportunidades de género a través de la investigación y la innovación**

La docencia, la investigación y la innovación son las tres funciones sustantivas de la universidad esenciales para que cumplan con su rol de formación de ciudadanos del más alto nivel científico, humanístico y cultural, y para facilitar el desarrollo humano sostenible (UNESCO, 2014), y la igualdad de género es uno de los mecanismos más importantes para lograrlo. Por ello, pensamos que solo con acciones integradas en la docencia, investigación y en la innovación se colocará el enfoque de género a la altura de los tiempos y de las necesidades de la sociedad.

Bajo estas presupuestos, es necesario consolidar el enfoque de género en la universidad a través de la creación de líneas de investigación e innovación específicas, pero también promoviendo una mayor participación de la mujer en los grupos de investigación, y una mayor presencia y valoración de su producción investigadora en los espacios de difusión académicos y científicos.

La consolidación del enfoque de género en la investigación y en la innovación no es un acto de reconocimiento sin más, sino que es el aprovechamiento de la contribución científica en la construcción de un mundo más solidario y que ha servido para avanzar en la igualdad entre hombres y mujeres (Donoso-Vázquez & Velasco-Martínez, 2013).

En concordancia con estos antecedentes, en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante hay una línea de investigación consolidada en igualdad de oportunidades de género y Educación Superior. Algunas acciones del grupo, en el marco de la investigación y la innovación, son:



- Desarrollo de tesis doctorales, de máster y de grado, y presencia en congresos nacionales e internacionales, así como publicaciones en revistas especializadas.
- Dirección y coordinación de dos proyectos internacionales:
  - 1) *Proyecto Diseño y Atención a las Oportunidades de Género en la Educación Superior*, creado el año 2012. Está constituido por 53 universidades iberoamericanas, habiéndose realizado a la fecha 7 Seminarios Internacionales en diferentes universidades iberoamericanas y 7 publicaciones monográficas en revistas.
  - 2) *Proyecto de integración de los ODS en la docencia universitaria*, uno de los cuales es el ODS 5 (igualdad de género). En este proyecto participa el profesorado de distintas especialidades de la Universidad de Alicante y de tres universidades iberoamericanas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, C. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaime I (UJI). *Temas de Educación*, 21(1), 77-96.
- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 43-51.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (2019). *Programa de evaluación Docentia*. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-institucional/DOCENTIA>
- Donoso-Vázquez, T., & Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 71-88.
- López-Francés, I. (2013). *La igualdad y la violencia de género: análisis comparado de las percepciones del alumnado de la Universidad de Valencia (España) y de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México)* (Tesis doctoral inédita). Valencia, Universidad de Valencia.
- Francés, I. L., Viana-Orta, M. I., & Sánchez-Sánchez, B. (2016). La equidad de género en el ámbito universitario: ¿un reto resuelto?. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 349-361.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Objetivo 5. Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
- Rebollar, E. M. (2013). *El género en los planes de estudio de los grados de educación de las universidades públicas españolas* (Tesis doctoral). Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- UNESCO (2014). *Documento de posición sobre la educación después de 2015*. ED-14/EFA/POST2015/1. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227336\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227336_spa)

# 55 LOS MODELOS EDUCATIVOS EN CLAVE DE GÉNERO: M. MONTESSORI

---

**María Paulina Viñuela-Hernández**

*Universidad de Oviedo*

**M<sup>a</sup> del Carmen Rodríguez-Menéndez**

*Universidad de Oviedo*

## 1. INTRODUCCIÓN

La ponencia concluye que actualmente aún hay que seguir planteando viejas cuestiones que han nacido haciendo ruido de los ideales que planteaba el siglo de las luces para la mitad del género (Valcárcel, 2000). Sobre esta base se quiere responder a la necesidad de ofrecer una medida de apoyo a la incorporación transversal de la perspectiva de género desde la Educación Superior, tal como se propone desde el proyecto Gender Competence de la Universidad de Berlín y como reclaman Donoso, Montaneé y Pessoa (2014, citado en Rodríguez, Oliveira y Castro, 2019). Sobre este eje, en esta addenda se ha considerado que la conquista de un nuevo modo de mirar el mundo y de vivir en él en condiciones de igualdad entre pares, sin privilegios de género, debe contar con *modelos educativos* que incorporen como uno de sus retos la tentativa del fomento de aquellas “disposiciones de conducta” que reflejen equidad de género e incluso que sitúen a la persona en una posición que le permita actuar contra la orientación normativa, cuando un contexto dado plantee discriminación sexista. Esta perspectiva de análisis debe permitir a los profesionales apreciar si los modelos educativos ofrecen experiencias vitales (intelectuales, emotivas, interactivas, sensitivas, físicas, etc.) que lleven asociado el envío de mensajes con una carga significativa (Bateson, 1972; Watzlawick, Beavin y Jacson, 1981) que permita construir en la escuela un modelo convivencial de igualdad entre pares.

## 2. ANÁLISIS DEL MODELO DE MARÍA MONTESSORI EN CLAVE DE GÉNERO

A juicio de Miyares (2003) corresponde a la cuarta ola pasar del plano de la igualdad formal a la igualdad real. Montessori puede ser situada en este tránsito, pues con su modelo de educación de la infancia luchó contra la carencia de autonomía y el derecho a la educación de las mujeres y propone una educación en el sentido del término previamente planteado en esta adenda. A continuación, se señalan varios principios que subyacen en la historia de la lucha por la igualdad de status inter-géneros y cómo éstos se filtran en su modelo educativo contribuyendo a formar nuevas mentalidades no sexistas. Se distinguen dos tipos de tipos de influencia, social y escolar.

Las aportaciones socioeducativas repercuten en la modificación de la forma de percibir, apreciar y valorar la educación y la posición de la mujer. Son varias, sólo se señalan las siguientes:

- Realiza una *Recategorización de los destinatarios de la educación* pues diseña un modelo educativo para la infancia en su conjunto al margen de cuestiones de género (Stollner, 1968; Millet, 1995, Sau, 2000) y de clase. Con esta medida intenta modificar el imaginario colectivo sobre para quién es la educación.
- Adopta una *Perspectiva “Queer”*. ¿Podría decirse que lo heterodoxo (Sáez, 2017), una cuestión acorde con los planteamientos postfeministas, fue el aspecto en el que fijó su atención? En ciertos aspectos, sí, se aprecia en varias cuestiones: Montessori se centra sobre los más desfavorecidos y además supo convertir la diferencia en valor, pues tuvo la oportunidad de incluir entre sus éxitos, los progresos académicos conseguidos por las escolares según los criterios de mérito y capacidad, contra todo pronóstico, sumándose a voces europeas como Hubertine Auclert; Saiz, Posada, Arenal, etc. (Offen, 2000; González, 2018; Aleu, 2003). Rompe las categorías fijas e inmutables establecidas y se centra en la capacidad constructiva del sujeto (Barker y Scheele, 2017) pues adopta una postura crítica sobre el tratamiento al uso de la infancia y le concede un alto protagonismo en el proceso de construcción del propio desarrollo, así se resiste a la categorización de la infancia como una subcategoría de la adultez y cuestiona las relaciones de poder que están subyacentes en el tratamiento que la época hace a la categoría infantil. Además, con el concepto de *mente absorbente* (Montessori, 1986), pone de manifiesto el carácter cultural de muchas de las cuestiones que atañen a la construcción personal y con ello se anticipa en aspiraciones que emergerán en la década de los 80 y 90 en Nairobi y en Beijing, momento en que se ponen en litigio prácticas culturales lesivas para las mujeres (Varela, 2019).
- *Promueve la conciliación familiar y laboral*. Las “*Case dei Bambini*” son un claro precursor de esta aspiración, pues no será hasta 1967 cuando, para revertir los privilegios a los varones el movimiento de liberación de la mujer incorpore la medida de crear centros de ayuda para las mujeres, como, la fundación de guarderías (Varela, 2019), con miras mucho más estrecha que aquellas.

Con las aportaciones educativas propone un *Curriculum para una Educación en Igualdad y para la igualdad*. La forma que se elige para enseñar a romper estereotipos dentro de la escuela consiste en ofrecer “un campo de acción” alternativo en el que se da la oportunidad de desplegar diferentes modos relacionales y convivenciales inter-géneros y entre éstos y los diferentes campos de saber, como recoge en el *Método* (1964). Recurre a diferentes estrategias:

- *El equipo docente está formado por mujeres*. Como estructura válida para la acción pone en práctica la *sororidad* de dos formas: escribe el *Método* para madres de familia y forma en el *Método* a mujeres que posteriormente elige para que puedan ejercer de directoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No será hasta la década los 70 del siglo XX, cuando se retome esta modalidad (Amorós, 1991), para combatir la minusvaloración de la mujer en la polis.
- *Modifica la cultura escolar*. Hizo posible que las niñas tuvieran acceso a la escuela con unas pretensiones que en nada se parecen a las propuestas que Rousseau plasma en *el Emilio o De la Educación*. Coincidiendo con López, (1999), entiende que el logro de la igualdad de género pasa por educar en y para la conquista de la autonomía, también a las niñas, porque esto afecta a su incorporación al mundo productivo y a su posición en la polis. Utiliza varias estrategias:

- a) *Opta por la Ecoeducación.* No sorprende la coincidencia con la labor ecológica de movimientos actuales, sus ejes de atención son los mismos: en el *Método* (Montessori, 1964) declara que la crianza de los hijos e hijas es mucho más que una mera garantía de la obtención de alimentos, que la labor educativa no debe quedarse en cuestiones meramente instructivas, y que el desarrollo personal requiere de un texto y contexto que también aborde sensibilidades. Las razones que abduce son muy diversas y se aúnan en una cuando expresa la confluencia o bidireccionalidad que se da de lo sensitivo-cognitivo. Este aspecto impregna su modelo educativo de diferentes formas: el cuidado a la convivencia colectiva y el desarrollo de la responsabilidad social; la búsqueda del equilibrio interno (relajación y autocontrol); el uso de una estructura no coactiva, el respeto a la elección y toma de decisiones como eje del que parte el autodesarrollo; el respeto al ritmo personal de aprendizaje, el desarrollo de la sensibilidad (musical, pictórica, ambiental) etc.
- b) *Rompe con el orden social de género:* En el aula evita la división social/sexual del trabajo que plantea Adam Smith y opta por poner en práctica una *redefinición de roles* que rompe con la mística de la feminidad perfilada en torno a las tres “k” (Friedan 1965). Al respecto, en las *Case dei Bambini* se concede un margen de acción que permite hacer uso del criterio propio para actuar acorde a la igualdad de status inter-géneros tanto en el espacio público, como se plantea en las consignas de NOW, como en el privado, según propone el feminismo radical en las obras de Millett en 1969 y Firestone en 1970. En esto cada escolar se mueve en condición de igualdad entre pares, tanto en *derechos como en obligaciones* puesto que: en la casa ni los espacios ni las tareas están divididos sexualmente (Montessori, 1964; Chavarría, 2012); no hay ningún espacio o tarea en la que la mujer esté infrarrepresentada o el hombre sobrerrepresentado; las distintas actividades que componen la *vida activa* (Arendt, 1996), adquieren en la Casa igual rango y valor puesto que las actividades de carácter intelectual, físico, artístico y los trabajos de carácter manual (oficios de jardinería, construcción), no se atienen a la división social/sexual del trabajo. Con este aspecto construye una opción que debilita mucho la emergencia de estereotipos de género; fomenta la “*cultura de solidaridad*” (Posada, 2000) entre generaciones y entre mujeres y hombres; contribuye a desplegar para cada persona la relevancia de vincularse a las tareas que llevan como cometido la *ética y el cuidado*; fomenta las *capacidades de agencia* también de las mujeres y contribuye a *deconstruir el bionomio que asocia mujer-dependencia*. También pone las condiciones para que desde la infancia se pueda construir un imaginario alternativo, sustentando en la equidad, que permite a las niñas y los niños practicar y transferir cómo pueden establecerse nuevos modos de *relaciones familiares, de pareja o entes iguales*. En este último aspecto Montessori se adelanta a las actuales políticas de igualdad desde las que se aborda el análisis y puesta en cuestión de la relación de pareja como una relación política de poder. c) *Aleja la violencia del espacio escolar.* Captó el origen de la violencia, tal como es planteado por Bordieu (2000) en la *dominación masculina*, y para erradicarla propone unas dinámicas interactivas alternativas que se plasman en los pequeños detalles tales como: la posición que tienen las directoras del proceso de enseñanza-aprendizaje, la calidez de la relación y de trato; las lecciones del silencio, el tono de voz que se usa en la comunicación, etc. La educación sin violencia contribuye de forma específica a la *reconstrucción de masculinidades*, pues ayuda a disociar la masculinidad del valor del dominio, la agresión y la fuerza. También supo incorporar para

ellos el valor de la expresión de los sentimientos, la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona, o el trabajo con ahínco para conquistar el autocontrol. Esto lo desarrolla recurriendo a muchas técnicas, por ejemplo: introduciendo ejercicio físico, técnicas de relajación o con la gestión de la frustración ante el error (recurriendo a materiales didácticos autocorrectivos). Además, como ya se ha señalado el modelo se concede la oportunidad de vivir en el espacio académico en condiciones de *igualdad de status*, el modo más efectivo de contribuir a prevenir la violencia en todas sus formas y de manera específica la violencia que se sustenta sobre la construcción cultural de género.

### 3. CONCLUSIÓN

Tal como señala Rodríguez (2006) desde el postestructuralismo se mantiene que la identidad de género se replantea y se recrea a partir de la interacción con los demás. Este rasgo es el que se aprecia en el modelo Montessoriano puesto que a través de él se abre un campo de acción que deconstruye el discurso existente y permite a la infancia situarse en posición de poder replantearse los requerimientos de género que su medio ambiente les propone. Los materiales, los espacios, los estilos comunicativos, etc. les sitúa ante experiencias de vida sin dualismos. En este sentido el modelo educativo contribuye a fomentar la igualdad de género cuando permite trabajar el imaginario individual y colectivo (Mastretta, 2004) y presenta que hay otro posible contribuyendo de este modo a fracturar el obstáculo más duro en la construcción de identidades de género “la violencia simbólica” (Bourdieu y Passeron 2001) o cuando el hombre no es el modelo de referencia y representación de lo universal (Sau, 2000; De Miguel 2002) y se trabaja en la construcción de la identidad de género desde la visibilidad, con paridad y sin acudir a dualismos ni a estereotipos (Subirats, 1985, 2006, 2016). Con estas dos estrategias el modelo montessoriano ofrece la posibilidad de fomentar maneras diferentes de entender y vivir las identidades masculinas y femeninas y la relación entre ambas construcciones identitarias. El modelo es válido como tentativa, la confianza en la influencia del modelo se deposita en la fuerza de los mensajes que se transmiten en la Casa dei Bambini, a través del ambiente alternativo de estructura y apoyo que se brinda. No obstante, debe tenerse en cuenta que el peso de esta influencia será mayor o menor según la fuerza y carga significativa de los mensajes (Bateson, 1972; Watzlawick, Beavin, y Jackson, 1981) sobre el orden social de género que envíen el resto de elementos macro y micro sociales y del grado de confianza que sus componentes tengan en él (Bart-Tal, 1994).

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleu, D. (2003). De la necesidad de encaminar por nueva senda la educación higiénico-moral de la mujer. En I. Lafuente. *Agrupémonos todas*. Madrid: Aguilar.
- Amorós, C. (1991). El nuevo aspecto de la polis En *La balsa de la medusa*, 19-20.
- Arendt, H. (1996). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Barker, M. y Scheele, J. (2017). *Queer, Una historia gráfica*. Santa Cruz de Tenerife. Melusina.
- Bar-Tal (1994) Formación y cambio de estereotipos étnicos y nacionales. Un modelo integrado. *Psicología Política*, N° 9, 21-49.
- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona. Anagrama.
- Brezinka (1990). *Conceptos básicos de la educación*. Barcelona: Herder.


- Chavarría González, M. C. (2012). Historiando a Montessori. Desde el feminismo y socialismo utópico hacia su compromiso como pionera del holismo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 12(3), 1-34.
- De Miguel, A. (2002). Feminismos. En C. Amorós (Dir.), *10 palabras clave sobre mujer*. Navarra: Verbo Divino.
- Friedan, B. (1965). *La mística de la feminidad*. Barcelona: Sagitario.
- Firestone, S. (1976). *La dialéctica del sexo: en defensa de la revolución feminista*. Barcelona: Kairos.
- González, A. (2018). *Contra la destrucción teórica. Teorías feministas en la España de la Modernidad*. Oviedo: KRK.
- López, T. (2012). De Simone de Beauvoir a Judith Butler: el género y el sujeto. *Pasajes*, 37, 101-107. Recuperado en <https://bit.ly/2J5wGWD>
- Mastretta, A. (2004). *El cielo de los leones*. Barcelona: Seix Barral.
- Millett, K. (1995). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.
- Miyares, A. (2003). *Democracia feminista*. Madrid: Cátedra.
- Montessori, M. (1964). *Manual práctico del método*. Barcelona: Editorial Araluce.
- (1913). *Antropología pedagógica*. Barcelona: Editorial Araluce.
- (1966). *El niño*. Barcelona: Editorial Araluce.
- (1986). *La mente absorbente*. Barcelona: Editorial Araluce.
- (1998). *Educación y Paz*. Buenos Aires: Errepar.
- Offen, K. (2000). *European Feminisms 1700-1950. A political History*. Standfor: Satandford University Press.
- Posada, L. (2000). *Celia Amorós (1945-)*. Madrid: Ediciones Orto.
- Rodríguez, C., Oliveira, E., y Castro, A. (2019). *La igualdad de género en la formación de los profesionales de la educación*. Ponencia presentada al XXXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Málaga, España.
- Sáez, J. (2017). “Queer”, En R. Platero, M. Rosón y E. Ortega (Eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas*. Barcelona: Bellaterra.
- Sau, V. (2000). *Reflexiones feministas para principios de siglo*. Madrid: Horas y horas.
- Stoller, R. (1968). *Sex and Gender*. Nueva York: Science House.
- Subirats, M. (1985). Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales. *Educación y Sociedad*, 4, 91-101.
- (2006). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. En C. Rodríguez Martínez (Ed.). *Género y currículo: aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (págs. 229-225). Madrid: Akal.
- (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 9(1) 22-36.
- Valcárcel, A. y Romero, R. (Eds.). (2000). *Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI*. Instituto Andaluz de la Mujer. Sevilla: Colección Hypatia.
- Varela, N. (2019). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Penguín Random House.
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. (1981). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones patológicas y paradojas*. Barcelona: Herder.











La educación, en esencia, implica cambio, transformación. Educamos para transformar a mejor un estado de cosas, tanto en lo personal como en lo social. Queremos que todas las personas y colectivos tengan la oportunidad de mejorar en todas sus dimensiones: la física, la cognitiva, la emocional, la ética y la estética. Si hoy la educación se defiende como un derecho universal es porque se considera una herramienta indispensable en cualquier proceso de mejora del ser humano como individualidad y como especie. La cuestión está en cómo llevar a cabo ese proceso de manera que tenga calidad y produzca los resultados esperados.

Para ello se precisan, entre otras cosas, profesionales bien formados, ya sean del ámbito de la docencia, de la educación social, de la orientación, de la pedagogía laboral, del campo directivo u otros. En este libro, profesores de treinta y una universidades españolas reflexionan sobre cuatro temas clave: el papel de la teoría y de la práctica en dicha formación, la formación para la relación educativa y la formación para la igualdad de género.

[www.editorialgeu.com](http://www.editorialgeu.com)

**GEU**  
EDITORIAL



9 788417 748807